



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**“EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN CIUDADANA:
Significados que le atribuyen los profesores de educación física a la
formación ciudadana”**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
mención Currículo y Comunidad Educativa**

JEAN PAUL RANNAU GARRIDO

**Directora:
Fabiola Maldonado García**

Santiago de Chile, año 2018

RESUMEN

- Nombre del autor:* Jean Paul Rannau Garrido.
- Profesora guía:* Fabiola Maldonado García.
- Grado académico obtenido:* Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa.
- Título de la tesis:* “EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN CIUDADANA: Significados que le atribuyen los profesores de educación física a la formación ciudadana”.

Con un enfoque comprensivo-interpretativo, este estudio cualitativo analiza y comprende los significados sobre la Formación Ciudadana de docentes de Educación Física de la Región Metropolitana. A través de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observaciones no participantes de prácticas pedagógicas, se profundiza en los significados sobre la Ciudadanía que comparten matices de modelos tradicionales y participativos, valorando estos últimos como una genuina oportunidad democratizadora del aula, la escuela y los sujetos implicados hacia el empoderamiento de una ciudadanía activa. El profesorado indica en sus discursos que el diálogo, la participación colaborativa, el juego espontáneo, la ciudadanía saludable y la inclusión de valores democráticos, se constituyen como fundamentos didácticos y éticos para la formación ciudadana desde la praxis motriz, en tensión constante con las prácticas docentes directivas observadas y los desafíos hacia la formación docente que conlleva.

- Fecha de graduación:* 18 de enero de 2019
- Datos personales:* jrannau@gmail.com
- Palabras clave:* Educación física; Educación ciudadana; Formación docente; Prácticas pedagógicas.

DEDICATORIA

... a Matías, mi angelito.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, a mi padre y a mis hermanos;

a Belén por su luz, su energía y su cariño tan necesario en esta última etapa;

a Marcelo por su confianza, por creer siempre en mí apoyándome en todo mi proceso de formación profesional;

a Fabiola por su apoyo desinteresado en este proceso y el consejo siempre asertivo;

y a todas mis grandes amistades, mis estudiantes y compañeros de ideales quienes nos apasiona educar, ya que comprendemos que nuestra labor no solo inquieta conciencias, sino que transforma el mundo.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Problema de investigación	1
1.1.1 Justificación del problema de investigación.....	4
1.1.2. Formulación del problema de investigación.....	9
1.2. Objetivos	13
1.2.1. Objetivo general.	13
1.2.2. Objetivos específicos.....	13
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	14
2.1. Antecedentes empíricos	14
2.1.1. Cambio de paradigma: desde la Educación Cívica a la Formación Ciudadana. .	14
2.1.2 Investigaciones internacionales sobre Formación Ciudadana.....	17
2.1.3. Investigaciones sobre Formación Ciudadana realizados en Chile.	22
2.1.4. El Currículum Nacional como marco cultural referencial para la formación ciudadana.....	24
2.1.5. El concepto de Formación Ciudadana explícito en el currículo.....	28
2.1.6. Plan de Formación Ciudadana.....	30
2.1.7. La Formación Ciudadana en el Currículum de Educación Física.	32
2.1.8. El rol del profesor Educación Física en Chile: una perspectiva histórica.	35
2.1.9. Estándares para la formación inicial docente en la Educación Física.	38
2.2. Antecedentes teóricos	40
2.2.1. Fenomenología.	40
2.2.2. Interaccionismo simbólico.	41
2.2.3. Habitus.	42
2.2.5. Educación Democrática: la escuela como espacio de diálogo y deliberación. ...	44
2.2.6. Ciudadanía activa.	51
2.2.7. Complejidad y transdisciplinariedad: re-significar la Educación Física.	55

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	59
3.1. Diseño metodológico	59
3.2. Tipo de estudio	59
3.3. Sujetos de investigación	61
3.3.1. Criterios de selección de los informantes claves.....	62
3.3.2. Criterios de inclusión para la muestra.....	63
3.4. Técnicas de investigación	64
3.4.1. Grupos de discusión.....	65
3.4.3. Observación.....	71
3.5. Plan de análisis de los datos	73
3.6. Fases de la investigación	76
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	77
4.1. Concepto de Ciudadanía.	79
4.1.1. Ciudadanía individualista.....	80
4.1.2. Ciudadanía participativa.....	82
4.1.3. Ciudadanía saludable.....	84
4.2. Formación Ciudadana en la escuela	87
4.2.1. Escuela como espacio de formación ciudadana.....	88
4.2.2. Modelo de educación cívica tradicional.....	89
4.2.3. Formación ciudadana activa y democrática.....	92
4.3. Prácticas Pedagógicas en Educación Física	99
4.3.1. Rol del profesor.....	100
4.3.2. Organización del aula.....	104
4.3.3. Oportunidades de colaboración.....	111
4.3.4. Oportunidades de participación.....	112
4.3.5. Experiencias dialógicas.....	114
4.3.6. Experiencias motrices.....	119
4.3.7. Conflictos de convivencia.....	123

4.4. Ciudadanía en la Formación Inicial Docente.	127
4.4.1. Ciudadanía activa como saber pedagógico.....	128
4.4.2. Cultura democrática en la formación inicial docente.	131
4.4.3. Desafíos de la formación inicial docente en temas de ciudadanía.	134
4.5. Relación de categorías	137
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	142
5.1. Sobre el concepto de Formación Ciudadana.....	142
5.2. Sobre las prácticas pedagógicas.....	143
5.3. Sobre la formación inicial docente.	144
5.4. Sobre los desafíos para la Educación Física.	145
BIBLIOGRAFÍA	147

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Problema de investigación

El sistema educativo del que somos parte ha tenido una experiencia de transformaciones significativas en las últimas décadas manifestando una voluntad de cambio hacia el fortalecimiento de principios y valores democráticos. Los esfuerzos se orientan a formar un Ciudadano con impronta de *actor social*, es decir, con conciencia e identidad de pertenencia a un colectivo histórico, en complemento con las exigencias y desafíos que caracterizan nuestra realidad actual. En esta reorientación que han tenido las políticas públicas hacia una sociedad democrática, inclusiva e intercultural se interpelan a viva voz tareas de cambio a la Escuela como un la institución social clave la construcción de estos actores sociales en donde *la Formación Ciudadana* toma especial protagonismo.

Desde la vuelta a la democracia en Chile, después de un periodo de casi 17 años de dictadura militar, la educación de la ciudadanía ha adquirido cada vez mayor centralidad. Desde la implementación de la reforma curricular en la década de los noventa se le ha otorgado mayor énfasis, constituyéndose en un *área transversal* en los distintos niveles de la educación formal como objetivo de la política pública de educación. En otras palabras, se procura que la condición de ciudadano sea al mismo tiempo un derecho que las personas ejerzan, sea un valor y una actitud a promover en cuanto a ser miembros de un Estado democrático.

El currículum escolar, como base cultural de nuestra sociedad, se sustenta en la triada Educación, Democracia y Ciudadanía (Ayuste, 2006; Redon, 2010) como pilares para la formación ciudadana en el sistema educativo. Por lo que la escuela debiera brindar un espacio de socialización para la formación de ciudadanos democráticos, éticamente responsables, conscientes de sus derechos y deberes, así como tolerantes ante la diversidad. En este sentido, se reformula la concepción de ciudadanía propiamente tal derivada desde la Constitución del '80 y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), donde se plantea al ciudadano como un sujeto pasivo con respecto a lo público.

El esfuerzo de las políticas educativas de alinearse con este espíritu de cambio necesario a la sociedad del siglo XXI procuran fortalecer los valores de convivencia más intrínsecos que fundamentan la reformulación de los marcos del Currículum Nacional, haciendo un guiño comprometedor con la elocuente premisa “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) y a los alcances presentados por la comisión Engel¹, que propone a la formación ciudadana “*en el alma de nuestro sistema educacional, una que busque formar personas con conductas éticas y democráticas*” (pág. 90). Más aun, se incita a repensar las Bases Curriculares vigentes e incluir a la formación ciudadana como una habilidad más desde el Segundo Nivel de Transición hasta cuarto medio de forma íntegra, transdisciplinar y contextualizada.

Se atribuye a la docencia un rol transformativo orientado a potenciar la democratización de la sociedad, esperando que su praxis cumpla un rol protagónico en la concreción del currículum educativo en la Escuela como espacio de socialización. En este escenario, el compromiso del docente es clave para la contextualización de estas líneas de acción que pretenden una ciudadanía activa asimilable a la vida diaria de niñas, niños y jóvenes desde el aula. En este sentido, Peña (2016) grafica con claridad una realidad donde la figura docente se perfila con un deficiente nivel de formación ciudadana en el marco de una estructura institucional coercitiva que no permite o limita las prácticas democráticas en el aula que promuevan valores referentes a la participación, el bien común y lo colectivo, opuestos al modelo de sociedad individualista que vivimos y que en la gestión institucional de la escuela por defecto se reproduce.

La ‘*Formación Ciudadana*’ en la escuela propone al profesor una serie de desafíos que es preciso fortalecer desde su quehacer como educador-ciudadano, como sería el fortalecimiento del vínculo entre lo público y lo político, la potenciación de análisis colectivos por sobre los individuales, ampliar el concepto de ciudadano elector al de actor social y contextualizar los intereses personales en una dimensión social (Muñoz & Torres, 2014), misión que trasciende a todos los profesores por su figura de Educador, independiente de su especialización.

¹ Referido al Informe Final del Consejo Asesor Presidencial contra conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción presidido por Eduardo Engel el año 2015.

Desde esta situación es pertinente dialogar con la realidad y preguntar imperiosamente ¿Por qué se delega prioritariamente la responsabilidad de la ‘Formación Ciudadana’ a Historia o Ciencias Sociales como sector curricular? ¿Basta considerar la ‘Formación Ciudadana’ como un núcleo curricular independiente situado en los últimos años de escolaridad? Si se concibe la formación ciudadana como un área transversal de aprendizaje en la vida escolar, ¿Cómo contribuyen las otras áreas de conocimiento a la concreción desde sus didácticas específicas?; y, específicamente, desde la Educación Física y su contribución valórica a través y en el movimiento (Arnold, 1990), ¿Cómo el área de formación motriz, desde la complejidad que la caracteriza y sus oportunidades únicas como sector de aprendizaje, colabora en la construcción de un Ser Humano en convivencia con su colectivo?... ¿Cómo se forma y se promueve la ciudadanía activa y consiente de los futuros educadores?

El rol del docente en la democratización del aula es fundamental (Freire, 2002; Dewey; 1998; Apple, 2008; Giroux, 1993). La creación de espacios democráticos en la escuela y el aula, se constituyen en función de un “*modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente*” (Dewey, 1998, pág. 82) que requiere de un actor activo que promueva instancias democráticas en la escuela. Freire (2004) menciona que el educador democrático no puede negarse a reforzar la capacidad crítica y la curiosidad, y en su toma consciente de decisiones, crear un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones del aprendizaje (Blázquez, 2013), esto último propio de la Educación Física como un escenario de sociabilización, convivencia y diálogo por antonomasia.

Las diferentes formas de ser-estar-actuar que implica la interacción propia que se generan en la Educación Física, convierte a este sector curricular en un espacio donde es posible intencionar y favorecer la capacidad de los sujetos de asumir un juicio reflexivo y crítico sobre las repercusiones que tienen sus acciones personales y de los demás, “*constituyendo estas prácticas en vehículos y escenarios realmente propicios para la formación ciudadana y la construcción de ciudadanía*” (Benjumea, 2011a, pág. 39). Entonces, desde este contexto de tensiones y cuestionamientos es preciso caracterizar el rol del educador en este espacio, develando la significancia que le entrega el cuerpo docente de la Educación Física a la formación ciudadana, donde sus propuestas didácticas permitan, favorezcan y potencien la

consolidación de una escuela donde la convivencia y la democracia sean los pilares esenciales del diario vivir.

1.1.1 Justificación del problema de investigación.

Desde la identificación y comprensión de los significados que entregan los profesores acerca de la *'Formación Ciudadana'* será posible recopilar información para construir una realidad simbólica, en la que se considera el capital cultural que los profesores adquirieron en su formación inicial docente, por tanto, contribuye a la construcción representativa de sus praxis en las escuelas donde crean realidad educativa en conjunto con toda la comunidad escolar. En este sentido, se considera clave reflexionar acerca del ideario colectivo del profesorado, ya que desde ahí es posible aproximarse a los conocimientos de la comunidad docente para proponer algunos lineamientos de intervención inter, multi o transdisciplinar, y/o sentar las bases para la reflexión del cómo formar profesores que otorguen importancia a los saberes disciplinares de los que son expertos.

Para iniciar esta discusión se considera fundamental partir desde el concepto de Educación que plantea el Ministerio de Educación en la Ley General de Educación (LGE) de 2009, donde explicita que *"la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas..."*, enfatizando en el contenido de aprendizajes multidisciplinares que comprenden toda la cobertura curricular en que todos los sectores de aprendizaje tienen representatividad.

En lo que nos es atinente a la temática en desarrollo y prosiguiendo con el concepto que emerge del documento legal, es que la educación *"se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país"*,

dando luces certeras de que la formación ciudadana pertenece a la naturaleza propia de lo que se pretende como sistema educativo, trascendiendo de un sector de la que se responsabiliza hacia toda la comunidad educativa, sobre todo en la labor de cada uno de los docentes.

Los ajustes curriculares que se han generado para aplicar a todo el sistema educativo son numerosos y complejos (Espinoza, 2014), y pretenden ser coherentes con este concepto de educación y los desafíos de la formación ciudadana. En este contexto, el rediseño curricular que originó la promulgación del Decreto 439/2012 que modifica las Bases Curriculares del sistema educativo chileno, conllevó a repensar la Educación Física fortaleciendo su carácter higienista e instrumental orientado hacia la salud, entendiendo al sector de aprendizaje como un medio para la mejora de la condición física y el fortalecimiento de los hábitos de vida activa y saludable, figurando así como un primer agente de la salud pública.

Más aún, este rediseño conllevó incorporar a la asignatura una impronta hacia la mejora de la convivencia con énfasis temáticos que refieren al vivir armoniosamente en sociedad: *“a partir de la práctica regular de actividad física, los estudiantes podrán desarrollar habilidades motrices, actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado. Esto les dará la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales”* (Ministerio de Educación, 2012, pág. 1), expresado en las Bases Curriculares de Educación Física y Salud para la educación básica. A partir de esta definición, el documento propone que el seguir las reglas del juego; la cooperación y el trabajo en equipo; y, la concepción amplia de liderazgo, se constituyen como líneas de acción fundamentales para la concreción curricular desde la perspectiva de la convivencia en el aula. Más allá de lo disciplinar que comprende a la figura del educador motriz, es preciso significar el discurso sobre su aportación hacia el Plan de Formación Ciudadana (Ministerio de Educación, 2016a) desde sus prácticas con esta nueva propuesta.

En educación media la situación es similar, el Decreto 614/2013 permitió repensar las Bases Curriculares para la Educación Física y Salud y propuso un nuevo Eje de Objetivos de Aprendizaje descrito como “Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física” con un alto contenido valórico en la formación de este futuro ciudadano y ciudadana

que de a poco va adquiriendo autonomía. El mismo documento lo define como un eje que *“promueve la actividad física y el deporte como plataforma para la formación de la responsabilidad social y personal de los alumnos, para fortalecer su identidad, el sentido de pertenencia y el respeto por sí mismos y por los demás”* (Ministerio de Educación, 2013b, pág. 293). No obstante, este ideal suele no tener cabida en la práctica, menos en los estándares de evaluación del sector curricular.

Según lo que plantea Toro y Valenzuela (2012), el SIMCE (Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación) de Educación Física tiene como intención concreta *“evaluar capacidades condicionantes como la fuerza, la resistencia aeróbica, y la composición corporal, más que aprendizajes generados desde la acción y relación didáctica configuradas en clase”* (pág. 212), sin permitir vislumbrar una concepción de “Educación Física y Salud” desde una mirada más integradora de los saberes que compromete este sector curricular. Los indicadores de esta única evaluación estandarizada a nivel de sistema educativo para el sector de aprendizaje en cuestión, no permiten observar si este tipo de aprendizajes referidos a la ciudadanía se genera así como tampoco cuestionar el trabajo del docente en esta área. Aunque existen esfuerzo de superar la propuesta legal del SIMCE desde una visión más integradora (Rodríguez-Rodríguez, Curilem, Escobar, & Valenzuela, 2016), estos intentos no tienen asidero en la realidad.

El tema acá radica en observar cómo se constituye la figura del docente en cuanto promotor de esta anhelada educación integral. Fraile (1999) grafica con lucidez el perfil del profesor de Educación Física que prepondera en la actualidad, moldeado desde una pedagogía tradicionalista donde la instrucción y los grados de jerarquización en el acto y gestión didáctica se denotan con rigurosidad. Menciona que la Educación Física *“se desarrolla de forma hegemónica a través de métodos de enseñanza directiva que inciden en comportamientos grupales homogéneos, no diferenciadores. Los métodos de enseñanza directivos y, especialmente, el mando directo representa una de las estrategias de enseñanza más empleada”* (pág. 694). En este panorama distinguimos un modelo de docente autoritario que hemos heredado desde los inicios de la formación de educadores motrices en nuestro país (Poblete, Moreno, & Rivera, 2014) y que en la actualidad la escuela sigue replicando en

todos los niveles educativos (Cárcamo, 2012) en donde la disciplina, la falta de autonomía, el coarto a la creatividad (Toro, 2007) y la escasa generación de espacios de socialización que fortalezcan los principios claves de la formación ciudadana configuran la acción docente del profesor de Educación Física y de la comunidad educativa en su generalidad (Peña, 2016).

Es preciso en este sentido cuestionarnos si el rol de este docente da abasto para alinearse a las intenciones de las políticas públicas y las ambiciones más concretas que plantea el currículo, para que desde la labor pedagógica de esta parcela del saber aportar con aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que sintonizan con el proyecto político y social vigente.

El espacio educativo de la Educación Física comprende particularidades que se distancian de aquella aula que heredamos de la modernidad y que sigue vigente en el sistema educativo del que somos parte, o de un laboratorio con sus protocolos y formalidades que se restringen a condicionar comportamientos uniformes y predeterminados exigidos por sus normas de seguridad unidireccionalmente, entre otros ejemplos. Aquí la *acción motriz*² no requiere de espacios predeterminados que ofrece la Escuela y se puede generar en cualquier circunstancia, hasta fuera de ésta. La didáctica de la Educación Física permite situar una sesión de aprendizajes en cualquier contexto en que el profesor se adapte con su propuesta, que van más allá del aula y se acercan a los espacios de la vida cotidiana de cada estudiante: el patio del recreo, la calle, parques naturales, plazas cívicas, estadios, canchas³ o recintos recreacionales de cualquier índole. Benjumea (2011a) define estos espacios como *“aquellos escenarios de pedagogización de sus prácticas que se han ido consolidando como espacios de vivencias reales, potenciales de construcción de ideales tanto propios como compartidos,*

² Entenderemos “acción motriz” según la conceptualización de Hernández y Rodríguez (2004) como la *“manifestación de la persona que toma sentido en un contexto a partir de un conjunto organizado de condiciones que definen objetivos motores. Este concepto (también denominado ‘praxis motriz’) se refiere a la realización de una o varias personas en un lugar y momento concreto, y que toma sentido en ese contexto específico”* (pág. 15), derivada del ideario de Pierre Parlebas en el contexto de la praxiología motriz como marco epistemológico de la Educación Física.

³ Es muy común utilizar el concepto “cancha” en el lenguaje del cotidiano de la escuela, siendo una palabra de etimología quechua (*kancha*) que significa “recinto cerrado” destinado para actividades deportivas o recreacionales.

y por lo tanto, espacios para la formación ciudadana” (pág. 14). En estos escenarios el común denominador es la interacción humana, por lo que se constituyen en espacios de relación, de acciones colectivas y de participación, como escenarios de y para el ejercicio ciudadano.

Se abre la discusión sobre las competencias pedagógicas que el profesor del área debe poseer para liderar una propuesta de colectivo, que aún desconocemos en la realidad educativa del país, en que sus integrantes (considerando al estudiantado y profesorado) asuman deberes y derechos con una relevancia política inherente, exigiendo reflexión y crítica a la situación y a sus participantes en la construcción colectiva de una realidad común en cuanto sujetos corresponsables que se comprometen, se identifican y comprenden su dinámica de grupo.

Luego, surge el cuestionamiento sobre la formación inicial docente de los profesores de Educación Física, en términos de si considera las competencias necesarias para promover una ciudadanía activa en sus propuestas de aulas, así como en su ejercicio ciudadano. En este sentido, Benjumea (2011a) menciona al respecto que:

“Los procesos de capacitación encaminados a la formación de formadores que han de encargarse de la implementación de estos programas (de formación ciudadana), presentan un direccionamiento más inclinado al desarrollo de contenidos de orden técnico, físico-médico, deportivista o meramente lúdico, y no son visibles aquellas temáticas que convoquen a la reflexión crítica de estos actores protagónicos en su papel, primero como ciudadanos y con-ciudadanos, y luego como formadores, donde visualicen su pensamiento político, su responsabilidad social en la construcción de una ciudadanía, sus posibilidades y falencias para interactuar en y desde el campo profesional, su convocatoria en torno a la democracia, la convivencia, la justicia, los valores cívicos o sociales...” (pág. 19)

Aquella exigencia de crítica al profesorado que visualiza Freire (2004) sitúa a un docente carente de reflexión y creatividad en una escuela que aún conserva vestigios del currículum basado en una racionalidad tecnocrática. No sólo desde el *practicum* pedagógico cotidiano, sino que esta figura de docente se fortalece desde su formación inicial docente. En este sentido, Giroux (1997) menciona que *“urge desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia”* (pág. 210). Desde esta forma se presenta

a priori un sesgo evidente en la formación del profesorado del área en cuestión que es preciso dilucidar desde el discurso de sus protagonistas y desde ahí proponer líneas de acción para el fortalecimiento de los perfiles de egreso que incluyan la formación ciudadana como competencia transversal e incluso vertical en el programa de estudio.

En términos de relevancia esta investigación pretende aportar en el debate educativo de saberes fundamentales en la formación humana, contribuyendo a la discusión epistémica que en el último tiempo se ha formulado desde la propuesta científica de la Motricidad Humana (Sérgio, 1999). Entendida esta *motricidad* como la fuente de expresión más completa de la integridad humana en una complejidad que denota manifestación, acción y comunicación de vida, hacia la trascendencia. En esta integridad, la corporeidad, la mente, el deseo, la naturaleza, la sociedad, la cultura, el contexto y la historia configuran las múltiples dimensiones del Ser Humano y, por tanto, la perfectibilidad de todas sus facetas en cuanto a lo motriz, afectivo, cognitivo, sexual, sociocultural, simbólico, ético y político. Una intencionalidad que en las comunidades docentes pudieran potenciarse en el trabajo mancomunado y reflexivo, en la cultura de colaboración docente (Hargreaves, 1996), siendo los establecimientos educacionales, en lo concreto, encargados de potenciar conjuntamente las diversas manifestaciones del Ser.

1.1.2. Formulación del problema de investigación.

La Formación Ciudadana se constituye como una ocupación de la sociedad y las comunidades escolares tan vigente y necesaria, que es prioritario el compromiso para que se concrete eficiente y armónicamente acorde a los valores democráticos que la enmarcan. Todos los actores de la comunidad educativa adquieren esta responsabilidad, desde los sostenedores, directivos, estudiantes, apoderados y, por supuesto, profesores, desde todas las disciplinas, más allá de las que tradicionalmente se le ha delegado aquella responsabilidad curricular (Ministerio de Educación, 2016b).

Cada instancia en la orgánica escolar influye en la consolidación de la democracia basada en el diálogo y la deliberación (Ayuste, 2006), de esta forma, la asignatura de Educación Física

figura como un espacio comunicativo enriquecido con las expresiones discursivas, motrices, corpóreas, por tanto vivenciales, que sus dinámicas comprenden, en una interacción significativa y de convivencia que va más allá del aula. La asignatura se convierte en un espacio propicio para la formación ciudadana siempre que sus fines pedagógicos sean intencionadas y explícitos en escenarios democratizadores (Benjumea, 2011b).

El profesor de Educación Física ejerce una labor que abarca ciclos educativos completos que van desde preescolar hasta cuarto medio. La responsabilidad que conlleva su rol docente no radica únicamente en estimular habilidades motrices y fortalecer capacidades físicas, sino que éste se sitúa en un escenario *bio-psico-sociomotriz* (Gutiérrez, 2004) que pretende el desarrollo integral del ser humano desde-en-hacia una dimensión cognitiva, espiritual, afectiva, moral y socio-cultural en todo el ciclo vital, formando personas (estudiantes y docentes) como sujetos políticos (Ron, 2008) con los valores de una ciudadanía democrática (Carranza & Mora, 2003).

En base a lo anterior, en este proyecto de investigación se considera relevante conocer los **significados que se atribuyen a la formación ciudadana** desde la perspectiva de los sujetos: docentes de Educación Física.

Se trata así de una indagación desde la perspectiva del sujeto, de los profesores, buscando en el discurso de estos, tanto individual como colectivo, aquellos **significados** que le atribuyen a la 'Formación Ciudadana' que estructura el profesorado en su ejercicio en la escuela con el fin de comprenderlos, por lo que se sitúa desde el enfoque comprensivo-interpretativo, de manera que permita comprender el mundo comprendiéndonos en él (Heidegger, 2001).

Se espera identificar los elementos constitutivos, así como las tensiones en los discursos, lo que permitirá observar rasgos significativos sobre el contenido epistemológico que sustenta la formación inicial del profesorado en materia de ciudadanía donde tradicionalmente se la ha asignado a las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales, y de Filosofía la responsabilidad del fortalecimiento de la Formación Ciudadana.

A modo de antecedente, en una revisión de treinta universidades que poseen programas de formación inicial de profesores, en 21 casas de estudio se incluyen en sus mallas curriculares

conceptos relacionados con política e institucionalidad sin una aproximación maximalista del término (Mardones, Cox, Farías, & García, 2014). Por otra parte, de más de veinte universidades que forman a profesores de Educación Física en Chile solo dos poseen una cátedra vinculada a la Formación Ciudadana, dando menos importancia a este sector de aprendizaje en el fortalecimiento de la ciudadanía desde un rol activo ya que los profesores no cuentan con los conocimientos ni herramientas didácticas para abordar este desafío.

Es preciso preguntar sobre el rol que está cumpliendo el profesorado en la formación de los futuros ciudadanos en el marco de una sociedad que pretende fortalecerse como democrática en y desde la escuela con el ‘docente’ como primer gestor del cambio:

“el rol que están jugando los profesores en esa formación de las nuevas generaciones, y cómo sus estrategias de enseñanza informan estas visiones u otras tanto en lo que respecta a sus modos de vincular las materias de enseñanza con el ejercicio de la ciudadanía, como sobre sus representaciones del propio rol docente en aquello” (Reyes, Campos, Osandón, & Muñoz, 2013, pág. 222)

La corporificación de la palabra con el ejemplo y la calidad del docente juegan un rol fundamental (Miranda, 2011). Desde esta perspectiva, conocer las propias teorías implícitas en las prácticas de enseñanza-aprendizaje adquiere importancia principal para hacer que los profesores sean más reflexivos en su quehacer profesional implementando aquellas orientaciones curriculares y metodológicas para la creación y promoción de un aula democrática, en el espacio educativo de la formación motriz que es particular en la Educación Física.

La ‘Formación Ciudadana’ se desarrolla y fortalece desde el inicio de la escolaridad hasta el producto final que significa la figura del adulto, por lo tanto, esta dimensión transversal en la educación del futuro ciudadano comprende todo el proceso curricular de cada sector de aprendizaje desde sus niveles iniciales. Como ejemplo, la Educación Física y Salud a través de las Bases Curriculares vigentes se implementa desde primero básico hasta cuarto medio y las necesidades de formación ciudadana exigen que las intenciones didácticas para este cometido estén presentes en todo el proceso formativo, por lo tanto, cabe cuestionarse la formación inicial de los profesores de Educación Física en el área de ciudadanía, dado que

su título profesional los habilita para ejercer en enseñanza básica y media, rango de niveles educativos que incluyen transversalmente el objetivo de fortalecer la ciudadanía democrática.

Desde este contexto, la pregunta que guiará esta investigación es:

¿Qué significados atribuyen a la formación ciudadana los profesores de Educación Física que ejercen su labor docente en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general.

- Comprender los significados que atribuyen a la *formación ciudadana* los profesores de Educación Física que ejercen en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Conocer el concepto de formación ciudadana que tienen los profesores de Educación Física desde el discurso sobre su práctica docente.
- Caracterizar elementos de formación ciudadana en prácticas pedagógicas de la Educación Física.
- Identificar líneas de fortalecimiento de competencias pedagógicas y disciplinares relativas a la formación ciudadana en la formación inicial docente.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes empíricos

La “Formación Ciudadana” como la comprendemos hoy en día alude a un constructo teórico-práctico que se asienta en un proceso histórico, en tanto cultural, social, político y educativo, que resulta necesario conocer y comprender. Resulta necesario realizar una revisión histórica, empírica y curricular sobre los hitos más significativos que atienden a este concepto, desde la perspectiva del trabajo docente en lo pedagógico como en lo disciplinar.

2.1.1. Cambio de paradigma: desde la Educación Cívica a la Formación Ciudadana.

Las primeras intenciones de ciudadanía en el sistema escolar chileno se remontan al año 1912 con la creación de la asignatura “Educación Cívica”, cuyo propósito fundante residía en orientar la conducta social hacia el bien público, en el marco de los criterios morales de aquella época. Aquellos contenidos relativos a conceptos jurídicos, económicos y políticos daban cuerpo al currículum escolar en los últimos años de escolaridad, donde la elite social podía acceder a la educación secundaria y concluir sus estudios formales, en desmedro de los grupos socioeconómicos más desfavorecidos que tenían menos posibilidad de instruirse. Esta situación se replicaba en las décadas venideras otorgándole dos horas a la semana dentro del plan de estudios hasta mediados de siglo.

A partir de los años 60, la Educación Cívica desaparece como asignatura independiente y sus contenidos comienzan a permearse en las asignaturas de Ciencias Sociales e Historia (4 horas en 1° y 2° Año Medio); y en Ciencias Sociales (4 horas del Plan Diferenciado de Ciencias Sociales y Letras, en 3° y 4° Año Medio) (Ministerio de Educación, 2004b). En este periodo se da impulso a dos espacios que hacen referencia a la integración de los contenidos a otras asignaturas como Castellano, Filosofía, Ciencias Naturales y

Matemáticas, y la formación de consejos de cursos, centros de estudiantes y agrupaciones de padres, como modalidades de organización cívica dentro de la escuela. Luego en los años '70 con la dictadura cívico-militar se restablece la asignatura de Educación Cívica y se establece la de Economía, con 2 horas para 3° medio y dos horas para 4° medio, respectivamente. Mientras que en el área de Historia y Ciencias Sociales se trataban contenidos de la educación cívica para enseñanza básica.⁴

Con el retorno de la democracia desde los '90 en adelante, el sistema escolar chileno ha adoptado un nuevo paradigma coherente a los requerimientos que la sociedad de esta nueva generación exige, al igual como se ha dado simultáneamente en otras latitudes de Latinoamérica. Este cambio sustancial en visualizar la Educación Cívica desde un carácter complejo, democrático y global hacia la Educación o Formación Ciudadana, como una transformación significativa que permite visualizar las actuales intenciones en el Currículum Nacional y la formación inicial docente. Bascopé, Cox y Lira (2015) indican que el cambio curricular de los años 90 *“puede interpretarse como el paso desde un currículo de educación cívica tradicional y minimalista a uno de educación ciudadana moderna y maximalista”* (pág. 249), reforzándose esta idea al mencionar que:

“Un ciudadano desde una concepción minimalista que busca la estabilidad funcional del sistema social, será entendido como un sujeto que obedece las leyes y se manifiesta a través del voto. El mismo ciudadano, desde una concepción maximalista y crítica, abogará por transformar las mismas leyes a través de la participación y la acción en la sociedad” (Reyes, Campos, Osandón, & Muñoz, 2013, pág. 233)

Actualmente la educación cívica y ciudadana ha adoptado una impronta característica que permite entender un nuevo enfoque acorde a las necesidades y demandas sociales desde 1989, en un periodo de transición de la dictadura cívico-militar a la democracia ocurriendo importantes cambios a nivel curricular en esta temática entre un periodo y otro (Bascopé,

⁴ El Decreto 4002, de 1980 que “Fija objetivos, planes y programas de la Educación General Básica, a partir de 1981” designaba dos objetivos que debían ser alcanzados por los alumnos durante todo este periodo para ser promovidos a enseñanza media. Uno hacía referencia a “Desempeñarse como persona responsable, consciente de sus deberes y derechos, respetuoso de la dignidad del hombre, con espíritu de tolerancia y comprensión, valores todos que deben destacarse, junto a los valores propios de la sociedad cristiana que forma parte del objetivo nacional del Gobierno de Chile” y el otro a “Conocer y practicar sus deberes respecto a la comunidad.”

Cox, & Lira, 2015). Desde esta perspectiva, Cox, Jaramillo y Reimers (2005) visualizan aquella reorientación postulando que:

*“La evolución de ‘educación cívica’ a ‘educación ciudadana’ implica una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de **competencia**. Este supone el paso de un foco prácticamente exclusivo en el logro de conocimientos al logro con similar énfasis de **habilidades** y **actitudes** y de atender los **ambientes** en que se dan las relaciones en la escuela.”* (pág. 19)

Este cambio es justificado por una triple expansión de esta educación cívica tradicional a un nuevo paradigma que reside en el concepto de ‘formación ciudadana’. El primer lugar una expansión *temática* es descrita a la reorientación de los contenidos que se enfocaban en conceptos como estado, leyes, gobiernos, nación, enmarcados en la institucionalidad política propia de un concepto de ciudadanía sujeto a deberes, hacia una concepción de educación ciudadana que aborda las problemáticas sociales actuales como derechos humanos, equidad, medioambiente, resolución de conflictos, ciencia y tecnología.

Como segundo punto, existe una expansión *cuantitativa* en cuanto a la cobertura curricular para el fortalecimiento de la formación ciudadana desde una educación cívica que solo se abordaba en los últimos años de escolaridad en asignaturas afines a las humanidades hacia todos los niveles educativos de forma transversal en los objetivos y contenidos desde la etapa preescolar hasta cuarto medio, esta vez de forma transversal en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) desde la década de los ‘90 y en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) en la reforma actual. Así también lo refuerzan Schulz, Ainley, Friedman y Lietz (2011) mencionando que la formación ciudadana está integrada en varias asignaturas, es transversal a través del currículo. Se entregan en la escuela espacios para asambleas y eventos especiales para la ciudadanía activa, se entrega la formación ciudadana en las experiencias de aula (*ethos* en el aula) y en las actividades extracurriculares.

Por último, se propone una expansión *formativa* donde no solo se abordan estos conceptos de ciudadanía a través de la transmisión de conocimientos como conceptos, sino desde un enfoque competencial a través del fortalecimiento de habilidades y actitudes. También en ese aspecto se enfatiza en la reformulación de las orientaciones didácticas, en cuanto a medios y

métodos, que refieren a la organización del aula y la escuela como un espacio vivencial de la ciudadanía activa, la participación, el debate y la convivencia.

Cuadro 1: Cuadro comparativo “De Educación cívica a Educación Ciudadana”.

Educación CÍVICA	Educación CIUDADANA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco en la institucionalidad política. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Triple foco: institucionalidad política y ampliación temática a ‘problemas actuales de la sociedad’ y a las competencias para resolver conflictos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ubicada en últimos cursos de la educación secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presente a lo largo de la secuencia escolar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada a adquisición de conocimientos (foco en contenidos). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en ambientes y prácticas con predominio en relaciones participativas y democráticas.

Fuente: (Cox, Jaramillo, & Reimers, Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción, 2005).

Esta triple expansión (temática, formativa y cuantitativa) ha conllevado paulatinamente a orientar las intenciones sistema educativo chileno a la educación de una ciudadanía democrática y activa, dando prioridad a este enfoque que supera a la educación cívica tradicional y pasiva, un cambio significativo que se fundamenta desde la evidencia empírica nacional e internacional.

2.1.2 Investigaciones internacionales sobre Formación Ciudadana.

Las políticas educacionales que estructuran el sistema y le dan cuerpo al currículum vigente están en constante revisión y modificaciones en sintonía con los estudios internacionales y nacionales en esta materia, considerándose un sustento para la toma de decisiones desde el primer nivel de concreción curricular. Dos estudios internacionales permiten visualizar información relevante para comprender el cambio paradigmático del apartado anterior: el *Civic Education Study CIVED* de 1999 (Tourney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001)

y el *International Civic and Citizenship Education Study* ICCS de 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010), revisados en esta oportunidad con foco en la docencia.

Para su versión el año 1999 el contexto educativo en que se sitúa la evaluación se enmarcaba en la vigencia del Currículum Nacional pre-reforma de la década del 90, en que la Educación Cívica se impartía en asignaturas como Castellano, Historia y Ciencias Sociales y Consejo de Curso (Ministerio de Educación, 2003). Desde los resultados de esta instancia donde se aplicó el cuestionario a 536 docentes⁵, es posible rescatar 5 aspectos fundamentales (Tourney-Purta & Amadeo, 2004):

1. *El rol de la Educación Cívica en el currículum*: al preguntarle a los profesores sobre la integración de esta temática en las materias de enseñanza, un 64% mencionan que debiera ser una asignatura específica, representando el valor más alto en comparación con los países europeos “*dando preferencia a la alternativa de tenerla como una materia específica dentro del plan de estudios para asegurar que se le dedique tiempo de enseñanza*” (Tourney-Purta & Amadeo, 2004, pág. 138) y un 80% mencionan que debiese estar integrada a todas las asignaturas. Siguiendo en referencia a la integración curricular, un 84% propone que la educación cívica debe integrarse en asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y un 13% como una actividad extracurricular. Esto refuerza lo que plantea Reyes *et al.* (2013) asumiendo que “*el debate en torno a la formación ciudadana en la escuela se ha focalizado en torno a dos propuestas: si esta ha de ser una asignatura particular o bien, como ha sido planteado hasta ahora, un propósito transversal a toda la formación escolar, incluyendo a todas las asignaturas en la tarea de formar al ciudadano*” (pág. 220)
2. *El mejoramiento de la enseñanza*: alude principalmente a las mejoras que debe haber en la escuela con respecto a la educación cívica, manifestando los profesores necesitar perfeccionamiento en la enseñanza de esta temática. Entre las mejoras figuran “*Tener perfeccionamiento en el conocimiento de la educación cívica*”. En este ítem cabe

⁵ Es importante destacar que en la muestra de docentes chilenos un 67,5% son mujeres y un 32,5% restante corresponden a hombres. De estos docentes un 64,7% representan un grupo etario de 30 a 49 años y del total el 86,2% no poseen un grado académico relacionado con la educación cívica.

destacar que solo un 10% mencionó haber participado de instancias de perfeccionamiento docente en referencia a la educación cívica y que *“casi la mitad de los maestros chilenos señalaron que se necesitaba entrenamiento adicional en conocimientos sobre la materia... Una fracción sustancial de los maestros chilenos (cerca del 37%) también señaló que se necesitaba entrenamiento adicional en métodos de enseñanza”* (Tourney-Purta & Amadeo, 2004, pág. 140), esto último reflejo del ítem ‘tener perfeccionamiento en los métodos de enseñanza’.

3. *Clima de aula abierto a la discusión:* una herramienta pedagógica importante y que condiciona el docente desde sus propuestas es el clima que se genera en el aula. En este ítem, a diferencia de los anteriores, los datos fueron obtenidos desde la visión de los alumnos (5688 jóvenes chilenos de 14 años, hombres y mujeres) cuyos resultados están por sobre el porcentual internacional. Por ejemplo, en los ítems ‘Los profesores respetan nuestras opiniones y nos estimulan a expresarlas’, ‘Los profesores presentan diversos puntos de vista sobre un tema cuando lo explican en clases’ y ‘Los alumnos son estimulados a tomar sus propias decisiones respecto a distintos temas’, entre otros aspectos relevantes.
4. *Importancia, oportunidad y confianza:* los tópicos que los docentes consideran más importantes refieren a los conceptos de ‘ciudadanía’ y ‘derechos humanos’. Estos temas representan a los profesores mayor confianza para enseñarlos, al igual de otros que guardan con los intereses de los alumnos, como son ‘temas medioambientales’, ‘valores cívicos’ y ‘hechos importantes para la nación’. Las desconfianzas de los profesores en la enseñanza de algún contenido referente a la educación cívica y ciudadana reside en la percepción de inseguridad al poder enseñarlo ya que se sienten poco preparados. Esto sucede con temáticas referidas al poder judicial y a las concepciones de democracia. Referente a esto, un informe del Ministerio de Educación (2000) menciona que *“la inseguridad que siente un profesor para enseñar Educación Cívica puede tener distintos orígenes: falencias en su formación inicial, carencia de perfeccionamientos especializados o escasez de práctica pedagógica. La*

solución del problema requiere identificar estas carencias y desarrollar medidas que las superen” (pág. 10).

5. *Aprendizajes relativos a la formación ciudadana en la escuela:* más allá de la Educación Cívica como asignatura y sectores de aprendizaje afines, el estudio describe alguno de los énfasis que las escuelas proponen como competencias cívicas que son posible fortalecer en toda la cobertura curricular, referidas a: “cooperar en grupo con otros estudiantes”; “comprender a la gente que tiene ideas diferentes”; “cómo actuar para proteger al medio ambiente”; “a contribuir a resolver problemas en la comunidad”; “a preocuparse por lo que sucede en otros países”; “a ser un ciudadano patriótico y leal”; y “sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales”, entre otras (Tourney-Purta & Amadeo, 2004).

Como segunda referencia empírica, siendo ésta la actualización 2009 del estudio precedente, se menciona al *International Civic and Citizenship Education Study ICCS* que aborda, entre otras temáticas, el perfil y las percepciones de los profesores con el fin de contextualizarlo a la realidad chilena (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011), en el marco de aplicación de un Currículum Nacional reformado a una visión más integral basado en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, sujetos a los Marcos Curriculares de 2002 para enseñanza básica y 2005 en enseñanza media, y la urgente actualización 2009 que estaba en curso en aquel entonces. Aun así en ambas instancias Chile fue uno de los países que mantuvieron el rendimiento en ambas versiones del estudio (Ministerio de Educación, 2010).

En esta ocasión fueron 5196 alumnos (50% en escuelas públicas y 50% en escuelas privadas) y 1756 profesores evaluados, en 177 escuelas chilenas. Cabe destacar que la muestra de profesores no solo se focalizó en áreas afines con las ciencias sociales y humanidades, sino que a diferencia de la muestra usada en el CIVED, los profesores en su versión 2009 representaban a todos los sectores de aprendizaje que imparte la escuela, incluyera o no la educación cívica en su cobertura curricular. En este sentido, es preciso realizar un esfuerzo de comparación entre los resultados de ambos estudios en aquellos aspectos relevantes mencionados con anterioridad.

En esta ocasión, el contexto fue un pilar fundamental para obtener datos significantes en cuanto al clima escolar, la comunidad en que está ubicada la escuela y las prácticas docentes relacionadas con la formación ciudadana.

- *En relación con el rol de la Educación Cívica en el currículum:* al ser consultados directivos y docentes de todas las asignaturas, estos precisan que los contenidos relacionados con la ciudadanía deben considerarse en sectores de aprendizaje relacionados con las ciencias sociales y humanas, más aún, mencionan que la formación ciudadana debe integrarse en todas las asignaturas que se imparten en la escuela. Aquello queda de manifiesto en dos ítems que emergen desde aquella investigación, en primer lugar haciendo alusión a que la formación ciudadana ‘se considera como el resultado de la experiencia escolar en su conjunto’ y, por otro lado, ‘no se considera como parte del currículum escolar’. Éste último es un reflejo de las percepciones de los profesionales chilenos y uno de mayor frecuencia de respuesta para Latinoamérica en cuanto resultados.
- *Objetivos más importantes de la formación ciudadana a nivel escolar:* los tres objetivos de toda la escuela para el fortalecimiento de la ciudadanía, según la mayor incidencia de respuestas expresadas por los docentes que participaron en el ICCS 2009, refieren a “promover el conocimiento de los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos” (59%), “desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes para la resolución de conflictos” (58%) y “promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes” (51%).

Estos estudios permiten visualizar las particulares de la formación ciudadana en Chile en consonancia con otras realidades de Latinoamérica y de la comunidad europea. Desde esta perspectiva, se vuelve necesario contextualizar y profundizar las características propias de la educación chilena teniendo como marco referencial y comparativo en contexto global en que se sitúa.

2.1.3. Investigaciones sobre Formación Ciudadana realizados en Chile.

Toma importancia considerar aquella evidencia empírica contextualizada y desarrollada en Chile con diseño y producción de científicos sociales de nuestro país, destacando hallazgos referentes al rol docente en la formación ciudadana y a aspectos curriculares que aluden a esta temática.

La relación que se produce entre profesor y estudiante corresponde a una relación asimétrica con el fin de mantener un orden y control establecido por la escuela en una dinámica de autoritarismo (Redon, 2010), como así también lo refuerzan Zamora, Meza y Cox (2015) al destacar al profesor de Educación Física como uno de los menos obedecidos dentro de la escuela. La función del profesor como facilitador de un clima que propicie los valores ciudadanos del respeto, la aceptación, la expresión, entre otros, es esencial, de tal forma de orientar un espacio adecuado en que los comportamiento de niños y jóvenes se inclinen hacia el *ethos* cívico.

Martínez *et al.* (2010) mencionan que “*se reconoce la necesidad de que el profesor genere un ambiente interactivo dentro del aula y promueva un proceso de enseñanza acorde a los principios democráticos y de participación*” (pág. 113). Aunque bien es cierto que los docentes de escuelas subvencionadas por el Estado, tanto municipales como particulares con copago “*proclaman cómo ser buenos ciudadanos pero no lo practican*” (Miranda, 2011, pág. 43), a diferencia de las escuelas privadas. En relación a esto, Reyes *et al* (2013) mencionan que actualmente los profesores suelen hablar de “participación” y estos mismos no han participado en la toma de decisiones centrales de su quehacer profesional.

Desde el discurso del estudiantado, se proponen una serie de desafíos para el rol docente (Muñoz & Torres, 2014) que se edifican a partir de dos problemas pilares: los estudiantes son incapaces de contextualizar los contenidos relativos a la capacidad de ser tolerantes, de respetar las ideas ajenas y de trabajar de manera colaborativa a su vida real fuera de la escuela como un contexto social más amplio. El aprendizaje no tiene movilidad hacia los intereses de la sociedad y las problemáticas que conlleva, sino que se atienden a los intereses individuales sin lograr el vínculo de significancia. Los autores lo reconocen como una *formación que se yuxtapone con sus intereses*.

Cuadro 2: Categorías asociadas a los desafíos para el profesorado.

Desafíos			
Superar vínculo con lo político.	Potenciar análisis colectivos por sobre los individuales.	Ampliar el concepto de ciudadano elector al de actor social.	Contextualizar los intereses personales en una dimensión social.

Fuente: (Muñoz & Torres, La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos, 2014, pág. 240).

Como último referente, un estudio cualitativo de la Agencia de Calidad de la Educación (Ministerio de Educación, 2016b) menciona hallazgos que son dignos de describir. En primer lugar, refiere a que la Formación Ciudadana se da únicamente la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, dándole escaso énfasis a esta última área, las Ciencias Sociales.

Se menciona además que los estudiantes no están preparados conceptualmente para abordar contenidos de la ciudadanía, haciéndose dificultosa la labor del docente que presentan un déficit en sus competencias pedagógicas para abordar temáticas cívicas, recomendando la posibilidad de fortalecer conceptos de teoría política en los profesores desde la formación inicial docente o talleres de capacitación complementarios, de tal forma que los profesores puedan actualizar sus conocimientos.

Otro hallazgo importante, hace referencia a que la formación ciudadana en la escuela no está institucionalizada como práctica transversal, sino que se le delega la responsabilidad a un profesor y una asignatura, como se mencionó anteriormente, surgiendo como un malestar desde los profesores de Historia. Ellos apuntan que al ser un contenido transversal, toda la comunidad educativa debe hacerse cargo. Menciona el informe que la Formación Ciudadana debe incluirse en todas las carreras de pedagogía, independiente de la especialidad, para que todos los profesores puedan aportar desde sus asignaturas respectivas y al Plan de Formación Ciudadana como proyecto mancomunado.

Por último, se hace referencia a que la forma más significativa y eficiente de trabajar la formación ciudadana es a través de proyectos interdisciplinarios, en alianza con toda la comunidad educativa acogiendo necesidades e intereses de todas y todos.

Pese a los esfuerzos del Currículum Nacional dar un enfoque maximalista de la educación de la ciudadanía, existe una distancia entre el currículum prescrito y el implementado en cuanto a la concreción de competencias ciudadanas respecta, sin incorporarlo al aprendizaje de aula con una mirada ciudadana (Muñoz & Torres, 2014).

Reyes *et al.* (2013) visualizan una fuerte tensión entre las expectativas del currículum escolar con el currículum personal del docente en sus prácticas educativas superponen sus propias visiones y posiciones personales de lo que significa ser ciudadano. Hacen hincapié en que los docentes pueden hacer más “atractiva” la formación ciudadana cuando la acercan a la cotidianeidad de los alumnos desmarcándola del terreno político como contenido, como ocurre esto último en la clase de Historia y Ciencias Sociales. Esto es posible lograr con mayor *autonomía* del docente dentro de la estructura institucional y mayor participación en la toma de decisiones en la construcción de la escuela en cuanto a los saberes que se imparten: *“la ‘autonomía docente’ se asocia entonces a esta posibilidad, más que a la de re-orientar los aprendizajes hacia prácticas transformadoras de la realidad”* (Reyes, Campos, Osandón, & Muñoz, 2013, pág. 234). Así también Muñoz y Torres (2014) refuerzan esta idea mencionando que el aula se debe construir como *“un espacio de trabajo donde el respeto, la tolerancia, la participación, la colaboración, la inclusión y la posibilidad de tomar decisiones conjuntas e informadas constituyan experiencias y vivencias cotidianas por parte del estudiantado y no solo conceptos a ser aprendidos en forma memorística”* (pág. 243).

2.1.4. El Currículum Nacional como marco cultural referencial para la formación ciudadana.

La entrada a la democracia trajo consigo una reestructuración de las políticas públicas orientadas acorde al proceso histórico en que el país se encontraba inmerso. Junto a esto, el sistema educativo chileno con el diseño e implementación de la Reforma Educacional en los noventa intentó dar una importancia sin precedentes a la formación ciudadana como eje para la inserción de los jóvenes en la sociedad desde las instituciones escolares.

La Formación Ciudadana adquirió una intencionalidad práctica dentro del currículum nacional, no solo desde una enseñanza conceptual propia de la asignatura “Educación Cívica” como la encargada *unidisciplinariamente* de enseñar el concepto de ciudadanía que antecedió

a esta vigente estructura curricular, sino que su énfasis en el currículum escrito recae en la formación en habilidades y actitudes para la ciudadanía como objetivos competenciales. Es por esto que una de las características esenciales es la transversalidad curricular para educar para la ciudadanía durante el proceso de escolarización, no es solo la adquisición de conocimientos sobre “ser ciudadano”, sino que se orienta a consolidar *“prácticas democráticas que puedan propiciar una cultura política que direcciona al país en la consolidación de sus procesos democratizadores”* (Bornard, 2011, pág. 36)

La Reforma Educacional que comienza a implementarse en 1995 y que fundó el sistema educativo de los últimos 20 años, está basada en la Constitución de 1980 y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1989, ambas promulgadas en dictadura. Disponían en su contenido, como elementos de formación ciudadana en la escuela, el desempeño responsable de las personas mediante una adecuada formación integral acorde a los valores propios de la cultura, conciencia y participación en base a deberes y derechos de forma concreta en la realidad en que viven los niños y adolescentes para una futura inserción en la sociedad y, como otro elemento, el desarrollo del sentido patrio mediante el conocimiento de los saberes que son propios del país por medio de la historia y geografía, abarcando de forma única a la Enseñanza Media y siendo ambiguas sus orientaciones de aplicación en la Enseñanza Básica (LOCE, 1990), también estipulado en el Marco Curricular que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica.

Como se explicaba anteriormente, esta propuesta curricular desde el primer nivel de concreción de la enseñanza no estipula una asignatura concreta para el desarrollo de la ciudadanía, sino que su carácter didáctico es a nivel global en la enseñanza mediante los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) propios para cada nivel. La inclusión de estas orientaciones curriculares tuvieron cabida en el documento Marco Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, mediante el decreto N°40 de 1996 y el Decreto N°220 de 1998 del Ministerio de Educación (Magendzo, 2000), estipulando que el Estado cumple un rol garante en la promoción de la formación y desarrollo de todos los estudiantes como personas libres y socialmente responsables exclusivamente en educación media.

Dentro de los OFT existen diferentes dimensiones que aluden al desarrollo personal y moral de niños y jóvenes. Magendzo (1998) como una forma de justificar la organización de estos objetivos para efectos didácticos, afirma que se organizaron en cuatro dominios, vinculados al ‘Crecimiento y autoafirmación personal’, al ‘Desarrollo del pensamiento’, la ‘Formación ética’ y, donde incluiremos al concepto de Ciudadanía, en la dimensión ‘Persona y su Entorno’. En este sentido, este último dominio refiere al *“mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática”* (Magendzo, 1998, pág. 204) .

Aun así, no se debe acotar únicamente a una dimensión social y política, sino que es más amplia, donde alude (Magendzo, 2000) que también aborda temáticas *“referidas al campo ecológico y medioambiental, propios de una relación de compromiso con el entorno geográfico; así como también, conocimientos acerca del amor, la sexualidad y la familia”* (pág. 11). Un concepto poco acotado y referido al sistema educativo en su conjunto, incluyendo todos los niveles de enseñanza.

“Las reformas educacionales han incorporado en el discurso oficial de las políticas públicas, del currículum y de las prácticas pedagógicas, una serie de contenidos que apuntan a la formación para una ciudadanía más participativa y democrática. Es así como se han instalado en las reformas, entre otros, el discurso de los derechos humanos, el de la diversidad social y cultural, el de la tolerancia y la discriminación, del desarrollo sustentable y el respeto al medio ambiente, de la convivencia pacífica y la no violencia.” (Santa Cruz, 2004, pág. 45)

Actualmente nuestro país se encuentra en un proceso de reformulación del sistema educacional mediante la implementación de la Ley General de Educación (LGE) con matices significativas con la LOCE, como su base en la misma Constitución de 1980, la libertad de enseñanza y una visión clientelista del sistema escolar, y contrastes también importantes, como una visión de educación que prioriza el aprendizaje más que a la enseñanza, como lo hacía la legislación de antaño. En este sentido, un cambio significativo se muestra la reformulación de los OFT, dando paso a la implementación de Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), que se especifican acorde a los niveles de educación y aprendizaje correspondientes.

Además, como base pragmática de la LGE con respecto al desarrollo de la formación ciudadana, se deben destacar dos elementos importantes. En primer lugar, referido a un ‘ámbito personal y social’, la legislación menciona que se debe “actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros”, como también “*reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros*” (LGE, 2009, Art. N° 29), y en segundo lugar, referido al ‘ámbito del conocimiento y la cultura’, refiere a que en el sistema educativo se deben “*conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y socio-cultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática*” (LGE, 2009, Art. N° 29), donde es importante considerar que estos dos objetivos refieren a una ciudadanía activa dentro de la cultura escolar haciendo referencia a la Educación Básica de forma específica y no de forma genérica exclusivamente a educación media como lo estipulaba la antigua legislación.

Aun así es preciso recalcar lo que plantea Reyes *et al* (2013) mencionando que está presente un “*desfase existente entre las comprensiones de las ‘políticas públicas’ y el ‘ser docente’ y, por otra, que lo que sucede en el aula no se asemeja mucho a lo que manifiestan las directrices y normativas oficiales*” (pág. 234), produciéndose una tensión entre lo exigido por la política pública y las normativas de la estructura escolar con lo que realmente pasa en el aula.

La reestructuración de las dimensiones de los objetivos transversales en el currículo de nuestro sistema escolar, mediante la transformación de los ejes de Persona y su Entorno a una Dimensión Socio-cultural y Dimensión Moral, como la nueva propuesta de organización de los OAT referidos a la *formación ciudadana* en un área más concreta para primero a sexto básico, que delimita y acota aún más el área referente el desarrollo ciudadano y de convivencia social. Se vuelve, en este sentido, un recurso curricular más concreto y práctico, tomando en cuenta los efectos didácticos y programáticos que conllevarían a los profesionales de la educación revalorizar el concepto de Escuela como una institución aliada de una verdadera democracia.

Según Redon (2010) mediante una investigación en niños de 4 a 10 años sobre las representaciones de ciudadanía, concluye que existe un déficit de lo común-social en el ambiente interaccional que debiera entregar la escuela como espacio de tolerancia, convivencia y de concientización pública activa, es más y siendo de consideración esencial estudiar en esta ocasión, el rol mediador del profesor en estos escenarios de democratización, responsabilidad social y compromiso con el entorno es escaso.

El enfoque por aprendizajes (OAT) del currículum que se está poniendo en marcha demanda profesionales que deben conocer, comprender y vivenciar la importancia de un proyecto ético-político propio de un centro escolar donde se concientice a nivel de todos los actores educativos la *“toma de conciencia sobre la importancia y repercusión social de la escuela en la formación ciudadana y construcción de identidad, como base para la cohesión social de un pueblo”* (Redon, 2010, pág. 236) y que por medio de la transposición didáctica de lo que el currículum escrito explicita, promueva una formación ciudadana activa como un guía responsable en la educación de niños y niñas en el espacio educativo.

2.1.5. El concepto de Formación Ciudadana explícito en el currículum.

Las Bases Curriculares para Educación Básica⁶ (Ministerio de Educación, 2013a) describen el aporte que generaron tres instancias significativas que influyeron en la inclusión de la *formación ciudadana* en el Currículum Nacional. A saber éstas son: el Informe de la OCDE (2004), el Informe de la Comisión Ciudadana (2004a) y la Mesa de Trabajo sobre Formación Ciudadana convocada por el Ministerio de Educación (2011).

Desde éste última fuente informada a través de los Fundamentos de las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2011) la Formación Ciudadana se explicita como un eje de OA propio de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, definiéndola como un área donde:

⁶ Si bien el sistema educativo chileno comprende que la Educación General Básica se desarrolla desde 1° a 8° año básico, en Educación Física y Salud las Bases Curriculares considera desde 1° a 6° básico en un documento (Ministerio de Educación, 2012), mientras que 7° básico, 8° básico, 1° medio y 2° medio, en otro documento (Ministerio de Educación, 2013b).

“Se busca que los estudiantes desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, asumiéndose como sujetos de derechos, pero a la vez conscientes de sus responsabilidades. Al comprender los ideales y las prácticas en las que se sustenta la ciudadanía y el Estado de derecho, los estudiantes adquirirán las herramientas necesarias para participar de forma activa y responsable en la sociedad. Para ello es necesario conocer las instituciones que sustentan nuestra organización política y social, apreciar las formas de participación ciudadana y desarrollar virtudes ciudadanas que favorezcan su manera de desenvolverse en la comunidad.” (Ministerio de Educación, 2011, págs. 94-95)

Las Bases Curriculares se construyen en base a los lineamientos de la LGE y los Objetivos Generales que esta comprende. Desde acá, se pueden extraer del Artículo 29 y 30 objetivos referentes al fortalecimiento de la ciudadanía activa y la democracia.⁷

Además, desde la generalidad de la legislación y la especificidad de la formación ciudadana en una asignatura, precisamente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se propone en complemento una línea de formación transversal organizada en OAT (Objetivos de Aprendizaje Transversales) descritos en las Bases Curriculares para Educación Básica (Ministerio de Educación, 2013a) y las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación, 2015a), manifestando sus intenciones más concretamente a través de Actitudes. Estos OAT que cubren para cada ciclo se consolidan en cada nivel educativo, distinguiendo aquellos que tratan la ciudadanía desde una Dimensión Socio-cultural y Moral.⁸

El ciclo curricular que sucede al ya descrito refiere a una etapa que comprende 7° básico a 2° medio⁹ mediante las Bases Curriculares que constituye los lineamientos todas las asignaturas (Ministerio de Educación, 2015a). Con respecto a los OAT para esta etapa, es preciso mencionar que se mantienen las dimensiones presentes desde 1° a 6° básico, agregándose la dimensión *Planes y proyectos personales* y fortaleciéndose la “Dimensión

⁷ En Anexos los Objetivos Generales referidos a la Formación Ciudadana explícitos en la Ley General de Educación (LGE) del año 2009.

⁸ En Anexos la Dimensión Socio-Cultural y Dimensión Moral de los OAT (1° a 6° básico).

⁹ Se considerará hasta este nivel educativo ya que 3° y 4° medio se fundamentan en base al Currículum Nacional precedente, referente al Marco Curricular de 2002 en coherencia con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y su actualización en 2009.

sociocultural y ciudadana”. Al igual que en el ciclo anterior, se distinguirán aquellos OAT que abordan la formación ciudadana desde una Dimensión Sociocultural y Ciudadana y una Dimensión Moral.¹⁰

La Dimensión Socio-cultural en enseñanza básica, y la complementariedad con el término “Ciudadana” desde 7° básico, explicita objetivos que sitúan a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social. Junto con esto, se promueve la capacidad de desarrollar estilos de convivencia social basadas en el respeto por el otro y en la resolución pacífica de conflictos, así como el conocimiento y la valoración de su entorno social, de los grupos en los que se desenvuelven y del medioambiente. En cuanto a la Dimensión Moral, residen objetivos en que los estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad. Para estos efectos, contempla el conocimiento y la adhesión a los derechos humanos como criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social.

Este documento manifiesta en su definición un compromiso claro con el desarrollo integral en la convivencia social, donde a través de la consecución de sus Objetivos de Aprendizaje los jóvenes *“podrán desarrollar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al desarrollo del país”* (Ministerio de Educación, 2015a, pág. 16), donde se procura el fortalecimiento de aquellos principios y valores de las Bases Curriculares referidos al bien común, la reflexión y práctica de los Derechos Humanos, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la verdad, la libertad y la convivencia.

2.1.6. Plan de Formación Ciudadana.

Más allá del Currículum Nacional y los saberes que ensalza, la invitación no recae únicamente al trabajo de aula como último nivel de concreción del currículum, sino que el fortalecimiento de la ciudadanía surge y se complementa con el trabajo de la escuela y comunidad educativa en orientación y apoyo del Ministerio de Educación. Conjuntamente a

¹⁰ En Anexos la Dimensión Socio-Cultural y Ciudadana y la Dimensión de los OAT para Enseñanza Media.

la concreción curricular, un *Plan de Formación Ciudadana* a nivel de institución permitirá permear en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) en que se sostiene la comunidad educativa.

El Ministerio de Educación (2016a) menciona que “*los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia...*” (pág. 16), al alero de la Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana e invitan a las escuelas y liceos a asumir esta exigencia.

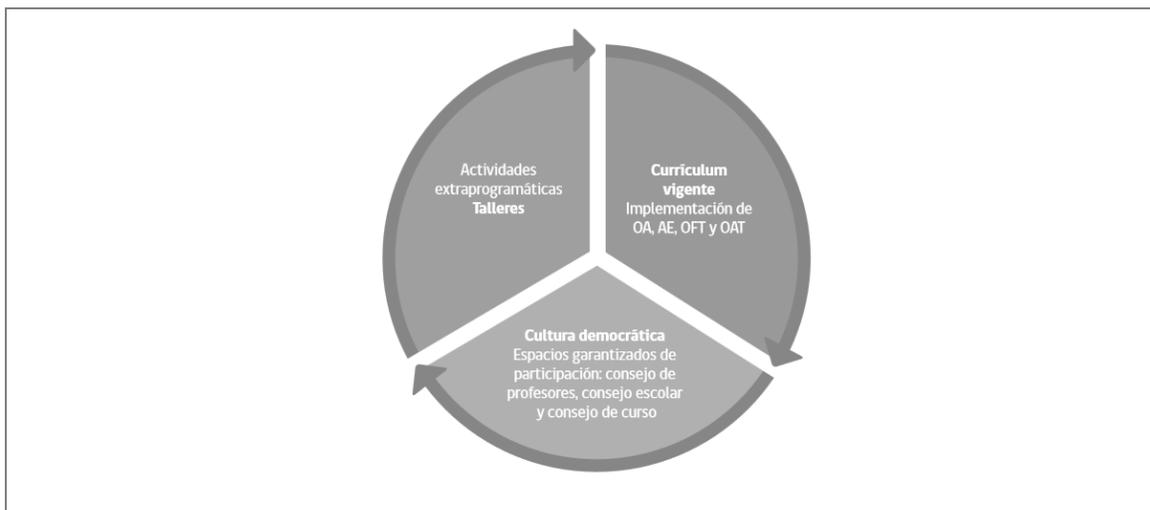
Como una inclusión más reciente de este concepto de ciudadanía en la escuela, el documento “Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana” propone el concepto de ‘*Formación Ciudadana*’ que orientará la comprensión de este constructo teórico:

“Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas.” (Ministerio de Educación, 2016a, pág. 11)

El compromiso y la responsabilidad que recae en la comunidad educativa de implementar este plan de formación ciudadana demanda a que cada actor tenga participación en el aporte mancomunado que se genere, desde los espacios y roles sociales que dispone la escuela.

Para este cometido, el Plan de Formación Ciudadana incide en el fortalecimiento de “competencias ciudadanas” desde diversas instancias que genera la dinámica escolar. Por tanto, las proyecciones de diseño y reflexión comunitaria incidirán en todas prácticas que se generen en y desde *el aula* materializando el currículum, los espacios *extracurriculares* que complementan el trabajo de aula y las *acciones de integración* que promuevan una cultura democrática en toda la comunidad educativa, tal como lo expresa la Figura 1 (Ministerio de Educación, 2016a).

Cuadro 3: ¿Dónde y cómo se incorpora la formación ciudadana en la escuela o liceo?



Fuente: (Ministerio de Educación, Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana, 2016a, pág. 20)

Por lo tanto, en virtud de la presente investigación, es preciso ahondar en dos aspectos fundamentales que hacen referencia a los objetivos implícitos y explícitos que aluden a la Ciudadanía y que pueden abordarse desde la Educación Física. Además, desde el rol del profesor de esta asignatura en la concreción de estos componentes curriculares, hacia la construcción de una ciudadanía activa dentro y fuera del aula.

2.1.7. La Formación Ciudadana en el Currículum de Educación Física.

La Educación Física ha experimentado una transformación importante en los últimos 5 años con la entrada en vigencia de las Bases Curriculares de Educación Física para Educación Básica (Ministerio de Educación, 2012) y posteriormente para Educación Media (Ministerio de Educación, 2013b), esta última comprendiendo los niveles de 7° básico a 2° medio.

En estos documentos, los Objetivos de Aprendizaje (OA) propios para la asignatura se organizan en Ejes curriculares que denotan las intenciones de cada meta educativa. Los Ejes vinculados a la estimulación y fortalecimiento de las *Habilidades Motrices* y la *Vida Activa y Saludable* comprenden aquellas competencias que tradicionalmente han formado parte de la Educación Física, sobre todo este último por el vuelco que ha tenido la asignatura a ser un

agente activo en la promoción de la *salud*. Estos ejes curriculares presentan un progreso y continuidad desde la educación básica a la educación media procurando la complejización y el logro de la autonomía por parte del estudiantado. Desde esta perspectiva, las Bases Curriculares de Educación Física se constituyen en la intención de tratar en toda la escolarización estos énfasis temáticos:

- La importancia del movimiento.
- Habilidades expresivo-motrices.
- Cualidades expresivas.
- Desarrollo de la condición física.
- Condición física y principios de entrenamiento.
- Iniciación deportiva.
- Deportes.
- Vida activa saludable.
- Conjunción de factores para una vida activa.
- Actividades motrices físicas alternativas en el entorno natural.
- Seguir las reglas del juego.
- Cooperación y trabajo en equipo.
- Concepción amplia del liderazgo.
- Liderazgo, trabajo en equipo y promoción de actividad física.

Resulta necesario considerar todos los énfasis temáticos a tratar siendo dificultoso abarcarlos únicamente desde los dos ejes descritos con anterioridad, por lo que surge un tercer Eje de OA referido a aquellas metas educativas que se alinean con lo que se ha entendido por ciudadanía y convivencia hasta este momento. En educación básica se propone la *Seguridad, juego limpio y liderazgo* y en educación media la *Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física*.¹¹

¹¹ En Anexos es posible revisar aquellos OA los ejes “Seguridad, Juego Limpio y Liderazgo” y “Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física” mediante una progresión de aprendizajes entre nivel educativos.

En una primera instancia se describe el eje “Seguridad, juego limpio y liderazgo” involucrando contenidos referentes a la asunción de roles en un grupo, la participación segura, la toma de decisiones y el diálogo como medio de resolución de conflictos.

“Se espera que aprendan a enfrentar adecuadamente los requerimientos derivados de las situaciones de juego y las interacciones sociales involucradas en la actividad física y el deporte. En efecto, los alumnos deberán tomar decisiones, plantear respetuosamente las discrepancias, aceptar los resultados, ser respetuosos en el triunfo, preocuparse por los otros compañeros y mostrar señales de lealtad con el resto de los integrantes del equipo. En la medida en que se practiquen estos valores y se asuman estas actitudes, los estudiantes podrán constituirse en líderes constructivos. Por otra parte, el eje pretende inculcar en los estudiantes la importancia del comportamiento seguro en el desarrollo de la actividad física.” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 165)

Aquellos OA, que denotan progresión a medida que avanzan los niveles en el ciclo básico, exigen un escenario relacional que permita el desarrollo individual en continuo diálogo con sus pares. Así mismo, en el ciclo que prosigue, se evidencia un carácter práctico, reflexivo y creativo en el sujeto hacia el logro de la autonomía en este contexto interactuante que emerge desde la clase de Educación Física. Acá el eje “Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física” invita a transformar el entorno desde lo individual en sintonía con la reflexión colectiva en una comunidad educativa en concreto. Desde estos lineamientos, se define este eje como una oportunidad para que el estudiante en su comunidad construya democracia. Al respecto, las Bases Curriculares de Educación Física de 7° básico a 2° medio, mencionan que:

“Este eje promueve la actividad física y el deporte como plataforma para la formación de la responsabilidad social y personal de los alumnos, para fortalecer su identidad, el sentido de pertenencia y el respeto por sí mismos y por los demás” (Ministerio de Educación, 2013b, pág. 165)

Como último componente curricular, es necesario aludir a las “Actitudes” que derivan directamente de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) ofreciéndose como una propuesta concreta de implementación alineada directamente con la Educación Física. Estas se insertan en las propuestas de Programas de Estudio de la asignatura, de tal forma de lograr

estos objetivos de forma integrada en relación con los conocimientos y habilidades que en el ciclo comprenden sus OA.

Cuadro 4: Actitudes presentes en las Bases Curriculares de Educación Física.

Bases Curriculares de 1° a 6° básico	Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio
<ul style="list-style-type: none"> a. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud. b. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular. c. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física. d. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase. e. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte. f. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc. g. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas. h. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Demostrar respeto por los demás al participar en actividades físicas y/o deportivas; por ejemplo: aplicar el principio de juego limpio, llegar a acuerdos, jugar en forma cooperativa, aceptar el resultado y manejar el triunfo, entre otros. b. Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel, origen, condición física, discapacidades, etc. c. Trabajar en equipo, asumiendo responsablemente roles y tareas, colaborando con otros, y aceptando consejos y críticas. d. Demostrar y asumir responsabilidad por su salud, buscando mejorar su condición física y practicando actividades físicas y/o deportivas en forma regular. e. Demostrar valoración de la práctica regular de actividades físicas y/o deportivas como medios de crecimiento, bienestar y recreación personal y social. f. Demostrar iniciativa en la promoción de la vida activa y los deportes, con sus compañeros y en la comunidad escolar. g. Cuidar el medio ambiente, la infraestructura y los materiales utilizados durante la práctica de actividad física y/o deportiva.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2012; Ministerio de Educación, 2013b)

2.1.8. El rol del profesor Educación Física en Chile: una perspectiva histórica.

La Educación Física se constituye como una disciplina que ha sido relegada de la organización curricular en el sistema educativo, considerándola como una de las asignaturas secundarias en importancia dentro del Currículum Nacional, junto a artes, filosofía o educación tecnológica, entre otras (Espinoza, 2014). Se ha dotado de importancia a la educación del lenguaje y las matemáticas, en desmedro de otras también relevantes para el

desarrollo de la persona en su totalidad (Eisner, 1998). Responde a una tradición cultural de someter los resultados de aprendizaje a instrumentos de evaluación externos que desestiman el cultivo de otras facultades esenciales que se soslayan.

En base a esto, a continuación se presenta la visión que se ha entregado desde las políticas públicas a la Educación Física en general, y la importancia destinada a la motricidad y corporeidad, en particular. Por lo tanto, es preciso ahondar en el tratamiento que se ha entregado a este sector de aprendizaje históricamente, de tal forma de visualizar “lo que es educable” por la Educación Física según su concepción y contenido que le es propio, y que el currículum sostiene en su cuerpo epistemológico. En base a esta concepción, visualizar al profesor de la asignatura y su rol para con la asignatura y la función que cumple dentro de la Escuela.

Desde el inicio de la formalización de la Educación Física en Chile, se ha vinculado la asignatura al cultivo del cuerpo como una forma de garantizar la salud de los niños y niñas implantando una idea de “*cuerpo nuevo y civilizado*” que se buscaba en ese entonces, con un empeñado en fortalecer únicamente las facultades físicas:

“Para potenciar los factores humanos productivos, de regular ciertas lógicas de disciplinamiento moral, cívico e higiénico, con el fin de perseguir el ocio, imponer la disciplina del trabajo entre las clases bajas y establecer límites a determinadas actividades, como lo exigía el desarrollo urbano, favoreciendo los principios de orden y autoridad asociados al patrón de modernidad que se consolidaba en el país, impulsando el progreso y el cambio social a través de los ejercicios físicos.”
(Martínez-Fernández, 2012, pág. 2)

La riqueza de esta situación, es que el cuerpo como objeto de estudio y adoctrinamiento ya no solo se incluía en la instrucción primaria entendido desde la moralidad, sino que otras ciencias comenzaban a influenciar un cuerpo sano con argumentos médico-sociales para contribuir a una mejor salud individual y a una mejor nación.

Cornejo, Matus y Vargas (2011), realizan una aproximación histórica considerable para el estudio, situando los hitos más relevantes de la Educación Física en nuestro país. En este sentido, comienzan mencionando que el cultivo del cuerpo y el movimiento han estado presente en nuestro país desde una concepción militarizada, enfocada en el fortalecimiento

de las diversas capacidades físicas, incluso con un carácter ajeno a lo pedagógico. Como una aproximación a un carácter educativo, el año 1883 en el gobierno del presidente Domingo Santa María, se firma un decreto que incluía a la Educación Física en las disciplinas escolares de la Educación Primaria, entendida en aquel entonces como *gimnasia*, pero solo de forma optativa. La formalización de la gimnástica se norma con mayor rigurosidad a partir de su obligatoriedad en el currículum escolar desde 1893, con la paralela creación del Instituto Pedagógico para la formación de profesores en esta área fundándose el “Físico” casi 13 años más tarde.

Este perfil de la Educación Física se ha erguido como un constructo cultural que ha prevalecido en gran parte del siglo XX, incluso influenciada por un carácter de preparación de la población en la escuela para la guerra. Esto quedó de manifiesto con la creación del Consejo Superior de Educación Física dependiente del Ministerio de Guerra en el gobierno dictatorial de Carlos Ibañez del Campo en los años 30.

Otro hito importante lo plantea Lara (2008) donde sitúa a Luis Bisquertt como uno de los gestores y pensadores chilenos más importantes en la Educación Física, por su gestión como director en el Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Chile (1934) y propulsor de la Educación Física Social, entregándole un carácter no solo corpóreo, sino moral, intelectual, biológico y social al perfil de la disciplina. Una idea que será profundizada en las políticas públicas propulsadas por el presidente Gabriel González Videla (1946-1952) un periodo que, como plantean Cornejo, Matus y Vargas (2011) se enfatiza “*en el desarrollo igualitario del cuerpo (preparación física), la moral y el intelecto*” (pág. 1).

Posteriormente, en el gobierno del presidente Salvador Allende Gossens se postulaba que las actividades educativo-físicas y deportivo-recreativas fueran un derecho de toda la ciudadanía, y la educación estatal es la encargada de asumir esta responsabilidad. Una situación que no tendrá cambios significativos en la dictadura cívico-militar que marcó el quiebre del modelo socialista propuesto por el gobierno de Allende y que, en los siguientes 17 años liderados por Augusto Pinochet se encargaron de desprofesionalizar la pedagogía por sobre todo a nivel universitario en la formación de docentes. Aquella “tecnificación” de

la educación a partir de 1981, también conllevó delegar la responsabilidad de la enseñanza a las municipalidades y privados dotando de una nueva estructura al sistema escolar.

Actualmente, el perfil docente en la Educación Física ha mantenido el ideario con que históricamente se ha comprendido la asignatura. Se visualiza al profesorado intransigente e intolerante (Cárcamo, 2012), que no desarrollan la autonomía ni creatividad del alumnado (Toro, 2007) y mantiene una deuda vigente de adaptación a una Educación Física desde el desde la complejidad que demanda hacia el desarrollo del ser humano desde su totalidad, desde todas sus facultades y dimensiones. Esto demanda al docente mejorar su gestión didáctica y actualizar sus estilos de enseñanza acorde al contexto socio-histórico del Chile actual (Albertazzi & Cáceres, 2014) y no acomodarse en la herencia que la ha caracterizado.

2.1.9. Estándares para la formación inicial docente en la Educación Física.

Como una forma de unificar los criterios en la formación del profesorado del área, se plantean “Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Física” (Ministerio de Educación, 2014). Estas competencias, tanto pedagógicas como disciplinarias, exigen el alineamiento de y entre las casas de estudio en la formación de un perfil de docente para una inserción pertinente y contextualizada a la realidad escolar, constituyéndose como los estándares mínimos que debiesen cumplir los docentes.

Resulta pertinente ahondar en algunos estándares significativos con el rol del docente de Educación Física en la creación de un ambiente propicio para prácticas democráticas dentro del aula.

En una primera instancia, en el Estándar 2 de las Competencias Pedagógicas: “Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes”. Éste adquiere una importancia significativa para el desarrollo de la ciudadanía, ya que el indicador referido a que el docente “*está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad*”, creando así un clima de convivencia basada en el diálogo y en el respeto. Para esto, y complementando el indicador anterior, del docente debe “*conoce(r) estrategias que fomentan*

el desarrollo de la empatía, el manejo de conflictos y relaciones personales armoniosas fundadas en una comunicación efectiva” (Ministerio de Educación, 2014, pág. 37 y 56).

Como otro indicador dentro de este mismo Estándar, se manifiesta que el docente debe *“conoce(r) estrategias para desarrollar en sus estudiantes la habilidad de toma de decisiones que se traduzcan en acciones responsables. Para ello, promueve el razonamiento crítico con el propósito de tomar decisiones de manera informada, ponderando aspectos personales, sociales y éticos”* (Ministerio de Educación, 2014, págs. 38, 57) , dejando en claro al tipo de ciudadano que es menester de la formación docente de la Educación Física orientar.

Como otra exigencia a considerar dentro de lo que se ha planteado hasta este punto de los antecedentes empíricos, y a modo de síntesis, es lo descrito en el Estándar 5: *“Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos”*. Aquí se alude a un docente que debe ser capaz de crear y mantener un espacio de interacción constante donde prime un clima cordialidad, respeto, colectividad, confianza y equidad en el aula. Se destaca de esta forma el indicador que alude a que el docente *“muestra competencias para generar, mantener y comunicar el sentido de normas explícitas de convivencia basadas en la tolerancia y respeto mutuo y, además, flexibilidad para ajustarlas según actividades de aprendizaje y contextos”* (Ministerio de Educación, 2014, pág. 52) actuando como un líder en la creación de un ambiente democrático.

Para terminar, se reforzará la idea de que el docente es el que *“ejerce liderazgo en la promoción de la democracia, el respeto a la diversidad de opiniones y la comprensión de posiciones divergentes como base de la resolución de conflictos”* (Ministerio de Educación, 2014, pág. 61) y resulta urgente saber si aquello tiene cabida en la realidad.

Para entender la educación actual y el grado de significancia entregados a la Educación Física y, en particular, a la ‘Formación Ciudadana’ que se da en este espacio motriz, es necesario comprender que el paradigma curricular que se ha construido desde la imposición de las normativas constitucionales y decisiones del ejecutivo han formado al profesorado bajo una línea ideológica que se desprende desde la tecnificación docente desde antes de volver a la democracia y, por consiguiente, condicionado el modelo de educación motriz definido hasta la actualidad donde la discusión sobre nuevos estándares se encuentra vigente.

2.2. Antecedentes teóricos

El objetivo principal de este estudio es *comprender* aquel fenómeno que nos convoca desde sustentos epistemológicos y socioantropológicos, de tal forma de interpretar los *significados* con una base teórica que sustente su análisis, y lograr comprender, desde la perspectiva del otro, un fenómeno educativo que es trascendental y transversal a la formación de la población chilena. Por tanto, estos antecedentes conceptuales servirán de respaldo referencial para abordar esta realidad cultural y social desde la *subjetividad*, viendo al otro como un sujeto y no objeto, en una interacción social donde emergerán desde la realidad simbólica interpretaciones, percepciones y conceptualizaciones en un campo tan complejo como es lo educativo.

2.2.1. Fenomenología.

Los significados que le otorgan los docentes de Educación Física a la ‘Formación Ciudadana’ se constituyen en el fundamento central de la presente investigación. En este sentido, y como se ha venido estructurando este documento, resulta necesario utilizar la propuesta teórica profundizada por Schütz (1989) en base a las ideas de Husserl (1992).

La apuesta de Schütz (1989) es clave para este cometido, ya que introduce la **fenomenología** como método de investigación en las ciencias sociales. Propone que los fenómenos están dados *a priori* externos al sujeto y definen el mundo de lo real. En este sentido, el autor identifica dos tipos de sujetos que son parte de aquel mundo de fenómenos y significados.

Los sujetos en el mundo de la vida cotidiana se movilizan, desde el sentido común, en una actitud natural y tácita. Aquel mundo social externo supone una realidad común para todos, sujeta a leyes y conductos que afectan a todos y todas, por ende, todos obtienen los mismos significados. Para Heidegger (1999) el mundo aparece primero como significado porque hace referencia a lo que hacemos. La Formación Ciudadana y la Educación Física, desde la perspectiva de los docentes, son fenómenos externos que desde la actitud natural, como se

ha dado históricamente, los sujetos lo asumen como real y comprensible, como una “comprensión correcta” desde el sentido común.

Los significados de los participantes activos del mundo social se constituyen desde los datos del mundo exterior, aunque, en palabras de Schütz (1989) “*el contexto de significado en el cual éste interpreta ese mundo es el de un escrutinio sistematizado más bien que el de la vivencia viva*” (pág. 39).

Desde la perspectiva fenomenológica social, interesan los conceptos que las personas tienen acerca del significado de su ser-hacer y/o el ser-hacer de los demás, además, como es pertinente en esta investigación, sobre de los significados de las producciones discursivas de los profesores de Educación Física como sujetos de estudio. Aquí, estos significados como conocimiento de la vida cotidiana, aparecen “en su ser” (Heidegger, 2001).

Schütz (1989) menciona que el “*punto donde resulta visible la complicada relación que existe entre las ciencias sociales y su objeto propio. La estructura del mundo social es significativa no sólo para quienes viven en ese mundo sino también para sus intérpretes científicos*” (pág. 39), dotándose de importancia a la naturaleza de esta investigación.

2.2.2. Interaccionismo simbólico.

Situarnos en un enfoque metodológico para significar la acción humana es trascendental por sobre todo en un campo social. En el “mundo social” explicado por Schütz (1989), se constituye en base a interacciones constantes de su comunidad en base a un lenguaje común. *El acto educativo es por esencia un acto comunicativo*, que se genera en un espacio relacional e interactuante, interpersonal, simbólico, intencional, consiente y coordinado, por ende, formativo. Desde esta perspectiva se configura la escuela como un espacio de interacciones, por lo tanto, como espacio de ciudadanía (Redon, 2010).

El **interaccionismo simbólico** (Blumer, 1982) se sitúa como una alternativa metodológica que permite comprender este acto relacional. Blumer (1982) considera que el *significado* es un producto social, “*una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan*” (pág. 4), siendo posible situarnos en este

enfoque y comprender al interaccionismo simbólico desde tres premisas que sustentan las intenciones de este estudio:

Primero: *“El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él”*.

Segundo: *“El significado de las cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo”*.

Tercero: *“Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso manipulativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso”*.

En esta acción comunicativa (Habermas, 1999) que se da en el escuela, la pautas entretreídas de acción e interacción simbólica entre sus participantes constituyen los grupos sociales con sus características particulares (Ritzer, 1993), por lo que es preciso considerar el contexto nacional y particular en que se sitúan los distintos sistemas ya que *“la interacción simbólica ha de ser considerada y estudiada en su propio contexto”* (Blumer, 1982, pág. 49).

2.2.3. Habitus.

Situamos a los profesores en un sistema educativo difuminado en intenciones y acciones que no convergen en un ideario único que trata de imponer la legalidad, por ejemplo, para la construcción de una idea de país y “ser humano ideal”, el proyecto de ciudadano que se pretende, donde se mantiene la estructura simbólica pre-reformas educativas con que han sido formado los profesores. Situados estos, los docentes, en un campo que varía en contexto, ambiente e intenciones ideológicas de cada grupo humano, es posible visualizar una multiplicidad de campos sociales que estructuran los diversos espacios (escuela, comunidad educativa, universidad, sistema educativo) en que se forma e interviene el docente.

Es preciso situarse en la propuesta teórica de Pierre Bourdieu y prestar atención, en una primera instancia, al concepto de *campo* para situar la acción pedagógica (Bourdieu & Passeron, 1996). A este ‘campo’ lo entenderemos desde ya como un «sistema de posiciones

sociales objetivas que se definen unas en relación con otras». Es clarificador Ritzer (1993) al tomar la obra de Bourdieu y mencionarnos que el campo:

“Es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. No son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Los ocupantes de las posiciones pueden ser agentes o instituciones, y están constreñidos por la estructura del campo” (pág. 503).

Pueden existir campos en lo artístico, político, intelectual, económico, entre otros, también así un *campo educativo* (Corvalán, 2012) en el que tienen movilidad todos los integrantes de una comunidad educativa, incluyendo a los docentes y, como estructura estructurante, condicionando su *habitus* en una relación dialéctica. Lo que está fuera de la mente de los actores (campo) con función estructurante, condiciona lo que está dentro de sus mentes (*habitus*), como construcciones mentales estructuradas.

Por tanto, entenderemos *habitus* desde las palabras de Bourdieu (1972) como:

“Un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (pág. 178)

Existe una relación dialéctica entre *habitus* y *campo*, entre acción y estructura (Bourdieu, 1986) que genera la práctica que se genera en el diario vivir dentro de la escuela. Los sujetos insertos en este campo social estructurarán sus prácticas, así como el profesor a partir del *habitus* que lo condiciona, configurará sus prácticas pedagógicas cotidianas. Estas prácticas que se generan en la vida cotidiana de la escuela constituyen una verdad práctica que para Heidegger (1999) es el “mundo cotidiano”, donde desde la racionalidad práctica o *sentido práctico* (Bourdieu, 2007) se constituyen como verdad genuina (Gadamer, 2002).

Las prácticas y discurso de los docentes están condicionados por su historia anterior y el contexto donde se sitúan. Aquello obliga a entender el actuar del sujeto, a explicar sus prácticas, no solo desde su acción, sino desde la estructura en que se manifiesta aquella acción, en referencia a su posición actual en la estructura social.

“El habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable” (Bourdieu & Wacquant, 1992, pág. 109)

Los significados, perspectivas y actuar de los integrantes de la escuela no pueden obviar la influencia que el entorno configura, desde cómo se concibe el sistema social y político de nuestro país, hasta como se estructura la escuela que figura como una institución burocrática y coercitiva con mecanismos de poder definidos en las autoridades, representando valores que escapan de la democracia. Por tanto, en la lógica de *formar profesores ciudadanos formadores de ciudadanos*, en base al contexto sociohistórico en que nos situamos es pertinente aclarar de qué ciudadanía se debe precisar.

2.2.5. Educación Democrática: la escuela como espacio de diálogo y deliberación.

En cada espacio de interacción donde existe un intercambio de símbolos y códigos, se construyen grupos sociales como comunidades o sociedades. En estos grupos se manifiestan variadas necesidades e intereses, que son personales de cada integrante, que voluntariamente se comparten y comunican, que son comunes, habiendo consigo adicionalmente, puntos de divergencia y de libre contacto de sus miembros con otras formas de asociación.

Al concebir la educación como una forma de socialización, Dewey (1998) devela aquel problema anterior y comienza a construir el concepto de democracia contextualizada en la escuela. En los contextos escolares conviven múltiples intereses comunes y el autor menciona que *“para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás”* (Dewey, 1998, pág. 79), haciendo alusión a que la *reciprocidad de intereses* funda un principio convivencia dentro de un grupo social. El individualizarlo y no expandirlo mediante una *libre apertura* al contexto conllevará a producir una estructura rígida y formal de la experiencia de vida (Dewey, 2004) y, por lo tanto, fortalecer ideales egoístas y estáticos en una dinámica social donde la flexibilidad es una característica fundante del cambio debido a la heterogeneidad que la circunscribe.

El ideal democrático aplicado a la educación de Dewey (1998), conlleva a tomar ambos principios anteriores y asentarlos en la escuela. Así la libertad de asociación y la permeabilidad de los intereses legitimados concebirán una “*sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática*” (pág. 81). Por lo tanto, la **democracia** más que una forma de gobierno, de ejecución de decisiones políticas, para Dewey (1998) “*es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente*” (pág. 82). Las oportunidades y experiencias que se deben ofrecer a las personas deben representar este tipo de vida en democracia y cómo poder practicarla.

“La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad” (Dewey, 1998, pág. 82)

Para complementar este concepto de democracia en la educación, Apple y Beane (1997) consideran la “democracia” como una forma de gobierno político que refieren a la igualdad de oportunidades y el consentimiento ciudadano, donde estos sujetos participan directa y plenamente en elecciones para elegir a sus gobernantes, tanto a nivel nacional, regional o escolar. Sin embargo, para contextualizarlo a la educación, proponen condiciones para la **forma de vida democrática**, que representan valores más implícitos que son “enseñados”. Algo que Habermas (1997) denomina como una igualdad de oportunidades para emplear actos de habla.

Dentro de las condiciones para llevar una vida democrática en la escuela se encuentran:

1. *“La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.*
2. *La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.*
3. *El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.*
4. *La preocupación por el bienestar de otros y ‘el bien común’.*
5. *La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.*
6. *Una comprensión de que la democracia no es tanto un ‘ideal’ que se debe perseguir como un conjunto “idealizado” de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.*
7. *La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.”*

(Apple & Beane, 1997, pág. 21)

A partir de lo anterior, se postula el concepto de **escuela democrática** como un espacio experiencial donde *“se derivan intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia”* (Apple & Beane, 1997, pág. 24). Estas condiciones explicadas anteriormente configuran un escenario que manifiesta un tipo de vida intencionado que se aprende a través de la experiencia, donde no solo los niños y jóvenes se ven involucrados en la cultura democrática que se construye, sino los roles de los adultos que se desempeñan en la escuela también se transforman y consolidan en una ciudadanía activa.

Los autores mencionan que para que las escuelas democráticas tengan asidero en la realidad se implican y complementan dos líneas de trabajo pedagógico: la *“creación de estructuras y procesos que configuren la vida democrática”* y la *“creación de un currículo dotado de experiencias democráticas”*.

Comprenderemos la vida democrática de aula y de escuela como un espacio de diálogo permanente entre sus actores, donde residen en forma dialógica la sociedad (integración social), la cultura (reproducción cultural) y la personalidad (socialización), a lo que Habermas (1999) llamaría *sistema y mundo de la vida*. Al constituirse como un escenario de

interacción el espacio simbólico de la escuela, es preciso ahondar en un fundamento teórico que da luces sobre la contribución del **diálogo** en la democratización de la educación.

“La motivación de entenderse provoca que las personas que participan en el diálogo o en la conversación pongan todos los medios para llegar a un acuerdo que les convenza a todos por igual. Estos medios son los que se identifican con los procedimientos básicos del ejercicio democrático y los que pueden ayudarnos a fundamentar una teoría de la educación democrática en términos comunicativos” (Ayuste, 2006, pág. 70)

Habermas (2002) considera que las personas son capaces de utilizar su conocimiento para comprenderse entre sí y acordar planes de acción mutuos, acorde a intereses comunes mediante la *racionalidad comunicativa* donde el dominio de su entorno y sus relaciones pierde importancia. Acá el autor menciona que mediante la **acción comunicativa** los sujetos puedan entenderse y consensuar acuerdos, constituyéndose esto como un ejercicio democrático. Lo llamará *situación ideal de habla*, donde todas las personas implicadas tienen las mismas oportunidades para expresarse, oportunidades que tienen como intención *“reconstruir las condiciones generales de simetría que todo hablante competente tiene que dar por suficientemente satisfechas en la medida en que cree entrar genuinamente en una argumentación”* (Habermas, 1999, pág. 46). Ayuste (2006) refuerza esta idea mencionando que este tipo de situaciones ideales de habla destacando su “función sociointegradora” que permite que todos los participantes:

“Han de tener el mismo derecho a elegir y a proponer los temas a discutir. El tiempo utilizado para argumentar y debatir las ideas ha de ser el mismo para todas las personas y lo mismo podemos decir del uso del espacio y de las condiciones técnicas que se emplean” (pág. 73).

Se realiza la incidencia que tiene la acción comunicativa en la construcción de una cultura escolar democrática en que se incluya la voz de todos los participantes de la comunidad. Por tanto, se vuelve necesario incluir el diálogo en la creación de estructuras y procesos que configuren la vida democrática, como planteaban al igual que en la creación de un currículum dotado de experiencias democráticas en que se incluya la opinión de todos sus participantes (Apple & Beane, 1997).

Dentro de las características y condiciones necesarias para producir situaciones ideales de habla, Ayuste (2006) propone el siguiente compendio a partir de la teoría habermasiana:

1. *“Los sujetos hacen uso del conocimiento para alcanzar acuerdos que convengan a todas las personas implicadas (racionalidad y acción comunicativas).*
2. *El lenguaje como medio para lograr el entendimiento ha de producir emisiones en las que se puedan reconocer las intenciones de las personas que la expresan (actos de habla ilocucionarios)*
3. *Los participantes en una conversación han de poder fundamentar sus posiciones (teoría de la argumentación).*
4. *Las explicaciones, interpretaciones u opiniones de los hablantes han de estar vinculadas a pretensiones de validez (inteligibilidad, verdad, rectitud normativa y veracidad).*
5. *Todos los participantes han de contar con las mismas oportunidades de desempeñar el rol de emisor y de receptor (intercambiabilidad universal de roles dialógicos).*
6. *La coordinación de la acción emana de los acuerdos previos entre los participantes.”*

(Ayuste, 2006, pág. 74)

La toma de decisiones a nivel escolar y a nivel de aula promueve a través del diálogo una democracia deliberativa en la construcción de la convivencia y las normas para una comunidad, donde aquella deliberación racional como práctica democrática permite configurar cooperativamente cualquier decisión educativa, hasta aquella mínima acción que moldee las experiencias de aprendizaje.

“Una educación democrática debe tener como prioridad que todo alumno o alumna adquiera los conocimientos, aprendizajes básicos o competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública” (Bolívar, 2016, pág. 72)

Para consolidar la propuesta de conceptualización, es necesario incluir el pensamiento del educador Paulo Freire y sus contribuciones a la construcción de una educación democrática. Para Freire (1997a) la educación es *“es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”* (pág. 7), es por tanto un acto comprensivo, político y crítico que debe incidir en la liberación del ser humano de las clases dominantes. Critica la función

legitimadora de las desigualdades sociales que tiene la educación y, por tal, su función reproductiva y bancaria (Freire, 2005). El educador brasileño profundiza en el entendimiento de las relaciones de dominación sobre el/la hombre/mujer que se generan en la escuela y apunta a que el deber pedagógico ha de alinearse con la comprensión de los mecanismos que contrarresten los factores objetivos y subjetivos de la dominación.

“Quienes actúan sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores.” (Freire, 2005, pág. 106)

Además, Freire (2002) concibe la educación como una experiencia entre iguales, en cuyo proceso todos sus participantes, como comunidad, construyen el saber conversando. Desde una *concepción liberadora* (Freire, 2005), este saber no es un saber cualquiera, es un conocimiento dialéctico que implica una reflexión que permea en el entendimiento, problematiza y genera conciencia en los sujetos, conciencia del ser y estar en el mundo. Aquella exigencia de reflexión (Freire, 2004) permite un despertar de las personas y constatar que en la educación reside el poder¹² en grupos o sujetos que moldean y dirigen a otro grupo humano acorde a intereses individuales, sin embargo, *“Freire arremete contra esa concepción y nos hace reflexionar sobre la capacidad de resistir, negociar y transformar que poseen los grupos subordinados cuando se organizan y actúan desde una posición crítica y comprometida”* (Ayuste, 2006, pág. 83).

Es preciso comprender el concepto de **educación dialógica** que nos ofrece Freire. El diálogo es el medio y fin más asertado, por lo tanto, *“el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos”*

¹² La relación que existe entre poder y educación para Paulo Freire, se resume en la siguiente cita: *“El poder se percibe simultáneamente como una fuerza negativa y positiva; su carácter es dialéctico y su modo operativo es siempre algo más que simplemente represor. Para Freire, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Por un lado, esto significa que la dominación nunca resulta tan completa como para experimentar al poder sólo como una fuerza negativa. Por el otro lado, significa que el poder se encuentra en la base de todas las formas de comportamiento en que las personas resisten, luchan o pelean por su imagen de un mundo mejor. En un sentido general, la teoría de Freire sobre el poder y su naturaleza dialéctica sirven a la importante función de ampliar el terreno sobre el cual opera. En este caso, el poder no se agota en aquellas esferas públicas y privadas en que operan los gobiernos, las clases regentes y otros dominantes. Es más ubicuo y se expresa en una serie de espacios y esferas públicas opuestas que tradicionalmente se han caracterizado por la ausencia de poder, y por ende, de toda forma de resistencia”* (Freire, 1997a, pág. 20) .

(Freire, 1997a, pág. 70). En la conversación conviven todas las experiencias, opiniones y saberes de sus participantes, en el que construyen cooperativamente el conocimiento, reflexiones, aportaciones, opiniones, valoraciones y experiencias, con el fin de edificar un saber profundo, amplio y complejo en el que todos se sientan representados. Esta educación dialógica se fortalece en la inclusión y la diversidad de sus participantes siempre y cuando el educador propie espacios de igualdad de oportunidades¹³ en que todos sus participantes dispongan del mismo tiempo, condiciones y valoración para ser uso de la palabra.

Ayuste (2006) sintetiza las características de la *educación dialógica* en tres elementos:

1. *Todos los participantes tienen las mismas oportunidades para dialogar sobre cualquier aspecto educativo.*
2. *La educación dialógica favorece el aprendizaje entre iguales, estimula los procesos de reflexión compartida y la acción transformadora.*
3. *Todos los participantes son educadores y educandos al mismo tiempo.*

(Ayuste, 2006, pág. 88)

Al respecto, Bolívar (2016) alude a que aquellos centros que persiguen los fines y objetivos propios de la formación democrática generará *instancias dialógicas* en los que se practicará la acción y participación de todos sus miembros en la resolución de problemas cotidianos que se generen en la vida escolar, de manera consensuada y equitativa. Por lo tanto, en estas instancias dialógicas “*debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno y alumna tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar*” (Bolívar, 2016, pág. 72)

El rol del docente, ¿qué injerencia tiene en esta escuela democrática, en esta acción comunicativa, en esta educación dialógica? Freire (2004) menciona que “*el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión*” (pág. 27). En un espacio democrático como el aula se establece una relación igualitaria entre profesores y alumnos, educadores y

¹³ Aguiar (2004) los denomina como *espacios libres de dominación*.

educados, que a su vez, los profesores pasan a ser educados y los alumnos educadores, dinámicamente en una relación de reciprocidad.

"No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 2004, pág. 25)

Para finalizar, las escuelas democráticas pensadas por Apple y Beane (1997) no solo deben incluir la *acción comunicativa* (Habermas, 1999) como praxis esencial en la construcción de diálogo e interacción para la fundación de estructuras que configuren una cultura democrática en la vida escolar como forma y, por ende, delimitar los fundamentos curriculares que lo sostienen como fondo donde se considere el aporte de todos los interlocutores, sino que además, como práctica de *liberación y deliberación* (Freire, 2004) es fundamental que se generen las condiciones que exige un diálogo sin jerarquías, simétrico y racional, en que todos estos interlocutores (profesores, alumnos, directivos, comunidad) *“se sientan autorizadas a participar en el proceso de definición de las finalidades educativas, normas de funcionamiento, currículum, conocimiento, etc.”* (Ayuste, 2006, pág. 84)

La línea argumentativa presentada asume la posición de un sujeto que participa activamente en su comunidad se empodera de su rol de-liberador, comunicativo y transformador, con una *intersubjetividad de orden superior* (Habermas, 1999) en que no es un sujeto pasivo en sus relaciones de cotidianidad en la escuela y fuera de ésta, sino figura con características de un ciudadano activo en la construcción de su vida y el mundo que lo rodea.

2.2.6. Ciudadanía activa.

A pesar de su frecuente uso desde tiempos remotos, el concepto de *ciudadanía* ha sido empleado de una forma confusa, lo cual limita sus alcances teóricos y es necesario precisar a continuación. A partir de la noción de ciudadanía, Jean J. Rousseau hace una crítica a posiciones que la conciben como una virtud, vale decir, como expresión de civilidad de las sociedades modernas, de manera que un ciudadano es el individuo que supera su estado natural y salvaje. Para Rousseau, más allá de un atributo ético o moral, la ciudadanía es un

derecho imputable a todos los individuos que, de manera pasiva o activa, suscriben el contrato social.

De forma más puntual y concreta, la ciudadanía es la condición de todo individuo nacido y participe de una comunidad, grupo y sociedad civilizada y llevada a cabo dentro de los límites de una nación. Esto lo establece así la constitución de cada país, con sus normativas según cada cultura y consideraciones a los sujetos nacidos dentro o fuera de sus fronteras, que participen y tengan sus respectivos deberes y derechos correspondientes a su orden social.

Se entiende la ciudadanía como ejercicio de prácticas del ciudadano en todos sus espacios de aparición (Arendt H. , 1993). Ejercicio que tiene una relevancia política, en tanto refleja la comprensión que éstos tienen del mundo, de la sociedad y de su realidad de sujetos portadores de deberes y derechos; igualmente su praxis pone de manifiesto el compromiso, la identidad, la corresponsabilidad, las habilidades y capacidades de cada ciudadano para implicarse en el interactuar, en el marco de una colectividad.

La forma de representar estos conceptos tangible y sólidamente en las bases valóricas de nuestra sociedad es la descripción de principios constitucionales de los criterios y conceptos que representan las ideas que de común acuerdo queremos y deseamos promover y preservar como sociedad y país, y tienen que formar la guía a través el cual el sistema educativo direcciona la formación de la infancia y juventud del país.

Es preciso delimitar un contexto de tensiones en que se sitúan las prácticas de educación ciudadana donde manifiestan marcos políticos, sociales y culturales que se han heredado en la actualidad. Ochman (2006) configura estos marcos como el republicano, liberal y comunitario. De tal forma, es necesario especificar los tipos de ciudadano según la clasificación de Westheimer y Kahne (2004) para entender cómo se significa una aproximación a la *ciudadanía activa* en contraste con otras nociones de ciudadanía más tradicionales (Cuadro 5).

Cuadro 5: Tipos de ciudadanos.

	<i>Ciudadano responsable personalmente</i>	<i>Ciudadano participativo</i>	<i>Ciudadano orientado a la justicia</i>
<i>Descripción</i>	<p>Actúa responsablemente en su comunidad.</p> <p>Trabaja y paga impuestos.</p> <p>Obedece las leyes.</p> <p>Recicla, dona sangre.</p> <p>Trabaja voluntariamente en tiempos de crisis.</p>	<p>Miembro activo de organizaciones comunitarias y/o se esfuerza en mejorarlo.</p> <p>Organiza la comunidad en un esfuerzo en cuidar a los que están en necesidad, promueve el desarrollo económico, o cuida el medio ambiente.</p> <p>Sabe cómo funciona el gobierno.</p> <p>Conoce estrategias para conseguir sus objetivos.</p>	<p>Evalúa críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales.</p> <p>Busca y aborda áreas de injusticia.</p> <p>Conoce sobre movimientos sociales democráticos y cómo efectuar cambios sistémicos.</p>
<i>Ejemplo de acciones</i>	Contribuye con alimentos para una comida.	Ayuda a organizar una comida.	Explora por qué la gente tiene hambre y actúa para resolver las causas fundamentales.
<i>Supuestos básicos</i>	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter; deben ser miembros honestos, responsables y respetuosos de la ley de la comunidad.	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras de la comunidad.	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar los sistemas y estructuras establecidos que reproducen patrones de injusticia a través del tiempo.

Fuente: Tipos de Ciudadano. (Westheimer & Kahne, What kind of citizen? The politics of educating for democracy, 2004, pág. 240)

La ciudadanía activa por tal va más allá de un actuar en socialización con su comunidad acatando normas y deberes estipulados, desde la pasividad que puede graficar el *ciudadano responsable personalmente* que permite “la reproducción del orden social y político y su adaptación a él” (Bolívar, 2016, pág. 273). Habermas (1999) al respecto menciona que este tipo de ciudadano se asocia a una concepción liberal, o marco liberal (Ochman, 2006), donde estas personas, con *derechos subjetivos* que en la comodidad de las protecciones que brindan las normas y leyes persiguen un interés individual, por tanto privado. Estos derechos subjetivos “otorgan a los ciudadanos la posibilidad de hacer valer sus intereses privados

para configurar una voluntad política que influya de manera efectiva en la administración mediante la celebración de elecciones, la composición de cámaras parlamentarias y la formación del gobierno” (Habermas, 1999, pág. 233), asimilable a la orgánica política con que se constituye la estructura escolar. Acá alude a que estos derechos son negativos para la democracia y no se asimilan a una concepción republicana. De tal forma, la formación de la opinión y la voluntad política reside en los espacios públicos de comunicación orientados al entendimiento de los miembros de la comunidad, no así a las estructuras de los procesos de mercado.

“Los derechos cívicos, principalmente los derechos de participación y comunicación, son libertades positivas. No garantizan la libertad de coacción externa, sino la participación de una práctica común sólo a través de cuyo ejercicio los ciudadanos pueden llegar a ser aquello que ellos mismos desean ser: sujetos políticamente responsables de una comunidad de personas libres e iguales” (Habermas, 1999, págs. 233-234)

Una democracia participativa y deliberativa permite una concientización del entorno situado y del aporte que se genera en aquella comunidad donde se está inserto, tal como se grafica en la descripción del *ciudadano participativo*. Con este perfil ya hablamos de un rol activo y comprometido con los asuntos de su comunidad en su incidencia en aquellos espacios de participación que genera el aula y en la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela. Más aún, el *ciudadano orientado a la justicia* permite observar a un actor social que toma decisiones y transforma su entorno buscando valores trascendentales de la democracia mediante el diálogo, la reflexión y la transformación.

“Si la comunicación y la intercomunicación son procesos que se verifican en el ‘soporte’, en la experiencia existencial tienen una connotación especial. Aquí la comunicación y la intercomunicación implican la comprensión del mundo. La vida en el “soporte” no implica el lenguaje ni la postura erecta que permitió la liberación de las manos. El ‘soporte’ se hace mundo, y la vida, existencia a medida que crece la solidaridad entre la mente y las manos; en proporción a como el cuerpo humano se hace cuerpo consciente, captador, capaz de aprender, transformador del mundo y no espacio vacío a ser llenado por los contenidos.” (Freire, 1997b, págs. 21-22)

Desde esta perspectiva, la escuela como una de las instituciones sociales principales en la educación del ser humano, juega un rol fundamental en la formación de esta ciudadanía en

que los sujetos son constructores y modeladores activos del mundo social al que pertenecen, tanto dentro como fuera de ésta. En tanto saber práctico, concretado y comprendido desde una racionalidad práctica, no puede encasillarse en una u otras materias de estudios o sectores de aprendizaje específicos, como tradicionalmente se hace con Historia y Ciencias Sociales, sino que permea a todas las dimensiones del ser debido a su complejidad y trascendencia hacia la formación integral, fin que también buscan los nuevos enfoques de la educación motriz.

2.2.7. Complejidad y transdisciplinariedad: re-significar la Educación Física.

“La nueva apuesta de ciudadanía, entendida ahora como el conjunto de saberes básicos y competencias que un ciudadano debe poseer al término de la escolaridad obligatoria, debe permitir integrar las distintas materias y áreas en torno a los aprendizajes o competencias clave” (Bolívar, 2016, pág. 72)

Morín (2001) define a la complejidad como *“un tejido (complexus: o que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparables asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple”* (pág. 32). Parte con esta premisa para aclarar el concepto con el que trabaja esta forma de conocimiento y comprensión de los objetos naturales, humanos y sociales, desde una perspectiva fenomenológica. En lo que a nosotros nos respecta, desde esta panorámica, lo humano y social se prescribe como **sujeto de conocimiento**, no así objeto.

El paradigma de la complejidad nace como una crítica a las disciplinas parceladas, más bien a la hiperespecialización que el paradigma de la simplicidad ha mantenido desde la modernidad en Occidente. Éste último, según las palabras del autor, comparte los principios de disyunción, reducción y abstracción en búsqueda de la simpleza y claridad en el conocimiento científico, por ello es incompatible con la reflexión filosófica e incapaz de concebir lo múltiple, sino la realidad constitutiva de un mundo íntegro.

Se plantea que los desarrollos científicos no son coherentes con la vida cotidiana, ya que no logran ver la complejidad de ésta. Los intentos de reducir lo complejo a lo simple llevaron a

reducir lo biológico a lo físico y lo humano, propiamente tal como lo hemos definido, a lo biológico. Una suerte de dicotomía que responde a los principios cartesianos como ideario reduccionista, que mediante un pensamiento complejo es factible superar estos sistemas cerrados evitando la desintegración del saber, de lo humano.

El cuestionamiento radica en cómo poder concebir este pensamiento complejo como una propuesta potencialmente concreta que transite desde este ideario de crítica a la simplicidad y situar la formación humana en el contexto escolar. El insertar un pensamiento complejo en una institución concebida en la visión científica, disciplinaria y segmentada que, tradicionalmente y hasta la actualidad, ha perpetuado el pensamiento de la modernidad como un elemento de resistencia a la innovación y revolución paradigmática en la escuela. Así también, formar educadores que visualicen el fenómeno educativo como tal, en la complejidad, obliga a los educadores motrices a romper el dualismo cartesiano que escinde cuerpo y mente, para permitir concebir una formación de futuros ciudadanos como un todo complejo que la Motricidad Humana faculta hacerse cargo.

La **transdisciplinarietà**, comenzándose a acuñar con Morin (2001), corresponde a una mirada epistemológica que apuesta superar lo interdisciplinar, ya que representa el nivel más alto y complejo de integración de los saberes (Delgado, 2009). Corresponde a una visión dinámica y globalizadora del saber, compleja en su génesis y con una perspectiva amplia que no delimita fronteras disciplinares.

Martínez (2003) expone claramente la transdisciplinarietà como una completa interacción teórica y práctica, siendo una transición de las disciplinas ya establecidas a un nuevo mapa epistémico que guía la comprensión de la realidad. Además, concibe los siguientes principios para entender, diseñar y evaluar una visión desde esta perspectiva: visión de conjunto y complementariedad; Ontología sistémica y Lógica dialéctica.

El mismo Morin (2001) diagnostica como un problema en la reducción de los saberes en paradigmas simplistas que no ven la realidad en su conjunto, considerando la complejidad que conlleva cada manifestación humana y social. En este sentido, utiliza el concepto de transdisciplinarietà, designándola también como indisciplinarietà. Afirma la tesis de que *“el espíritu humano no puede aprehender el enorme conjunto del saber disciplinario”*

(Morin, 2001, pág. 79), cuestionando la ciencia y disciplinas rígidas en su objeto de estudio, e incluso reflexiona si es que no hay un cambio paradigmático en los saberes disciplinares debe haber un cambio en el espíritu humano.

*“El currículum de una escuela democrática, como ha sido propio de todo movimiento de renovación pedagógica, tiende a dirigirse a un **paradigma ampliado u holístico de la cultura escolar**, donde –como educación global- la dimensión cognitiva debe conjugarse con la afectiva y con otras dimensiones o ejes que configuran la educación por la que apostamos.”* (Bolívar, 2016, pág. 72)

La corporeidad humana cumple con este principio. Si se estudia bajo la perspectiva holística se puede visualizar la complejidad de las funciones y de las relaciones entre los diferentes sistemas y órganos (Delgado, 2009). Además, Morin (2001) plantea que la vida no se puede entender como una sustancia, como un objeto, sino más bien es un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo que converge en aquella autonomía que desde la formación del párvulo desde la corporeidad y la motricidad se intencionan experiencias de aprendizaje en la escuela.

Sérgio (1999) nos da a entender un nuevo paradigma en las ciencias sociales que es pertinente acoger, una forma de ver al mundo que tiene su historia en la Educación Física, pero que la trasciende. La “Motricidad Humana” desde un enfoque fenomenológico y desde el paradigma de la complejidad, atiende a la comprensión del ser humano desde una relación dialéctica de todas sus dimensiones en comunicación con el mundo. El valor principal es la “acción” que constituye pensamiento, emoción, intención y convivencia, en y más allá de la práctica de movimiento y deporte como tradicionalmente se concibe. Toro (2007) concibe una propuesta más allá de la Educación Física ya que evidencia una *“anacronía de la disciplina de la Educación Física, desde su planteamiento y en función de la Educación, sino que al mismo tiempo se propone una alternativa de desarrollo que se origina en lo anterior, pero que al mismo tiempo lo trasciende”* (pág. 38).

La dimensión corpórea y motriz del Ser, debido a su complejidad, no tendría cabida dentro de las disciplinas que actualmente son funcionales a la escuela. Benjumea (2009) plantea que una propuesta transdisciplinar figura como una opción de desarrollo del conocimiento a partir de la comprensión real de lo complejo en el mundo de la vida. Plantea que esta perspectiva

epistemológica “*constituye esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas y entretenerse en torno a un objeto o fenómeno común a propósito de leer su complejidad*” (pág. 103).

Para comprender la complejidad de los fenómenos que emergen de lo educativo, sobre todo en el campo de la Educación Física donde los límites epistemológicos parecieran difusos y poco esclarecedores, resulta necesario ampliar la perspectiva y no centrarse únicamente en presupuestos que la herencia cultural y política ha constituido en lo que estipula el currículum oficial. El desvincular lo motriz de “lo realmente valioso” que designa el Currículum Nacional como base cultural común, ha permitido consolidar un escenario carente de discusión epistémica en que la instrumentalización del cuerpo y el movimiento se ha potenciado con mayor notoriedad. Por tal motivo, en base a los antecedentes empíricos y teóricos que se recogen en virtud de fundamentar el presente estudio, se propone en el siguiente capítulo aquellas decisiones metodológicas que permitirán comprender a la escuela como espacio de sociabilización y democratización por antonomasia, al carácter político intrínseco del rol del docente en su quehacer pedagógico cotidiano y al aula de aprendizaje motriz como una oportunidad dinámica y compleja capaz de propiciar la formación integral del ser humano desde sus múltiples dimensiones de desarrollo.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

El presente proyecto de investigación se propone con una metodología de investigación con **enfoque cualitativo**, enmarcado en un **paradigma hermenéutico** de tipo **comprensivo-interpretativo**. Es cualitativo ya que se encargará de develar conceptos de la realidad desentrañando significados que construyen los informantes (Ortí, 1986, citado en Delgado y Gutiérrez, 1999), siendo aquellos significados los que estructuran el discurso construido sobre la ‘*Formación Ciudadana*’ por los profesores de Educación Física. En este sentido, Ibañez (2002) nos plantea que la investigación con metodología cualitativa en ciencias sociales tiene como propósito **comprender** el sentido y la significación de los discursos y representaciones sociales de los profesores para este caso en particular. Esto con la idea de obtener lo oculto o latente del contenido mediante el proceso de interpretación que se detallará en este capítulo.

Resulta pertinente considerar aquella particularidad de la metodología cualitativa que comparte las intenciones de este proyecto de investigación. Esta propuesta indagativa reside en una voluntad de estudio abierto de interpretación y comprensión de la complejidad de los significados de los docentes, como sujetos de investigación, sobre la ‘*Formación Ciudadana*’ como base para tomar decisiones en las escuelas desde sus construcciones simbólicas, constituyéndose este constructo teórico y vivencial como un concepto complejo en la experiencia escolar. En este sentido, esta voluntad investigativa apunta a levantar información susceptible de análisis, revisión y reflexión de la realidad de la realidad escolar y universitaria a partir de las significaciones del grupo docente.

3.2. Tipo de estudio

Surge la necesidad de utilizar para esta investigación la estrategia metodológica de un **estudio de caso**. Esta herramienta “*investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real*

de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuáles existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (Yin, 1985, citado en Sandoval, 2002, pág. 91).

Las visiones de los profesores desde una construcción personal y social, se configuran como objeto/sujeto de estudio para esta investigación, siendo un grupo humano y social específico y delimitado. Además, desde sus discursos como informantes es preciso develar la cultura organizacional dentro de las instituciones de desempeño y el nivel de formación en ciudadanía del profesorado en sus casas de estudio, para comprender la factibilidad de emprender una discusión fundada sobre mejoras curriculares.

Guba y Lincoln (1981) refuerzan esta idea seleccionar el estudio de caso, mencionando hay dos ventajas de esta metodología que nos ayudan abordar la investigación presente. Por un lado, permite representar y describir situaciones y, por otro de forma complementaria, proporcionar conocimiento acerca del fenómeno enseñado permitiendo una descripción exhaustiva de la realidad observada que orienta la interpretación y teorización del objeto de estudio en cuestión a través de la fundamentación teórica.

Para mayor precisión en este apartado, es considerable tomar en cuenta la clasificación de los estudios de caso que ofrece Stake (1995) mencionando tres tipos:

- *Estudios de caso intrínseco*: debido a la situación problemática en particular y la importancia que representa, el valor investigativo reside en el caso en sí mismo presentando interés por sus particulares y no por factores externos o intereses del investigador.
- *Estudios de caso instrumental*: su aplicación reside en la ampliación y profundización del conocimiento resultando el caso un medio para aquel fin que es la teorización. Simons (2009) refuerza la categoría de Stake afirmando que este tipo se selecciona “cuando el caso se escoge para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos, es decir, el caso se elige para conseguir entender otra cosa” (pág. 42).

- *El estudio de caso colectivo*: habiendo interés en un fenómeno, condición o población, es posible ahondar y profundizar en la teorización abordando varios estudios de casos para una mayor comprensión.

Por lo tanto, desde esta clasificación, el **estudio de caso intrínseco** se acomoda de mejor forma a los intereses del presente estudio, permitiendo explorar el caso particular del profesorado encargado del desarrollo motriz en la escuela como una realidad única, como un caso particular con el interés que compromete comprender su labor pedagógica, considerando sus características comunes que lo configuran y sus contextos diferenciales que lo determinan.

3.3. Sujetos de investigación

La muestra no respondería a criterios estadísticos, sino que a una muestra estructural en función del campo semántico que se indaga. Delgado y Gutiérrez (2009) nos dicen que la selección de los participantes-actuales debe ser una muestra en que se debe “*localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar*” (pág. 77).

Debido a que nuestro sistema escolar tiene la particularidad de concretarse bajo tres tipos de administraciones educacionales y económicas distintas, existiendo diferencias legales de funcionamiento, fines y modalidades de financiamiento, es posible ampliar la muestra no solo a un tipo de dependencia administrativa, sino a las tres existentes: municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas, donde los docentes de Educación Física se encuentran presentes adaptando su practicum y competencias profesionales a estos desiguales contextos que difieren significativamente entre sí.

Además, el universo de estos docentes especialistas en formación y ejercicio datan desde la creación del primer Instituto Superior de Educación Física y Manual en 1906 (Bisquertt, 1956) en Chile y desde entonces la oferta académica de estudiar Educación Física ha crecido considerablemente en los últimos 30 años o más, con más de 20 universidades, entre privadas y estatales, impartiendo esta carrera afín responsables de la formación inicial docente. Así se

denota una diferencia significativa entre los perfiles de egreso de cada docente que también es motivo de análisis en este estudio.

La selección de esta muestra se centrará en la elección de docentes de Educación Física, mujeres y hombres, que se desempeñen todos los niveles del sistema escolar, tanto en ejercicio docente y en proceso de práctica profesional, tratándose de un **tipo de muestra intencional o por conveniencia** (Scribano, 2007), ya que se escogen las unidades a entrevistar siguiendo criterios de conveniencia del investigador o de los objetivos de la investigación.

3.3.1. Criterios de selección de los informantes claves.

Los criterios deben considerar la representación de las relaciones sociales necesarias para agotar el espacio simbólico que pretende este estudio. Los sujetos deben ser capaces de reproducir un discurso social y común que represente los significados que estos profesores le asignan a la *formación ciudadana* y las posibilidades de emplear una propuesta de fortalecimiento curricular en base a su construcción social acerca de aquel constructo semántico.

El mínimo de homogeneidad y heterogeneidad debe ser el pilar de selección de los informantes para la aplicación de las técnicas seleccionadas, es decir, un “*mínimo de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo. Mínimo de heterogeneidad, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla*” (Delgado y Gutiérrez, 1999, pág. 299).

Los criterios para la selección de la muestra de profesores son: Género, Experiencia docente, Institución de formación inicial docente y Dependencia administrativa del establecimiento en el ejercicio docente.

3.3.2. Criterios de inclusión para la muestra.

- *Género*: considerando a docentes de Educación Física tanto hombres como mujeres equitativamente, con el fin de incluir en la muestra un discurso unificado que permita comprender el objeto de estudio desde una perspectiva global.
- *Experiencia docente*: docentes de Educación Física que ejerzan en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en ciclos de educación parvularia, básica y media hasta segundo año medio, con experiencia docente desde 1 a 10 años de experiencia y de 11 o más años de experiencia, de tal forma de develar significados según el contexto político curricular en que han desempeñado sus funciones dentro de la escuela. Además, se considerarán a *profesores nóveles* como estudiantes de la carrera Pedagogía en Educación Física que estén en su último semestre formación de pregrado o recién egresados provenientes de universidades públicas y privadas insertos en contextos escolares de diferente dependencia administrativa, con el fin de configurar un perfil que caracterice el tipo de profesores que actualmente se está formando desde los significados que emerjan en la recolección de datos, incluyendo aquellas casas de estudio con y sin orientaciones para la Formación Ciudadana en sus mallas curriculares. Como complemento, resulta necesario profundizar en los discursos individuales de aquellos *formadores de docentes*, siendo un aspecto que se considerará solo en las entrevistas en profundidad individuales.
- *Institución de formación inicial docente*: tomando en cuenta a docentes, tanto, en formación inicial como en ejercicio en la escuela, cuyo título profesional sea de Profesor en Educación Física y grado académico de Licenciado en Educación que hayan forjado competencias disciplinares y pedagógicas en universidades públicas y privadas.
- *Dependencia administrativa del ejercicio docente*: incluyendo en la muestra a docentes de Educación Física que ejerzan en establecimientos educacionales chilenos de dependencia administrativa municipal, particular subvencionada y privada en la Región Metropolitana, con el fin de develar las tensiones que genera

el tipo de establecimiento y la estructura escolar con que se configura según su financiamiento.

Cuadro 6: Resumen de criterios de inclusión para la muestra.

<i>Género</i>	<i>Experiencia docente</i>	<i>Institución de formación inicial docente</i>	<i>Dependencia administrativa del ejercicio docente</i>
Mujeres y hombres.	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes nóveles. - Docentes con experiencia inicial - Docentes con experiencia consolidada. - Formadores de docentes. 	Universidades públicas y privadas.	Instituciones escolares municipales, particulares subvencionadas y privadas.

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Técnicas de investigación

El criterio de seleccionar las técnicas para la recogida de datos del grupo de sujetos a investigar, reside en dos ideas fundamentales. En una primera instancia, conocer los discursos colectivos que tienen los profesores sobre la ‘Formación Ciudadana’ como objeto del presente estudio con el fin de develar la función metalingüística del lenguaje y converger en aquellos constructos de significados se desprende de una discusión grupal (Jakobson, 1981, citado en Alonso, 1999). Además, como una forma de complementar y profundizar visiones particulares identificadas de la generación discursiva en la primera técnica, develar una función más expresiva de los formadores de profesores, permitiendo comprender las perspectivas personales y sociales extendidas del diálogo de estos sujetos con el investigador. Ambas ideas de recolección de datos contrastadas con el registro de campo que la observación permite vislumbrar la realidad pedagógica más allá del discurso.

3.4.1. Grupos de discusión.

Respondiendo a la función metalingüística del lenguaje definida como aquella que en el mensaje tiene por objeto otro mensaje (Eco, 1977 citado en Alonso, 1999), reside la intención de develar del plano de significaciones del grupo social de profesores aquellos significados que están en el discurso que construyen colectivamente, se propone esta técnica de investigación muy utilizada en ciencias sociales y pertinentes al estudio en curso.

Canales y Peinado (1999) definen los grupos de discusión como una técnica de investigación social que trabaja con el habla al igual como podría ser con las entrevistas o relatos biográficos. Pero su definición la diferencia de éstas porque *“lo que se dice (en el grupo de discusión), se asume como punto crítico en lo que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad”* (pág. 289).

Es importante entender que del grupo de discusión se desprende un discurso construido socialmente por los participantes en el momento de su aplicación. El mismo autor lo define como el discurso social que emana de aquella discusión. Desde aquí emerge un cuestionamiento, ¿por qué es tan importante develar este discurso social para la presente investigación? La razón radica en que aquellos significados develados del discurso de los profesores sobre la Formación Ciudadana respondería a un constructo subjetivo y formado social y culturalmente. Canales y Peinado (1999) mencionan al respecto que *“el sujeto parlante es dueño de sus opiniones, pero no de las estructuras que las genera”* (pág. 291). La Formación Ciudadana, en el marco de la motricidad y corporeidad humana, es un significado personal en cada profesor subordinado a lo que el orden social les ha designado como realidad y que podría responder a lo que históricamente se ha presentado como Educación Física.

La riqueza de esta técnica es la característica que el grupo participante va fijando y ordenando el sentido social del significado que le asignan a la ‘Formación Ciudadana’, en una invitación inicial a la discusión propuesta por el moderador/investigador. Canales y Peinado (1999) plantean que *“la reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva,*

comunicacional” (pág. 290). Por tanto, los significados los van definiendo colectivamente los profesores en base a sus percepciones, experiencias y formación profesional que se van generando en la discusión en curso. Es de suma significancia comprender aquella construcción social para poder analizar aquellos significados como una condición de realidad del grupo humano y pedagógico, y como sujetos constituyentes del colegiado disciplinar, poder además comprender aspectos esenciales sobre la identidad del profesorado en nuestro país. Desde esta postura es posible generar una intención pragmática de redefinición del aporte de la asignatura hacia la formación integral del ser humano.

Utilizando esta técnica de recolección de datos para el estudio presente, se pretenden realizar tres grupos de discusión que configurados en base a los cuatro criterios de inclusión explicados con anterioridad: ‘Género’, ‘Experiencia docente’, ‘Institución de formación inicial docente’ y ‘Dependencia administrativa en el ejercicio docente’.

Los tres grupos de discusión con que se constituye este alero metodológico, se organizarán en coherencia con el criterio *Experiencia profesional* a los profesores de Educación Física que serán los sujetos informantes. El primer grupo (Grupo 1) se focalizará en la organización de profesores que tengan desde 11 años de experiencia docente en el aula motriz ejerciendo. La característica de este grupo es que figuran profesores educados y que han trabajado en el marco de una ciudadanía pasiva que el periodo predemocracia ha heredado, tanto en su formación inicial o su practicum laboral, inclusive con la posibilidad de estar ejerciendo en el periodo de dictadura militar.

Por otro lado, el segundo grupo (Grupo 2) organizará a profesores con experiencia de entre 1 a 10 años del ejercicio docente en la especialidad insertados en un periodo posdictadura, en el que se formaron como educadores y ejercieron en un sistema educativo que se estaba transformando y consolidando a los valores que la democracia enmarca, formando a un ciudadano activo en sintonía a los esfuerzos de las políticas públicas que reformaban el sistema educacional en la década del ‘90. En este grupo también se incluyen a profesores cuya experiencia profesional los haga pertenecer a aquel grupo que se encuentra ejerciendo en un sistema educativo enmarcado en la Ley General de Educación N°20.370 (LGE) con la

implementación parcial de las Bases Curriculares vigentes, legislación que busca la transversalidad de la formación ciudadana en todos los niveles y asignaturas.

En estos grupos primará la heterogeneidad brindada por los criterios de Institución de formación inicial docente y la Dependencia administrativa de ejercicio docente, que podrá entregar información relevante sobre el fortalecimiento de aquellas competencias pedagógicas y disciplinares según sea universidad pública del Consejo de Rectores o universidad privada y, desde el funcionamiento de la escolarización, comprender el rol que establece cada estructura y orgánica escolar según su dependencia administrativa en la construcción de una escuela democrática desde todos sus espacios.

Por último, el tercer grupo (Grupo 3) se constituirá por estudiantes de la carrera Pedagogía en Educación Física que estén en el proceso de práctica profesional o egresados sin vinculación laboral en el trabajo escolar. A estos también se les aplicará el criterio de Institución de formación inicial docente con el fin de considerar estudiantes de universidades públicas y privadas.

Con el fin de sintetizar y organizar la distribución de criterios por cada grupo de discusión, se ofrece a continuación la propuesta de trabajo de campo para este tipo de técnica.

Cuadro 7: Organización de los Grupos de Discusión.

Grupos de discusión	Criterios			
	<i>Género:</i>	<i>Experiencia docente:</i>	<i>Institución de formación inicial docente:</i>	<i>Dependencia administrativa del ejercicio docente:</i>
Grupo de discusión 1: 6 docentes con experiencia consolidada.	Mujeres y hombres	De 11 y más años de experiencia	Universidad públicas y privadas	Municipal, particular subvencionado y particular pagado
Grupo de discusión 2: 6 docentes con experiencia inicial.	Mujeres y hombres	1-10 años de experiencia	Universidad públicas y privadas	Municipal, particular subvencionado y particular pagado
Grupo de discusión 3: 6 docentes nóveles.	Mujeres y hombres	Estudiantes recién egresados o en práctica profesional.	Universidades públicas y privadas	

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos de discusión descritos en el cuadro anterior (Cuadro 7) se llevaron a cabo en aquel orden correspondiente, uno por semana durante el mes de diciembre de 2017. Estos estuvieron conformados por un moderador, un ayudante que registraba los discursos y los seis docentes que cumplieron con los criterios establecidos con anterioridad, en el que cada profesora y profesor firmó un consentimiento informado previo a la discusión. Cada grupo de discusión tuvo una duración de entre cincuenta y sesenta minutos, en que aquellos discursos se grabaron en audio y se transcribieron para su posterior análisis. Dichos registros se pueden revisar en los Anexos 9, 10 y 11, al final de este documento.

3.4.2. Entrevistas en profundidad.

La entrevista como técnica de investigación social, y no clínica, se establece como una herramienta complementaria al grupo de discusión descrito con anterioridad. En Delgado y Gutiérrez (1999) se define la entrevista de investigación como:

“Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación” (pág. 228).

Es una técnica que mediante la conversación y la palabra, como objeto de análisis, se devela una experiencia individual de los profesores, biográfica e intransferible, como perfiles experienciales que constituyen a los docentes entrevistados. No solo permite obtener un acercamiento a la comprensión de los significados colectivos, sino a aquellos significados personales que los profesores construyen en sus experiencias con mayor profundidad y particularización. Se caracterizan estos sujetos individuales como componentes de un universo social, y por ende, del sentido social que comparten con los demás profesores de la comunidad educativa. En cuanto a lo anterior, la entrevista en profundidad, se define en Delgado y Gutiérrez (1999) como:

“Una situación conversacional cara a cara y personal. En ella, el entrevistador es situado como portador de una perspectiva, elaborada y desplegada en ‘diálogo’ con el investigador. Éste puede provocar el habla con sus preguntas, pero también puede intervenir en el habla mediante la reformulación y la interpretación de lo dicho” (pág. 296).

Desde esta perspectiva, lo más importante es el discurso que los profesores como informantes nos entreguen, por tanto, el entrevistador no puede introducir su habla y transformar la entrevista en una conversación.

La aplicación de este tipo de entrevista para este proyecto responde a su funcionalidad en dos campos, dentro de cuatro que describe Alonso (1999):

- *“El estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares”* (pág. 228). En relación a la apropiación y utilización de los profesores en sus propuestas prácticas en su trabajo. Es necesario ahondar y comprender, a partir de los discursos de los profesores, sobre los aspectos culturales individuales e institucionales que mantienen y/o profundizan una visión epistemológica de la Educación Física desde la complejidad para la cobertura de conocimientos, habilidades y actitudes que formen a un ciudadano integral desde el aporte del sector de aprendizaje con las particularidades que lo caracterizan.
- *“Prospección de los campos semánticos, vocabulario y discursos arqueotípicos de grupos y colectivos”* (pág. 229). Al comprender los significados individuales y colectivos sobre la *‘Formación Ciudadana’* y los aspectos condicionantes que enriquezcan la praxis docente, resulta una herramienta útil para proponer un plan de crítica y discusión a las concepciones actuales sobre el campo semántico estudiado y, desde la realidad configurada por el discurso de los profesores en esta investigación, establecer una propuesta de mejora para fortalecer la formación del profesorado y repensar el concepto de profesor de Educación Física que se entiende desde la academia.

En función de la presente investigación se hace necesario ahondar en el discurso de los profesores de Educación Física como informantes clave con el fin de expandir la muestra de los grupos de discusión. Esta experiencia tiene como objetivo complementar el discurso colectivo con la profundidad que permite el discurso individual en el marco este tipo de

técnica, atendiendo a un perfil de profesionales que representa significativamente los criterios con que se circunscribe este estudio.

Por lo tanto, las entrevistas en profundidad atenderán a los discursos de los “formadores de formadores”, vale decir, a académicos que lideran carreras de formación inicial docente en la Educación Física. Se propone ahondar sus significados, siendo sujetos claves Directores o Jefes de Carrera de universidades donde se imparta la carrera Pedagogía en Educación Física, en cuanto públicas como privadas.

Cuadro 8: Organización de las entrevistas en profundidad.

Entrevista en profundidad 1	Director de Carrera de Pedagogía en Educación Física de una universidad pública.
Entrevista en profundidad 2	Directora de Carrera de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada.
Entrevista en profundidad 3	Director de Carrera de Pedagogía en Educación Física de una universidad pública.

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo en las dependencias laborales en el que los directores y directora desempeñan sus actividades académicas y de gestión. Una vez que cada informante clave firmara el consentimiento informado respectivo, cada una de estas entrevistas tuvieron una duración de entre cincuenta y 60 minutos, cuya conversación se registró en audio y se transcribió a posteriori para su análisis. Dichos discursos se pueden encontrar en los Anexos 16, 17 y 18, respectivamente (Cuadro 8), al final de este documento.

3.4.3. Observación.

Con el fin de complementar los discursos de los docentes, tanto colectivos como individuales, es importante visualizar las prácticas pedagógicas que se dan en el aula. Para esto, “*es preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano que permita la recogida de minuciosos registros*” (pág. 5). En este cometido, la observación adquiere relevancia en una relación observador (significado objetivo) y actor (significado subjetivo) (Schütz, 1989; Delgado & Gutiérrez, 1999).

Woods (1987) ofrece una clasificación pertinente de acoger proponiendo dos tipos de observación: la observación participante y la observación no participante.

- *Observación participante*: la considera como el método más importante de la etnografía. Refiere a la introducción del observador en las experiencias educativas de un grupo o una institución. Con la participación Woods (1987) menciona que se “*supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible*” (pág. 48). Delgado y Gutiérrez (1999) mencionan que este tipo de observación posee diversas características que debe adquirir el observador participante, en las que destaca que el investigador (observador) debe ser un extraño a su objeto de investigación o que debe convivir integradamente en el sistema menester de observación, “*sistema que tiene una definición propia de sus fronteras*” (Delgado & Gutiérrez, 1999, pág. 144), entre otros.
- *Observación no participante*: a diferencia del anterior, el observador es un agente externo a las experiencias sociales y culturales, y por lo tanto educativas. El investigador adopta un rol observador sin interferir en el funcionamiento de un grupo o institución observando situaciones de su interés como tal se presentan. Acá el investigador “*es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la «mosca en la pared» para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia*” (Woods, 1987, pág. 52). Delgado y Gutiérrez (1999) se refieren a ésta como una observación cualitativa externa donde el

investigador “*no participa en el grupo objeto de estudio bien se trate de forma directa o indirecta*” (1999, pág. 142).

Es virtud de esta investigación, se resalta la implicancia de la **observación no participante** que guiará el rol investigador como una observación exógena con un registro minucioso de las prácticas pedagógicas del profesor y las relaciones de convivencia y comunicación que se establezcan en la clase de Educación Física.

Para el registro de observaciones, se proponen las *notas de campo* como una técnica complementaria a los discursos colectivos e individuales en profundidad entendiéndose acorde a lo que plantea Woods (1987) como “*apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo*” (pág. 60). Es un método que permitirá observar las prácticas pedagógicas y situaciones relacionales en sesiones de aprendizaje situadas en el contexto escolar de profesores participantes en los grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Las observaciones no participantes se llevaron a cabo en diversos establecimientos de la región metropolitana en donde se registraron sistemáticamente notas de campo de las prácticas pedagógicas de cuatro docentes de Educación Física con diversos años de experiencia profesional: una profesora ejerciendo su labor con niños y niñas de educación parvularia en un establecimiento particular subvencionado (Anexo 12), un profesor de un taller extraprográmatico de deporte de educación básica en un establecimiento municipal (Anexo 13), un profesor de educación básica en un establecimiento particular subvencionado (Anexo 14) y un profesor de educación media de un colegio particular pagado (Anexo 15). Todo esto previo consentimiento informado durante tres consecutivas de una hora treinta minutos en cada una de las propuestas pedagógicas.

Las vinculación entre cada técnica de investigación (grupos de discusión, entrevistas en profundidad y observaciones) aplicada en las respectivas muestras intencionadas, pueden verse manifiestas en la propuesta de trabajo expresada en el Cuadro 9 (página 75).

3.5. Plan de análisis de los datos

Se ha estipulado conveniente llevar a cabo un **análisis cualitativo de teorización anclada**. Sobre éste, Mucchielli (2001) plantea que este tipo de análisis cualitativo en las ciencias sociales orienta a producir de manera inductiva una teorización de un fenómeno social, psicológico o cultural, a partir de la comprensión y relación reflexiva de los datos empíricos que los actores generan en su discurso.

En palabras de Raymond (2005) esta metodología se constituye como un mecanismo de recopilación y sistematización de datos para generar una teoría inductiva sobre alguna actividad humana en particular. La selección de esta metodología radica en que comprende un análisis cualitativo como un proceso dinámico y simbólico, en cuanto a los procesos sociales, asumiéndose como una herramienta eficiente la teorización de significados sociales (Mayz, 2009).

“El método de inducción analítica, puede resultar útil para el análisis e interpretación de los datos. Este es un método para construir o generar teoría fundamentada a partir de datos cualitativos que requiere un considerable número de casos y situaciones. Se trata de un proceso amplio que comienza en la elaboración de categorías y puede concluir con la generación de las conclusiones.” (Mayz, 2009, pág. 58)

El procesamiento de los datos recolectados en el trabajo de campo será tratado con el software ATLAS.ti versión 7.5.4, sistema que permite efectuar el análisis cualitativo por teorización anclada en coherencia con los siguientes pasos que plantea Mucchielli (2001):

- a. *Codificación*: ya obtenidos los discursos orales de los profesores, la primera fase de codificación consiste en comprender, por medio de la lectura minuciosa del investigador, los rangos generales y esenciales de los discursos recopilados. No se debe valorar ni cualificar los datos obtenidos en esta primera instancia. En este caso, como una de las características particulares de este trabajo para el curso en cuestión, se realizará este proceso y los siguientes en todos los corpus construidos en base a los grupos, entrevistas y observaciones.

Según lo planteado por (Strauss & Corbin, 1998), existen tres tipos de mecanismos para poder codificar los discursos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

Para el análisis que se presentará en el siguiente capítulo, se utilizará la *codificación abierta* como un proceso analítico y reflexivo que permite revisar el discurso detenidamente e identificar aquellas etiquetas que describen los significados del corpus. Los conceptos son desprendidos de los datos como temas emergentes para someterlos a categorización en la siguiente fase.

- b. *Categorización*: en la lectura reflexiva del investigador, los datos que infiere se llevan a un nivel más alto de abstracción y se comienzan a definir palabras, constructos y/o expresiones que agrupan los temas emergentes desprendidos del discurso. Estas categorías poseen en sí un poder analítico debido a que tienen potencial de explicar y predecir (Strauss & Corbin, 1998).

Desde esta fase comienza el refinamiento conceptual que entrega el mismo corpus de datos. Los conceptos abstraídos en el paso de codificación comienzan a guardar relación entre sí, a acumularse por la asociación que hay entre uno y otro mediante nuevos conceptos más abstractos definidos por el investigador. Solo en virtud de esta investigación, los temas emergentes o unidades de significado constituirán *sub-categorías* como unidades de análisis, para que la agrupación de éstas dé origen a unidades más complejas y globalizadoras distinguidas como *categorías*.

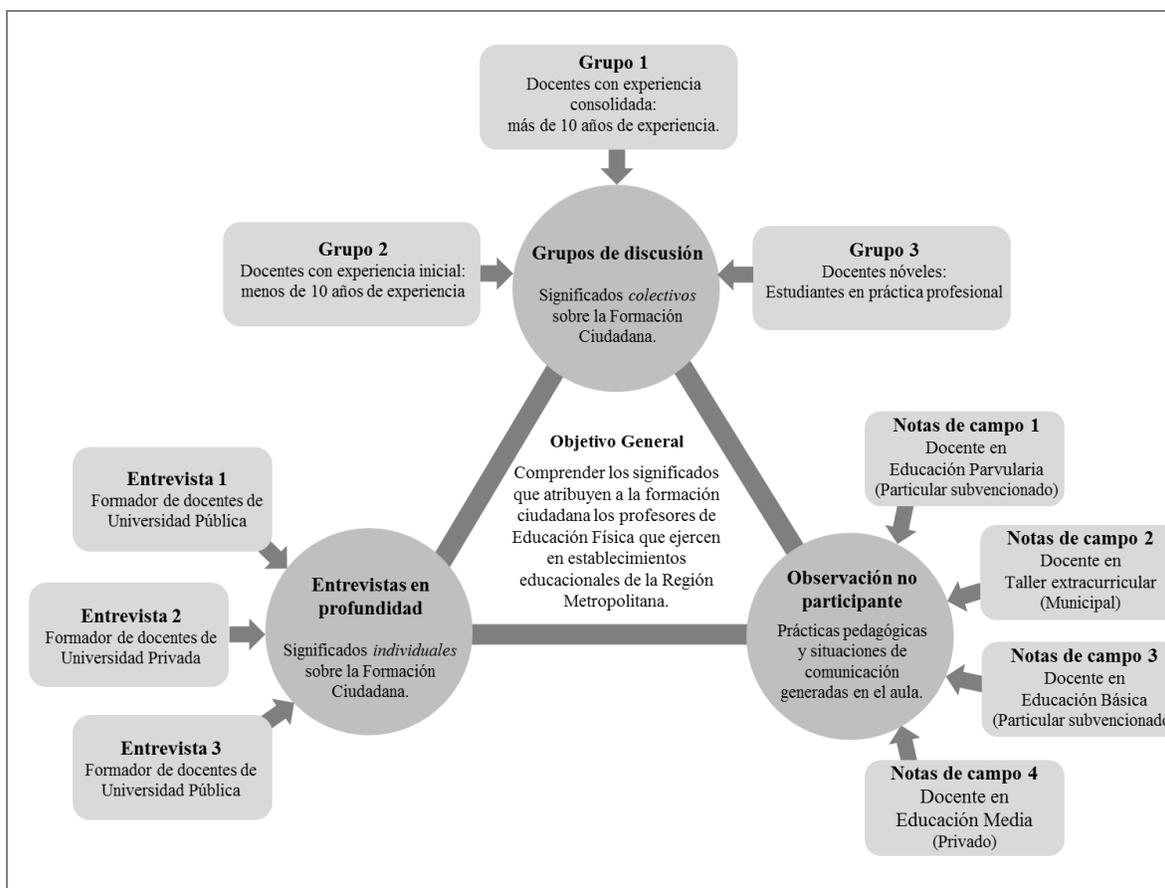
- c. *Relación de categorías*: las categorías se vinculan entre sí, sistematizando aspectos en común en vista de la conformación hacia constructos conceptuales que el investigador comienza a formar.

Si bien la rigurosidad de este tipo de análisis cualitativo exige una posterior integración, modelización y teorización como fases convergentes y definitivas que permiten conclusiones exhaustivas para el estudio, para esta investigación es preciso someter a análisis en la

codificación de los discursos para levantar temas emergentes y la construcción de categorías como un esfuerzo de teorización desde donde surgirán las conclusiones.

Una de las alternativas para dotar de rigurosidad científica y *credibilidad* a la aplicación de métodos cualitativos en el proceso de análisis, Bisquerra (2004) propone la triangulación como una estrategia de recogida y análisis de datos extraídos desde distintos ángulos, en un acto de levantar información “*mediante técnicas alternativas, desde diferentes ópticas, o efectuando varios registros de observación de la situación contextual estudiada*” (Bisquerra, 2004, pág. 289). En el siguiente esquema (Cuadro 9) se propone una triangulación metodológica estipulando la interrelación entre sus componentes, especificando características a modo de síntesis las técnicas de investigación y muestras implicadas:

Cuadro 9: Triangulación metodológica: cruce de técnicas de investigación y muestras intencionadas.



Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, en cuanto a *triangulación metodológica*, se aplican distintas técnicas, se entretreje un análisis utilizando diversas fuentes de datos y se comparan sus resultados. A continuación se ofrece un esquema de triangulación y cruce de técnicas que guiarán la aplicación de cada técnica y la posterior confrontación de datos obtenidos, así como su coherencia con las muestras intencionadas e informantes clave.

3.6. Fases de la investigación

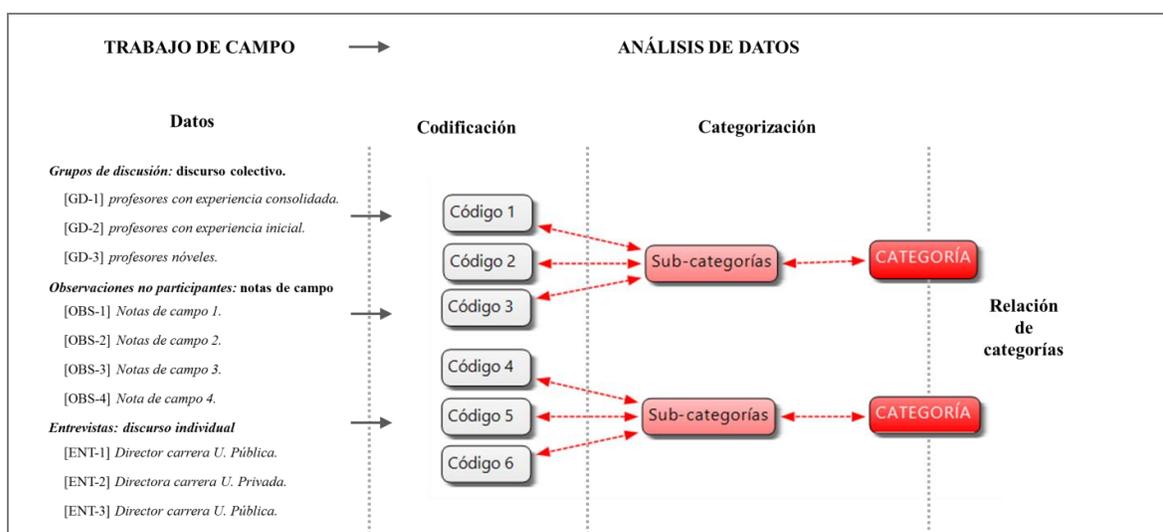
Como hoja de ruta en la concreción de la investigación, se estipulan diversas etapas:

1. *Proyecto de investigación:*
 - Fundamentación del problema mediante una revisión empírica y teórica exhaustiva por parte del investigador.
2. *Diseño de la investigación:*
 - Delimitación de técnicas de recolección de datos.
3. *Trabajo de campo:*
 - Producción de corpus discursivos de los Grupos de Discusión.
 - Producción de corpus discursivos de las Entrevistas en Profundidad.
 - Producción de notas de campos mediante observaciones no participantes.
4. *Análisis de datos:*
 - Análisis de los discursos determinando temas emergentes, construcción de categorías y sus relaciones.
5. *Informe final:*
 - Delimitación lineamientos base para propuesta de competencias complementarias en perfiles de egreso de profesores de Educación Física en su formación inicial docente para la implementación de planes de formación ciudadana en el contexto escolar.
 - Conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Desde la lectura sistemática del corpus de datos obtenido de cada técnica de recolección, en tanto *grupos de discusión*, *observaciones* y *entrevistas en profundidad* anexados al finalizar este informe, surgen diversas unidades de significado como temas emergentes o códigos organizados y analizados con el software ATLAS.ti versión 7.5.4. Debido a la multiplicidad y heterogeneidad de estos códigos, resulta necesario agruparlos en sub-categorías con esta herramienta digital, para dar cuerpo a la categorización y constituir el segundo nivel de análisis. Para finalizar, en un tercer nivel de análisis del corpus lingüístico se procede a la relación de categorías para una lectura compleja y analítica de los hallazgos obtenidos, procedimiento base para desplegar conclusiones posteriormente.

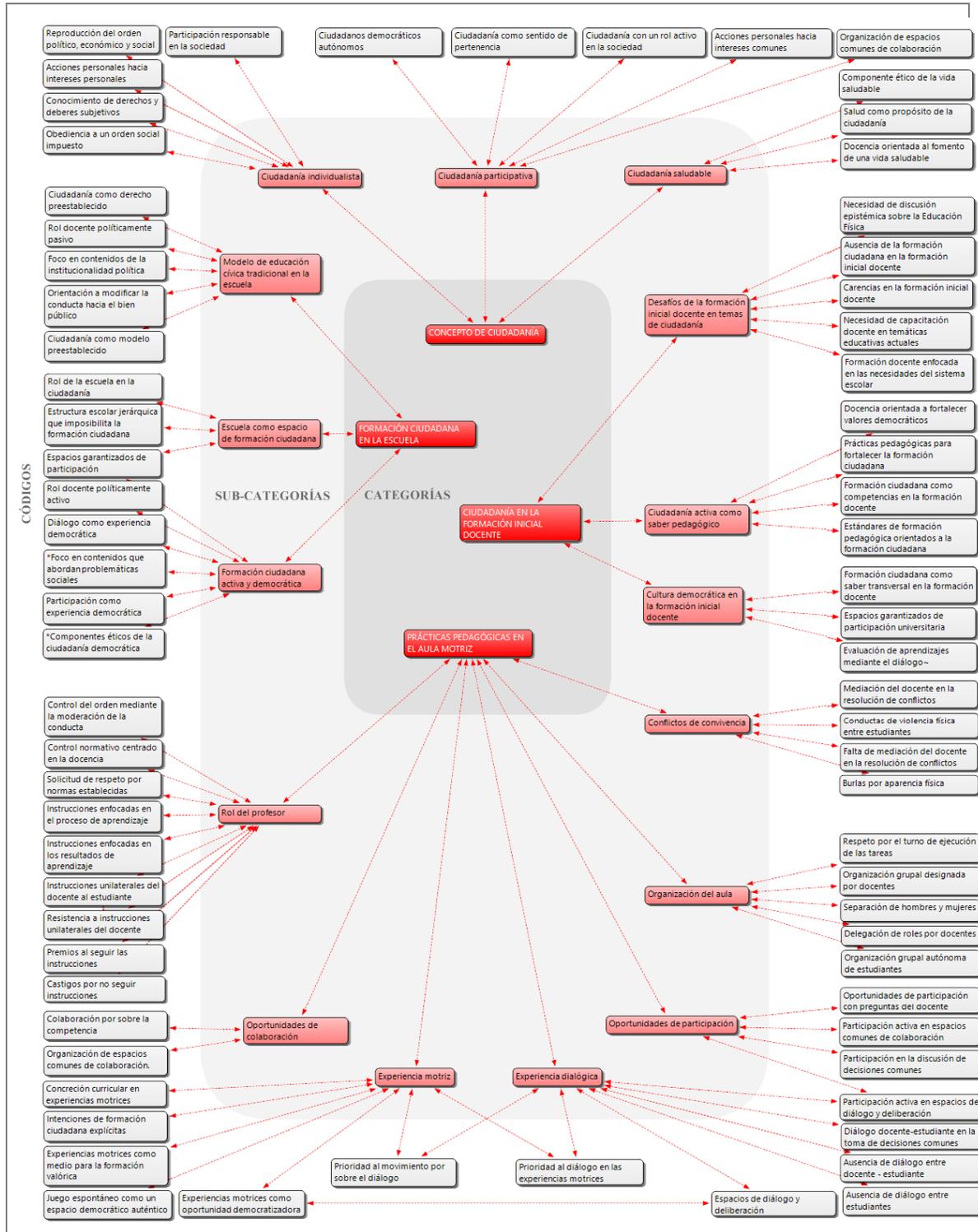
Cuadro 10: Procedimiento de análisis de resultados.



Fuente: Elaboración propia.

Los significados de los docentes contenidos en los discursos individuales, colectivos y observaciones de las intervenciones pedagógicas, muestran una heterogeneidad de perspectivas que pueden asimilarse, complementarse o, simplemente, contraponerse, configurando códigos, sub-categorías y categorías que contienen una tensión implícita que es preciso identificar. Estos resultados se visualizan en el Cuadro 11 como vista preliminar, y se desarrollan exhaustivamente en las páginas que le continúan.

Cuadro 11: Vista preliminar de resultados: códigos, sub-categorías y categorías.



Fuente: Elaboración propia.

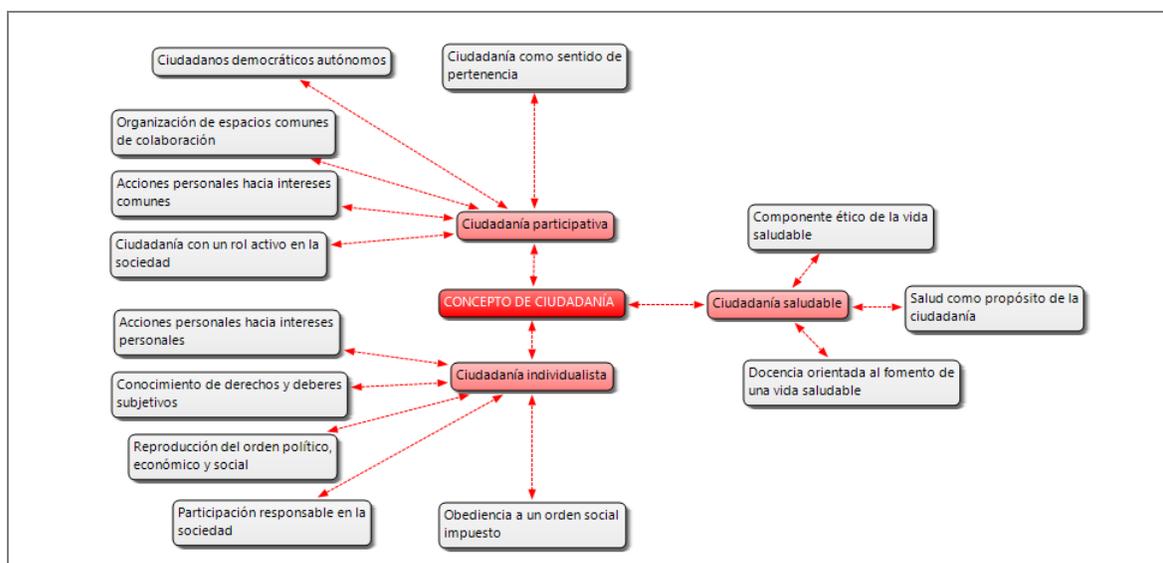
4.1. Concepto de Ciudadanía.

“La participación de los ciudadanos en el gobierno, en cualquiera de sus formas, es necesaria para la libertad sólo porque el gobierno, puesto que necesariamente es quien dispone de medios para ejercer la violencia, debe ser controlado en dicho ejercicio por los gobernados.” (Arendt , 1997, pág. 90)

Las definiciones de ciudadanía comprenden desde las concepciones más clásicas hasta aquellas que pueden darse de manifiesto en la contemporaneidad, figurando así posturas teóricas como la ciudadanía liberal de Jhon Rawls, la ciudadanía libertaria de Robert Nozick, aquella ciudadanía republicana reforzada por Jürgen Habermas o la ciudadanía comunitaria de Charles Taylor. Así como figura esta variabilidad en un abanico de conceptualizaciones, también se desprenden diversos significados desde los idearios de los profesores que es pertinente precisar.

La *ciudadanía individualista*, la *ciudadanía participativa* y la *ciudadanía saludable* son las tres sub-categorías que emergen desde las unidades de significado, comprendiendo diversas formas de concebir el concepto de ciudadanía que la formación profesional y el capital cultural configuran en los docentes.

Cuadro 12: Categoría 1 -Concepto de ciudadanía.



Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. Ciudadanía individualista.

El individualismo lo reconoce Zygmunt Bauman como una aflicción nueva y típicamente moderna que se encarga de “*cultivar todas las pequeñas relaciones personales en su propio provecho*” (Bauman, 2000, pág. 223). De alguna forma esta visión representa las características del tipo de ciudadano que se reconoce en los discursos y prácticas de los profesionales de la Educación Física, una ciudadanía que responde a una mirada basada en el individuo y en los intereses personales que le subyacen.

Al respecto, Westheimer y Kahne (2004) identifican a un *ciudadano personalmente responsable* que tiende a construir un sentido de responsabilidad dentro de una sociedad mediante valores como la autodisciplina, la integridad, la honestidad y el trabajo duro, de tal forma que puedan contribuir a los cánones que la estructura social enmarca como reflejo de un modo de vivir prescrito a través de las leyes, normas y reglas de un Estado como el nuestro. Esta mirada refiere a lo que Cerda *et al.* (2004) denominan una “ciudadanía vista desde el *liberalismo*” que supone una perspectiva de que los derechos individuales están por sobre el bien común. También puede asociarse a lo que se denomina una ciudadanía individual basada en las libertades personales del individuo y derechos individuales con el fin de facultar a decisiones autónomas que consideren intereses individuales (Flanagan, Cerda, Lagos, & Riquelme, 2010). Lo anterior se ve reflejado en acciones concretas en el aula:

“Durante el juego, un niño de tercero básico confronta al profesor por no dejarlo patear un tiro libre. El profesor le explica que todos tienen derecho de aquella acción, que no puede hacer todo él siempre sino que existen otros compañeros.” [OBS-2]

Un ciudadano individualista realiza acciones personales hacia intereses personales en una lógica de derechos y deberes subjetivos. Una profesora menciona que “*ahora hay menos democracia que antes porque ahora no se respeta la opinión del otro*” [GD-3], más aún, esto se refleja mediante acciones como:

“Si tú los mandai a la inspectoría sin preguntar quién tuvo la culpa o ¿qué pasó?, todo el resto se va a quedar con la sensación de que la justicia no importa, sino que solamente importa que no te pillen. El que la hace piola gana.” [GD-2]

“Los chiquillos lo único que quieren es llegar al fin de la unidad y que le pongan una nota y ojalá alta también (...) todos estos valores que nosotros sabemos que están ahí en la práctica, los chiquillos no lo ven porque el fin último es tener ojala arriba de un 6 para que no les baje el NEM.” [GD-1]

El reflejo de estos comportamientos contribuye a la formación de una persona que se adapta a un sistema reglamentado que tiende a profundizar acciones de individualización por sobre la colaboración. Se menciona que el *“ser ciudadano es ser parte de una sociedad, es estar involucrado bajo los regímenes que establece en sí la sociedad”* [GD-1]. Se exige a este ciudadano “obediencia” a un orden social impuesto¹⁴, entendiéndose como *“la obediencia a una persona, institución o poder (obediencia heterónoma) es sometimiento; implica la abdicación de mi autonomía y la aceptación de una voluntad o juicios ajenos en lugar del mío”* (Fromm, 1987, pág. 12), por lo tanto, desde esta concepción de ciudadanía se espera un acatamiento de *“normas establecidas por la sociedad. Hacer todas las cosas que tu libertad te permita sin transgredir a las demás personas”* [GD-2]

Los profesores nóveles mencionan que el ser ciudadano es únicamente *“estar inserto en una sociedad y tener derecho (...) y también a deberes”* [GD-3]. En aquella participación responsable en la sociedad un académico menciona en su discurso:

“Ser ciudadano significa ser un sujeto responsable de los deberes, de los derechos, de las responsabilidades que tenemos por el hecho de constituir o ser parte, o ser miembro integral de un país.” [ENT-2]

Para este tipo de ciudadanía se requiere poseer un conocimiento de derechos y deberes subjetivos para esta integración en el grupo social al que se pertenece. Habermas (1999) menciona que estos *derechos subjetivos* conviven en la comodidad de las normas y leyes que son protegidas. La ciudadanía individualista (Cerda, Egaña, Magenzo, Santa Cruz, & Varas, 2004) se reduce al voto como forma de participación, persiguiéndose en esta clasificación un

¹⁴ Para Bauman (2000) el "orden" significa "monotonía, regularidad, repetición y predictibilidad; llamamos ordenado a un entorno sólo cuando se considera que algunos acontecimientos tiene más posibilidades de ocurrir que sus contrarios, y cuando otros acontecimientos no tienen casi posibilidad de producirse o son directamente descartados. Esto implica que alguien, desde alguna parte (un Ser Supremo, impersonal o personal), debe manipular las posibilidades y cargar los dados, ocupándose de que los acontecimientos no se produzcan azarosamente". (pág. 61)

interés privado, individual, subjetivo. Se asocia esta realidad como una concepción que se aproxima a la concepción liberal e individualista que se ha descrito con anterioridad.

“El carácter individual y estos comportamientos oscurecen la necesidad de iniciativas colectivas y del sector público; este énfasis distrae la atención del análisis de las causas de los problemas sociales y de soluciones sistémicas; el voluntariado y la amabilidad se presentan como formas de evitar la política.” (Westheimer & Kahne, 2004, pág. 243)

La ciudadanía individualista se entiende como una forma de sociabilización centrada en el individuo en relación con sus intereses personales. Bauman (2000) lo deja de manifiesto al mencionar que el ser humano en la actualidad está perdiendo habilidades de convivencia ya que sólo confía en sí mismo, no en los demás. Si bien convive con su entorno más inmediato, su interés resguarda la seguridad propia que se encuentra muy por encima de los intereses colectivos, y su participación, que no se aferra a lo comunitario, no es propiamente una práctica democrática como se entiende a continuación.

4.1.2. Ciudadanía participativa.

Desde otra perspectiva se visualiza en los discursos a un ciudadano que reconoce ser parte de un colectivo y que lo retribuye. No es solo una mirada centrada en la individualidad, como se revisó anteriormente, sino que esta ciudadanía adquiere matices que coinciden con valores intrínsecamente democráticos cuyas prácticas pueden ser concebidas como *“formas significativas de ciudadanía y agencia democrática”* (Biesta, 2016, pág. 33), así bien, como una oportunidad de aprendizaje.

Al igual que lo planteado por Westheimer y Kahne (2004), es relevante destacar aquel tipo de ciudadano que va más allá del interés personal, siendo *“aquellos que participan activamente en los asuntos cívicos y la vida social de la comunidad a nivel local, estatal o nacional”* (pág. 241). De tal forma, esta ciudadanía adquiere un rol participativo cuyas acciones personales hacia intereses comunes configuran a este tipo de ciudadano. Algunos profesores con experiencia consolidada mencionan que este tipo de ciudadanos pertenecen a:

“Un grupo de personas que tienen intereses en común e intereses distintos a la vez, porque efectivamente somos todos seres pensantes y pensamos de distinta manera, no podemos pensar todos iguales. Siento que la ciudadanía en cierto modo, se toma como la palabra cuando es un grupo que unifica criterio.” [GD-1]

Es oportuno visualizar que desde este reconocimiento y empoderamiento de los derechos individuales que posee cada individuo se trasciende a una lógica del interés comunitario de un grupo en particular del que se es parte, en una necesidad de diálogo entre ambos elementos (Redon, 2010).

Los docentes noveles discutían varios pasajes esenciales en el análisis de esta temática, mencionando que una persona que *“se siente parte de una comunidad porque se siente parte de algo, eso es ciudadano”* [GD-3], por lo que es posible hablar de una ciudadanía como sentido de pertenencia¹⁵ que reside en la escuela como espacio institucionalizado de socialización y que dota de sentido al mencionar:

“Si tú generas un sentido de pertenencia en los niños (...) entonces tú generas un ambiente donde los niños se sientan que están en su espacio, que el colegio también es su hogar, puede llegar también a generar un ambiente donde exista ciudadanía (...) donde todos tienen opinión, donde todos puedan participar, donde todos hacen lo que les gusta y a la vez en su lugar, el lugar que ellos quieren, el lugar en que ellos disfruten estar.” [GD-3]

Así, se instituye una figura de ciudadanos democráticos autónomos que protagonizan estos espacios libres de dominación (Aguar, 2004) como forma de vida democrática (Apple & Beane, 1997). Con respecto a esto, los profesores noveles mencionan que una característica de los niños, niñas y jóvenes con autonomía es *“que ellos tomen decisiones apunta a la autonomía porque son las primeras decisiones que pueden tomar, de cómo guiar el propio proceso”* [GD-3], no así una autonomía condicionada que corresponde a la sub-categoría anterior: *“primero que todo el alumno puede ser autónomo y tomar decisiones, siempre que el profesor se lo permita”* [GD-3].

¹⁵ Con respecto a la pertenencia, los docentes mencionan: *“yo creo que los niños al sentirse identificados con la institución son muy partícipes en colaborar en ser sociales, y creo que realmente en incorporar, en empoderarse y poder hacer algo a favor de la institución.”* [GD-1]

Aquellos ciudadanos autónomos en su participación instauran esta ciudadanía con un rol activo en la sociedad permitiendo desarrollar con los copartícipes relaciones intersubjetivas, confianzas, entendimientos comunes y compromisos colectivos ya que *“no solamente es tener un carnet de identidad y tener un rol en el mundo, si no es un rol que trasciende la vida tuya para otros también”* [ENT-3]. En este rol activo no basta que el ciudadano participe en instancias ya establecidas, prescritas e instauradas de facto, sino que esta participación cívica permite establecer esfuerzos colectivos desde las necesidades y oportunidades que yacen en la comunidad (Westheimer & Kahne, 2004), que como temática emergente se denominará en este análisis una como organización de espacios comunes de colaboración¹⁶ que significativamente se visualizan en la Educación Física:

“Tiene que ver con la construcción de comunidad, ese es el aporte que tenemos que hacer nosotros desde el área de la Educación Física, el trabajar en pro de un objetivo en común, el entender que el mejorar no tiene que ver con una cuestión meramente individual, tiene que ver con una cuestión de comunidad.” [GD-1].

4.1.3. Ciudadanía saludable.

Para finalizar la descripción de esta categoría en relación con el análisis de los hallazgos emergentes, se construye un significado particular digno de atención y comprensión. Si bien Parlebas (2008) reconocía que las finalidades que históricamente ha perseguido la Educación Física como práctica de intervención son múltiples y heterogéneas, con similitudes y hasta contradicciones. Desde su génesis histórica, independiente de la política pública, esta *“pedagogía de las conductas motrices”*, como la conceptualiza, *“querrá formar buenos soldados, trabajadores resistentes, ciudadanos saludables o personas corporalmente desarrolladas y con tiempo para dedicarse a sus aficiones”* (pág. 172), una búsqueda de identidad que sobrepasa los marcos culturales y sociopolíticos, pero que adquiere una carga de representaciones relevantes en el ideario docente actual.

Se constituyen significados alineados al influjo esperado de una asignatura que se ha reorientado a la promoción de la salud, con políticas públicas educativas y sanitarias que

¹⁶ Más adelante en la categoría *“Prácticas pedagógicas en Educación Física”* se muestran claros ejemplos prácticos en las dinámicas propias de la clase de Educación Física que grafican esta temática.

apuntan a ello¹⁷ (Ministerio de Educación, 2012), entregando prioridad al aumento de actividad física en la población chilena desde las escuelas (Albala, Olivares, Salinas, & Vio, 2004). Al respecto, un académico menciona que en los orígenes de la Educación Física su concepción “*está muy ligada a una cuestión más de higiene y salud, un concepto que se usaba un poco más antes, (...) pensando en que las prácticas corporales están vinculadas a un mejoramiento a la calidad de vida, a la salud*” [ENT-3], donde al parecer el ideario colectivo sobre las expectativas en este sector de aprendizaje esperan que la ciudadanía adquiriera una mejor salud como principal propósito.

La salud como propósito de la ciudadanía es lo que se espera de una educación que rivalice con el sedentarismo y aquellos hábitos que “*enferman a la población*”. Un profesor en su posición de aprendiz menciona que “*no me voy a dedicar solo al teclado, a escribir, a proyectarme en mi trabajo sino que debo ejercitarme, porque también conozco los beneficios que tiene, los siento, y eso me lo han traspasado los profesores de Educación Física*” [ENT-1], ya que se constituye como un elemento curricular trascendental en el rol que cumple aquel docente en la escuela, sobre todo en aquella oportunidad programática en que el movimiento es fundamental junto a todos los beneficios que convoca (Capdevila, 2004), inclusive cognitivos (Conde & Tercedor, 2015). Continuado su postura, menciona el profesor de la intervención anterior: “*cuando hablo de sanamente, y con un sentido de bienestar, es porque se supone que debiera ser un ser humano con hábitos de vida saludable, que de eso estamos muy lejos también*” [ENT-1].

Se desprenden del discurso un componente ético de la vida saludable que es el hábito, entendido en esta oportunidad por Pierre Bourdieu como un *hábito de clase*, que corresponde a un sistema de valores simbólicos que “*se atribuyen a la práctica deportiva y los beneficios que se esperan de ella*” (Bourdieu, 1978, pág. 33), pudiéndose entender de mejor forma como las “*maneras cómo los hombres, sociedad por sociedad y de forma tradicional, saben utilizar su cuerpo*” (Mauss, 1966, pág. 365). Estas costumbres y actitudes como forma de mantener el

¹⁷ Se plantea en la problemática de este documento una instrumentalización del sector de aprendizaje al valor prioritario de tender a una ciudadanía saludable por sobre otros elementos que se estimulan en la experiencia motriz, en relación a lo que postulan las Bases Curriculares refiriendo que una de las novedades del nuevo currículum es “*la inclusión del término ‘salud’ en el nombre de la asignatura. Esto responde, en parte, a los problemas de sedentarismo que enfrenta nuestro país*” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 162).

cuerpo (Parlebas, 2008) son asimiladas como un contenido específico y modelan un estilo de vida determinado, en este caso, tendiente a la mejora de la salud. Acá la escuela torna significancia:

“La formación ciudadana es aquel desarrollo natural por etapa de un ser humano donde nosotros tenemos que inculcarles hábitos y lo hábitos que debemos inculcarles en esta formación ciudadana son justamente esto, los de la búsqueda del bienestar, la vida saludable.” [ENT-1]

Para el discurso de los formadores de formadores, la docencia orientada al fomento de una vida saludable adquiere especial protagonismo. Parlebas (2008) menciona que *“el profesor de educación física sería incluso uno de los principales agentes reproductores de los hábitos convenidos”*¹⁸ (pág. 246) en este espacio estructurante que es la institución escolar en conjunción con las oportunidades de educación motriz que conlleva, tan importantes como otros espacios de sociabilización.

En síntesis de la categoría Concepto de Ciudadanía, es posible visualizar una *ciudadanía individualista* cuyas acciones se orientan a un interés personal. Este ciudadano que practica tal ciudadanía se inserta en un orden político, económico y social al que obedece, perpetúa y fortalece, participando responsablemente en un marco estructural legal y regulatorio del que reconoce sus deberes y derechos. En contraposición, están aquellos significados que configuran una ciudadanía participativa en que priman los intereses colectivos. Es un tipo de ciudadano que participa activamente en su comunidad del que se siente parte, gestionando autónomamente espacios de colaboración y diálogo. Además, los profesores reconocen que su rol como profesionales busca fortalecer una *ciudadanía saludable* en base a las necesidades sociales que requiere el país, por lo que labor educativa se enfoca en estimular habilidades y reforzar componentes éticos que promuevan la mejora de la salud en la población.

¹⁸ *“Y pedagogía es eso, paídos-gogos, es dirigir, guiar, orientar niños, paídos, adolescentes. Se le señala que es el adulto el que va a dirigir, un profesional joven ¡obvio! Y cómo lo vas a orientar, lo vas a orientar y lo vas a guiar hacia una vida mucho más saludable de la que él tiene”* [ENT-1].

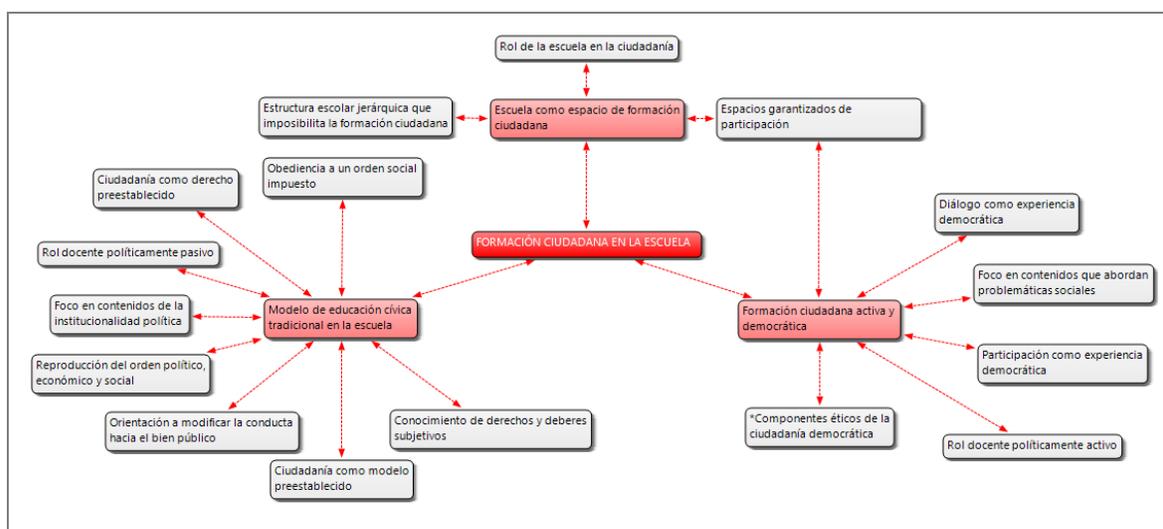
4.2. Formación Ciudadana en la escuela.

“Los educadores necesitan legitimar a las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con objeto de defender a éstos del hecho de que desempeñan un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía activa.” (Giroux, 1993, pág. 59)

La escuela adquiere un rol clave para la formación ciudadana desde todas sus dinámicas de sociabilización que la configuran como institución, existiendo oportunidades que brindan los lineamientos curriculares intencionados y las características culturales que la soslayan. Los datos empíricos que nutren el análisis de esta categoría describen espacios garantes de educación de la ciudadanía que convocan a la democracia, en tensión constante con una estructura organizativa que coarta los procesos democratizadores.

En esta categoría se develan tres posibilidades de comprensión de la formación ciudadana en la escuela, entendidas también como oportunidades de concreción de los conceptos de ciudadanía revisados anteriormente. Éstas se organizan en tres subcategorías manifestadas en el Cuadro 13: Escuela como espacio de formación ciudadana; Modelo de educación cívica tradicional en la escuela; y, Formación ciudadana activa y democrática.

Cuadro 13: Categoría 2 - Formación ciudadana en la escuela.



Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Escuela como espacio de formación ciudadana.

Se comprende a la escuela como una dinámica de símbolos, subjetividades e intencionalidades, una institución social con una cultura determinada como campo educativo, como espacio estructurante. Acá reside una relación dialéctica permanente entre sus participantes y una institucionalidad de Deber y Derecho público (Redon, 2010). En esta responsabilidad pública que se demanda a la Escuela, se erige una preponderante tarea de proyectar una ciudadanía que se asimile con los cánones que residen en la vida social fuera de la infraestructura que la resguarda, transformándose como un puente de formación ciudadana hacia la asimilación de la infancia y juventud con la cotidianeidad.

En aquel rol de la escuela en la ciudadanía, los docentes reconocen que *“todos los espacios de la escuela son espacios riquísimos en el desarrollo de la ciudadanía y la convivencia, de la tolerancia, de aceptar al otro”* [ENT-3], por tanto, como plantean Apple y Beane (1997), se vuelve necesaria la creación de estructuras y procesos que configuren la vida democrática.

“La escuela, forma un rol fundamental en la formación de los ciudadanos, y en la escuela debe hacer ciudadanía desde el momento en que está abierta, que es libre. Acepta a todos los que quieren estudiar, sin discriminación, se hace, se experimenta, se vive, porque existen derechos y deberes, que tanto los estudiantes como los docentes conviven y hacen que esto funcione, sincrónica y armónicamente.” [ENT-3].

Más allá de las oportunidades que el ideario curricular de una institución escolar proponga, las Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana (Ministerio de Educación, 2016a) definen como una de las oportunidades para implementar la formación ciudadana en la escuela son aquellas *“acciones de integración que promueven el compromiso y la participación cotidiana de toda la comunidad educativa”* (pág. 20), siendo estos espacios garantizados de participación aquellas instancias que construyen y consolidan la *cultura democrática*. Algunos docentes identifican tales espacios como *“la elección de un centro de alumnos”* [GD-3] o *“en la jefatura o consejos de curso¹⁹, en orientación (...)”* [GD-3], a lo

¹⁹ Salas (2001) considera que los consejos de curso son una actividad autónoma de los estudiantes que propicia significativamente la educación para la ciudadanía. Destacan como un espacio especial dentro del currículum donde los estudiantes aprenden “haciendo conductas” de participación tanto dentro en el grupo curso y en un estrecho diálogo profesor-alumno. Este espacio representa un vínculo directo con el medio ambiente escolar, un contexto que les permitirán desenvolverse como ciudadanos/as en una sociedad democrática.

que es pertinente considerar además los consejos de profesores o consejos escolares, entre otros. Desde estas posibilidades, su trascendencia desde la escuela permite fortalecer una cultura democrática en que los docentes figuran como los principales promotores. Un académico entrevistado menciona que el concepto de *triestamentalidad* debe fortalecerse para la construcción de un perfil democrático en estos agentes activos que constituyen la docencia: “*hay que internalizar bien lo que es el concepto de cogobernar, o sea, yo gobierno al lado, eso es cogobernar, pero no gobierno para que yo lo destruya a él y él me destruye a mí ¡no! estamos trabajando en colaboración*” [ENT-1].

Aun así, los profesores conciben a “*una escuela donde todo es impositivo hoy, donde todo se dirige desde el director, es decir, los profesores ni siquiera opinan, es imposible construir ciudadanía*” [ENT-1], visualizándose una estructura escolar jerárquica que imposibilita la formación ciudadana como una de las tensiones que surgen en esta institución (Martínez, 2005).

4.2.2. Modelo de educación cívica tradicional

Se configura a continuación una visión sobre el espacio educativo donde se genera la ciudadanía individualista –*vista desde el liberalismo* (Cerdeña, Egaña, Magenzo, Santa Cruz, & Varas, 2004), *individualista* (Flanagan, Cerdeña, Lagos, & Riquelme, 2010) o *personalmente responsable* (Westheimer & Kahne, 2004)–, arraigada en una concepción tradicional del quehacer educativo y que da forma y función a lo que denominaré a esta sub-categoría, similar a Educación Cívica, como aquel espacio en la escuela que constituyó lo que fue una asignatura en el currículum desde reformas educacionales de la dictadura chilena (Cruz-Coke, 1989) hasta los primeros años de la vuelta a la democracia (Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005), y que aún sigue vigente en nuestro sistema escolar (Ministerio de Educación, 2016b) .

El contenido de esta arista alberga diversos significados que le entregan los profesores de Educación Física a los conceptos de “ciudadanía” y de “formación ciudadana”, y donde sus conceptualizaciones se asimilaron con temáticas emergentes (códigos) que guardan directa relación con esta concepción política, social y económica que configuraron las intenciones educativas desde aquel periodo histórico.

Un docente declara que la escuela es “*una institución reproductora de un tipo de sistema o, tal vez, está buscando justamente un sentido de humanización genuino más allá, digamos, del control que pudiera ésta ejercer*” [GD-2], es decir, es posible interpretar la latente existencia de una función de reproducción del orden político, económico y social, donde la escuela como institución social tiene como ideario cultural e ideológico para legitimar sus prácticas, valores y normas arbitrariamente, acorde al sistema político y educacional en que se sostiene (Bourdieu & Passeron, 1996). Con el fin de que este sistema educacional cumpla su función reproductora, la escuela se instaura como un modelo que se orienta a la obediencia a un orden social impuesto, como tema emergente explicado en la categoría anterior. Los docentes mencionan, por ejemplo, que “*ir uniformado, ir con el pelo corto, ir sin aros, entonces como que te exigen un cierto estándar para poder cumplir*” [GD-3], es lo que se preocupa de dictaminar el sistema escolar.

“Primero se explican las reglas, se dejan bien claras las reglas y es fundamental, porque si tú sales al patio a practicar una actividad y no explicaste la regla, después cuando el niño no cumple una regla que a ti te parece obvia, él tampoco tiene muchos recursos para juzgarlo o decirle algo porque para ti la regla parece obvia pero para los niños nada es obvio si tú no se lo explicas.” [GD-2]

En esta lógica de orientación a modificar la conducta hacia el bien público, término de “bien público” entendido desde la condición que el modelo político-económico al que se suscribe el sistema país le otorga y que tensiona con derechos básicos como la escolaridad (Daviet, 2016). Los docentes aluden a que la educación tiene como función “*formar personas para el bien, para contribuir a la sociedad, a la ciudadanía*” [GD-1] con las características prescritas que se disponen según el “proyecto de ser humano” del país dispone:

“El fin último de la educación, que es tomar a esta persona inacabada, humanizarla y llevarla a vivir en plenitud para el bien con la sociedad, es decir, esa persona no nace siendo parte de la ciudadanía, pero no es un persona que todavía tiene la capacidad de tomar decisiones en cuanto a ésta, por eso se habla de ser ciudadano después de los dieciocho años”. [GD-3]

Así como se concibe la ciudadanía como un modelo preestablecido y la escuela se encarga de replicar. El discurso docente alude a la ciudadanía como derecho preestablecido al enunciar,

por ejemplo, que “*ser ciudadanos es como algo per se, o sea uno ya por estar dentro por nacer dentro de una sociedad se le otorga este como beneficio y responsabilidad de ser ciudadano*” [GD-1], una perspectiva que sin duda compatibiliza con la visión roussoniana sobre aquella suscripción pasiva o activa a un contrato social. Algunos directores de carrera al respecto mencionan:

“Ser ciudadano significa ser un sujeto responsable de los deberes, de los derechos, de las responsabilidades que tenemos por el hecho de constituir o ser parte, o ser miembro integral de un país (...) Uno nace ya definido” [ENT-2].

La educación cívica según Cox, Jaramillo y Reimers (2005) asume el reconocimiento de los derechos y deberes que son propios, en el marco legal y político de cómo se constituye una nación. Se alude a que “*estar inserto en una sociedad y tener derecho, valga la redundancia, a los derechos que impone la ley chilena en este caso, y también a deberes*” [GD-3] exige un conocimiento de los elementos cívicos que le son pertinentes, con un necesario foco en contenidos referidos a la institucionalidad pública que la escuela debe precisar en su función socializadora e instrumental al poder político hegemónico que la circunscribe, contribuyendo desde la pasividad y la preservación de aquel modelo: “*para tener la condición de ciudadano, tienes que tener un grupo de condiciones que te otorgan el derecho de participar en las decisiones políticas que son del país*” [GD-1] que se dan por defecto y se forman en la escuela. Más allá del conocimiento de los derechos y deberes constitucionales, es necesario el conocimiento de derechos y deberes subjetivos que otorga la calidad de ciudadano, como sería el derecho a sufragio como única forma de participación democrática en esta concepción tradicionalista (Cruz-Coke, 1989).

Freire (1997c) reconoce que el docente en su acción pedagógica al adoptar una postura neutral, apolítica y no comprometida, consolida y preserva una lógica hegemónica de concientización, tanto dentro de la escuela como desde la legalidad que la condiciona. Al respecto, una profesora menciona: “*tú te das cuenta que los profesores muchas veces manipulan o manejan muy bien a los alumnos para que piensen de una manera y no los dejan abrir su mente o conocer más opciones*” [GD-1]. En el trabajo docente se refleja un rol docente políticamente pasivo, donde los docentes mencionan que los temas políticos están censurados, “*ahí la parte*

política por ejemplo no se toca. Ese casi es un tema tabú (...) o sea hablar de política o decir algo ya estás listo para que te echen.”²⁰ Otro docente lo explica así:

“Muchos colegas no pasan de ser el ‘clown’ o el productor de eventos del colegio. Nunca emito opinión, porque en este limbo de juego, tan buena onda y que le caigo bien a todos los alumnos, mejor me mantengo en ese ‘estatus quo’ y no cruzo la línea”.
[GD-1]

En superación a esta postura y como introducción a la siguiente sub-categoría, se fortalece la idea de una práctica educativa vista como práctica política, un rol que grafica el discurso docente colectivo en adoptar en pos de la democratización y concientización de la comunidad en que se está inserto, en una práctica pedagógica *“interesada en el proceso de conocer, la práctica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas”* (Freire, 1997c, pág. 32).

4.2.3. Formación ciudadana activa y democrática.

Como graficaba el apartado anterior, el foco de saberes y contenidos que la Educación Cívica establece se inclina a aquellos cánones que la institucionalidad política determina, no obstante, desde una sugerente perspectiva de significados se observa un vuelco hacia una mirada centrada en la democracia con foco en contenidos que abordan problemáticas sociales. La formación ciudadana desde esta visión está orientada hacia aquellos saberes y acciones para convivir y resolver conflictos, de tal forma de poder deliberar sobre intenciones y formas comunes de actuar. Por ejemplo, *“(…) aparecen ahí una serie de elementos tal vez en sentido valórico, una idea de ciertos máximos, por decir, máximos éticos. Aparecen los Derechos Humanos por otro lado, entonces hay un sentido del deber y también un sentido de los derechos”* [GD-3], al igual que otras temáticas como la equidad, el medio ambiente, entre otros conocimientos, a lo que Cox, Jaramillo y Reimers (2005) conceptualizarían como un

²⁰ *“Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestro miedo. Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía.”* (Freire, Cartas a quien pretende enseñar, 2008, pág. 78)

fenómeno de *expansión temática*. Se torna esta mirada desde la visión de una educación con un profundo arraigo academicista en los logros individuales hacia una educación que fortalezca la convivencia:

“El tipo de educación más social, eso primero, y la racional, eso viene más tarde. Entonces, entra a primero básico, ¿para qué le estai enseñando matemática al cabro?, ¿para qué le estás enseñando en lenguaje y comunicación?, ¿qué tiene que aprender el niño en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto básico, sexto básico?: a convivir, a jugar, a expresarse libremente.” [ENT-1]

Los profesores reconocen que la formación ciudadana no es un momento aislado en la vida escolar, sino que es un modo de vida implícito cuya concreción curricular se da a través de la trayectoria escolar, permitiendo el aprendizaje en el contexto de una cultura democrática intencionada. Es un proceso que comienza con una etapa pre-escolar que prioriza en la convivencia antes que otra intención pedagógica. Al respecto menciona una estudiante de pedagogía que *“(…) en la educación de párvulos, cuando son más chicos, es cuando más necesitan que les enseñen a vivir en conjunto, en comunidad” [GD-3]*, por lo que se vuelve necesario fortalecer instancias de diálogo desde el inicio temprano de la vida escolar en base a una convivencia que evite relaciones verticalistas y parametrales (Ravelo & Radovic, 2018).

Cox, Jaramillo y Reimers (2005) refieren a la enseñanza de la ciudadanía en los marcos de una *expansión cuantitativa* en el sistema escolar, considerando una formación ciudadana que se vivencia en toda la escolarización *“entregándoles lo que se debería hacer desde pequeños, qué está bien, qué está mal o qué va en pro de la sociedad y qué va en contra de la sociedad” [GD-3]*. Al igual como lo identifican los profesores, esta educación de la ciudadanía *“de ser parte de una asignatura especializada, pasan sus contenidos a estar distribuidos en varias asignaturas, además de lo que se entiende como ‘objetivos transversales’”* (Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005, págs. 19-20), y no solo en los últimos años como tradicionalmente se configuraba (Cruz-Coke, 1989). Se destaca así la importancia de:

“Formar desde la base en términos de derechos y de obligaciones y en valórico a los estudiantes de pre-básica hasta cuarto medio, a través de distintas actividades.” [GD-2]

No solo hay una expansión temática y cuantitativa, sino también una *expansión formativa* (Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005). La formación ciudadana se focaliza en el aprendizaje de habilidades y actitudes para el ejercicio ciudadano, no solo en conocimientos, tal como lo expresan los antecedentes empíricos de este documento al describir las amplias posibilidades curriculares para considerar aquellos componentes éticos de la ciudadanía democrática e intencionarlos en la realidad de aula.

Estos “máximos éticos” figuran como un componente esencial del aprendizaje en la acción motriz y toda su complejidad que representa. Hablamos “*de la ética, aparte de la ley, las cosas buenas o correctas, según lo dictamina la moralidad*” [GD-3]. Además, los profesores mencionan que la Educación Física “*es un espacio educativo sumamente potente para transformar las conciencias de los individuos en valores que son sumamente necesarios como la libertad, el pensamiento crítico, la solidaridad, entre otros*” [GD-2].

Aquellos componentes éticos sintonizan con temáticas que abordan problemas actuales de la sociedad, sobre todo en la resolución de conflictos (Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005), ampliando la temática que en la sub-categoría anterior se reducía a la institucionalidad pública.

Al respecto, figuran valores que Bascopé, Cox y Lira (2015) distinguen como la libertad, la equidad, la cohesión social, el bien común, la justicia social, la solidaridad, la igualdad, la diversidad, la tolerancia, el pluralismo y, por supuesto, la democracia, lo que Abril (2014) nombra como *valores contrahegemónicos asociados a la ciudadanía activa*. Una profesora menciona que la ciudadanía se fortalece en la escuela, sobre todo en el espacio propio de aprendizaje de la Educación Física: “*trabajamos mucho el respeto, trabajamos mucho la participación, la colaboración, la solidaridad con el compañero al lado, la puntualidad*” [ENT-1]. Ciertas virtudes, valores y/o hábitos permiten una participación activa que contribuye a reestructurar las experiencias de aula mediante experiencias de diálogo, debate y toma de decisiones para resolver problemas cotidianos en el aula y la escuela.

Para propiciar una formación ciudadana democrática “*el centro escolar cuenta con ‘instancias dialógicas’ que afectan a todos sus ámbitos de acción y promueven la participación de todos los miembros*” (Bolívar, 2016, pág. 72). La educación es un acto político (Freire, 2008) y es necesario que el educador o la educadora asuman esta condición. La adopción de un rol

docente político activo²¹ refleja la asunción de que la educación es esencialmente ideológica (Freire, 2004), y en la relación dialéctica educador-educando que genera la praxis pedagógica.

“Para ser referente de tus estudiantes tení que establecer un discurso, y un discurso que sea verdadero y aunque en algunos momentos no sea el políticamente correcto, y eso también te da cierta valoración dentro de tus pares.” [GD-1]²²

En la corporificación con el ejemplo se politiza el aula, ya sea desde lo democrático o lo autoritario, dependiendo de la identidad política que asuma públicamente el docente. En el aula *“no puedes no hablar de política si estás hablando de valores (...) es un poco absurdo que te impidan hablar de política, porque generalmente sobre todo lo que uno habla es de política, uno puede hablar de política no hablando de política”* [GD-1].

El rol del docente-ciudadano, a través de sus prácticas educativas propicia instancias de participación y diálogo (Abril, 2014). Habermas (1999) menciona que *“los derechos cívicos, principalmente los derechos de participación y comunicación son libertades positivas”* (págs. 233-234). Al tenor de la concepción de formación ciudadana que establecen Cox, Jaramillo y Reimers (2005), residen características referidas al predominio de relaciones participativas y dialógicas en ambientes y prácticas pedagógicas democráticas presentes a lo largo de toda la trayectoria escolar.

En la experiencia dialógica que el espacio educativo ofrece se presenta aquella horizontalidad intersubjetiva entre sus participantes que conforma una oportunidad de democratización auténtica (Cárdenas, 2017), a lo que Habermas (1999) llamará la *situación ideal de habla*. En este sentido, los profesores mencionan que *“el poder resolver un conflicto entre ellos solos*

²¹ *“Los educadores progresistas precisan convencerse de que no son meros docentes -eso no existe-, puros especialistas de la docencia. Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.”* (Freire, Cartas a quien pretende enseñar, 2008, pág. 102)

²² El profesor con experiencia consolidada complementa esta postura al mencionar: *“al final los cabros valoran el que tú seas suficientemente honesto para decírselos, y que no estés por sobre el bien y el mal. La clase de Educación Física se puede transformar de alguna u otra manera en una instancia de compartir ideas políticas, de compartir la participación, de poder criticar al tipo individualista que pide la nota para el no más y “yo la quiero pa’ mí no más” o “bájale a él”, ese es el momento donde tú muestras que nuestra sociedad está llena de vicios y que desde la escuela tú puedes cambiarlos.”* [GD-1]

(estudiantes) *sin que tenga que interferir el profesor, ya es un avance buenísimo y por ahí yo creo que va el sentido de ciudadanía*” [GD-3], en la idea de lograr autonomía en la acción comunicativa que se genere en el aula.

“El desarrollo de una conciencia dialógica implica la consideración de una reciprocidad comunicativa en la que el propio sujeto en tanto que sujeto intersubjetivo y socializado, se encuentre situado por sobre las libertades coyunturales como individuo particular. Esto es una concepción ética basada en el reconocimiento intersubjetivo, la reflexión y la autonomía como generador de una democratización profunda en la sociedad civil.” (Cárdenas, 2017, pág. 92)

En aquella democratización de esta sociedad civil desde el aula, en el esfuerzo intencionado de formación de la ciudadanía, el logro de la autonomía entre sus interlocutores contribuye a experiencias auténticas de deliberación. Ya los profesores nóveles identifican aquello al mencionar que:

“Dándole las herramientas a los niños, o sea no estar a cargo siempre él (el/la profesor/a) de la clase, dándoles un poco de autonomía, ¿qué quiere elegir usted?, ¿por qué eligió esto y no esto otro?, ¿cuáles son las diferencias? Y que empiece el debate, que empiecen a hablar.” [GD-3]

Freire (1997a) menciona que en el verdadero diálogo el conocimiento de un objeto cognoscible media entre los sujetos que interactúan, y en cuanto diálogo, *“la comunicación es la base del conocimiento”* [GD-3]. En este saber reconocido por estos sujetos interactuantes *“hacen uso del conocimiento para alcanzar acuerdos que convenzan a todas las personas implicadas”* (Ayuste, 2006, pág. 74). Estas experiencias democratizadoras se ven reflejadas en una universidad pública a la hora de formar docentes cuando tratan aspectos de la evaluación, como forma de deliberación:

“El profesional se hace en el aula, con la retroalimentación, el feedback, las evaluaciones, ya no es sólo publicar la nota: ‘esta es la nota que se sacó’. ¡No, un momentito! Esto ahora tiene otra cosa, él tiene el derecho y tú tienes el deber de decir en qué se equivocó y presentarle un plan de mejora. Él tiene el derecho a preguntar, exigir, ‘¿por qué me saqué un tres o un cinco o un siete?’, y tú tienes el derecho de explicarle. Eso está arraigado aquí hace un par de años, bien, está sólido.” [ENT-1]

En base al diálogo es posible contribuir al consenso de decisiones comunes que impliquen intereses subjetivos hacia normas de convivencia objetivas entre los cociudadanos implicados (Cárdenas, 2017). Desde esta realidad se vuelve necesario asumir un rol de *participación activa* en este cometido (Escámez & Gil, 2002), como experiencia que contribuye a desarrollo de la ciudadanía activa. Un ejemplo sería otorgar “*más participación de los alumnos en la elección de las actividades*” [GD-3].

“La ciudadanía es democracia (...) cuando yo tengo participación, cuando yo soy escuchada, cuando me representa o no me representa, cuando he tenido la posibilidad de elegir, aunque no haya sido elegido lo que yo quiera, pero desde ese momento yo me instalo y decido y participo y me involucro.” [ENT-3]

Desde aquella participación en la organización del espacio próximo en el aula y otros espacios democratizadores que la escuela brinda, la aceptación y cumplimiento de decisiones comunes deliberadas democráticamente contribuyen a la adquisición de competencias sociales y cívicas que posibilitan la inclusión en la vida pública participando responsablemente (Cortina, 1999).

Para finalizar esta categoría, es necesario reforzar que desde los significados de los discursos, y en especial desde las prácticas docentes observadas, emerge una mirada tradicionalista que refleja aquella educación cívica que promueve una ciudadanía individualista, republicana y liberal que se ha instaurado históricamente, orientada a conservar un valor hegemónico centrado en el aprendizaje de la institucionalidad pública, derechos y deberes subjetivos, y la preservación de un modelo político, económico y social funcional a la educación de ciudadanos pasivos.

En contraste, la visión alternativa de formar ciudadanos activos en la construcción de un aula y una escuela, en cuanto comunidades democráticas como reflejo ideal de sociedad, se constituye como una experiencia auténtica de vinculación con lo ético y político desde una mirada crítica. La prioridad del diálogo, la participación y la organización de espacios genuinos de reflexión para el abordaje y tratamiento de problemáticas sociales contingentes que afecten a la comunidad es la tónica de su existencia, donde la ciudadanía participativa adquiere un importante protagonismo en la construcción de una escuela democrática.

La escuela se constituye en un espacio auténtico de autoritarismo o democratización, dependiendo del ideario que se instaure en el quehacer pedagógico como clima de aprendizaje. Los significados de los docentes apuntan a una ciudadanía pasiva representando aquella educación cívica tradicional en la que la Educación Física no asumiría responsablemente dicha labor, reflejándose principalmente en las experiencias prácticas instruccionales y coercitivas que develan las observaciones etnometodológicas.

Una visión anterior tensiona con significados expresados que aluden a una formación ciudadana que promueva la ciudadanía activa como un ideal de educación de la ciudadanía cuyos componentes éticos se consolidan en experiencias democratizadoras como las instancias dialógicas y la participación activa.

4.3. Prácticas Pedagógicas en Educación Física

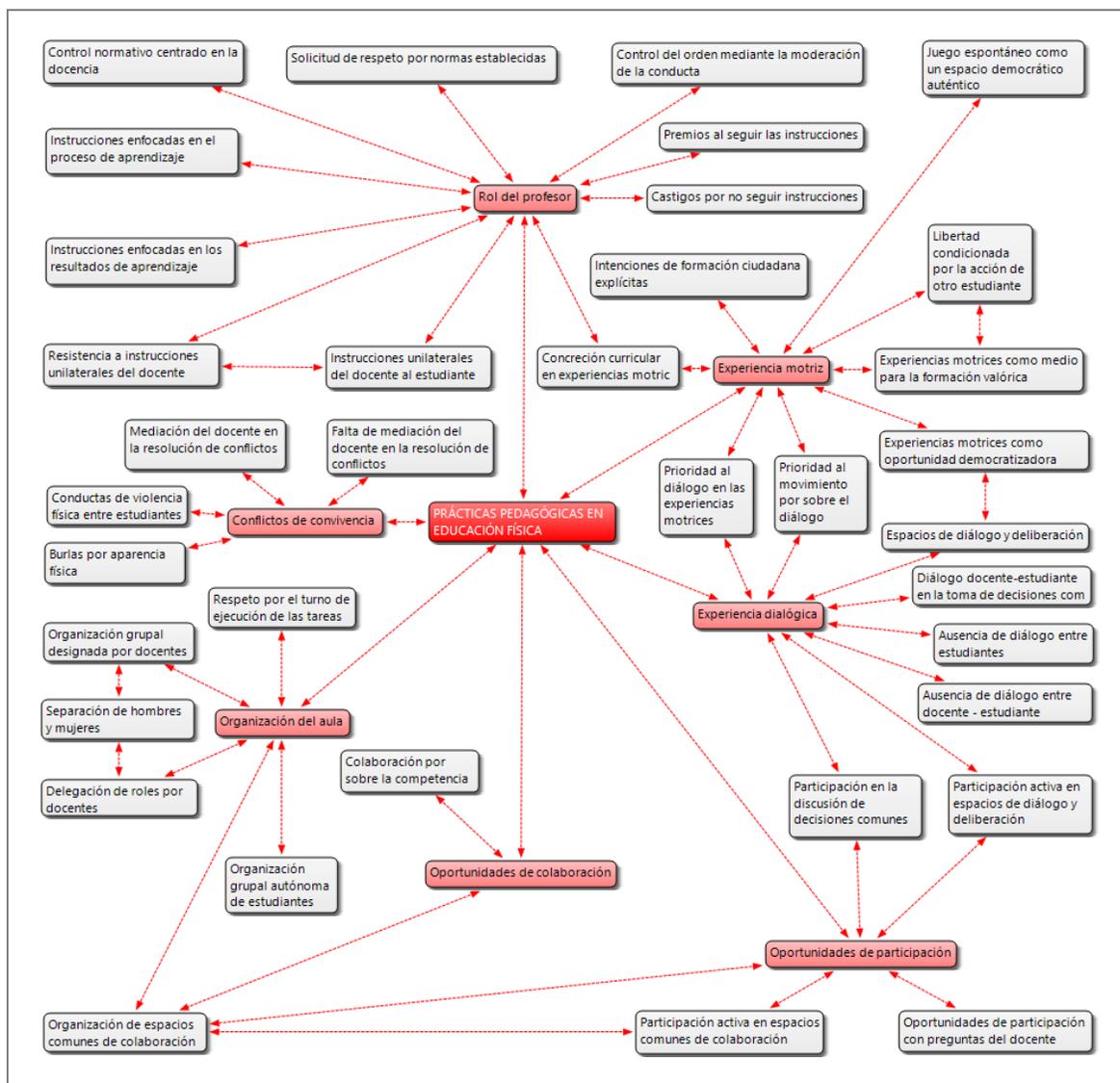
“(…) De alguna manera no solamente hay una enseñanza respecto de las reglas, hay una especie de ritual que en el fondo es una forma también de reproducir un ideal de sociedad que va desde el saludo al respeto, y que en el fondo la mirada no es solamente dualista, en realidad hay una valoración por el otro en el sentido de que no podríamos hacer vóleybol si no hay un contrario que pareciera ser un enemigo en cierto modo, pero no lo es, porque en el fondo, a la base de esto, hay un despliegue de una praxis lúdica, del juego mismo como algo muy serio. El juego es una realidad sumamente seria en la sociedad que es histórica, y en ese sentido la Educación Física constituye un espacio sumamente potente para hacer formación ciudadana.”

(Grupo de Discusión 2: profesores con experiencia inicial)

Esta categoría condensa diversas manifestaciones del quehacer docente que dan cuenta significativamente de la modalidad de intervención pedagógica con que el cuerpo profesoras y profesores abordan temas ciudadanos en las dinámicas propias que ofrece la Educación Física. En cuanto a las sub-categorías que constituyen las Prácticas Pedagógicas en Educación Física se encuentran el *Rol del profesor*, la *Organización del aula*, las *Oportunidades de Colaboración*, las *Oportunidades de participación*, la *Experiencia motriz*, la *Experiencia dialógica* y los *Conflictos de convivencia*.

Para la caracterización de cada una de éstas, resulta imprescindible en este apartado caracterizar el rol docente como un líder que gesta y articula cada propuesta educativa a partir de diferentes momentos donde se genera interacción pedagógica, describiendo los modos de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no solo devela las acciones dialógicas entre docentes y estudiantes, sino la forma en que el ambiente de aprendizaje es organizado intencionalmente como un marco situacional en que conviven distintos actos relacionales, así como también los conflictos que emergen y las decisiones para tratarlos. Además, se precisan las diversas formas de significar experiencias de diálogo entre sus participantes y experiencias motrices que emanan de un contexto de formación de ciudadana que se genera en el aula como oportunidad democratizadora, destacándose oportunidades de colaboración, de diálogo y de juego motriz como una posibilidad de aprendizaje y sociabilización clave.

Cuadro 14: Categoría 3 - Prácticas pedagógicas en Educación Física



Fuente: Elaboración propia.

4.3.1. Rol del profesor.

Es preciso iniciar la caracterización de la categoría con la identificación de la figura docente como un líder en el aula, destacando como una de los modos de comunicación más utilizados con sus estudiantes respondería a lo que denominaremos *Instrucciones unilaterales del docente al estudiante*, como una de las temáticas emergentes con mayor densidad en los discursos.

Se presenta una forma de interacción unidireccional de forma reiterada, en que toda la dinámica de las actividades y tareas se dirigen de forma instructiva por parte de la profesora o el profesor a cargo²³. Las siguientes citas representan el código de análisis al que se hace referencia:

“Hasta ahí no más se quedan. Cuando sus compañeros se devuelvan, nadie más lo hace.” [OBS-1]

“Ya, ya, silencio o si no me voy a arrepentir. Deberán ocupar bien el patio, si hay desorden nos volvemos todos a la sala. ¡Afuera!” [OBS-3]

“Hoy tendrán que correr en el siguiente circuito. Comenzaremos en la torre del fondo, por el pasillo, rodean la cancha de hockey y el gimnasio, pasan por los pabellones de básica, por aquella torre, dan la vuelta completa y yo los estaré esperando justo allí.” [OBS-4]

En la *situación ideal de habla* que plantea Habermas (1999) se precisa que para llevar una forma de comunicación genuina que configure una vida democrática, una de las características fundamentales es que todos los participantes tengan las mismas oportunidades de cumplir un rol de emisor y de receptor, en este caso el docente y el alumnado. Desde esta perspectiva, lo instruccional adopta relevancia en la interacción dotando de voz y mando únicamente al docente, no habiendo igualdad de oportunidades para el intercambio de actos de habla (Habermas, 1997). Al respecto, una profesora formadora de profesores menciona lo siguiente:

“Seguimos con este modelo impositivo de clase de un mando directo, porque entendemos “que el orden, que el orden” (...) la ciudadanía, hay que aprenderla del hábito, y yo no creo que tenga que aprenderse a través del hábito. Se tiene que aprender a través de la experiencia.” [ENT-2]

²³ Es preciso mencionar que este tipo de instrucciones visualizadas como prácticas pedagógicas manifestaban diversas intencionalidades. Existen las “instrucciones enfocadas en el proceso de aprendizaje” e “instrucciones enfocadas en los resultados de aprendizaje”, que si bien se constituyen como dos temas emergentes de los datos, existe un dominio en la presencia de éste último con mayor frecuencia, en episodios como por ejemplo: *“En la trepa tienen que subir sin utilizar los pies para la nota 7 y con los pies tienen un 6, si llega tres cuartos de la trepa un 5, a la mitad un 4, menos de la mitad un 3, si lo intenta un 2 y si no lo hace un 1. Practiquen 10 minutos...”* [OBS-4], situaciones que carecen de relevancias para este análisis pero son importantes de destacar.

Existe un claro control normativo centrado en la docencia en que las formas de funcionamiento, ejecución y toma de decisiones se reducen a la voluntad de los docentes a cargo. Esto queda de manifiesto en variados episodios ocurrido en los diversos casos:

“El juego es comprendido por los niños y niñas, conocen las reglas y la modalidad de ejecución. Aun así, existe la necesidad de la total dependencia de la profesora en la regulación de las reglas e implementación de las normas.” [OBS-1]

No solo se ve reflejado en la educación parvularia donde hay un constante acompañamiento de la educadora con los niños y niñas, sino también en niveles que comprenden la educación básica:

“Los mismos niños que discutían con anterioridad vuelven a intervenir con otro conflicto. En esta ocasión el profesor los junta en un solo equipo y les advierte que pueden tener tarjetas rojas y salirse del juego sino detienen la discusión.” [OBS-3]

Desde la forma de interactuar los docentes con sus estudiantes, se observa un claro control del orden mediante la moderación de la conducta, acondicionando el ambiente de aprendizaje y la dinámica de la sesión en virtud de las instrucciones mediante premios o castigos que establece el docente como única figura activa en la toma de decisiones:

“Vamos a hacer grupos, pero primero necesito que el Niño²⁴ se quede en silencio. ¡Ahora congelado!” [OBS-1]

“El profesor se devuelve, los mira desde la puerta con cara seria y brazos cruzados a lo que los estudiantes de a poco se quedan en silencio y vuelven a sus lugares.” [OBS-3]

El control del tiempo, el espacio y el cuerpo se consideran como regímenes disciplinarios (Foucault, 1976) que en aula se instauran desde la estructura escolar como desde el trabajo del profesor como forma de normalización (Urraco & Nogales, 2013). Este control que el profesor ejerce, en estas técnicas instructivas minuciosas, no solo implica la transformación de la

²⁴ El presente documento se referirá a Niño y Niña para referirse a nombres explícitos extraídos del discurso para proteger la identidad de los estudiantes presentes en las observaciones por su calidad de menores de edad.

conducta o el comportamiento, sino que la formación de un saber en los individuos implicados (Foucault, 1976).

Desde esta lógica del control del orden, los docentes establecen premios y/o castigos para condicionar el funcionamiento de la sesión que el educador prescribe. Emerge una unidad de análisis que refiera a premios al seguir instrucciones, representada en los siguientes discursos:

“A los primeros que elija serán los que estarán quietos y en silencio. Niño, Niña, detrás de los conos.” [OBS-1]

“¡Muy bien!, vengan acá. Los niños más ordenados van a pillar en la pinta elefante.” [OBS-1]

“Entonces ponga atención a las reglas, asiento. Si quiere que le preste balones tomen asiento y guarden silencio.” [OBS-2]

“Como faltan niñas, necesito que un varón ‘parche’ al equipo, ¿alguien que quiera? Y el próximo lunes le traigo un regalo.” [OBS-2]

Otra forma de controlar buscando obediencia hacia las instrucciones, corresponde a las represalias. El tema emergente que agrupa este tipo de características alude a castigos por no seguir instrucciones:

“¡Niñas, acá! Las niñas están allá detrás de la línea blanca. Oye, son porfiadas, se van a ir a sentar todas.” [OBS-1]

“Llegan tres estudiantes fuera de la hora y una vez terminado el registro de asistencia, el profesor les menciona: ‘Ustedes están encargados de ordenar el cajón y las colchonetas, para que los vayan a buscar cuando les diga’. Acá ellos asienten con la cabeza y llevando la mirada al suelo.” [OBS-4]

Una de las académicas entrevistadas se refiere a este tipo de acción y argumenta que se debe a que *“ese es el producto de esta educación rígida, estructurada, que las personas deciden, que las medidas son castigadoras, enjuiciadoras y, ¿quién los escuchó?”* [ENT-2].

Desde otras intervenciones, el profesorado interactúa con instrucciones hacia los estudiantes: *“si va a venir a la clase, mínimo un poco de atención al profe. Esta clase es voluntaria, así que si quiere se puede retirar”* [OBS-2] o, por ejemplo, *“si no se callan no me dejarán explicar lo*

que trabajamos hoy, y los que quieren aprender no aprenderán” [lo expresa en un tono serio y con voz fuerte]” [OBS-3]. Aquella solicitud de respeto por las normas establecidas corresponde a un recurso utilizado por los docentes constantemente.

Aun así, las instrucciones generadas por los docentes tienden a no ser respetadas por parte del alumnado que en repetidas ocasiones transgreden dichas indicaciones prescritas por la figura del educador, develándose cierta resistencia a instrucciones unilaterales del docente.

“Los niños y niñas se muestran ansiosos por desarmar las hileras que los conducían al círculo central de la cancha, donde una vez llegan a este espacio rompen aquella formación y se lanzan al suelo.” [OBS-1]

- “ - *Hice menos tiempo, bacán.*
 - *Andai puro acertando, creí que el profe no se dio cuenta.*
 - *Déjala piola” [OBS-4]*

En base a estos hallazgos, la figura del profesor está por sobre la del estudiante en la toma de decisiones. Redon (2010) menciona que este tipo de relación asimétrica tiene como fin mantener un orden y control, propia de una dinámica de autoritarismo. Giroux (1983) plantea el concepto de resistencia como un elemento de contra-lógica, subyacente en la libertad, como un rechazo a aquellas formas de dominación inherente a las relaciones sociales contra los que reacciona, en respuesta a las imposiciones generadas por estos dos profesores que se caracterizan por poseer escasos o nulos espacios de reciprocidad en el diálogo con sus estudiantes.

4.3.2. Organización del aula.

En la Educación Física la generación de experiencias de aprendizaje se configura en diversas conformaciones individuales y grupales, que responden a la cantidad de personas y tipo de interacción que media entre éstas. Algunos teóricos de la didáctica de esta disciplina refieren a formas de organización como orientaciones para la intervención pedagógica (Díaz, 2002; Sánchez, 2003) en que dependiendo del estilo de enseñanza que adopte el profesor de

Educación Física, da cuenta de cómo organiza las tareas motrices propuestas (Sicilia & Delgado, 2002). Al respecto, en uno de los discursos de los docentes se menciona:

“(...) En las orientaciones metodológicas están cubiertos todos los elementos de participación ciudadana, está el tema de la diversificación de los grupos, el que puedan comunicarse con distintas personas, el que ellos puedan formar grupos, utilizar grupos heterogéneos...” [GD-1]

En virtud de la tendencia que se manifiesta significativamente en la sub-categoría anterior, “lo instructivo” es característico en los docentes en la organización social del aula y condiciona las decisiones activas que direccionan las propuestas didácticas observadas. Desde esta perspectiva, surgen dos temas emergentes a describir y analizar que refieren a las conformaciones grupales que impone el docente y, de alguna forma, a una intencionalidad explícita e implícita de segmentar los grupos acorde a ciertas particularidades.

En base a esta característica instruccional del profesor de abordar la enseñanza, la organización de aula desde las directrices del profesor responde a las formas más directivas y tradicionales de impartir la enseñanza en la asignatura (Mosston & Ashworth, 1986; Sicilia & Delgado, 2002), constituyéndose lo *instructivo* o *directivo* en métodos que entregan mayor control al profesor en la toma de decisiones en escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Los mandos directos son estructurantes, no les entregan protagonismo al alumnado que adopta un rol de pasividad, sobre todo en la participación del proceso de comunicación que se genera. Esto se puede ver de manifiesto inclusive en la organización grupal designada por el docente:

“... el profesor reestructura un par de grupos para poder diferenciarlos entre los más grandes y los más pequeños, sin entremezclar niños y niñas sino que manteniendo los grupos separados por sexo.” [OBS-2]

Esta última acción refleja una característica distintiva del modo de organización del grupo curso que es la *separación de hombres y mujeres* como una temática que emerge en todos los casos observados.

Si bien las surgentes políticas públicas de inclusión y las intenciones del Currículum Nacional y dictaminan una serie de propósitos que se deben cumplir referentes a esta temática de

género²⁵, aun así, las prácticas pedagógicas reflejan diversas formas instructivas de asignar tareas para cada sexo, unas para hombres y otras para mujeres. A partir de la educación parvularia se visualiza una separación de niños y niñas desde las formas de organización y ordenamientos para el control del grupo hasta instrucciones que configuran las tareas motrices para el aprendizaje:

“En la sala los niños y niñas ya están formados, uno tras otro, separados entre sexos esperando las indicaciones de la profesora quien los guía a una cancha techada del establecimiento.” [OBS-1]

“Oye, oye, oye, yo a los varones los tengo allá, solo llamé a las niñas. A los varones los tengo sentados allá meditando.” [OBS-1]

Redon (2010) plantea la necesidad de una mirada reflexiva a estas oportunidades de formar ciudadanos con perspectiva de igualdad de género, más aún en docentes quienes son los que generan estos espacios en la escuela. La autora menciona que aquella idea de *discriminación por género* origina que niños y niñas identifiquen que hay acciones, juegos y /o experiencias que son “para las mujeres” y que son “para los hombres”, diferenciando y excluyendo la participación ya que se segregarían en grupos distintos. Según la autora, *“esto se podría catalogar en ciertas oportunidades como desigual, haciendo que niños y niñas crezcan con sentimientos de injusticia, represiones respecto a la imposición que no ‘pueden’ jugar a ciertos juegos ya que socialmente está establecido lo contrario”* (Redon, 2010, pág. 228). Una realidad que se ve institucionalizada en casas de estudio que tradicionalmente han mantenido esta lógica en la formación de profesores:

“O sea, tu no creerías si te dijera que el fútbol femenino no existe, está en la línea opcional, ¡no poh! y si el de varón es obligatorio, ¿por qué la dama no? Y el varón en rítmica poh, ¿lo vamos a obligar a hacer rítmica?” [ENT-1]

²⁵ Objetivos Generales LGE (2009) para enseñanza básica: *Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidad de empatía con los otros*; Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para enseñanza básica y media en su Dimensión Sociocultural: *Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural*; Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para enseñanza básica y media en su Dimensión Moral: *Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos sociales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica*; Actitudes para enseñanza básica en el sector de aprendizaje Educación Física y Salud: *Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física y deportes.*

Al respecto, se visualizan variadas intervenciones en que se organizan pedagógicamente experiencias dentro del aula con estas características, muy demarcadas en una escuela particular dentro de su estructura organizativa:

“Las clases de Educación Física están separadas por sexo, existiendo una profesora encargada de orientar las sesiones con las mujeres y otro profesor que trabaja con los hombres, habiendo entremezclados dos cursos del mismo nivel. Esta modalidad se aplica en todo el liceo desde 1° básico a 4° medio variando los profesores.” [OBS-4]

A diferencia de las escuelas municipales y particulares subvencionadas que fueron observadas que no presentan esta forma de organización, pero si en la intervención pedagógica se ven reflejadas estas acciones de diferenciación, como se veía en la educación parvularia:

“Las niñas va a ir con la tía. Las niñas primero, los varones se quedan acá.” [OBS-1]

“Recuerden que los laterales siempre lo sacarán las chicas con el balón por arriba de la cabeza.” [OBS-2]

“Algunos varones que cumplen el rol de capitán, con la condición de que estos elijan a las mujeres primero para sus equipos quedando los varones restantes para el final de la selección.” [OBS-2]

Esta acción de separación entre hombres y mujeres se ve reflejada no solo en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se estructura, sino también en la estimación del logro de los aprendizajes mediante la evaluación, según los docentes con experiencia consolidada: *“es que esta separación que dices tú, entre hombres y mujeres, hace que las niñas, no tengan un punto de comparación”* [GD-1]. Desde esta perspectiva se construye una discusión que refleja esta realidad entre dos docentes del grupo de discusión al que se hace referencia:

“Profesor: y de hecho, igualar las escalas, es un discurso implantado en mi colegio, yo igual hago ciertas diferencias entre hombres y mujeres, pero cada vez menos, porque los hombres cada vez más reclaman de que por qué las niñas tienen menos exigencias en algunas pruebas. Entonces ahí tu tení que dar explicación del desarrollo de la fuerza y todo, pero finalmente los chiquillos dicen ‘no po’, si finalmente el discurso es ‘igualdad’, entonces igual es potente, porque las niñas igual dicen, algunas ‘pero no po’ profe, yo quiero hacer lo mismo que los hombres, y ahí tú entrai en el conflicto (...)

Profesora: (...) el discurso de las mujeres es 'igualdad de derechos', pero en el fondo es equidad (...) y equidad es distinto a igualdad y eso es importante recalcarlo. Igualdad se utiliza en el punto de vista del machismo 'bueno, ¿querían igualdad?, querí igualdad, ya po' dale'. Entonces es un poco complejo, y eso también se debe educar, porque la igualdad es igualdad de derecho." [GD-1]

Aquella realidad no solo se genera en el aula escolar, sino también se logra visualizar como un problema que se proyecta desde la formación profesional del profesorado. Sobre la separación de hombres y mujeres se afirma que *"se discrimina, estamos discriminando, estamos mal, en la actual malla estamos mal, estamos muy mal"* [ENT-1]. El académico profundiza en esta idea mencionando:

"No somos iguales pero podemos hacer las mismas actividades, ¿por qué no? Si iguales no vamos a ser nunca, unos son de Marte los otros son de Venus, somos y tenemos condiciones distintas, pero podemos igualar, podemos ser equitativos, ¿en qué?: en las políticas, en la forma, en los estilos, en los paradigmas predominantes." [ENT-1]

Para finalizar, Arnot (2009) refiere a una separación entre lo "masculino" y lo "femenino" que históricamente se han representado como categorías antagónicas: *"las mujeres se convierten en símbolos de emoción, sentimientos naturales y protección de sus familiares. Parecería que las mujeres en cuanto mujeres no son capaces de la 'objetividad' ni del comportamiento moral que caracterizan al soldado y al ciudadano"* (pág. 51). Estas prácticas tradicionales, como acciones cotidianas, se constituyen como construcciones mentales estructuradas (Bourdieu, 1972) que los docentes reproducen en la escuela como espacio estructurante.

Junto a esta separación por sexo, adicionalmente los docentes delegan diferentes roles a los estudiantes, constituyéndose como un aspecto instruccional para la asignación de tareas individuales y/o grupales a partir de la funcionalidad de la experiencia que se propone. Es preciso denotar aquella temática emergente mediante dos intencionalidades con que los docentes asignan estos roles, uno *para la funcionalidad de la actividad* y otro *para otorgarles más autonomía* a los y las estudiantes. Esto queda de manifiesto en los siguientes discursos y observaciones de la intervención docente:

"Ustedes tres pintan y los demás corren." [OBS-1]

“Mientras tanto juegan en el tiempo destinado para el juego espontáneo, hay niños asignados por el profesor para organizar el espacio separando los petos por colores y demarcando las canchas de juego con conos.” [OBS-2]

“El profesor sitúa a dos ayudantes para que supervisen el salto y asistan a sus compañeros en el caso de que se presenten dificultades.” [OBS-4]

También, un profesor asume que esta delegación de roles dotaría de mayor autonomía a los estudiantes ya que se están entregando responsabilidades con el fin de fortalecer el liderazgo. Argumenta que *“uno tiene que estar ahí para corregir errores básicamente”* [GD-2] sin entregar total libertad en la experiencia. Esto se ve reflejado en dos acciones específicas:

“En un sector del patio juegan los niños más grandes, grupo en el que uno de ellos es designado a encargarse de arbitrar el juego.”²⁶ [OBS-2]

Además, vinculándolo con la separación de hombres y mujeres, se visualiza la siguiente práctica pedagógica:

“La dinámica del profesor consiste en seleccionar a algunos varones que cumplen el rol de capitán, con la condición de que estos elijan a las mujeres primero para sus equipos, quedando los varones restantes para el final de la selección.” [OBS-2]

Más allá de la forma de organización, independiente de cómo se conciban las dinámicas de agrupamiento, para la fluidez e intencionalidad de las tareas propuestas -o impuestas- existe una autorregulación por parte de los estudiantes mediante el respeto por el turno de ejecución las tareas, evidenciando acciones de participación moderadas por sus mismos integrantes:

“En el momento de la espera del turno, si un niño o niña se sale de la hilera de espera, los demás integrantes del grupo respetan el lugar teniendo presente la posición de cada uno.” [OBS-1]

“Debido a que la prueba es individual y cada uno debe esperar su turno, se forma una fila de espera donde cada estudiante para repetir su turno debe esperar aproximadamente 7 minutos después de que todos puedan saltar.” [OBS-4]

²⁶ El profesor que fue observado explica en un grupo de discusión: *“yo de repente delego la responsabilidad de arbitrar y me quedo observando, observando y cuando empiezo a darme cuenta que el niño que me está arbitrando el partido se le está yendo un poco de las manos la cosa, porque no supo manejar el partido, ¡pum! intervengo. Mira, hiciste esto, hiciste esto, y a los niños que la están alegando al árbitro, que entre comillas es otro alumno, deben respetar al árbitro que cobra”* [GD-2].

Desde los discursos colectivos de los docentes, una joven profesora nos entrega una aproximación concreta relativa a esta dinámica de colaboración por el aprendizaje y óptimo clima organizacional y de convivencia de la clase:

“Desde que levanten la mano llevarlo a la Educación Física es tan simple, les hacemos un circuito y esperan su turno en el siguiente cono o cuando pasa la siguiente estación ahí sale el siguiente (...) O sea... tengo que esperar que mi compañero haga todo esto para yo ahí recién salir’. ¿Y si hay uno que es más rápido?, siempre hay unos que son más hábiles y lo hacen más rápido. ¿Por qué lo pasas si tu compañero está primero?, hay que respetar el turno, hay que respetar al compañero. Por ahí yo creo que es la bajada a la formación ciudadana al tiro en las clases, en los juegos.” [GD-2]

Desde las observaciones emergen intervenciones que van más allá de la intervención del profesor, sino de la autonomía de los estudiantes. Freire (2005) plantea que dos de las características principales de la acción dialógica son la organización y colaboración, entre otras. Una profesora menciona que los estudiantes *“debiesen poder tomar decisiones dentro de la clase respecto a lo que ellos van a realizar, y ese permiso que se da apunta a la autonomía porque son las primeras decisiones que pueden tomar de cómo guiar el propio proceso”* [GD-1].

Una forma de agruparse en la clase en la que no interfiere el profesor, es una forma de organización grupal autónoma de estudiantes mediante diálogos espontáneos y/o espacios intencionados que se generan en las dinámicas de convivencia que configuran las tareas propuestas:

“En la organización y durante el juego existen variados diálogos entre los compañeros, tanto hombres como mujeres, asumiendo roles en el juego y celebrando algunas acciones que realizan.” [OBS-2]

“Los alumnos formaron equipos de forma libre, unos juegan fútbol al costado de la cancha, otros básquetbol y el resto se encuentra ocupando aros, colchonetas y lentejas en el centro de la cancha.” [OBS-3]

Sin embargo, los docentes afirman que la autonomía de los estudiantes se ve bastante restringida por las características contextuales de la escuela y las metodologías tradicionales que fortalecen el carácter instruccional de la enseñanza:

“El contexto influye mucho en lo que uno puede hacer y en lo que uno puede darle de autonomía al alumno dentro de las clases. Hay mandos directos que un colegio no puedes quitárselo, por lo menos una vez durante la clase, después sí puedes ir modificando a otro estilo de enseñanza, pero el mando directo va, porque o si no te pasan por encima, y es el contexto que lo provoca.” [GD-3]

Si bien el docente se faculta *per se* como un agente generador de las dinámicas de aula, en los grupos de discusión indican que en la Educación Física es factible la organización de espacios comunes de colaboración debido a la característica propia de sus contenidos. Una profesora menciona al respecto que en sus clases *“siempre hay colaboración”* [GD-1] ya que *“con los deportes se pueden hacer campeonatos y en un campeonato le dai labores a todos los estudiantes y todos cumplen sus roles y todos participan”* [GD-2].

4.3.3. Oportunidades de colaboración.

En las sesiones observadas se generan espacios de aparición (Arendt, 1993) donde es posible compartir en colaboración con todos los sujetos partícipes de las oportunidades de aprendizaje, con la finalidad de construir situaciones de diálogo hacia experiencias socializadoras. Al respecto, la colaboración adquiere protagonismo como una posibilidad de saber mancomunado en alineación con las exigencias curriculares vigentes. Desde esta perspectiva, se logra visualizar un sujeto que participa responsablemente en acciones dentro de un colectivo, a lo que Westheimer y Khane (2004) llamarían un *ciudadano responsable personalmente*, pero su acción va más allá porque reconoce que la participación activa conlleva a un bienestar común.

“Tiene que ver con la construcción de comunidad, ese es el aporte que tenemos que hacer nosotros desde el área de la Educación Física, el trabajar en pro de un objetivo en común, el entender que el mejorar no tiene que ver con una cuestión meramente individual, tiene que ver con una cuestión de comunidad.” [GD-3]

En la realidad observada dentro del aula, se generan escasamente oportunidades intencionadas y explícitas para compartir, manifestando explícitamente un espacio de diálogo propuesto por el docente al mencionar en una conversación con sus estudiantes que *“claramente no alcanza un balón para cada uno, así que tenemos que compartir”* [OBS-2]. Un ejemplo que sintoniza con oportunidades intencionadas para colaborar en un proyecto en común, es lo que propone una profesora, al mencionar:

“En la feria saludable los chiquillos qué es lo que hacen, fomentan su cuidado por la calidad de vida, por la salud, alimentándose bien ellos mismos, les enseñan a sus apoderados, es una cosa súper transversal que cubre la comunidad educativa completa (...) el estudiante también puede traspasar esto a la familia y eso tiene más trascendencia, más significancia.” [GD-2]

Más aún, se evidencian acciones autónomas por parte del estudiante en una idea de colaboración por sobre la competencia en niños y niñas de educación preescolar con el fin de contribuir al aprendizaje de los compañeros desde la asistencia y el respaldo:

“Dentro del grupo curso hay un niño con evidente sobrepeso y tiene muchas dificultades en hacer la actividad, por lo que un niño espontáneamente camina al lado del compañero apoyándolo y asistiéndolo si fuese necesario.” [OBS-1]

“Mientras se desarrolla el juego, una niña se cae mientras corre y los demás que estaban cercanos al suceso, se acercan a socorrerla.” [OBS-1]

La participación activa en espacios comunes de colaboración es clave para que estas instancias en la que se desenvuelve un ciudadano participativo puedan concretarse en la realidad escolar y de aula.

4.3.4. Oportunidades de participación.

Hasta acá, la escuela figura como una de las principales oportunidades de participación de los niños, niñas y jóvenes, en cuanto institución, como un espacio *“donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan”* (Oraisón & Pérez, 2006, pág. 19). Aquella participación activa en espacios

comunes de colaboración permite el despliegue de una ciudadanía participativa donde sus protagonistas se involucran al ser parte, tener parte y tomar parte, asumiendo comprometida y responsablemente acciones comunitarias.

“A raíz de una clase nosotros también podemos organizarnos para poder crear otras cosas. Si hay una salida a terreno, nos organizamos, se organizan los papás, quien trae esto, quien trae esto otro, quien trae esto (...) Si el colegio no tiene balones, hay que aportar, hagamos una completada, compramos balones, todo se dona.” [GD-1]

Desde una perspectiva de aula, cuando el docente orienta las experiencias con instrucciones otorga oportunidades de participación con preguntas, constituyéndose como una instancia de apertura al diálogo en diversos momentos.

“¿Recuerdan las reglas básicas de jugar fútbol acá en el colegio?” [OBS-2]

“¿Recuerdan la unidad que estamos trabajando?” [OBS-3]

“Hoy agregamos dificultad al lanzamiento de la jabalina, como por ejemplo establecer límites, ¿qué más?” [OBS-3]

Para Cárdenas (2017) la pregunta estructura la experiencia dialógica como una apertura a un horizonte conversacional, mientras que para Siedentop (2008) la pregunta en la Educación Física corresponde una estrategia para la enseñanza y experimentación motriz. Según esta última premisa, las preguntas que evocan los ejemplos corresponden a ‘preguntas convergentes’ que *“intentan analizar e integrar los contenidos ya asimilados. Reclaman el razonamiento y la resolución de problemas”* (Siedentop, 2008, pág. 281) como elementos para la participación activa de los estudiantes. Una profesora menciona que *“la idea es estar todo el rato preguntando a los estudiantes, porque es fácil ejecutar sin reflexionar lo que se está haciendo”* [GD-2]. Esta perspectiva queda de manifiesta claramente con esta expresión:

“Preguntarles cómo están, cómo les fue, haciendo una activación de conocimientos, recordando lo que se pasó anteriormente, pero que ellos se involucren más en la clase, como también el mismo cierre, la retroalimentación, que ellos expresen si les gustó o no les gustó, si les gustaría cambiar algo, si les molestó algo de algún compañero, alguna actitud, o simplemente si están felices con la clase.” [GD-3]

Es preciso mencionar que este tipo de preguntas que genera el docente en la apertura al diálogo no se constituyen como *situaciones ideales de habla* (Habermas, 2002) ya que no cumplen la *función sociointegradora* para que se generen éstas, según Ayuste (2006). En estas dinámicas conversacionales, ambos (docente-estudiante) no poseen las mismas oportunidades de proponer un tema a discutir o debatir ideas, y los tiempos de todas esas intervenciones son controlados por el docente demarcando así la verticalidad del diálogo.

La participación en la discusión de decisiones comunes es otro elemento a destacar. Supone una acción de ser partícipe de un proceso deliberativo, un acto en que se discute una norma o decisión que satisface intereses comunes (Habermas, 1991). Michelini (2015) significa la *deliberación* como un procedimiento “*orientado al entendimiento mutuo y guiado por los siguientes principios: inclusión de todos los afectados; libertad, igualdad y simetría de los interlocutores discursivos*” (pág. 60). Se habla acá de la promoción de un ciudadano participativo, otorgándole “*más participación de los alumnos en la elección de las actividades*” [GD-3] como se explicó en categorías anteriores, sino que también organice normas, dinámicas y espacios mediante la aceptación y cumplimiento de decisiones deliberadas colectivamente.

“Llevando esto al pre kínder (...) la construcción de las normas se hacen con puntos, se hacen normas bases, ellos las simplifican. Esto se da en relación en convivencias, hay roces, hay conflictos, toman decisiones, incluso sobre de qué material van a tomar, qué van a construir, dónde van a construir sus cosas.” [GD-1]

4.3.5. Experiencias dialógicas.

Más allá de los espacios garantizados de participación (consejos de curso, centros de alumnos, etc.) y el currículum vigente implementado, tanto transversal como específico de la asignatura, los docentes reconocen los ambientes de aprendizaje motriz como un espacio donde el diálogo está constantemente presente.

Se vislumbran algunos espacios de diálogo y deliberación con diversas intenciones. Algunos aluden a un recurso para abordar conflictos en la convivencia, ya que con el diálogo es posible “*poder resolver un conflicto entre ellos solos (los estudiantes) sin que tenga que interferir el profesor, ya es un avance buenísimo y por ahí yo creo que va el sentido de ciudadanía*” [GD-

3]; o más bien, delimitando las instrucciones y aspectos reglamentarios de una sesión mediante el diálogo al *“tratar de establecer las normas antes de la práctica”* [GD-2] o como una experiencia de participación activa, ya que el diálogo genera *“más participación de los alumnos en la elección de las actividades”*, como base para la deliberación [GD-3]. Al respecto, Freire (2008) manifiesta que *“una actividad que hay que incluir en la vida normal político-pedagógica de la escuela podría ser la discusión”* (pág. 111).

Estas situaciones ideales de habla o instancias dialógicas (Bolívar, 2016) permiten la utilización de actos de habla ilocucionarios con el fin de lograr la comprensión entre quienes se expresan y, mediante la racionalidad y acción comunicativa (Habermas, 2002), construir un diálogo con el fin de alcanzar acuerdos que interesen y convenzan a las personas implicadas. Otras intervenciones en relación a esta temática mencionan:

“Me tocó alguna vez, quizás como alumno, ver profesores que eran más democráticos, como que me permitían de alguna forma que sus actividades fueran flexibilizadas porque... ¿les gusta esto? No, nos gustaría más otra cosa. ¡Bueno! entonces veámoslo y lo hacemos de otra forma.” [GD-2]

“Dándoles un poco de autonomía, ¿qué quiere elegir usted?, ¿por qué eligió esto y no esto otro?, ¿cuáles son las diferencias? Y que empiece el debate, que empiecen a hablar.” [GD-3]

Además, en contraposición a lo anterior, se evidencia una clara ausencia de diálogo entre docente-estudiante en momentos de los registros, como: *“se mantiene la dinámica de la actividad anterior, durando aproximadamente unos 30 minutos. En este tiempo no hay ningún tipo de intercambio de palabras entre los estudiantes y el profesor...”* [OBS-4] o cuando una actividad que dura aproximadamente 25 minutos, tiempo que es aprovechado por el docente para otras tareas, por ejemplo, *“se encarga de llenar el libro de clase con contenidos y requisitos que se le solicitan, mirando a ratos a los estudiantes sin intervenir en diálogos”* [OBS-4], conducta repetitiva en este profesor. En contrariedad a esto, Dewey (1998) menciona que los espacios democráticos en la escuela se constituyen como un *“modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente”* (pág. 82), sobre todo aun cuando hay ausencia de diálogo entre estudiantes.

Esta realidad es visualizada desde el espacio universitario donde se forman a los docentes, designando aquella responsabilidad de falta de diálogo a la estructura escolar y al trabajo docente que no promueve aquellas instancias:

“Hoy día todo es impuesto, no hay comunicación, no hay diálogo, no hay respeto, no se entiende el desarrollo de los niños, no se entienden las necesidades de los niños porque los que hacemos educación no entendemos la lógica de los procesos. Entonces estamos haciendo una educación centrada en imposiciones que no son, que no se acuerdan, que no se dialogan.” [ENT-2]

Es pertinente destacar diversas interacciones y episodios que denotan pasividad del alumnado en la participación de las tareas de aprendizaje y aquellos espacios y oportunidades potencialmente comunicativas que se generan en los ambientes de aprendizaje de Educación Física. Es preciso señalar al respecto que existen algunos temas codificados que comparten elementos de la *interacción instructiva* como se ha configurado hasta el momento, que se constituyen como elementos que dotan de protagonismo a la figura del rol docente como un participante activo, no así del alumnado en cuanto sujeto pasivo. En la ausencia de diálogo entre los estudiantes, la comunicación que se presenta es unidireccional.

En referencia a lo anterior, Freire (2002) concibe el acto educativo como una experiencia entre iguales en que construyen el saber conversando. En la educación dialógica explicada en Freire (1997a) se *“favorece el aprendizaje entre iguales, estimula los procesos de reflexión compartida y la acción transformadora”* (Ayuste, 2006, pág. 88), no existiendo esta acción en la articulación de las instancias pedagógicas intencionadas por estos docentes. No obstante, dentro de las observaciones se visualiza un episodio que muestra una interacción aislada entre los estudiantes cuando esperan su turno en la ejecución de una tarea específica de manipulación con balones. Generalmente no hay indicios de *dialogicidad* (Freire, 2005) en las dinámicas de la sesión, pero dentro de una conformación de los grupos de espera, solo uno presenta este comportamiento:

“Los tiempos de espera para la ejecución de la tarea son de aproximadamente 3 a 4 minutos. En este tiempo, los niños y niñas dialogan entre sí sobre la tarea, observan a sus compañeros y se distraen con juegos de diversa índole.” [OBS-1]

No solo en educación parvularia se genera esta situación, sino que también con adolescentes. Dependiendo de la organización del grupo y el tipo de tarea que se proponga, existirán diferentes formas de diálogo espontáneo más allá de las intenciones de control que busque el profesor:

“En los sectores del circuito donde no están a la vista del profesor los estudiantes conversan. A medida que algunos terminan lo encomendado, inmediatamente van al baño a hidratarse y se reúnen en un sector con sombra. Algunos estiran la musculatura y en su mayoría conversan, esperando que todos terminen la tarea.”
[OBS-4]

Una de las exigencias al profesorado es tener disponibilidad al diálogo (Freire, 2004) como primera premisa, desde allí, la escucha al otro hacia la horizontalidad del diálogo permite una participación activa en la toma de decisiones en un espacio legitimado.

“Que se les escuche, que los momentos de la clase permitan que los alumnos se expresen, es decir, desde el momento uno decirles hola, ¿cómo estás?, ¿cómo te fue? Y saber a quién le estás hablando porque de repente son cuarenta niños y realmente no hay una cercanía con los alumnos, entonces llegar y desde el momento cero.”
[OBS-2]

Ayuste (2006) refiere a una racionalidad y acción comunicativa en estas dinámicas en que *“los sujetos hacen uso del conocimiento para alcanzar acuerdos que convengan a todas las personas implicadas”* (pág. 74), basándose en los postulados de Habermas (1999). En la Educación Física la concreción del currículum exige al profesor adoptar una posición especial que vaya más allá de sus decisiones personales, sino considerar que en todas las experiencias que se planifican en la escuela, tanto formales como informales, la intencionalidad de concretarlas requiere considerar *“los intereses y el bienestar de los alumnos”* (Arnold, 1990, pág. 143).

En la Educación Física, las *instancias dialógicas* (Bolívar, 2016) que se presentan en la relación comunicativa entre sus integrantes, no puede convertirse en un espacio propicio para la práctica de la ciudadanía si no existe un fin pedagógico intencionado y explícito como escenario democratizador (Benjumea, 2011b).

Para Parlebas (2008) la comunicación es un elemento esencial en el ambiente sociomotriz. No solo se genera una interacción dialógica, sino una interacción motriz. El intercambio de significados motrices o dialógicos entre las personas (Sánchez, 2003) constituyen un aspecto central en el aprendizaje-enseñanza en la Educación Física desde sus diversos niveles²⁷.

El diálogo no es parte de las intenciones pedagógicas en el ambiente aprendizaje de la Educación Física, existiendo una prioridad del movimiento por sobre el diálogo. Esto se constituye como una requerimiento que bordea lo normativo: *“es uno de los principios de la clase Educación Física que se evalúa en el portafolio que el niño esté la mayor parte del tiempo en movimiento, ¿entonces cómo vai a hacer la interacción pedagógica si están todo el rato en movimiento?”* [GD-2]. Al respecto un profesor con experiencia consolidada menciona:

“(…) Mi política es optimizar el tiempo de ejecución, que los chiquillos estén la mayor cantidad de tiempo moviéndose y una de las gracias que tengo como profe desde la práctica que cuando me cronometraban el tiempo útil de clase, es que era muy alto.”
[GD-1]

Manifiestan los discursos una tensión constante en las exigencias que enfrenta la Educación Física y Salud como espacio curricular hacia el aumento de la práctica de actividad física para disminuir los altos índices de sedentarismo y obesidad (UNESCO, 2015), más aún en la realidad chilena (Moreno, Concha, & Kain, 2012), máximos que están por sobre las necesidades de diálogo, conversación, discusión.

Por otro lado, existen intenciones de priorizar instancias de diálogo en el aula en conjunción con las oportunidades motrices que se despliegan. En esta intención reside una prioridad al diálogo en las experiencias motrices, de comunicación, de habla, de argumentación. En la experiencia dialógica del acto educativo (Freire, 1997a) se vuelve necesaria en la construcción del *saber conversado*:

²⁷ Son diversos los niveles de la comunicación que se establecen en el aprendizaje-enseñanza motriz, en que el acto didáctico propio de la Educación Física es posible identificaren su dinámica un nivel técnico, vale decir, con qué precisión puede ser transmitido un mensaje; un nivel de significado, en cuanto a la precisión del mensaje transmitido con un mensaje intencionado; y, un nivel de eficiencia, refiriéndose a la efectividad del mensaje recibido que repercute en cambios de conducta o variación de comportamientos (Sánchez, 2003).

“Hay profesores que por ejemplo en la práctica, te dicen no, ustedes no pueden hablar mucho, o no pueden establecer comunicación tanto tiempo, porque usted tiene que ejecutar. Inclusive en la práctica a ti te tomaban el tiempo en que los niños se movían solamente, entonces, yo no estoy de acuerdo con eso, yo por ejemplo soy capaz de tomarme cinco, diez, quince minutos, lo que sea, pero tener una conversación con los estudiantes.” [GD-3]

Aquella pretensión de proponer no solo una oportunidad de movimiento, sino de interacción motriz y dialógica conlleva a brindar un espacio de participación activa por parte del estudiantado en un aula de aprendizaje como espacio sociomotor y de convivencia en que la comunicación es primordial y potencialmente democratizadora.

4.3.6. Experiencias motrices.

La concreción curricular de la formación ciudadana en experiencias motrices la dota de una valoración significativa experiencia transversal, que repercute en la formación integral de la proyectiva ciudadanía en un espacio con características únicas en la escuela que es la Educación Física, en vinculación constante con todas las áreas de aprendizaje: *“la Educación Física es parte de toda una comunidad de asignaturas que los hace crecer como personas”* [GD-1].

Esto se alinea con las necesidades que plantean diversas fuentes (Ministerio de Educación, 2004a; 2010; 2016a; 2016b) y se valida, a través del discurso del profesorado, su incidencia práctica en la realidad escolar sobre todo en el rol que cumple el profesor de Educación Física.

“La Educación Física no sólo trabaja con conocimientos como las demás asignaturas o con cierto desarrollo de habilidades, sino también con valores, y desde el ámbito valórico yo creo que uno puede trabajar muchos aspectos, como el desarrollo de la autonomía, del respeto, el respeto hacia las normas, pero siempre creo que a la base, digamos, de una concepción no solamente de ciudadanos sino también de un ser humano. Hacer un ser humano que es consciente de sí mismo, de su corporeidad.”[GD-2]

Desde Cagigal (1981) en la instrumentalización del deporte y la enseñanza que contribuyen a vigorizar la dimensión ética y moral “humanizando” a este ciudadano, la propuesta del juego y deporte como espacios de profundización de valores que permiten la socialización y

convivencia en Parlebas (2008) y la propuesta de un Ser complejo, holístico, en que su dimensiones constituyen un todo donde lo ético es inherente al actuar en el mundo (Sérgio, 1999), se valida el aporte al desarrollo de la moralidad que compromete el espacio auténtico de comunicación-contracomunicación motriz que reside en la escuela.

“Es un espacio educativo sumamente potente para transformar las conciencias de los individuos en valores que son sumamente necesarios como la libertad, el pensamiento crítico, la solidaridad, entre otros valores.” [GD-2]

Siedentop (2008) menciona que los preceptos éticos van más allá del deporte y de los juegos, y la Educación Física reboza de situaciones en que estos principios pueden aprehenderse. Inclusive en los discursos se hace un guiño a los sesgos competenciales que trae consigo la formación inicial docente para que los profesores y profesoras aborden este tipo de temáticas:

“Como profesores de Educación Física podemos desarrollar estas habilidades blandas en los niños, sin embargo yo creo que es algo más transversal a nivel de la educación, desde todas las asignaturas, yo creo que se cometió un error a través de lo largo de la historia en que se segmentó digamos, las distintas áreas del conocimiento en los colegios, y es en esto de segmentarlas desaparecieron la educación de las emociones, la educación cívica, entre otras.” [GD-3]

Esta crítica a la estructuración de los saberes de la escuela en disciplinas parceladas, una reducción de los saberes a paradigmas simplistas (Morin, 2001), significan a la Educación Física como un espacio polifuncional que no solamente atiende “al cuerpo y el movimiento” como históricamente se ha concebido, sino que atraviesa disciplinas, saberes, experiencias, y se entreje a un objeto/sujeto en su complejidad (Benjumea, 2009), inclusive desde una mirada transdisciplinar (Delgado, 2009).

“La labor de nosotros como profes de Educación Física es fundamental, o sea yo siento que es el momento que tienen para hacer lo que quieren, para recrearse, para divertirse, para aprender de la forma más entretenida posible y desde ese punto como nos decía el profe, tratar de hacerlos pensar qué falta (...)” [GD-1]

En el espacio escolar residen dinámicas relacionales donde el juego sociomotor articula relaciones de comunicación espontáneas y voluntarias en niños, niñas y jóvenes. Aquella experiencia lúdica que se sustenta en la *interacción* como situación de comotricidad,

manifiesta un carácter comunicativo, cooperativo y/o de contracomunicación con finalidad antagónica (Parlebas, 2008) dotando de una significación especial a la convivencia e instancias de socialización que se ofrecen desde la naturaleza de la Educación Física, sobre todo en el último tiempo con la tendencia a fortalecer los recreos activos y espacios de esparcimiento:

“Desarrollar la autonomía de los chicos en los mismos recreos, también hay un momento para poder formar ciudadanos, es una mini sociedad que tenemos en el colegio, donde puede aprovecharla, y en los recreos comparte gente de diferentes edades, diferentes gustos, diferentes culturas.” [GD-3]

Entenderemos el juego espontáneo, por lo tanto libre y exploratorio, como una experiencia de saber intra e interpersonal que desarrolla la creatividad y la socialización. La Escuela como imperativo social ha instrumentalizado aquel juego reglamentándolo y especificándolo a fines concretos, limitando el *ludo* como una capacidad inherente al ser humano, por lo tanto, condicionando y restringiendo a este *homo ludens* (Huizinga, 2012). Aquella institucionalidad limita la creatividad, la sensibilidad, el disfrute natural (Trigo, 1999).

“Ese juego libre que está intencionado por ellos mismos, que tienen su propia orgánica, lo hacen funcionar fantástico. Falta que llegue el profe con el maldito silbato y se acabó ese juego lógico y empiezan las reglas²⁸, en donde se pierde esta capacidad para ir aprendiendo autónomamente como se vive esto en la vida real, y a eso el profe no le saca jugo a ese juego natural, a ese juego maravilloso que ocurre en el recreo. El profe no ha entendido que es ese juego el que necesitamos replicar en la clase, que jueguen solos, que jueguen libres, que elijan, que se cambien de implementos, que busquen otra cosa... no lo han entendido.” [ENT-2]

Benjumea (2011a) menciona que formación de la ciudadanía es posible intencionarla en experiencias motrices dotadas de sentido, teniendo una repercusión significativa en las acciones del ser humano en todos los momentos de la vida. La vinculación de la formación

²⁸ “Nacemos creativos, nacemos juguetones y la vida, las circunstancias, las ‘normas’ nos van imponiendo poco a poco una forma de actuar ‘normal’, que bloquea todo ese espíritu lúdico base del desarrollo humano” (Trigo, 1999, pág. 109).

ciudadana con este escenario sociomotriz se configura mediante la *intención pedagógica*²⁹ que la gestión didáctica organiza, explicitando los propósitos, contenidos y experiencias que constituirán este espacio democratizador. Como manifiesta un docente: “*no solo que lo descubran, no solo el descubrimiento guiado, sino que también, nosotros también explicitar desde un principio*” [GD-1].

Finalizando este apartado, otro elemento importante a considerar hace referencia a un recurso didáctico y lúdico común en todas las sesiones, establecido por la profesora a través de un juego tradicional y arraigado profundamente en nuestra cultura escolar. En este código que emerge de la realidad denominada libertad condicionada por la acción de otro es posible visualizar “un acuerdo de libertad de acción” en la medida que se establezca la autorización del niño y niña con quien se interactúa en el juego:

“Cuando los niños son ‘pintados’ deben caminar en cuclillas y para ser ‘liberados’ tienen que chocar las palmas con los compañeros libres para seguir corriendo libremente.” [OBS-1]

“Esos cuatro pintan en la pinta equilibrio. Para librar lo toco y digo libre.” [OBS-1]

“El juego de persecución consiste en que los niños al ser ‘pillados’ se paran en un pie con las manos sobre la cabeza. La única forma de poder dejar de hacerlo es cuando los compañeros dicen la palabra ‘Libre’ a viva voz.” [OBS-1]

En estas experiencias se hace explícita una temática relevante instaurada como un valor ético que el Currículum Nacional permite visualizar y orientar en la dinámica escolar: la libertad³⁰. Con respecto a la observación, no se intenciona dicha característica instruccional y funcional del juego que alude a la *liberación*, siendo meramente una acción sin reflexión, por lo tanto insuficiente para considerarla *praxis* (Freire, 2005). La palabra que inicia el diálogo entre los

²⁹ “*En esta perspectiva las prácticas motrices puestas en una intención pedagógica entran en sintonía con la formación ciudadana desde su reconocimiento como fuente potencial de procesos de formación humana en tanto se comportan a su vez como territorio-espacio-escenario, escena-tiempo-realidad de expresiones significantes individuales donde el sujeto manifiesta la esencia de lo que es, piensa y siente.*” (Benjumea, 2011a, pág. 11)

³⁰ En la Dimensión Moral de los OAT para Educación Básica se explicita el objetivo referido a “*Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a valores como la justicia la verdad, la solidaridad y la honestidad, el respeto, el bien común y la generosidad*”, considerando que esta observación se realiza en un nivel pre-escolar.

dos estudiantes en esta dinámica de juego demanda una concienciación y comprensión de su significado, tanto de la profesora como del niño o niña, para que adquiriera el valor comprensible de lo que significa la “libertad” o “ser libre”, entendida por el autor como *liberación*.

4.3.7. Conflictos de convivencia.

Como última sub-categoría construida, se hace referencia a la convivencia que se genera en el espacio propio de la Educación Física. Al respecto Ortega (2012) define la convivencia escolar como “*una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente*” (pág. 1), complemento con lo que plantea Banz (2008) al referirse a esta temática de la siguiente forma:

“En una escuela estamos inmersos en la convivencia, ya que esta última está siempre presente en una organización social. No podemos dejar de con-vivir, ya que la esencia misma de este tipo de instituciones es que las personas se organizan e interactúan en forma permanente” (pág. 1)³¹

Si bien esta temática es esencialmente determinante en la socialización dentro de la escuela, es un constructo vivencial complejo de configurar e implementar desde la acción pedagógica concreta. Se manifiesta en todos los espacios de la vida cotidiana escolar, por tanto “*se entiende que los temas de convivencia tienen que ver con la comunicación y se ubican en la perspectiva de la lógica de la acción comunicativa y, por tanto, de la construcción de acuerdos*” (Aristegui, y otros, 2005, pág. 141).

“Si estamos trabajando con deportes colectivos, deportes individuales, juegos, cuando estamos con deportes con oposición o sin oposición porque me parece que a los muchachos, dependiendo de la actividad que practiquen, son distintas las frustraciones que tienen. Vuelvo al caso del fútbol, pero se da en el vóley, se da en el hándbol, en casi todos los deportes que tienen mucho contacto físico. Muchas veces si uno no está atento para manejar la clase se arman peleas, entonces uno como profesor tiene los medios o la guía para poder dar resolución a esos conflictos.” [GD-2]

³¹ Dichas conceptualizaciones configuran el marco teórico de lo que hoy es la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018 (Ministerio de Educación, 2015b), al respecto la define como “*un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento*” (pág. 25).

Se entiende como conflicto a toda actividad en la que se producen interacciones antagónicas, en la que sus participantes difieren en la consecución de objetivos que no les son comunes, que *"implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes"* (Funes, 2000, pág. 92); un fenómeno que se tiende a considerar como algo negativo y emerge cotidianamente en la escuela u otro espacio de sociabilización. Arístegui *et al.* (2005) mencionan que *"el conflicto es parte de la realidad social y que es necesario abordarlo y asumirlo para alcanzar los fines formativos"* (pág. 147).

La Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2015b) establece que el foco no debe estar en la resolución del conflicto *per se*, sino en la formación del sujeto desde una visión hermenéutico-interpretativa del conflicto (Jares, 1997), donde el docente adquiere especial protagonismo. A continuación se muestran varias citas que grafican la codificación que refiera a la mediación del docente en la resolución de conflictos:

"Se visualiza a un profesor que media en conflictos que emergen del juego. Por ejemplo, un arquero al tomar la pelota seguía recibiendo ataques por el equipo contrario. Ahí tuvo el profesor que interceder y hacer entender a ambos de qué se trata aquella norma." [OBS-2]

"Cómo resolver conflictos de ese tipo, que muchas veces son emocionales, choques pero que se pueden resolver a lo mejor de otra manera y no caer inmediatamente en lo punitivo, en el castigo." [GD-2]

No obstante, hay conflictos que no son resueltos y pasan por desapercibidos o ignorados por el docente, tal como lo grafica el siguiente discurso de un profesor joven que ejerce en una escuela municipal: *"cada profesor tiene un estilo de enseñar diferente entonces, no sé, el clásico profesor... ¿pelearon?, los dos a la oficina. ¡Chao!, ¡listo!, se sacó el cacho y siguió la clase. A la inspectoría, a la inspectoría, y los mantiene amenazados con la inspectoría y la inspectoría"* [GD-2]. Esta falta de mediación del docente en la resolución de conflictos³²

³² *"Es que el espontaneísmo, que a veces da la impresión de que se inclina por la libertad, acaba trabajando contra ella. El ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posiciones autoritarias. Por otro lado, el espontaneísmo niega la formación del demócrata, del hombre y de la mujer liberándose en y por la lucha en favor del ideal democrático, así como niega la 'formación' del obediente, del adaptado, con la que sueña el autoritario"* (Freire, Cartas a quien pretende enseñar, 2008, págs. 107-108).

guarda otro tipo de manifestaciones que es posible visualizar en los siguientes momentos de las observaciones donde los docentes prefieren ignorar aquellas situaciones:

“Hay niños y niñas que lloran porque algunos compañeros son más bruscos ya que al ‘pillar’ entre ellos se empujan y botan. La profesora de Educación Física no media en esta situación desentendiéndose, haciendo una señal a la asistente de párvulos para que lo lleve al baño. No se habla del conflicto ocurrido. El juego continúa...” [OBS-1]

Al respecto, Harber (1997) hace referencia a que en los sistemas escolares democráticos contribuyen a la cultura de paz y no violencia, a diferencia de aquellos más tradicionales y autoritarios. Inclusive, su propuesta postula que los estudiantes recurren a la violencia cuando no existen instancia participativas ni de debate. En la Educación Física en particular, Fabbri (2007) alude a que *“la violencia tiene múltiples orígenes ajenos a la escuela, también existen variables internas a la misma y es precisamente sobre ellas, donde los docentes pueden intervenir para su prevención”* (pág. 50), con el fin de contribuir a la formación en valores referidos a la tolerancia, la empatía, la solidaridad, la cooperación, la autonomía, el respeto a la diversidad y la deportividad, valores inherentes a la democracia.

Para finalizar, Arístegui *et al* (2005) afirman que la presencia del diálogo, de la acción comunicativa (Habermas, 1999 y 2002), en el modo de vivir cotidiano son la base para superar la razón instrumental hacia una perspectiva del convivir donde el lenguaje y la democracia en su relación dialéctica con lo pedagógico, son fundamentales para configurar una pedagogía de la convivencia: *“la legitimación de un saber pedagógico propio preocupado de la convivencia y la diversidad es posible a través de procesos de pensamiento reflexivo caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación de los conflictos”* (Arístegui, y otros, 2005, pág. 139).

Este saber conversado (Freire, 2002), entendido como saber pedagógico (Freire, 2004) sienta las bases para una educación dialógica genuina considerando a todos sus actores, sin jerarquías ni arbitrariedades, en contrariedad a dos temas emergentes codificados que permiten un quiebre conversacional intersubjetivo en las dinámicas de convivencia y comprensión del otro: ausencia de diálogo entre estudiantes y ausencia de diálogo entre docente-estudiante.

En definitiva, se visualizan múltiples instancias de formación ciudadana que las dinámicas propias del ambiente de aprendizaje de la Educación Física generan. Este espacio intencionado, como se ha concebido hasta el momento, se configura como una oportunidad para abordar *saberes* que trascienden la experiencia motriz, que se generan con ésta, le son parte. Más allá del valor epistemológico del contenido que la Educación Física aborda, se destaca el cómo se aborda, las técnicas que utilizan los docentes para intencionarlos, o simplemente ignorarlos, pasarlos por alto, en cada propuesta educativa que se despliega en la realidad.

Las características que adopte el docente en su rol de liderazgo de los procesos pedagógicos y la organización que tenga la gestión didáctica del aula de aprendizajes, orientarán metodológicamente la naturaleza e intencionalidad de las posibilidades de convivencia de sus participantes, experiencia motriz, experiencia dialógica, colaboración y participación en virtud de una formación ciudadana determinada.

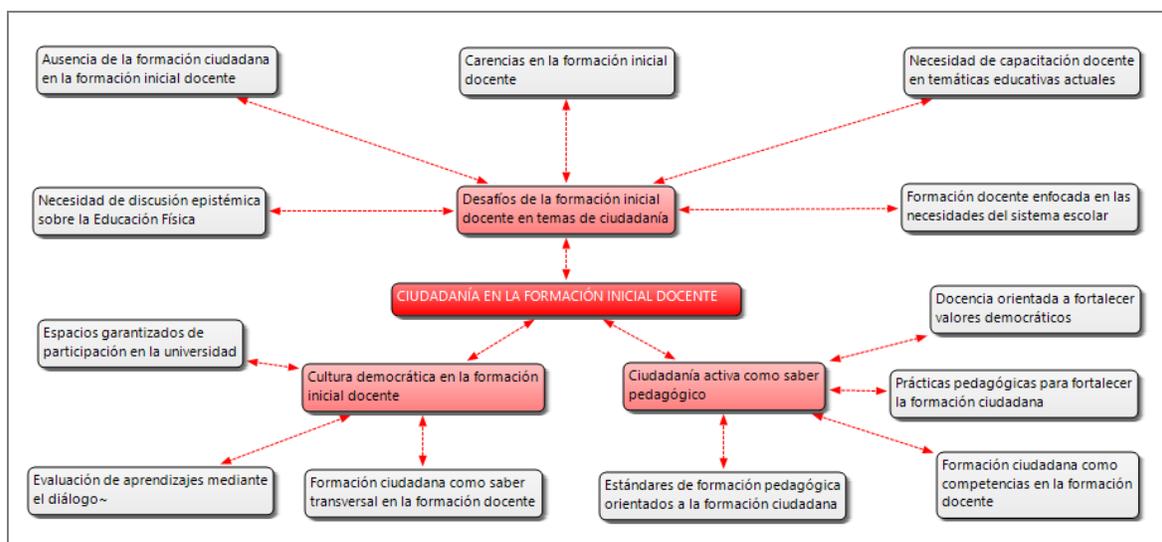
4.4. Ciudadanía en la Formación Inicial Docente.

“A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia.” (Freire, 2008, pág. 78)

La formación inicial docente constituye la posibilidad genuina de transformación desde una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica (Freire, 2004), dotando de significados, prácticas experienciales y vocacionales a un sujeto que se convertirá en un líder para la promoción de un aula y escuela democrática. Por tal motivo, aquel proceso de culturización, politización y pedagogización que entrega el espacio universitario constituye una enriquecedora fuente de saberes disciplinarios y pedagógicos que configuran al futuro docente y posibilitarán el *desaprender* al profesorado que está inserto en la escuela actual.

La Ciudadanía en la Formación Inicial docente se configura desde las subcategorías *Ciudadanía activa como saber pedagógico*, *Cultura democrática en la formación inicial docente* y *Desafíos de la formación inicial docente en temas de ciudadanía*.

Cuadro 15: Categoría 4 - Ciudadanía en la formación inicial docente.



Fuente: Elaboración propia.

4.4.1. Ciudadanía activa como saber pedagógico.

Una de las unidades temáticas emergentes considera que la formación ciudadana está inserta en la trayectoria curricular de la formación inicial docente como competencias. Desde el análisis discursivo entre los directores de tres universidades es posible visualizar posturas disímiles de cómo abordar la formación de educadores desde el *Saber pedagógico*.

“Mirado desde el punto de vista de lo que son las competencias de este profesional, vale decir, las que debe adquirir durante un proceso llamado plan de estudio, estructura curricular.” [ENT-1]

En una universidad pública se menciona su presencia implícita de “contenidos ciudadanos”: *“todos los programas de estudio, de todas las asignaturas, tienen que presentar competencias en el saber hacer, en el saber, en la cognición, en el saber estar y en el saber ser” [ENT-1]*. Esto responde a las características de un paradigma técnico-behaviorista centrado en el proceso (García, 1999), en cuya preparación de este futuro docente pueda transferir estos aprendizajes a situaciones reales que demandan su quehacer pedagógico, su práctica docente.

Por otro lado, en la realidad que se identifica desde la dirección en la carrera en una universidad privada, se visualiza una tendencia academicista en que el profesor transmite conocimientos en el aula priorizando lo teórico. Desde la formación docente basado en un paradigma culturalista-tradicionalista centrado en adquisiciones (García, 1999), se identifica la formación de profesores como un *“asignaturismo loco de hacer fisiología, de biomecánica... ¿Dónde está la persona?, ¿dónde está el niño?, ¿a quién estamos educando?, ¿quién es el foco?, ¿quién es ese sujeto?” [ENT-2]*.

Los docentes con experiencia inicial visualizan la necesidad de superar este paradigma acorde a las carencias que han tenido, al respecto mencionan: *“uno aprende echando a perder, uno aprende con la práctica (...) desde la gestión de aula, cuando resuelves un conflicto (...) eso lamentablemente es autocrítica para mí universidad que nunca lo aprendí bien. Se aprende haciendo” [GD-2]*.

Así también, desde otra universidad pública se plantea la necesidad de fortalecer aquellas oportunidades de incluir la formación ciudadana en espacios curriculares concretos:

“Hay asignaturas y hay contenidos que están llamados a realizar estas tareas, y esos son los contenidos que hay que identificar particularmente e incluir contenidos que llamen a la discusión, que llamen al debate, que promuevan estas ideas y que nos permitan entender un poco más lo sociocultural y lo sociopolítico, en sujetos que van a ser líderes...” [ENT-3]

Desde la autoridad de la carrera de Pedagogía en Educación Física de una universidad pública se menciona una necesidad de observar cuáles son los saberes que se orientan a la formación ciudadana para poder mejorar la preparación de los profesores, por lo que es preciso atender a dos miradas:

“(...) Tiene que haber una situación que sea más directa, una preocupación sobre contenidos, sobre competencias que podamos desarrollar en los estudiantes para poder entender mejor esta ciudadanía, para poder comprender mejor los fenómenos sociales y cómo el rol de un individuo es relevante, es importante a la hora del desarrollo de un país y cómo entonces la organización ciudadana es relevante.” [ENT-3]

Desde las oportunidades inmediatas en el currículum de la formación docente actual que identifican estos formadores de educadores, figuran asignaturas que podrían aportar a la formación ciudadana. Desde la universidad privada se menciona que *“en lo que son los currículos formales, no me parece que haya muchos contenidos tendientes a este desarrollo de ciudadanía”* [ENT-2], pero desde la universidad pública destacan que hay asignaturas que sí los consideran, como *“liderazgo y formación, incluso en ética profesional, (...) asignaturas que tienen algo de este contenido, pero me parece que no lo suficiente”* [ENT-3]. Destaca además desde la educación superior pública que la *“Historia de la Educación Física”* adopta particular aporte en la formación de la ciudadanía:

“Nos va haciendo entender un rol que el profesor de Educación Física que tiene en una comunidad, que el profesor de Educación Física ha tenido históricamente en decisiones políticas, en decisiones ciudadanas (...) también todo lo que sean contenidos vinculados a entender de alguna manera el rol del Estado, a entender los sistemas políticos, de la discusión de la misma ideología política.” [ENT-3]

En cuanto al *Saber hacer*, se destaca en el discurso la *dimensión práctica* de la formación docente (Barrera & Hinojosa, 2017), donde las prácticas docentes se constituyen como aquellas posibilidades de preparación de la docencia en temas ciudadanos insertados en la estructura social que le es pertinente (Sacristán, 1988).

Las prácticas pedagógicas para fortalecer la formación ciudadana configuran una vinculación directa entre las competencias adquiridas en la universidad con las dinámicas y problemáticas que se manifiestan en el espacio escolar, espacio que se constituye como “*el escenario más importante de socialización profesional*” (Barrera & Hinojosa, 2017, pág. 3).

Desde la transición de una curiosidad ingenua en que se sitúan los estudiantes de pedagogía hacia una curiosidad epistemológica y crítica que la formación docente propicia en sus diversas dimensiones³³ se hace necesaria una rigurosa formación ética (Freire, 2004). El *Saber ser* es fundamental en la formación docente para fortalecer la ciudadanía a través de los valores democráticos que se corporificarán con el ejemplo en la manifestación cotidiana del *Saber hacer*.

Aquellos componentes éticos de la ciudadanía activa mencionados por los directores de carrera, refieren a valores como la “*participación*” [ENT-2], “*(...) el respeto (...), la colaboración, la solidaridad con el compañero de al lado, la puntualidad*” [ENT-1], entre otros. Sin embargo, los profesores noveles mencionan que “*no hay ninguna universidad que te las entregue totalmente, eso de los valores te lo da la experiencia sí o sí*” [GD-3]. A esto agregan:

“Hay muchas cosas que la universidad, lamentablemente, en cualquier universidad, esas cositas, esos valores, lo aprendes de los papás, de los amigos o de tus mismos errores o con los apoderados o con los mismo niños.” [GD-3]

Para finalizar, resulta pertinente destacar la apropiación de problemáticas sociales que la formación de profesores de Educación Física se ha hecho cargo. La discusión que se establece desde la universidad pública pretende actualizaciones curriculares se alineen a los estándares de formación pedagógica que de alguna forma están orientados a la formación ciudadana.

“La inclusión es un estándar de calidad, el tema de género, equidad de género es un estándar de calidad. Es un nuevo Chile, “extranjeros”... atención, es un estándar de calidad. La democratización es un estándar de calidad, entonces eso tiene que estar, sí, ¿dónde va a estar eso?” [ENT-1]

³³ Ya se revisó la dimensión *práctica* en la formación de los docentes, dimensión que se complementa con las dimensión *personal, didáctica y valórica* (Barrera & Hinojosa, 2017).

4.4.2. Cultura democrática en la formación inicial docente.

La mirada se enfoca en el proceso educativo universitario de la formación de docentes que se insertarán en la realidad escolar a cumplir un rol líder que garantice la democratización del aula. Se vislumbra una presente formación ciudadana como saber transversal en la formación docente donde aluden los académicos que *“todo eso se le transmite a través de esa línea de formación pedagógica hoy día con una mirada más de formación general”* [ENT-1]. Al respecto, complementa:

“Hay una línea de formación pedagógica donde todas las informaciones que se le entregan al estudiante, que vienen desde las evaluaciones, desde los currículum, desde los modelos, desde los enfoques, desde las miradas psicológicas, histórica, filosófica, en fin, se da en esa línea como una mirada de ser integral.” [ENT-1]

El ideario curricular competencial, práctico y valórico visto con anterioridad, como línea de formación explícita, se complementa con una intencionalidad de considerar transversalmente la formación ciudadana a través de toda la formación docente, en cuanto jerarquización vertical como horizontal de la programación del currículum (Viciano, 2002) permeando en las asignaturas: *“nacen antiguamente los famosos objetivos transversales, los valores. Eso hoy día son competencias duras, son competencias sello”* [ENT-1], como elementos constituyentes del perfil de egreso de los docentes nóveles.

“Para poder entender mejor esta ciudadanía, para poder comprender mejor los fenómenos sociales y cómo el rol de un individuo es relevante. (...) A partir de eso, creo que hay contenidos que deben de incorporarse en asignaturas que tienen esta vinculación, entendiendo siempre esta idea de la articulación de la transversalidad.” [ENT-3]

Además, prácticas ejemplificadoras de aprendizajes mediante el diálogo permiten visualizar metodologías en la educación superior que buscan promover espacios de deliberación y participación en el proceso formativo. Al respecto, una profesora menciona:

“Tenía claro cuáles eran las temáticas que el programa me exigía, pero lo que ocurría al interior del curso era particular, era propio, y a veces ocurría en la selección de las pruebas, cómo íbamos a evaluar. Tenía cursos en que las pruebas son todas individuales y otros que decían, ‘no, nosotros queremos solos’ (...) que querían todo desde la particularidad porque eran lo más competitivos que habían y ahí se juntaban exactamente todos los deportistas. El otro que no, ‘queremos discusiones, hagamos conversatorios’ y a todo lo que ellos proponían (...) Era la única manera que ellos se involucraban y lograran esta tarea potente, y que yo conseguía finalmente el aprendizaje.” [ENT-2]

Tanto docentes como estudiantes logran llegar a acuerdos racionalmente en la experiencia dialógica, fundamentando cada cual sus posturas y argumentando sus idearios. Aquella intercambiabilidad universal de roles de diálogo (Ayuste, 1999) permite que los sujetos involucrados, docente y estudiante, se comuniquen con las mismas oportunidades. El discurso de los estudiantes *ad portas* de egresar como profesionales mencionan que este tipo de profesores que intentan darle una mirada distinta que va más allá de la enseñanza tradicional genera tensiones en los procesos de formación habituales en que se encuentran los estudiantes:

“Una profesora se fue porque nosotros no fuimos capaces de comprender lo que ella quería presentar, que esta idea nueva iba más allá de la asignatura en sí misma, sino que buscaba desarrollar otras habilidades que nosotros ni siquiera pudimos ser capaz de darnos cuenta y valorar, porque estamos tan cerrados en un sistema, que no fuimos capaces de adaptarnos a esto.” [GD-3]

Los espacios curriculares y extracurriculares que brindan las instituciones educativas, ya sean universitarias y escolares, resultan no ser suficientes para la formación ciudadana. Apple y Beane (1997) mencionan que no basta con el diseño ideal de un currículum dotado de experiencias democratizadoras, sino que se deben crear estructuras y procesos que configuren la vida democrática en el espacio educativo como un cotidiano permanente.

Al igual que en categorías anteriores, también es posible distinguir espacios garantizados de participación en la vida democrática de la formación universitaria: *“lo que de alguna manera da esta mirada de un país más pequeño, de que pasan las mismas cosas, las mismas diferencias políticas que se dan a nivel nacional” [ENT-3]*, una situación que se visualiza en las universidades públicas, no así en la institución privada.

Al respecto, menciona un director de una universidad tradicional que en la carrera los estudiantes, profesores y funcionarios pueden participar en deliberaciones sobre sus líderes y aspectos organizativos que influyen directamente en el proceso formativo que vivencian. Figura desde los discurso el concepto de *triestamentalidad*, entendido por Torres (2016a) como una modalidad que considera a docentes, estudiantes y graduados participando activamente, mediante voz y voto, en la toma de decisiones de un gobierno interior a la universidad, facultad o escuela. En una escuela de Educación Física se encuentra presente aquello: *“aquí hay un concepto triestamental, en todo sentido, hasta en la votación para sus autoridades. Los estudiantes tienen voz y voto en la elección”* [ENT-1].

Las intenciones que argumentan sobre esta forma de gobernar en la formación académica no residen únicamente en constituir una orgánica política dentro de la carrera, sino que pasa por instaurar valores democráticos como la participación, la deliberación y la responsabilidad como una forma de vida:

“Hay que internalizar bien lo que es el concepto de cogobernar, o sea, yo gobierno al lado, eso es cogobernar, gobierno al lado, pero no gobierno para que yo lo destruya a él y él me destruye a mí ¡no! estamos trabajando en colaboración.” [ENT-1]

De las autoridades que fueron entrevistadas solo ésta grafica una realidad que tiende a democratizar la vida universitaria de los futuros profesores de Educación Física. Desde otra universidad pública se menciona que *“cuando el estudiante se inserta en esta situación de la participación estudiantil, de la democratización que existe en las distintas unidades de la universidad, está de alguna manera viviendo lo que es la ciudadanía mayor”* [ENT-3], sobre todo cuando menciona que aunque los estudiantes de la carrera han *“tenido una participación importante en los últimos años en todos estos procesos de movimientos estudiantiles”* [ENT-3], no obstante, estas acciones no se consideran como parte del currículum de la carrera y la participación de los estudiantes solo se limita a deliberar en la elección de federaciones y centros de alumnos, pero no en la elección de sus autoridades.

“Nosotros tenemos una complejidad desde el punto de vista de la necesidad de triestamentalidad, que es algo que se viene planteando desde hace mucho rato en nuestra universidad (...) eso también atenta en contra de la ciudadanía, porque muchas veces nuestros estudiantes sienten que si no son capaces de participar en decisiones potentes de su propia universidad, probablemente también puedan tener algún cierto desencanto al momento de participar en la política y en la ciudadanía nacional.” [ENT-3]

Refuerza el profesor entrevistado mencionando en su discurso que *“no hay triestamentalidad, los estudiantes ni los funcionarios participan, y es lo que de alguna manera se quiere o es una bandera de lucha que existe”* [ENT-3]. Esta situación logra visualizarla Torres (2016b) al mencionar que la triestamentalidad es una demanda recurrente para formar gobiernos universitarios ya que los estudiantes solicitan mayor involucramiento y protagonismo en las tomas de decisiones en sus instituciones.

Más allá de los centros de estudiantes, consejos, asambleas, federaciones, etc., los académicos destacan la prioridad de que la ciudadanía no sea solo un contenido, sino una práctica cotidiana. Esta práctica que puede ser vivenciada en el proceso de formación pedagógica y liderada desde el trabajo pedagógica en las escuelas (Olivo, 2017; Castillo, Puigdemívol, & Antúnez, 2017), con el propósito de garantizar estos espacios de participación democrática donde se fortalezca la ciudadanía activa.

4.4.3. Desafíos de la formación inicial docente en temas de ciudadanía.

Desde los discursos emergen significados que describen algunas necesidades de la formación docente, apuntando principalmente a carencias curriculares referentes a contenidos y metodologías del quehacer pedagógico. Algunas ya pudieron ser identificadas con anterioridad, como por ejemplo competencias que hagan referencia *“desde la gestión de aula, cuando resuelves un conflicto”* [GD-2], inclusive aspectos esenciales al saber práctico como un vínculo directo entre los saberes disciplinarios con el contexto real. Al respecto se menciona que los docentes de Educación Física:

“No sabemos hacer clases en la escuela, no tenemos las competencias para hacer clases. El profe llega ahí después de cinco años de estudiar, tiempo que duran estas carreras, y colapsan el primer día, porque aunque haya hecho ocho prácticas, no tiene estos elementos que te estoy diciendo, que es entender el desarrollo, la capacidad para seleccionar las actividades que estén de acuerdo a esa edad, a las características de esos niños.” [ENT-2]

Inclusive, menester de esta investigación, los fundamentos teóricos de la Ciudadanía y la educación de ésta son inexistentes en los aprendizajes de los futuros docentes de Educación Física. Los profesores noveles mencionan que *“parece algo como nuevo. La verdad no lo había escuchado como dentro de la asignatura como tal”* [GD-3], donde según en las autoridades de las mismas carreras es un debate que no está instaurado en la discusión de los programas de estudio de la formación del profesorado.

“Es un ámbito que no se ha tocado, que no se ha discutido de manera profunda. Probablemente porque nosotros solemos pensar o sentir que ya está inserto en el ambiente universitario el tema de la ciudadanía y por lo mismo no se plasma en el currículum formal, entonces creo que es un ámbito que debiese formalizarse más” [ENT-2]

Con el fin de alinearse a los emergentes requerimientos, desde la universidad pública visualizan una necesidad de capacitación docente en temáticas educativas actuales, aludiendo primordialmente a los docentes universitarios que forman profesores, así como lo plantea García (1999) cuando da a entender la necesidad de una formación permanente en el profesorado en que la universidad también debe retribuir a aquel llamado. Al respecto se menciona:

“Los académicos universitarios deben someterse a una capacitación sí o sí, aunque tengai cuarenta años, esto es un tema de mentalidad, es un tema cultural. Para este nuevo modelo educativo que viene con todos estos estándares los profesores se están capacitando.” [ENT-1]

Más que una mirada a los saberes pedagógicos y disciplinares propios de la Educación Física como área disciplinar o práctica de intervención pedagógica, los docentes aluden a la necesidad de aproximación a la realidad contextual que la vida escolar despliega, en complemento con lo disciplinar. Desde el discurso de la formación del “nuevo docente”, aquel

que “*se adapte y se adecúe a las necesidades de los estudiantes en la escuela*” [ENT-2], surge la necesidad de una formación docente enfocada en las necesidades del sistema escolar:

“Qué es lo que necesita el sistema escolar para que tengamos un profesional que no importa que sea experto voleibolista, ni experto gimnasta, ni experto en nada, no queremos formar expertos, queremos formar profesores para el sistema.” [ENT-2]

Los desafíos que se plantean a la formación inicial docente desde sus protagonistas adopta especial relevancia al cuestionamiento de base de esta presente investigación: la Formación Ciudadana. Esta categoría devela ciertas directrices que se implementan en la actualidad en algunas instituciones y otras que pretenden ser revisadas, siempre y cuando podamos definir lo que entenderemos por *Educación Física* como proyecto de formación docente en el país. Así como lo advierten en una universidad pública: “*había que tener una discusión epistémica previa: ‘que era para nosotros’ la Educación Física*” [ENT-3] y reflexionar sobre el papel de la Educación Física en la democratización de aula como primer paso hacia una forma de vida en la escuela en que se supere lo tradicional desde esta oportunidad que ofrece el currículum. En cuanto formación ciudadana en la formación inicial docente, plantear las posibilidades concretas acorde a estos desafíos, posibilitará atender a las necesidades que la realidad escolar requiere.

4.5. Relación de categorías

Más allá del necesario anclaje teórico del dato buscando su comprensión, permitirse vincular las categorías construidas ofrece visualizar ciertas convergencias y tensiones en la certeza de los hallazgos que configuran esta realidad compleja y dinámica que emerge del aula. Las representaciones discursivas en correspondencia con la praxis pedagógica, la palabra en consonancia con el ejemplo, el significado en conformidad con el quehacer, en una relación dialéctica e inherente, contienen matices y contrastes como base para la comprensión del fenómeno que concierne a este estudio.

El concepto de *ciudadanía* contiene diversas representaciones que significan las perspectivas semánticas y pragmáticas del cuerpo docente consultado, habiendo no solo una construcción simbólica de la ciudadanía, sino al menos tres posibilidades de definirla. Las y los docentes valoran la función elocuente que reside en el espacio escolar como una oportunidad auténtica y representativa de formación humana integral, siendo ésta una institución que acoge la responsabilidad de educar a sus integrantes como ciudadanos que se insertarán en el mundo social al que suscriben a medida que vayan alcanzando su autonomía en el devenir progresivo de la escolarización.

Aquella ciudadanía que promoverá cada intención educativa permite formar actores sociales desde un ideario personalista en que los individuos que conviven en la escuela aboguen por intereses individuales por sobre el colectivo. En este “accionar pasivo” se reconocen derechos y deberes, en una fiel alineación con el orden político y social hegemónico que configura la estructura escolar como reflejo de la sociedad que la condiciona. Superando esta mirada centrada en el interés privado, los discursos docentes significan a una ciudadanía que modela comunidad, que trasciende de lo personal. En esta ciudadanía la participación representa a un sujeto que reconoce su pertenencia en un espacio común que la escuela ampara dando cabida a acciones cotidianas colaborativas de forma activa en y para su comunidad.

Ambas miradas sostienen perspectivas distintas que divergen en significado con posibilidades de complementariedad, desde el reconocimiento de lo personal pero en sintonía con lo colectivo. Cualesquiera sean los escenarios que se intencionen, éstas concepciones de

ciudadanía ofrecen dentro de sus posibilidades cabida a una tarea histórica que compete a la Educación Física en la ardua y vigente ocupación de promover una ciudadanía saludable y motrizmente activa.

Visualizamos a una “ciudadanía educable”, a una ciudadanía intencionalmente orientada a propósitos pedagógicos latentes, ya sean premeditados o habituados inconscientemente, explícitos o tácitos. Independiente de sus manifestaciones, lo que es certero para los docentes es que la escuela como institución es protagonista de la *formación ciudadana*. Desde esta funcionalidad que se le asigna a la escuela, el tipo de ciudadanía que se forma en y desde el aula comparte características vinculantes con el contexto vivencial que se configura desde el quehacer docente. Si hablamos de formar a un ciudadano personalmente responsable con intereses prioritarios en lo individual, la perspectiva tradicional o minimalista que se ha heredado desde la “educación cívica”, espacio curricular erigido en el marco de un periodo político-histórico que antecede a la democracia, acoge de mejor forma estas intenciones y le da asidero práctico. Por otro lado, una ciudadanía activa y participativa se adecúa de mejor manera al tipo de sociedad que las políticas públicas vigentes pretenden desde una formación ciudadana como la concebimos hoy, con perspectiva democrática y maximalista, concibiendo la educación de un ser humano que convive y construye comunidad armónicamente con su colectivo. Ambas miradas residen en los discursos y prácticas docentes y que al confrontarse difuminan un ideario común en el que todos y todas armonicen con un proyecto de futuros ciudadanos.

Desde la conceptualización de los tipos de ciudadanía y las formas de educarla, surge una categoría que representa los alcances pragmáticos para implementar un currículum que contiene elementos de formación ciudadana y que en las características únicas que las prácticas pedagógicas en la Educación Física pueden encargarse. Desde acá figuran contrariedades entre el discurso de los docentes que representan un “ideal” con las experiencias pedagógicas observadas que configuran lo “real”.

Generalmente el rol que asume el profesor en esta realidad, se traduce a una participación activa en la dirección de las actividades en las que actúa con una postura instruccional y controladora, fortaleciendo una relación jerárquica en la interacción docente-estudiante. Esta

constante y permanente actitud para abordar la acción pedagógica en el aula de Educación Física tiende a privar la participación activa del estudiantado ya que la figura docente es quien toma decisiones de todo tipo al delegar roles, conformar grupos, controlar las acciones y mantener el orden acorde a lo que este estamento pretende. Si bien los significados representan un ideario democratizador del trabajo pedagógico, prevalece la acción autoritaria en las tareas y dinámicas de aula. Desde esta realidad se prioriza el fortalecimiento de contenidos que responden a una ciudadanía que no cualifica como participativa debido a la escasa horizontalidad del diálogo.

El predominio de metodologías directivas en que las decisiones unilaterales orientan el transcurso de las sesiones, dan a entender la prevalencia de características que responden a una educación cívica tradicional que aún sigue vigente en que la Educación Física no tendría injerencia en la democratización del aula. Los docentes logran reconocer la importancia de la asignatura en cuestión debido al aporte que entrega a esta vigente necesidad, no obstante, en sus prácticas docentes cotidianas predomina lo conceptual por sobre las habilidades y las actitudes. Estilos de enseñanza directivos en la gestión didáctica del aula se reiteran en las observaciones y la resolución de conflictos que emanan desde la convivencia carece de importancia. El trabajo individual está por sobre el colectivo y la segregación entre hombres y mujeres los distingue como dos grupos disímiles en razón a las diferencias corporales como principal criterio.

Los docentes significan la formación ciudadana como una posibilidad de fomentar saberes y actitudes que sintonizan con valores democráticos como la libertad, la participación, los Derechos Humanos, la toma de decisiones colectivas mediante la comunicación dialógica y motriz, el pensamiento crítico, la igualdad de género, la responsabilidad, la colaboración, entre otros máximos éticos, ratificando la función promotora que cumple la escuela y el aula de Educación Física. Aquella concepción está en directa relación con la formación ciudadana activa que plantea la legislación actual para la proyección de ciudadanos participativos en su comunidad. Lo paradójico de aquello se refleja en la distancia que hay entre el discurso del profesorado con su practicum pedagógico, mostrando una manifiesta contrariedad en la proyección del ser humano que resulta de la escolarización.

La realidad de aula se construye desde la intervención docente en la clase de Educación Física como una sumatoria de instancias intencionadas de aprendizaje. En estas sesiones es posible identificar múltiples experiencias motrices y dialógicas, por lo tanto comunicativas, en que sus integrantes conviven en un espacio en común. Estos dos elementos interactivos, el diálogo y la motricidad, representan una oportunidad de sociabilización genuina que los docentes son capaces de reconocer. Existen momentos en que la dinámica corporeidad-movimiento o la experiencia dialógica no figuran en el desenvolvimiento cotidiano de la ciudadanía en el espacio educativo, pese al fundamento epistemológico que considera a la educación como un proceso esencialmente comunicativo. Sobre la ausencia o presencia de aquellas manifestaciones de la comunicación, se evoca al tipo de ciudadanía que se está formando en consonancia con decisiones metodológicas que adoptan los docentes para abordar los propósitos respectivos, tal como se ha revisado en este informe.

Un hallazgo importante que es pertinente destacar es la identificación de un recurso didáctico que representa en los docentes una oportunidad auténtica de formación ciudadana. En el juego espontáneo y colaborativo se manifiestan elementos de socialización en cuanto diálogo, deliberación y colaboración. En este juego motriz que ofrece esta aula tan particular, un juego arraigado profundamente en la cultura escolar que emana y se configura desde aula de Educación Física, converge el movimiento y diversas formas de comunicación como pilares esenciales. Se establecen normas, liderazgos, roles, deberes-derechos y propósitos comunes, en constante interacción con otros integrantes que se adhieren a estas dinámicas lúdicas, encausados en acuerdos tácitos de responsabilidad y respeto por el/la otro/a. Inclusive en el juego espontáneo que se genera en edades tempranas figuran la confianza por los pares y la ausencia de jerarquías, en un marco de voluntariedades como motor de participación.

El rol del docente en este cometido constituye la piedra angular para la creación de estos espacios. Acá es necesario visualizar el papel que está desempeñado el profesorado y de qué manera la *formación inicial docente* prepara en saberes epistémicos y metodológicos a los docentes de Educación Física para asumir en la escuela los actuales desafíos que la formación ciudadana compromete. Según el discurso de los docentes, la cobertura curricular de los programas de profesionalización resultan insuficientes para abordar esta problemática

contingente, problemática que necesita reforzar todas las vías de culturización democrática, ya sea desde el currículum, espacios extraprogramáticos y del fomento de una cultura democrática en toda la comunidad escolar. Con el fin del fomento de la ciudadanía activa y participativa, orientada a la colaboración y la democracia, el campo que estructura la vida académica, cultural y social en las universidades orientará aquel habitus que el cuerpo docente necesita. Desde aquí resulta clave la categoría anterior para comprender que la práctica pedagógica es el vínculo esencial entre los saberes pedagógicos y disciplinares orientados a la ciudadanía activa en este marco de cultura democrática, hacia su transferencia, implementación y transformación en virtud de construir aulas y escuelas democráticas.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

5.1. Sobre el concepto de Formación Ciudadana.

La formación ciudadana representa para los profesores de Educación Física un constructo teórico y práctico que se asume como una asignatura que existió en los planes de estudios en reformas educativas anteriores con el nombre de Educación Cívica y que actualmente emerge con otra morfología y denominación, también como sector de aprendizaje.

Su implicancia se reduce a dar conocimiento sobre la institucionalidad política como una necesidad de que la juventud actual se convierta en una futura ciudadanía que participe activamente en la sociedad una vez que egresen de enseñanza media. Para aquello, la implementación de estos contenidos que configuran esta potencial asignatura tiene cabida en aquel sector curricular en los últimos años de enseñanza media en complemento con la vinculación del estudiantado en espacios garantizados de participación como consejos de cursos o centros de alumnos, entre otras instancias de democratización de la escuela.

Desde esta concepción, la ciudadanía responde a una lógica del “deber ser” en sintonía con las necesidades legales, políticas y sociales del Chile actual. La formación ciudadana para los docentes constituye aprehender derechos y deberes preestablecidos que desde lo pragmático contribuyen al bien público desde diferentes formas de ser ciudadano, ya sea desde una mirada individualista, participativa y/o saludable.

En una primera instancia, resulta incipiente en los significados de los docentes concebir a la formación ciudadana como un eje transversal en el currículum escolar al desconocer sus propósitos y mecanismos de funcionamiento, sin embargo, dicha transversalidad la corporifican en saberes actitudinales y no precisamente en saberes teóricos, superando aquel paradigma tradicionalista que la educación cívica conservaba. Para ellos y ellas, el componente ético del contenido en la formación de ciudadanos adquiere una importancia fundamental para los docentes, reconociendo la incidencia de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) en este cometido, así como también identificando que la ciudadanía

responde a una inclinación ética de las personas hacia elementos que se alineen con la orgánica política de la escuela y de la sociedad.

Se destaca una conceptualización sobre la ciudadanía que emprende la Educación Física desde su normativa vigente: una ciudadanía saludable. El fomento de una vida activa y sana responde a un imperativo que es pertinente atender debido a los altos índices de sedentarismo y sobrepeso en la población, y que de alguna forma a la Educación Física se le ha asignado el trabajo de contrarrestar aquello desde la escuela. Desde esta perspectiva, si las escuelas se alinearan en aquella aspiración, la Educación Física claramente contribuiría a la educación de una ciudadanía sana aumentando las horas destinadas para la práctica de actividad física en la escuela y, por sobre todo, en la educación de infantes y adolescentes en base a componentes éticos que configuran la vida saludable.

Los docentes visualizan la Ciudadanía como un elemento necesario en el currículum escolar que debe estar presente en toda la escolaridad desde la infancia, destacando por sobre todo aquellos pasajes de su discurso que abogan por su presencia desde la etapa pre-escolar. En esta expansión cuantitativa de la formación ciudadana, el discurso docente logra reconocer que no es una tarea que se reduce únicamente a asignaturas humanistas sino que permea en las diversas asignaturas y por sobre todo en la Educación Física.

5.2. Sobre las prácticas pedagógicas.

La Educación Física figura como una oportunidad para la formación ciudadana desde sus particularidades. En tanto posibilidad de socialización, ofrece experiencias que permiten no solo el desarrollo biológico del cuerpo, sino también de lo corpóreo, lo motriz, lo ético, lo cultural, lo cognitivo y lo afectivo. Esta identidad que se construye en los significados de los docentes realza el importante rol que cumple dentro de la escolarización, permitiendo la politización del ser humano desde lo experiencial que emerge de lo cotidiano.

Desde la práctica docente en el aula motriz se destacan diversos elementos de formación de ciudadanos, en tanto pasivos como activos. Uno de los principales es el diálogo como fundamento democrático. Ya que el acto educativo, en tanto humano y didáctico, es esencialmente comunicativo, la realidad observada da cuenta de diversas interacciones

docente-estudiante y estudiante-estudiante que en cuanto experiencia dialógica promueve la deliberación y la expresión de libertades. La ausencia de aquel elemento se traduce en conflictos en la convivencia, decisiones unilaterales y prioridad en lo individual por sobre lo colectivo.

La participación para la colaboración comprende un fundamento de aquellas prácticas docentes para la ciudadanía activa, figurando la conformación de grupos de trabajo y la toma de decisiones comunes en propósitos, normas y tareas de aprendizajes con el fin de organizar experiencias colaborativas a través del juego motriz, elemento imprescindible para la socialización en el aula de Educación Física.

El juego es una experiencia motriz genuina. Su manifestación en la filogénesis del ser humano lo funda como un fenómeno natural, espontáneo y voluntario que no requiere de fines externos para su existencia. La convergencia del diálogo y la colaboración en experiencias lúdicas, junto a otros máximos éticos intencionados propios de la democracia, proporcionan una posibilidad de formación ciudadana significativa en el despliegue de la corporeidad de cada ciudadano/a hacia el mundo social que adhiere.

En las prácticas pedagógicas es preciso identificar dos manifestaciones de los hallazgos que distan entre sí: el discurso idealizado sobre cómo abordar temas ciudadanos y la realidad que se contrapone a sus significados. Los docentes aluden que la formación ciudadana representa una oportunidad articuladora de la democratización del aula con repercusión directa en la escuela como espacio que la cobija, no obstante, se instaura en las observaciones el predominio de formas autoritarias de interacción docente-estudiante basadas en la instrucción, la jerarquía y la coerción. Desde acá se intuye que si bien los docentes reconocen estar en un sistema político democrático del que valoran sus variables, el habitus docente estructurado en su formación escolar, universitaria y laboral condicionan sus prácticas haciendo que sus conductas se distancien con la ciudadanía activa.

5.3. Sobre la formación inicial docente.

En la profesionalización base y permanente del docente de Educación Física no existen intenciones concretas de preparar a los futuros docentes para que comprendan que las

dinámicas propias de la Educación Física figuran como una alternativa válida para la democratización de aula, menos aún sobre los recursos pedagógicos que permiten su contribución a nivel de escuela en conjunto con otros estamentos o sectores de aprendizaje. La ciudadanía activa es un saber pedagógico presente, débil e implícito, que se expresa transversalmente en las mallas curriculares y se difumina en propósitos competenciales que no han sido intencionados precisamente para la formación ciudadana como la hemos concebido.

Figuran las prácticas educativas como aquel canal de transposición de los elementos competenciales que refieren a la ciudadanía activa manifiestos lábilmente en los perfiles de egreso, no obstante, las intenciones concretas de la academia son inexistentes por lo que aquella labor resulta insuficiente. La tensión que existe entre el discurso democrático con la práctica educativa autoritaria, evidencia que los docentes no logran contribuir a la transformación de la cultura escolar desde su quehacer pedagógico.

Según el discurso de los “formadores de formadores”, la cultura democrática de la vida universitaria que determina el contexto en que se educan los docentes contribuye significativamente al pensamiento crítico como base para comprender que el rol político activo de un docente determina el espacio educativo en el que se está inserto, no solo desde espacios garantizados de participación, sino que también en la gestión de decisiones en las propuestas pedagógicas dentro del aula.

5.4. Sobre los desafíos para la Educación Física.

Tipo de formación ciudadana: los docentes de esta área disciplinar deben reconocer los paradigmas que configuran la educación para la ciudadanía, ya sea desde una perspectiva tradicional de la Educación Cívica o desde la Formación Ciudadana para la promoción de la ciudadanía activa. Aquello permite distinguir el tipo de contenidos (conceptuales o procedimentales/actitudinales) de los que pueden ocuparse en las experiencias motrices, los niveles educativos en que es posible intervenir y las orientaciones para la intervención pedagógica que pueden adoptarse.

Configurar prioridades en el foco de contenidos: en las prácticas de aula definir las prioridades que se asignan a los contenidos, referentes al movimiento o el diálogo. Si el movimiento está por sobre el diálogo, habrán menos experiencias dialógicas para la socialización. Si el diálogo está por sobre el movimiento, se descuida acción motriz como objeto de aprendizaje y promoción de una ciudadanía saludable.

Explicitación de la formación ciudadana como saber pedagógico: la necesidad de que docentes de Educación Física reconozcan el aporte que ofrece la asignatura es fundamental en el momento de contribuir al Plan de Formación Ciudadana en la escuela, identificando los fundamentos teóricos que sustentan este cometido y la dimensión metodológica para su implementación en que la motricidad, la corporeidad y el juego articulen las propuestas didácticas. Para tal motivo resulta necesario incluir la formación ciudadana como una asignatura en la carrera profesional, una red de contenidos o una modalidad de intervención en las prácticas pedagógicas. De igual forma que sea un imperativo ético de educación continua y permanente actualizarse en esta temática.

Cultura democrática en la formación inicial docente: con el propósito de fortalecer el rol político que deben asumir los/las profesores/as noveles mediante espacios garantizados de participación como centros y federaciones de estudiantes, así como promover la triestamentalidad como una oportunidad significativa para deliberar en problemáticas que afecten a la comunidad. Este devenir cotidiano configurará el campo social y cultural como espacio estructurante en la formación de los docentes como sujetos políticos.

Discusión epistemológica sobre las responsabilidades académicas de la Educación Física: al definir el objeto de estudio propio de la Educación Física con claridad, el distanciamiento que existe entre el currículum nacional, las casas de formación y la discusión teórica actual sobre su episteme, puede estrecharse al convenir puntos de encuentro. Lo disciplinar resulta insuficiente para tratar la complejidad de lo educativo, de lo escolar. En virtud de promover el desarrollo integral, se hace necesaria una reflexión desde múltiples conocimientos que trascienden lo que es propio de la Educación Física ya que al englobar otras dimensiones de desarrollo, se convocan otros sectores de aprendizaje y saberes disciplinares, justificando una reorientación hacia propuestas interdisciplinarias o transdisciplinarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, D. (2014). Ciudadanía activa y educación: propuestas educativas emergentes a partir de historias de vida. En P. Mata, B. Ballesteros, & I. Gil, *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación* (págs. 75-82).
- Aguiar, F. (2004). El velo y el crucifijo. *Claves de razón práctica*(144), 36-43.
- Albala, C., Olivares, S., Salinas, J., & Vio, F. (2004). *Bases, prioridades y desafíos de la promoción de la salud*. Santiago: Universidad de Chile. Instituto de Nutrición y Tecnología de Alimentos.
- Albertazzi, S., & Cáceres, V. (2014). La formación inicial docente: desafíos para una Educación Física de calidad desde la perspectiva de profesores formadores y estudiantes. *Revista Motricidad Humana*, 15(2), 72-76.
- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 225-238). Madrid: Síntesis.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, 14(1), 137-150.
- Arnold, P. (1990). *Educación Física, movimiento y currículum*. Barcelona: Morata.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad: compromiso con las agendas globales y nacionales*. Madrid: Morata.
- Ayuste, A. (1999). *Participación, acción comunicativa y educación de adultos*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral para optar al título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Ayuste, A. (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro.

- Ayuste, A. (2006). Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo. En A. Ayuste , *Educación, ciudadanía y democracia* (págs. 65-102). Barcelona: Octaedro.
- Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Santiago: Documento Valoras UC.
- Barrera, M., & Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1-15.
- Bascope, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox, & J. C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (págs. 245-281). Santiago: Ediciones UC.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjumea, M. (2009). *Elementos constitutivos de la Motricidad como dimensión humana*. Universidad de Antioquia, Instituto de Educación Física. Medellín: Tesis de grado para aspirar al título de Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano.
- Benjumea, M. (2011a). La formación ciudadana: una lectura a sus dinámicas en escenarios y prácticas de la Educación Física, la recreación y el deporte. En B. Chaverra, & D. Gaviria, *Educación Física. Reflexiones conceptuales hacia la integración curricular*. (págs. 12-27). Medellín: Fenámbulos Editores.
- Benjumea, M. (2011b). *La formación ciudadana dinamizada desde la motricidad como campo de configuración de lo humano: un análisis desde escenarios y prácticas Recreativas y Deportivas*. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la sociabilización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquertt, L. (1956). *El Instituto de Educación Física y Técnica, en su medio siglo (1906-1956)*. Santiago.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias para ser un mejor profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Bornard, M. (2011). *Escuela y subjetividad política: una indagación sobre los significados que los y las estudiantes construyen en torno a su Formación Política en la Institución Escolar*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1978). Pratiques sportives et pratiques sociales. *VIIe Congrès international l'HISPA* (págs. 17-37). París: INSEP.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*. Paris: Éditions Du Seuil.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Canales, M., & Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 288-311). Madrid: Síntesis.
- Capdevila, L. (2004). *Actividad física y estilo de vida saludable*. Girona: Documenta Universitaria.

- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 105-119.
- Cárdenas, A. (2017). El diálogo como posibilidad de fundamento ético en la educación. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(7), 83-97.
- Carranza, M., & Mora, J. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Castillo, P., Puigdellivol, I., & Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 41-59.
- Cerda, A. M., Egaña, M., Magenzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM.
- Conde, M., & Tercedor, P. (2015). La actividad física, la educación física y la condición física pueden estar relacionadas con el rendimiento académico y cognitivo en jóvenes. Revisión sistemática. *Arch Med Deporte*, 32(2), 100-109.
- Cornejo, M., Matus, C., & Vargas, C. (10 de 2011). *La Educación Física en Chile: una aproximación histórica*. Recuperado el 01 de junio de 2013, de EFDeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd161/la-educacion-fisica-en-chile.htm>
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Corvalán, J. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 287-298.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena - Contexto, contenidos, implementación. *Colección de Estudios CIEPLAN*(45), 5-32.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cruz-Coke, C. (1989). *Manual de Educación Cívica*. Santiago: Andrés Bello.
- Daviet, B. (2016). *Revisar el principio de la educación como bien público*. Documentos de Trabajo, UNESCO.

- Delgado. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador. La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y postgrado*, 24(3), 11-44.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador. La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y postgrado*, 24(3), 11-44.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, J. (2002). *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- Eisner, E. (1998). Cognición y representación por un sueño. *Revista Enfoques Educativos*, 1(1), 34-42.
- Engel, E. (2015). *Informe final: Consejo asesor presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción*.
- Escámez, J., & Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana*. Madrid: CCS.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*(18), 1-10.
- Fabbri, S. (2007). La violencia en las clases de Educación Física: reflexiones para su prevención. *Praxis Educativa*(11), 48-56.
- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D., & Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios de la región de Valparaíso. *Última Década*(33), 115-137.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraile, A. (1999). La didáctica de la educación física desde una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(2), 689-698.

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997a). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XII.
- Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1997c). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XII.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1987). *Desobediencia y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y convivencia. *Contextos Educativos*(3), 91-106.
- Gadamer, H. (2002). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García, H. (1999). *La formación del profesora de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una práctica crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, P. (2015). Ciudadanía ante el espacio público. La difícil y necesaria relación para fortalecer a las instituciones. *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 11(21), 87-106.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*(335), 105-126.
- Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

- Habermas, J. (1997). Teorías de la verdad. En M. J. Frápolli, & J. A. Nicolás, *Teorías de la verdad en el siglo XX* (págs. 543-596). Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. (Vol. II). Barcelona: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. I). Barcelona: Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Harber, C. (1997). *La eficacia de la enseñanza y la educación para la democracia y la no violencia*. París: UNESCO.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología: Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2001). *Ser y Tiempo*. Santiago: Universitaria.
- Hernández, J., & Rodríguez, J. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Ibañez, J. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española Salud Pública*, 76(5), 373-380.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*(15), 53-73.
- Lara, H. (19 de noviembre de 2008). Doctor Luis Bisquertt Susarte: homenaje en el acto del centro de egresados. Santiago, Chile.
- LGE. (2009). *Ley General de Educación (N°20.370)*. Estado de Chile.
- LOCE. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N°18.972)*. Estado de Chile.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.

- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo*, 22, 193-205.
- Magendzo, A. (2000). *Currículum y los Objetivos Fundamentales Transversales (documento de trabajo)*. Santiago: MINEDUC.
- Mardones, R., Cox, C., Farías, A., & García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. *Propuestas para Chile: Concurso de Políticas Públicas (PUC)*, 215-246.
- Martínez, J. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez, M. L., Silva, C., Morandé, M., & Canales, L. (2010). Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última Década*(32), 105-118.
- Martínez-Fernández, F. (2012). Hacia una pedagogía del cuerpo. La educación física en Chile, 1889-1920. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3(14), 320-331.
- Mauss, M. (1966). Les techniques du corps. *Sociologie et anthropologie*, 363-386.
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-56.
- Michellini, D. (2015). Deliberación. Un concepto clave en la teoría de la democracia deliberativa de Jürgen Habermas. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 17(1), 59-67.
- Ministerio de Educación. (2000). *El estudio internacional de Educación Cívica 1999*. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/ICCS/CIVED/1999_Informe_Nacional.pdf
- Ministerio de Educación. (2003). *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Informe Nacional, Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago.
- Ministerio de Educación. (2004a). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2004b). *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación. (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009*. Primer informe nacional de resultados, Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2011). *Fundamentos Bases Curriculares 2011 Educación Básica: Propuesta presentada para aprobación del Consejo Nacional de Educación*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Educación Física y Salud. Educación Básica*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2013a). *Bases Curriculares para Educación Básica*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2013b). *Bases Curriculares Educación Física y Salud. 7° básico a 2° medio*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Física*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015b). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. MINEDUC, Unidad de Educación General, Santiago.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile.
- Miranda, V. (2011). Competencias ciudadanas en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar*, 1(1), 34-51.
- Moreno, L., Concha, F., & Kain, J. (2012). Intensidad de movimiento de escolares durante clases de educación física de colegios municipales: resultados según el profesional que efectúa las clases. *Revista chilena de nutrición*, 39(4), 123-128.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Nogales, G., & Urraco, M. (2013). Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*(12), 153-167.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales*. Ministerio de Educación, Chile. París.
- Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y la posmodernidad*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México.
- Olivo, M. (2017). Educación para la ciudadanía en Chile. *Información Tecnológica*, 28(5), 151-164.
- Oraisón, M., & Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino a la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*(42), 15-29.
- Ortega, R. (2012). *Convivencia escolar: dimensiones y abordaje*. Santiago: Documento de trabajo del Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, Deporte y Sociedad: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Peña, M. (2016). *Escuela, Política y Ciudadanía: Significados que otorgan directivos, docentes y estudiantes de tercero y cuarto año medio a la formación ciudadana en la escuela*. Santiago: Tesis de Magíster Universidad de Chile.
- Poblete, C., Moreno, A., & Rivera, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 265-282.
- Ravelo, M., & Radovic, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402.

- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*(23), 217-227.
- Redon, S. (2010). La Escuela como Espacio de Ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 36(2), 213-239.
- Rey, A. (2007). Discurso Epistémico para una Ciencia de la Motricidad. *Cinta de Moebio*(28), 117-140.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 217-237.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Rodríguez-Rodríguez, F., Curilem, C., Escobar, D., & Valenzuela, L. (2016). Propuesta de evaluación de la Educación Física en Chile. *Educación Física y Ciencia*, 18(1), 1-12.
- Ron, O. (2008). *La educación física significada desde sujetos políticos constituidos en actores colectivos*. Obtenido de Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.694/ev.694.pdf
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía*. Santiago: LOM.
- Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salas, E. (2001). *Democratización de la educación en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Sánchez, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física en primaria*. Madrid: Pearson.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Santa Cruz, L. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar. *Docencia*(23), 36-47.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.

- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), Amsterdam.
- Schütz, A. (1989). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sérgio, M. (1999). *Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serna, E. (2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista de Humanidades*(33), 213-243.
- Sicilia, Á., & Delgado, M. Á. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza : análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar en la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Reserch*. Thousands Oaks: SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: SAGE.
- Tefarikis, E. (2006). Motricidad humana, un cambio urgente y necesario. *Pensamiento Educactivo*, 38, 94-107.
- Toro, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 29-43.
- Toro, S., & Valenzuela, P. (2012). Desde la acción a la enacción. Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 211-230.
- Torres, E. (2016). Universidad y contingencia en Chile. Crisis del financiamiento, acreditación y gobierno universitario en entornos de debate social. *PostData*, 21(1), 243-267.
- Torres, E. (2016a). Gobierno universitario en entornos de debate social en Chile. Observaciones desde la teoría de sistemas. *Polis*(43), 1-22.

- Torres, E. (2016b). Universidad y contingencia en Chile. Crisis del financiamiento, acreditación y gobierno universitario en entornos de debate social. *PostData*, 21(1), 243-267.
- Tourney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Organización de los Estados Americanos, Unidad de Desarrollo Social y Educación, Washington, D.C.
- Tourney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), Amsterdam.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago: Pehuén.
- UNESCO. (2015). *Educación Física de calidad: una guía para los responsables políticos*. Sector de Ciencias Sociales y Humanas. París: Ediciones UNESCO.
- Urraco, M., & Nogales, G. (2013). Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*(12), 153-167.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (1993). *Application of Case Study Research*. Newbury Park: SAGE.
- Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63-80.

ANEXOS

ANEXO 1

Objetivos Generales referidos a la Formación Ciudadana (LGE, 2009)

Educación Básica	Educación Media
<i>En el ámbito personal y social</i>	
<ul style="list-style-type: none"> c. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros. d. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros. e. Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> b. Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas. d. Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz. g. Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
<i>En el ámbito del conocimiento y la cultura</i>	
<ul style="list-style-type: none"> a. Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable. b. Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia. c. Trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos. d. Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. e. Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> b. Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia. d. Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros. i. Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural. j. Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan. k. Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2013a; Ministerio de Educación, 2015a)

ANEXO 2

Dimensión Moral de los OAT para Enseñanza Básica.

OAT Educación Básica: *Dimensión moral.*

11. Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a valores como la justicia, la verdad, la solidaridad y la honestidad, el respeto, el bien común y la generosidad.
12. Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º).
13. Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.
14. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2013a, pág. 28)

ANEXO 3

Dimensión Socio-Cultural de los OAT para Enseñanza Básica.

OAT Educación Básica: *Dimensión Socio-cultural.*

11. Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática, conociendo sus derechos y responsabilidades, y asumiendo compromisos consigo mismo y con los otros.
12. Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos.
13. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.
14. Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente.
15. Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.
16. Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2013a, págs. 27-28)

ANEXO 4

Dimensión Moral de los OAT para 7° básico a 2° medio.

OAT 7° básico a 2° medio: *Dimensión Moral.*

- OA1 Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a los valores de justicia, solidaridad, honestidad, respeto, bien común y generosidad.
- OA2 Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1°).
- OA3 Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.
- OA4 Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2015a, pág. 27)

ANEXO 5

Dimensión Sociocultural y Ciudadana de los OAT para 7° básico a 2° medio

OAT 7° básico a 2° medio: *Dimensión Sociocultural y Ciudadana.*

- Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático.
- Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos.
- Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.
- Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.
- Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.
- Conocer el problema ambiental global, y proteger y conservar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2015a, págs. 26-27)

ANEXO 6

Objetivos de Aprendizaje del eje “Seguridad, Juego Limpio y Liderazgo”.

Objetivos de Aprendizaje del eje “Seguridad, Juego Limpio y Liderazgo”			
Bases Curriculares de Educación Física para Educación Básica (Ministerio de Educación, 2012)			
1° y 2° básico	3° básico	4° básico	5° y 6° básico
<p>OA 10: Practicar juegos o actividades motrices para aprender a trabajar en equipo, asumiendo diferentes roles (respetar al otro, recoger los materiales solicitados o liderar si se le asigna ese rol).</p> <p>OA 11: Practicar actividades físicas, demostrando comportamientos seguros, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un calentamiento mediante un juego. - Escuchar y seguir instrucciones. - Utilizar implementos bajo supervisión. - Mantener su posición dentro de los límites establecidos para la actividad. 	<p>OA 10: Practicar actividades físicas y /o juegos colectivos con responsabilidad y honestidad, cumpliendo las reglas, los roles asignados y los principios de un juego limpio.</p> <p>OA 11: Practicar actividades físicas, demostrando comportamientos seguros, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar en actividades de calentamiento en forma apropiada. - Escuchar y seguir instrucciones. - Mantener su posición dentro de los límites establecidos para la actividad. - Asegurar que el espacio está libre de obstáculos. 	<p>OA 10: Practicar actividades físicas y /o juegos colectivos con responsabilidad y honestidad, cumpliendo las reglas y los roles asignados, respetando las decisiones de la autoridad y organizar equitativamente los equipos.</p> <p>OA11: Practicar actividades físicas, demostrando comportamientos seguros, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un calentamiento en forma apropiada. - Utilizar de manera adecuada los materiales y las instalaciones para evitar el riesgo personal y de otros. - Escuchar y seguir instrucciones. - Asegurar que el espacio está libre de obstáculos. 	<p>OA 10: Practicar actividades físicas y /o juegos colectivos, demostrando responsabilidad, liderazgo y respeto al participar, por ejemplo: conversar y plantear discrepancias, aceptar las diferencias individuales e intentar llegar a acuerdos, jugar en forma cooperativa, aceptar el resultado y manejar el triunfo.</p> <p>OA11: Practicar actividades físicas y/o deportivas, demostrando comportamientos seguros y un manejo adecuado de los materiales y los procedimientos, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un calentamiento específico individual o grupal - Usar ropa adecuada para la actividad. - Cuidar sus pertenencias - Manipular de forma segura los implementos y las instalaciones.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2012).

ANEXO 7

Objetivos de Aprendizaje del eje “Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física”

Objetivos de Aprendizaje del eje “Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física”			
Bases Curriculares de Educación Física 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación, 2013b)			
7° básico	8° básico	1° medio	2° medio
<p>OA 5: Participar en una variedad actividades físicas y/o deportivas de su interés y que se desarrollan en su comunidad escolar y/o en su entorno; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrarse en talleres extra-programáticos de actividades físicas y/o deportivas que se desarrollan en su comunidad y/o entorno. - Asumir variados roles en la participación y promoción de una vida activa. - Utilizar los entornos cercanos para realizar alguna actividad física y/o deportiva (plazas, parques, entre otros). 	<p>OA 5: Participar y promover una variedad de actividades físicas y/o deportivas de su interés y que se desarrollan en su comunidad escolar y/o en su entorno; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la práctica regular de actividad física y deportiva. - Participar en la organización de una variedad de actividades físicas y/o deportivas que sean de interés personal y de la comunidad. - Utilizar estrategias para promover la práctica regular de actividad física; por ejemplo: elaborar afiches o diarios murales, entre otros. 	<p>OA 5: Participar y promover una variedad de actividades físicas y/o deportivas de su interés y que se desarrollan en su comunidad escolar y/o en su entorno; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar los programas que ofrece la comunidad para promover la práctica regular de actividad física. - Aplicar y desarrollar estrategias específicas para mejorar su condición física y la de los demás. - Desarrollar estrategias grupales para promover una vida activa dentro de su comunidad escolar o su entorno cercano. 	<p>OA 5: Participar, liderar y promover una variedad de actividades físicas y/o deportivas de su interés y que se desarrollan en su comunidad escolar y/o en su entorno; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugerir estrategias grupales para organizar actividades físicas y/o deportivas demostrar distintos estilos de liderazgo en la promoción de una vida activa. - Proponer y crear una variedad de actividades físicas y deportivas para desarrollar los planes para promover una vida activa en su comunidad. - Fomentar y crear estrategias para adherir a la práctica de actividad física permanente.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2013b)

ANEXO 8

Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Física.

Competencias Disciplinarias	Estándar 1 Comprende los referentes teóricos que apoyan su práctica pedagógica disciplinar.	
	Estándar 2 Conoce las manifestaciones de la motricidad como medio de enseñanza.	
	Estándar 3 Comprende la importancia del ejercicio físico en el desarrollo de hábitos de una vida activa saludable.	
	Estándar 4 Conoce las características motrices, cognitivas, afectivas y sociales del estudiante en situación de acción motriz.	
	Estándar 5 Organiza la didáctica de la Educación Física.	
	Estándar 6 Conoce el proceso evaluativo propio de la disciplina.	
Competencias Pedagógicas	Estándar 1 Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.	Estándar 1 Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.
	Estándar 2 * Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	
	Estándar 3 Conoce el currículum de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas	Estándar 3 Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
	Estándar 4 Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	
	Estándar 5 * Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.	
	Estándar 6 Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	
	Estándar 7 Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.	
	Estándar 8 Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	
	Estándar 9 Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	
	Estándar 10 Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	

Fuente: (Elaboración propia). (Ministerio de Educación, 2014)

ANEXO 9

GRUPO DE DISCUSIÓN 1

Docentes de Educación Física

Hombres y mujeres.

Más de 10 años de experiencia docente.

Formados en universidades privadas y públicas.

Ejercicio docente en instituciones escolares privadas y públicas.

Moderador: Primero que todo me gustaría que conversáramos de cómo nosotros personas, como ciudadanos, como profesores, y le demos significado al concepto “Ciudadano” *¿qué pensamos con ser ciudadanos?, ¿qué creen ustedes que es la ciudadanía?*

Profesora A: Lo veo desde el punto de vista de un grupo de personas que tienen intereses en común e intereses distintos a la vez, porque efectivamente somos todos seres pensantes y pensamos de distinta manera, no podemos pensar todos iguales, siento que la ciudadanía en cierto modo, se toma como la palabra cuando es un grupo que unifica criterio. Un ejemplo, es las marchas estudiantiles, uno ve y se le denomina como el grupo o la ciudadanía se pone en boga por una situación puntual, la educación por ejemplo, eso se manifiesta de alguna u otra manera. Siento que estamos politizados, de cierta manera, eso hace que las personas se manifiesten o la ciudadanía o la palabra “ciudadanía” aparezca en ese tipo de acciones, siento que cuando hay una manifestación, cuando hay una molestia o algo entretenido también o una celebración, es como la ciudadanía hace hincapié en esto, un grupo de personas que quizás piensan de una misma manera y se organizan y plantean un cierto tema.

Profesora B: No toda persona tiene esta condición de ciudadano, porque para tener la condición de ciudadano, tienes tener un grupo de condiciones que te otorgan el derecho de participar en las decisiones políticas que son del país, y por lo tanto son los ciudadanos los que también tienen que hacerse cargo de que existan más ciudadanos que puedan participar en las decisiones políticas. Es lamentable, porque estaba pensando en la parte “negra” de ese discurso de la ciudadanía, porque las personas que no están dentro de esta condición de derecho, no tienen la condición de ciudadanía. Sin embargo son los ciudadanos los que pueden aportar a que se pueda, este grupo de personas, hacerse más amplio y pueda incluir a los que no tengan la condición. Y me refiero a que con eso, esa condición viene dada por las normas, los derechos, la ley...

Profesora C: Si, va por eso, yo creo que también va por eso, es que derechos y leyes no por que deban cumplirse en ciertos rangos, ser partícipe de todo lo que involucra el país, en realidad, porque al ser ciudadanos somos seres sociales, yo creo que eso es lo más importante y *¿cómo lo abordamos?*, yo creo que en el colegio de esa forma, como el respeto frente a las distintas maneras de pensar, que es lo que cuesta mucho hoy en día, porque yo encuentro que hay muy poca tolerancia en los jóvenes en cuanto al pensamiento del otro y yo creo que va

en eso, también el tema de las leyes, las reglas, normas, tampoco son muy afines a sumarse a las reglas y a las normas hoy en día, cuesta bastante...

Profesora B: Ahora, la ciudadanía es un privilegio, así como es un derecho que se gana, no es como una condición que “solo por ser persona pasas a ser un ciudadano”, en otro país no eres ciudadano, tienes que cumplir con ciertas condiciones para poder ser ciudadano, aunque queramos ser ciudadano en el mundo. Yo soy ciudadano en este país y mis derechos puedo ejercer, y por eso se llama “puedo ejercer mis derechos y participación ciudadana”, porque acá tienes ese derecho...

Profesora C: En otros países son muy jóvenes para cumplir ciertos derechos, una cantidad enorme en otros países, por ejemplo.

Profesora B: Y por lo tanto debiese ser como un gran hito, así como “¡oh!, tú en este momento eres ciudadano”, como una celebración, como una graduación de ciudadano, para comprender que este privilegio se adquiere y que es una tremenda cosa, pero eso no se ve en el transcurso de la formación, yo creo que se va más en esto de las películas, como de tomar cerveza...

Profesora A: En nuestros tiempos era así, tú esperabas los 18 para poder ir al cine, pero recién podías entrar a los 14, pero claro, ahora el internet le da la posibilidad a los chiquillos para ver las películas.

Profesora B: Y este concepto como de derecho, este privilegio que se da, permitiría un cambio en la forma de conceptualizarlo, si se entendiera que no es algo tan fácil, yo en Argentina no soy ciudadana.

Moderador: O las personas que vienen de inmigrantes tampoco los consideramos ciudadanos...

Profesor D: Yo siento que hay un discurso cruzado entre lo político, lo legal y lo ciudadano en términos emocionales, porque por un lado lo político apunta ahora después de los muchos años de silencio de la formación ciudadana dentro de la escuela. Ahora los políticos se iluminaron y vamos a dar horas de formación ciudadana, pero por otro lado, en una sociedad como la chilena, que apunta principalmente al individualismo y a la competencia, hablar de cosas comunes o de intereses comunes para los poderes fácticos, no es el discurso más apropiado, porque a los poderes fácticos y sobre todo a los que se están empoderando ahora, obviamente le conviene más a este discurso individualista, no arraigado, etcétera, porque es mucho más fácil de manejar que estos discursos más populista, satanizados como el de Chávez, Fidel y otros más, donde la sociedad se aúna en *pro* de derechos. En cambio acá, yo me voy a juntar con las personas que tienen mis mismas necesidades que yo, pero los que no tienen esas necesidades no le interesa básicamente lo que yo tengo como interés, porque yo estoy en otra posición. Entonces, ahí hay una como dicotomía en términos de discurso entre la ciudadanía y lo no ciudadano, un claro ejemplo, el señor Keitel, compañero nuestro de universidad, que como me bloqueó de Twitter y te doy un ejemplo, a propósito de que yo lo

emplacé a investigar sobre el SIMCE de Educación Física y que me diera respuestas a muchas preguntas que tengo a propósito de ese tema, y me bloquea, y yo súper respetuoso, porque yo soy súper *aguja* pero en este caso fui muy respetuoso. Él discrimina *a priori* a un alumno cubano, que siento que es ciudadano cubano, que siento que es ciudadano chileno porque, tiene su familia acá, compite por Chile o sea tiene un interés común al nuestro, se pone la misma camiseta se va a competir a buscar logros por Chile.

Profesora B: Identidad po, te das cuenta...

Profesora C: Y justo con los requisitos que nosotros decíamos, o sea él está haciendo algo ilegal.

Profesor D: Claro, pero aunque no los cumpliera, el tipo asume como propia una identidad de un país y compite por ese país...

Profesora A: Y gana, más encima...

Profesor D: Yo le decía a mis estudiantes a propósito de este tipo se vino a Chile, porque pudo haberse ido a Estados Unidos con el potencial que tiene, con los mejores recursos, para ser campeón mundial allá. Pero él decide estudiar aquí, con los pocos recursos, con todos los problemas que hay con los deportistas de alto rendimiento, y además gana, y además siente la camiseta chilena de una manera muy particular, pero es discriminado *a priori* porque o es de una raza distinta o nació en otro país. A mí un compañero de universidad, hijo de un exiliado, me dijo una vez estas palabras antes de internet, “es que yo soy ciudadano del mundo”, cuando yo le pregunté: ¿en qué idioma pensamos?, y me dijo “no sé, yo pienso en portugués, pero yo de verdad me siento ciudadano del mundo”. Había estado exiliado con su familia, habían viajado a muchos países, a propósito del exilio. Entonces, claro, tenemos un marco legal que está construido sobre una constitución bastante arbitraria y antojadiza con respecto a darnos ciertos cánones de conducta, y por otra parte tenemos arraigado ese discurso de “si tú no votas, no eres ciudadano”, ahora si de verdad nosotros no votáramos, el sistema político se cae, por tanto el discurso de la política también apunta a hacerte sentir culpable porque o si no se les cae todo su sistema, todo el aparataje del Estado se les cae, digo “se les cae” porque es un grupúsculo de personas, y tendríamos que hacer una cosa nueva y no sé si el chileno esté dispuesto a correr el riesgo de hacer una cosa nueva dándose cuenta de los resultados de esta cosa que estamos viviendo, y que sobre todo nosotros vemos en la escuela donde se siguen marcando las diferencias sociales. La PSU nos vuelve a mandar una tremenda señal con respecto a las diferencias que hay entre lo público y lo privado y cómo nos tratan de engañar con lo público: Instituto Nacional, Colegio de Excelencia San Pedro, etcétera. En donde de verdad, ahí no hay niños pobres, hay niños de clase media muy talentosos que los meten ahí, que no pagan y que podrían pagar en otro lado y que finalmente obtienen los resultados que uno espera, porque son niños talentosos, pero no es el niño de la escuela pobre que llegó a ser puntaje nacional.

Moderador: Que la escuela hizo todo el mérito para que pueda salir adelante...

Profesora B: Claro, fortaleció sus habilidades.

Moderador: Me queda dando vuelta este privilegio que se adquiere, tú hablas de un privilegio que se va adquiriendo con el tiempo, y cuando uno piensa esa adquisición que se va adquiriendo, no es algo antojadizo que “entra por osmosis”, si no que de alguna forma hay una intención detrás para que ese privilegio sea otorgado.

Profesora B: O sea, además de que para que sea otorgado están las condiciones, no es algo que sea antojadizo. Esas condiciones están declaradas por un conjunto de normas, leyes, que ya están establecidas, aunque la persona no quiera ser ciudadano.

Profesora A: Lo va a ser igual.

Profesora B: Lo va a ser, a menos que haga algo que le quite su derecho de ciudadanía, bueno en esa parte no tengo tanta claridad.

Moderador: Desde esa perspectiva la escuela se ha encargado de formar los ciudadanos, de tratar un camino para crear una persona que realmente sea compatible o sintonice con las ambiciones políticas que actualmente existen.

Profesora A: El problema está en que el Estado incorpora todas las horas de educación cívica.

Profesora B: Pero ellos quieren incorporarlo como modelo.

Profesora A: Pero ya esa es una conciencia pésima, porque si los chiquillos hoy en día no están ni ahí o con la política o con no sé, lo cotidiano, esa es otra pauta para decir que a ellos le interesa que los chiquillos sean más ignorantes aun, o más criticados aun, por que como decía él sigue ese grupo dominando.

Profesora C: Si te pones a pensar, es súper individualista.

Profesora A: Por supuesto, a ellos les interesa eso, que sigamos en esa línea, porque si nosotros nos agrupáramos, se caen.

Profesora B: Viene un momento de desencanto, debemos pensar que nosotros, tiempo atrás, porque por lo que veo compartimos un tiempo similar, se pensó que los resultados de ciertos procesos iban a llevar a un mundo que iba a ser muy colorido, muy ideal, muy solidario y luego eso en realidad, partió como que iba a ser y luego no fue tanto, luego además hubo algunas cosas que atentaron con la visión del profesorado desde el punto de vista de la valoración. Entonces si lo reconocemos, e incluso si lo reconocemos en nuestra propia profesión, nosotros pensamos que íbamos a partir siendo profesores teniendo esta visión de profesor idealista, en la cual nosotros íbamos a tener un gran rol, un gran rol que nosotros lo veíamos reconocidos por todos, nosotros sabíamos que no nos íbamos a enriquecer, estaba claro, pero si nosotros nos íbamos a enriquecer de la valoración social. Sin embargo eso no sucedió, o sea en la realidad, no nos hemos enriquecido ni tampoco tenemos la valoración

social, es más perdimos el respaldo, y al haber perdido el respaldo entonces nos desencantamos y ese desencanto a pesar que nosotros estemos encantados con lo que hacemos, nos volvió mucho más limitados en estas metas amplias que uno se plantea, y cuando uno dice “la trascendencia del impacto que lo que yo voy a hacer”, entonces, sí puedo impactar, pero no en la forma en cómo me ven a mí. Es algo que se hizo con bastante más fuerza, o sea yo no tengo forma de entrar a los medios de comunicación porque no soy quien escribe las noticias, no soy quien están en la televisión y aunque lo intentara hacer, seguro sería un discurso, contra millones de discursos que además no son solamente en Chile, si no que están validados a nivel global. Estamos hablando de que existen pruebas internacionales en donde a los países se les categoriza, entonces este “ninguneo” es a nivel mundial, en todos los países hay un ninguneo al rol docente, a excepción de alguno en donde en esa escuela se quiere imitar sin considerar que uno de los pasos es dejar el ninguneo del rol docente. Entonces nosotros en ese tema del desencanto, somos un poco responsables del desencanto.

Moderador: ¿Cómo profesores dices tú?

Profesora B: Somos un poco responsables pero no porque tengamos culpa de esto, sino porque nos hemos desencantado, y sin embargo en ese desencanto los invitamos a luchar, sin embargo nosotros sabemos y creemos que hay que luchar, y ese luchar no pasa por una participación de ciudadana como de la elección de determinadas cosas, o sea eso nosotros lo tenemos presente, sí, pero en nuestro primer discurso, si fuéramos nosotros así en el fondo, no va a cambiar, hay una cuota de desencanto. Se ve que partimos la lucha teniendo una cuota de desencanto, que aunque la tratamos de tapar. Igual está y lo sé porque somos aperradas, aparte somos de Educación Física y tenemos características importantes, creemos en la escuela, creemos que somos los más ninguneados del grupo, además porque matemática es como más importante, lenguaje es más importante, nosotros somos los últimos de la lista.

Moderador: Y de hecho en conceptos de “autoridad”, hay un estudio que habla que los profesores de Educación Física, están solo por sobre los profesores de religión en cuanto a autoridad dentro de la escuela, entonces imagínate, tenemos cero autoridad.

Profesora B: Es muy loco, porque cuando viene el momento de la crisis uno dice “¿qué voy a estudiar?”, gestión, hay mucha gente en educación entonces voy a gestión, porque dicen que si voy aquí no muevo nada, entonces no es que no mueva, porque sí muevo a los estudiantes.

Profesora C: De hecho es más querido.

Profesora B: Sí, porque generamos más impacto, pero en este ninguneo de alguna manera hemos perdido ese encanto nosotros que nos permite encantar con la participación política-ciudadana.

Moderador: Y en el índole de la escuela, ustedes *¿cómo piensan en el concepto de formación ciudadana?*, y *¿qué importancia tiene la escuela en el aspecto de formar ciudadanos?*, ahora vamos aterrizando la conversación un poquito más a la escuela, al

colegio, hasta en el jardín infantil piensen, lo que ustedes quieran, pero pensemos en el rol de la escuela y en el concepto de formación ciudadana, como constructo teórico y práctico.

Profesor D: Tomando la idea de la colega mía, yo creo que también es responsabilidad nuestra al no establecer un discurso claro. Voy a lo micro, al colegio, muchos colegas no pasan de ser el “clown” o el productor de eventos del colegio pero nunca emito opinión, porque en este limbo de juego, tan buena onda y que le caigo bien a todos los alumnos, mejor me mantengo en ese *estatus quo* y no cruzo la línea.

Profesora C: El para qué, ¿para qué si no vamos a cambiar nada?

Profesor D: Exacto, creo que ese es el primer defecto, uno dentro de la escuela y para ser referente de tus estudiantes tení que establecer un discurso, y un discurso que sea verdadero y aunque en algunos momentos no sea el políticamente correcto, y eso también te da cierta valoración dentro de tus pares. Yo tengo un discurso político bastante marcado y lo hago ver con mis estudiantes y lo hago ver con mis colegas y puede ser incluso transgresor y a veces por la mochila que llevamos desde la dictadura, puede ser incluso satanizado por los apoderados... por algunos

Profesora C: O majadero para otros.

Profesor D: Claro, pero al final los cabros valoran el que tú seas suficientemente honesto para decíselos y que no estés por sobre el bien y el mal, y eso va generando ciertos lazos con los chiquillos en donde la clase de Educación Física se puede transformar de alguna u otra manera en una instancia de compartir ideas políticas, de compartir la participación, de poder criticar al tipo individualista que pide la nota para él no más y “yo la quiero pa’ mí no más” o “bájale a él”, ese es el momento donde tú muestras que nuestra sociedad está llena de vicios y que desde la escuela tú puedes cambiarlos.

Profesora A: Si bueno, hay un punto saliendo también de los niños, voy a ir a otro tipo de participación. Se ve en el tema de la postulación a un proyecto, por ejemplo en los colegios hay fondos, hay fondos para postular para implementación que era lo que comentábamos, hay fondos, pero la escuela, el colegio, tiene temor, de que alguien más que la escuela, no la figura primordial, o sea el jefe, pueda tomar las decisiones y que estos proyectos promuevan la participación ciudadana y promuevan que existan diferentes tipos de personas tomando poder, o sea no poder sino que participar, tomando responsabilidad que eso es el poder, tomar más responsabilidad. Finalmente le impiden la formación de estos grupos, entonces para poder ganar un proyecto tú necesitas tener personalidad jurídica en tal colegio, y la mayoría de los colegios impiden esa participación, entonces no tienen centro de padres, ni que esto, ni que lo otro, ni que aquí, ni que allá... participan en la postulación a fondos concursando, con eso el colegio se queda sin recursos, sin proyecto, sin esto, sin lo otro, y con eso una gran cantidad de deficiencias y entonces uno como profesor puede decir, pero “¿cómo?” el primer año, segundo año, pasa el tiempo de postulación “¿Pero cómo?”, segundo año”, tercer año ya “¿Cómo?”, cuarto año... el quinto año ya no preguntaste y después puede que hayan hecho eliminar la regla pero ya no participaste porque ya te la saltaste como un elefante encadenado,

o sea te dijeron que estabas encadenado y que para que lo intentaste que parecías un elefante encadenado.

Moderador: ¿Qué otra forma de formación ciudadana pueden ustedes ver en el colegio?, ¿de qué otra manera podemos formar ciudadanos?

Profesora C: Bueno yo creo que la carrera de nosotros es fundamental, nosotros integramos aparte de todo lo que tiene que ver con la parte física de los chiquillos, todo lo valórico o sea claramente nosotros estamos vinculados ahí al 100%.

Profesora B: Yo creo que también tiene que ver a sentirse identificado con la institución en la identidad, porque yo creo que los niños al sentirse identificados con la institución son muy participes en colaborar en ser sociales, y creo que realmente en incorporar, en empoderarse y poder hacer algo a favor de una nueva institución. Lamentablemente en los colegios existe simpatía por ciertas personas y por ciertas personas no, aunque el otro el que no sienta simpatía haga muy bien el trabajo. Él no va a tener el apoyo porque no les cae bien, simplemente porque no les cae bien, en el colegio donde yo trabajé por 15 años pasaba eso, entonces lamentablemente era el profesor que estaba solo con el alumno y cuando lograba hacer algo ese profesor, que era algo bueno y haciendo participe a los chicos afuera de la institución y representando al colegio, el colegio no los apoyaban, y las chicas quedaban así como, o sea ni siquiera lo reconocieron. Si hicieron algo tan bueno, entonces ahí pierden la identidad los alumnos y no quieren hacer nada, incluso ahí existe ese grado de anarquía: “ah, pero para que si en este colegio no hacen nada”. No quieren participar en nada o si participan, “ah no, es por nuestra cuenta profe”, entonces el individualismo se va apoderando y eso es lo que ocurre en muchos colegios, no reconocen al profesorado porque hace bien la pega, es porque “me cayó bien”, por eso, y ni siquiera porque yo tenía colegas que no hacían bien el trabajo y eran así, súper valorados, porque se llevaban súper bien con los alumnos, pero no era porque hacían bien el trabajo, ni siquiera los motivaba para que sean participes de cosas importantes en el establecimiento.

Profesora A: Ahora eso es como respecto a la implicancia, son los elementos que inciden sobre la implicancia, las cosas que hace el profesor por implicar al alumno y los elementos que son los obstáculos para la implicancia del alumno, dentro de las cosas que nosotros hacemos para la formación ciudadana, entendiendo que finalmente esto que la persona va a participar luego en las posiciones políticas que tienen que ver con las decisiones en el fondo, para el bien común, para la convivencia, para poder vivir dignamente en comunidad. Yo creo que nosotros hacemos cosas y ahí me voy a algo bien de los chicos. Yo Trabajo con pre kínder, y nosotros tenemos 3 reglas básicas que son: “Yo me cuido”, y eso va en la línea del autocuidado, es decir, cuando yo tomo decisiones políticas, estas decisiones políticas consideran aquellas cosas que me cuidan a mí, por lo tanto esto significa que yo me cuido... eso implica que por ejemplo no tengo un discurso negativo hacia mi persona... no me invalido y además de eso yo me cuido de no tener accidentes y yo me cuido de que si yo tengo una lesión. Luego “Yo cuido a mis compañeros”, que tiene que ver que yo entiendo que tengo derechos y tengo responsabilidad, y “no te puedo agredir ni tú no me puedes agredir” y si tenemos alguna discusión la tratamos de solucionar teniendo estos lineamientos.

Entonces hay una normativa clara respecto a cómo accionar y entonces esas decisiones son consensuadas y ¿qué es lo que vamos a hacer en esta situación? Luego viene el “Yo cuido el material y el espacio en el que estamos”, eso significa también que lo tienen que guardar y por lo tanto tienen una responsabilidad frente a eso. Ellos saben que existe un tiempo, y aunque sea majadero en todas las clases se repite cuáles son las reglas de la clase: “yo me cuido, yo cuido a mis compañeros, yo cuido mi material y lo guardo”.

Al principio, analizándolo a mí me parecía como “sí, yo hago solo eso”, pero luego dándole vuelta, llevo 5 años diciendo “yo me cuido...” me he dado cuenta del tremendo valor que tiene el “yo me cuido”, que es el autocuidado y finalmente estas decisiones políticas que apuntan hacia el autocuidado, o sea, cuando yo tomo decisiones políticas tengo que elegir lo que me ayude a mí, no solamente a mí, si no entendiéndome a mí como comunitariamente, luego a “mis otros en convivencia” y luego “el espacio en el que soy, el medioambiente” que también son los ejes de la Educación Física.

Profesora C: Tu tocaste algo que en tu colegio ha incentivado hartito el aspecto de lo crítico de los alumnos, el pensamiento crítico. Yo dije “se perdió mucho hoy también en día en los jóvenes”, yo recuerdo, imagínate cuando uno estudiaba, en el liceo en donde estudié era tan fuerte por la educación cívica que el pensamiento crítico hacia ciertos temas, que la persona que esté involucrada en el centro de alumnas era unas chiquillas que realmente uno no se iba porque le caía bien, uno se iba por la manera de pensar, por los ideales y las propuestas que tenían. Sabes que yo encuentro que eso se perdió mucho, tú dijiste que en tu colegio se veía muy bien eso, en el colegio donde yo estudié, que todavía no ha cambiado nada, cero pensamiento crítico en las alumnas y un vacío mental tremendo que solamente, imagínate por eso yo encuentro que hace tanta falta la educación cívica que las chicas no se manejan muchas veces con lo que está ocurriendo actualmente, pero si quieren ir a las protestas, que no tienen la menor idea. Yo le dije: “¿por qué tú opinas?, dime”... es que no tienen idea de nada y sabes que, en ¿que se enfocan cuando eligen centro de alumnas?, ni siquiera ellos los forman, hay profesoras que eligen a las alumnas y ellas forman el centro de alumnas. De repente no hay 2 listas sino 1 sola con plebiscito y nada más, y sabes que las chicas la única propuesta que tienen es la fiesta y ampliar los recreos.

Profesor D: Y esa última lista gana.

Profesor C: Y ese es el reflejo de lo que nosotros votamos después, de la sociedad, exacto, de la sociedad, incluso, del populismo, increíble el populismo, ahí tú te das cuenta, “chicas, ¿saben qué?, me da tanta pena la manera de pensar de ustedes” porque yo les decía: “me da tanta pena la manera de pensar de ustedes” porque cuando nosotros estudiamos, era tan fuerte el discurso de mis compañeras que yo no votaba por mi amiga, yo votaba por la que realmente era tan creíble porque ella daba con bases y los profesores que estaban detrás realmente eran muchos. Te exponían, decían: no, párate bien y modelaban a la persona, entonces yo creo que el ciudadano va en eso también, y ahí te das cuenta cómo está el tema de la educación, como está esta simplicidad, o sea, “si me regalan la nota, mejor”, “mientras más me regalan la nota, mejor”, “si me esfuerzo es peor”, pero la persona que se esfuerza, la excluyen de la mayoría de las cosas. Si soy individualista, mejor, porque total estoy ganando yo. El

solidarismo cuesta un montón y tanto que dicen “la democracia, la democracia”, yo creo que ahora hay menos democracia que antes porque ahora no se respeta la opinión del otro. Si una compañera opina distinto, todas se van en contra de ella, y yo les digo “pero chicas, ¿saben el concepto de democracia?” y entonces uno le hacía ver a las chicas, “no es que no puede ser”, no, si cada uno va a pensar distinto, pero obviamente la mayoría es lo que va a ganar pero uno tiene que aceptar también eso.

Profesora A: Porque eso viene desde la casa.

Profesora C: Desde la casa y también desde...

Profesora A: También desde nosotros.

Profesora C: También desde los profesores, porque ahí tú te das cuenta que los profesores muchas veces manipulan o manejan muy bien a los alumnos para que piensen de una manera y no los dejan abrir su mente o conocer más opciones.

Profesora A: Sí, de hecho tenemos algunos malos cursos. Quería volver un poco a esta parte de “yo cuido a mis compañeros”, que antes cuando partía con eso los niños me dicen “yo cuido a mis amigos”, y yo les digo: “no, es a mis compañeros y a mis compañeras por que no puedo cuidar solamente a mis amigos, porque mis amigos solo son un grupo reducido, mis amigos tienen cierto grado de coincidencia conmigo y yo los escojo, pero mis compañeros no y por lo tanto yo los cuido a todos”, y eso hace una gran diferencia en todo.

Profesora B: El respeto, los valores.

Profesora A: Sí, tiene que ver con el respeto, y nosotros estábamos además con varias cosas en contra, pese a todo lo negativo que fue el tiempo en el que nosotros vivimos había algo positivo, que es que todos teníamos la sensación de que tenía que cambiar, o cambiar, manteniéndose dependiendo de donde estuviera o cambiar por cambiar, pero siempre pensábamos que tenía que cambiar y que tenía que cambiar bien. Si hacíamos cambio en la constitución y esa parte es mas parte del momento como le haya tocado el espacio a cada uno. Lo otro es que existían otros canales de comunicación que para la gente parecían atractivos porque tenían una línea de pensamiento que los hacia luchar, era como esta cosas que se juegan por equipo, como que existía un equipo de color rojo y otro equipo de color azul, entonces había identificación, estaban aquí o estaban allá y los que estaban al medio, que no eran ‘ni chicha ni limoná’, y en realidad como que estaban *out*, como eso luego se fue difuminando y además tuvimos esta globalización que permitió el ingreso de tanto cambio en formato de televisión, cambio en el formato de esto, además los valores fueron cuestionados, porque los valores que existían no eran los mismos valores de ahora. Si nosotros pensamos en nuestros valores, cuando teníamos 15 años, sí hemos progresado, debieron haberse ampliado en la forma en como los percibimos, debiesen, porque habían ciertas cosas que uno estaba como ciertas creces...

Moderador: Y hablando de valores, *¿qué valores creen ustedes que se dan en la clase de Educación Física que tengan directa relación con la ciudadanía?*

Profesora A: Yo estaba pensando, ahora que se me viene a la cabeza, en la clase que uno tiene se hace clases de educación cívica, quizás sin quererlo, desde el minuto que uno los saluda, desde el minuto que uno llega y saluda o cuando uno dice “chiquillos, el objetivo de hoy día es aprender a lanzar el balón de básquetbol en el aro”, los valores que tienen que ver cuando ellos juegan, el que se equivoca, el pillo, el que se quiere pasar de pillo y uno lo para y le dice: “no, tú ya pasaste, tení que esperar a tu turno y devolverlo, no deja...” “¡Yaaa tss qué pasa!”, porque ese pillo va a ser pillo, si lo es chico, y va a seguir haciendo esas pillerías y siempre porque se acostumbra y se malacostumbra a hacer eso.

Moderador: Como se dice, “el sistema lo permite”...

Profesora A: Exactamente, y verificar los errores que se cometen, valorar lo positivo, el enseñar es parte por supuesto de nuestra clase y yo creo que también la política nos enseña, muchas veces de mala manera pero enseña de alguna u otra manera, en la retroalimentación que uno genera por ejemplo con los chiquillos una vez que termina una clase, expresar lo bueno, lo malo, que es lo que se puede mejorar, que es lo que se puede cambiar, todo, bueno o malo tiene que salir a flote de dentro de una clase. Y a raíz de una clase nosotros también podemos organizarnos para poder crear otras cosas, no sé, si hay una salida a terreno, nos organizamos, se organizan los papás. Quien trae esto, quien trae esto otro, quien trae esto, si esto está mal, si el colegio no tiene balones, hay que aportar, hagamos una completada, compramos balones, todo se dona y sale algo, no sé, como que se me viene a la cabeza ese tipo de cosas, yo creo que nosotros en una sala de clases hacemos claramente ciudadanía, y en este tipo de cosas uno lo hace quizás sin quererlo porque es como lo cotidiano.

Profesora B: Pero principalmente en los deportes colaborativos.

Profesora C: Hay mucho, mucho trabajo en equipo exactamente y valorar. Es que lo que pasa que al hacer trabajo en equipo uno inserta reglas, inserta normas, entonces, detalles, detalles mínimos como que el valor tiene que pasar por todos aunque no guste tiene que pasar por todos, es como respeto justamente respeto al trabajo del otro a la valoración del otro.

Profesora A: “El gordito al arco”... no po.

Profesora C: Eso hay que cambiar, esas cosas son como desvalorar.

Profesora A: Y pasa antes también, por la posibilidad que le da uno a ellos de que tomen decisiones respecto al propio desarrollo de la clase, porque el currículo igual se ha modificado y ya no es tan guiado, no es que ya en el colegio antiguamente salía el número de hora que tenía que estar destinada a cada una de las unidades. Ahora dice otro tipo de cosas porque se trató de que entraras al desarrollo de competencias, por lo tanto ellos debiesen poder tomar decisiones dentro de la clase respecto a lo que ellos van a realizar, y ese permiso que se le da para que ellos tomen decisiones apunta a la autonomía porque ellos son las primeras decisiones que pueden tomar, de cómo guiar el propio proceso.

Profesora A: Si porque eso pasa después, si no pasa eso después cuando estén grandes es cuando dicen: “no estoy ni ahí, no me interesa, es su opinión y la mía no significa nada”.

Profesora B: Porque siempre te dijeron lo que tenías que hacer, cuándo lo tenías que hacer, cómo lo tenías que hacer y cuándo te dijeron elegir, es que ya no sé elegir, ¿qué querí que haga?

Profesora C: Pero hay colegios que todavía funcionan así, los Matte, ¿alguno de ustedes trabaja en los Matte? Si porque imagínate, en los Matte hay un grupo solamente de profesores que planifican, entonces es que yo encontré como extraño, es que el año pasado como fuimos un curso cumplían con todo y yo les dije: “¿Cómo cumplían con todo?”, porque viendo el desarrollo de las habilidades motoras de los niños uno nunca cumple con todo, uno trata de cumplir con todo pero no se logra, -“no es que a nosotros nos entregan las planificaciones y en ciertas clases tenemos que hacer esto y en ciertas clases tenemos que hacer esto otro”. Entonces pasan todo el currículum, “no te creo, y ¿ustedes no planifican?”, “no, hay un grupo de profesores que se juntan en enero y a todos los colegios le entregan”, yo dije: “no puede ser, o sea cero autonomía ustedes.”

Profesora D: Está todo eso estipulado, entonces tú dices... estamos mal. La educación está mal. Ya todos deberíamos ir por el mismo camino, todos debieran exigir obviamente de acuerdo a la realidad de cada establecimiento, pero no puede ser que en un colegio municipal porque los chiquillos no tengan interés no estén haciendo clases porque las normas no están claras, porque tampoco hay normas claras en los colegios municipales. Entonces los profesores para no calentarse la cabeza regalan las notas, no hacen clases. Por barrer les colocan notas, y cuando yo supe que por barrer te ponían nota, “¿Cómo te ponen nota por barrer?, No!”

Profesor D: Entonces, ¿ni siquiera pichanga? Antes el vicio era tirarte una pelota.

Profesora C: Ahora no, nada, entonces por eso digo, cómo va a haber una educación buena sino hay una fiscalización buena. Si te das cuenta, los niños que están en colegios municipales están en contra de la sociedad, anarquismo total, o sea ellos están en contra de la sociedad, en contra de todo, ellos van a romper todo.

Profesor D: Es que si estás en un lugar inhóspito, en donde la va a pasar mal, no puedes pedir que este feliz el cabro.

Profesora C: Y no le das las herramientas necesarias y tampoco se calientan la cabeza por exigir. Yo trabajé en un colegio donde se podía hacer clases, pero yo encontraba que el lado del pensamiento crítico del alumno estaba muy abandonado, en el lado de la ciudadanía, a pesar que uno hacía cosas en relación para poder mejorar ese tema, ya funcionaba en mi clase, pero en otra clase no, no se trabajaba, todos trabajaban por su cuenta, y yo creo que eso falta, aunar criterios en todos los colegios y afianzar nuestra labor, aunque nadie se defiende. Es un individualismo total del profesor. Yo era súper leal, a pesar de que habían profesores muy mala clase con unos, nunca le dije nada de los profesores frente a los apoderados, y les decía “usted tiene que solucionar el problema con el profesor”. Yo veía como un colega, que eran mala clases y con los alumnos hablaban mal de un profesor, entonces ¿cómo vas a crear identidad en un colegio?, ¿cómo vas a crear esos lazos?, ese tema.

Entonces, ¿cómo vas a crear lealtad también en las alumnas? porque la niñas es como ya ahí de la espaditas y después andaban hablando mal de las compañeras y los dejaban mal con el profesor para que les bajaran la nota, por eso te digo, o sea, son tantas cosas, yo encuentro que la bases son los valores que yo encuentro que están fallando tremendamente, y otra cosa los criterios.

Profesora A: Ese es un tema que también viene de casa. Yo trabajaba en un colegio que tenía muchas lucas en donde problemas de materiales jamás hubo, donde había un cuerpo de 10 profesores de Educación Física, pero estos colegios que tienen tanta plata uno ve tantas carencias en los niños que es impresionante y ahí la parte política, por ejemplo, no se toca, ese casi es un tema tabú, un tema tabú absolutamente, o sea hablar de política o decir algo es ya: estás listo para que te echen. Tienes ya cero posibilidad, entonces los cabros en realidad son muy poco críticos porque ellos nacen en un ambiente y así los tienen y no hay desarrollo.

Profesor D: Y en el aula no hay crítica ni opinión del profe.

Profesora A: No hay, cero opinión, o sea tú no puedes hablar de política, o sea partamos de la base, te hacen casi quemar los documentos, es una cuestión súper cuática.

Profesora B: En realidad es un poco absurdo que te impidan hablar de política porque generalmente sobre todo lo que uno habla es de política. Uno puede no hablar de política hablando de política, lo que está prohibido es hablar del candidato a...

Moderador: Hablar de un color político...

Profesora B: De color político, pero no puedes no hablar de política si estás hablando de valores. Dentro de esos ambiente en donde la tarea es aún mayor, hay que ir de lo simple a lo complejo, que lo mismo que en Educación Física, de lo más simple y lo vas complejizando en el tiempo, y también pienso que si nosotros mantenemos un poco esta mirada de todo lo que no hay, es más difícil avanzar y de hecho si uno piensa como avanzó como deportista. Uno no corría tan rápido, uno no tenía tanta elongación, pero trabajaste sobre lo que había y desde ahí fuiste avanzando. Entonces pensar que los niños no tienen pensamiento crítico, o sea yo trabajo con niños de 4 años, si partimos de la base, no tienen nada o al menos eso es lo que uno puede pensar, sin embargo esa es una tremenda falacia pensar que no tienen nada, los niños tienen mucho más, entonces desde lo que ellos tienen, trabajar para que ellos puedan potenciarlo, me acuerdo claramente que por ejemplo un chico con el que estaba hablando sobre pedir disculpa cuando uno se mandaba un accidente con otro por si chocaba por ejemplo, es que “pedir disculpas aminora la culpa, o sea por eso es bueno pedir disculpas” me dice, 4 años, o sea es que no, ¡es escritor de un libro!, es que “pedir disculpas, hace más chiquitita la culpa y por eso uno pide disculpas”.

Profesora C: Debe ser por el discurso de los papás.

Profesora B: Sí, pero de donde venga, pero es valorar lo pequeño que tienen para poder de ahí comenzar a construir, lo que importa es que quieran hacer la fiesta, en el fondo quieren participar haciendo la fiesta y quiere comprar las cosas. Tienen que votar si quieren comer

choripán o hacen comida y desde ahí, desde esa conversación, de eso simple que es “vamos a hacer un cumpleaños, no sé, ¿afuera o adentro?, ¿dentro de la sala o en el patio?”

Profesora A: Eso es la directiva porque eso siempre existió, no sé si en los colegios ahora existirá directiva.

Profesora C: Sí, pero no son capaces de organizarse.

Profesor D: Desde el microcentro hasta el macrocentro.

Moderador: Tú hablas como de presidente de curso, tesorero, ¿todo eso?

Profesora C: Si se forman, pero yo encuentro que ahora son incapaces de generar ideas.

Profesor D: Cuanto espacio tienen por ejemplo va a depender de cada escuela.

Profesora A: Pero es un poco como si pensamos, o sea imagínate a Mandela, para darle a esto una situación más compleja desde la cárcel, o sea cero posibilidad de lograr algo y era en un país donde estaba con todas las situaciones pésimas, o sea comparado con acá, peor. O sea si lograron algo, o sea como no pueden lograrlo en una situación en donde es un microespacio. No digo que sea nuestra responsabilidad grupal tampoco de este desencanto que tenemos porque no nos permite ver lo que tenemos, solamente vemos lo que no tenemos. A mí también me pasa, de hecho conmigo misma, así como “me equivoqué”, no es que sea eso... “soy dispersa”.

Profesora D: Cambiar un poco el discurso respecto a lo poco que tenemos, es cierto, hay muchas cosas que no tenemos, sin embargo, hay cosas que tenemos. Tú tienes la posibilidad de cambiar el canal de tu televisión, no importa, elegiste ver esto, ¿quién quiere ver otra cosa?, o sea desde ahí tomar lo nada que tenemos, para poder sentir que lo que ellos están haciendo es importante porque si nosotros no sentimos que lo que ellos hacen, por poco y burdo que parezca, si no creemos que lo que ellos hacen es importante, ¿por qué van a pensar ellos que es importante?

Profesora C: Ya pero ¿de quién parte?, ¿de quién parte eso muchas veces?, de la cabeza, como ellos tienen que ser capaces de organizar de tal forma y de motivar de tal forma a los profesores, y ¿qué hacen ellos?, ¿qué es lo primero que hacen?, es como todo culpa de nosotros, o sea ellos hacen todo bien el trabajo, cero autocrítica, y todo el cuerpo directivo hace súper bien el trabajo, y yo les decía: “bueno si hacen tan bien el trabajo, ¿qué paso entonces con todo lo demás?”, si po’, porque si ellos no funcionan bien, como no va a funcionar el resto y partimos de ahí, del cuerpo directivo, obviamente primero profesores, después alumnos, porque el tema también es poder trabajar con apoderados. De qué sirve hacer una escuela de padres, si no se preparan como corresponde y si no se enfoca bien el problema, por ejemplo.

Profesora A: Bueno y por eso partimos como te decía, siempre vamos a estar mal porque estamos en la mirada globalizadora, entonces tenemos por arriba una prueba estandarizada

que nos sitúan en un determinado lugar, que nunca va a hacer mirado desde “estamos por arriba de”, si no que por “estamos por debajo de”. Entonces la forma del lente con el que nos están mirando, o sea el lente con el que se nos está enseñando a mirar, es sobre lo que no tenemos y eso nos nos hace poder tomar decisiones porque nos inmoviliza, nos paraliza.

Profesor D: Ojo con eso si, porque si uno va a la realidad de los colegios particulares pagados a ellos no les interesa las pruebas estandarizadas para la PSU, hasta ahí. En la PSU es donde ellos ponen todo el ojo y ni siquiera, porque tienen la ventaja de tener a niños que tienen acceso a información, etcétera, pero las pruebas más chicas no, si eso es para los colegios de clase media, que viven de un cartel afuera que dice “número 1 SIMCE”, en cambio los otros no, por ejemplo, tengo una compañera de mi hija que están en el Andree creo, ellos tienen Bilingüe hasta tercero básico, por lo tanto el SIMCE de lenguaje les importa un “rabanito” porque les va a ir mal porque su proyecto es bilingüe, pero los resultados en la PSU se disparan versus otros colegios que en el SIMCE de lenguaje que les fue peor. Entonces ahí hay una diferencia. Por otro lado, digo, nosotros también tenemos el deber ser, el informarse, el cambiar, el no hacer. El otro día un apoderado me reclamaba por los planes y programas y me los mostró, y yo le dije: “¿sabe?, la verdad, la verdad, a mí no me interesa nada de eso, léalo, usted es profe de inglés” Profe de inglés, criticando a un profe de Educación Física desde la evaluación, porque hay otras cosas que podemos hacer desde el aula, quizás en el colegio en el que estoy esta la oportunidad de hacerlo, digamos, pero estaba todo el tema éste de la igualdad, de las mujeres con los hombres, todo este discurso *pro* mujer, y ¿Cómo lo abordamos nosotros desde la escuela?, y primero, yo le hago clases a hombres y mujeres, por lo tanto, estamos igualdad de condiciones. Por ejemplo, en los 5to y los 6to, la primera clase la hago en el cuaderno, entonces comentan noticias y lo analizamos, o los analizo yo, ellos escuchan y emiten su opinión, entonces ahí uno ahí se da cuenta. Cuando vimos tenis les pregunté, ‘¿Quién es nuestro número 1?’, ‘¡El chino Ríos, el Nico Massú!’, ya po’, es que no es así, tarea... ‘Tenista femenina chilena, que gana un Grand Slam’... ‘Pero como si el chino Ríos... él fue el número 1’ (...) La Anita Lizana po’, en estricto rigor ella es nuestra primer número 1, pero como en ese tiempo los ranking no existían, las comunicaciones tampoco, entonces los chiquillos ahí dicen ‘no pero profe, es que había una mujer antes que el chino Ríos’ y las niñas en realidad se dan cuenta que el deporte no es solo de hombres y queda plasmado en el cuaderno, y yo les doy una tarea, que busquen, a partir del deporte que estamos haciendo, lo relacionen. En octavo vimos baloncesto, pucha, baloncesto... lanzamiento, bandeja, un poco de juego por equipos, pero es más que eso. Fuimos a la guerra fría, partido de la Unión Soviética con Estados Unidos, ¿como se define?, se define con una jugada polémica, Estados Unidos dice no, no recibo la medalla... formación ciudadana, es la primera vez que un deportista no recibe medalla. Un grupo de deportistas rechaza la medalla de plata y se van, y ahí el discurso valórico es: “oye, y los gringos, ¿qué onda?”, y pasa todo un tiempo después hasta llegar a Barcelona, cuando vuelve el Dream Team, y eso yo lo asocio con una película tan absurda como es Space Jam, y los chiquillos dicen... “pucha, por eso estaban los basquetbolistas ahí”, porque ellos vuelven a los Juegos Olímpicos como profesionales y años después a ellos les regresan las medallas de plata que ellos habían rechazado 30 o 40 años antes, y ahí los cabros cachan y asocian con lo que se vivía en ese momento en el mundo, que finalmente rebotó en Chile en el golpe de Estado, en la dictadura, lo de Allende, la guerra fría y ahí empiezan a asociar Historia, Educación Física, ¿porque el

deporte se maneja así, porque los chilenos reclamamos... es formación valórica. Decían “Campeones de América, ¡Sí!” y ya, ¿Cuántas veces ha salido Argentina Campeón de América y nosotros hemos dicho “está arreglado”, ¿y por qué está arreglado?, no porque ya...ya entonces veamos nosotros, ¿quién es el presidente de la ANFP?, tal persona, y ¿en que esta ahora?, está procesado por tal cuestión, ya po’, entonces ¿podemos hacer una crítica? Sí, y somos tramposos los chilenos o solo los otros “¡Los otros!” ya veamos, vámonos para atrás, el Cóndor Rojas y vemos, cachai, vemos. ¿Qué es lo que paso ese año? Y yo les cuento el contexto histórico, de cómo lo vi como niño hasta como uno lo analiza dentro del mundo del deporte y ahí los cabros elaboran al tiro un pensamiento crítico. Entonces se dan cuenta que el mundo estaba absolutamente loco en ese momento y que nosotros estábamos influenciados por un sinnúmero de factores que nos trataban de sacar de la realidad que estaba viviendo el país en ese momento.

Profesora B: Me encantaría estar en tus clases...

Profesor D: Entonces los chiquillos, estoy hablando, que eso lo mostré en 5to básico y lo mostré en tercero medio, “Ah pero profe es que el fútbol, el fútbol”, ya, listo y Colo-Colo campeón, y yo soy de la “U”, ya po’ y en dictadura cuantos títulos tuvieron, y ahí los subo al columpio, “Ah pero profe si en el fútbol no se toca la política”. Bueno, vamos y agarramos un documental “La pelota sí se mancha” y lo vemos en cuarto medio. Entonces después que terminamos eso, analizamos.

Profesora A: Es que es extraño que un profe de Educación Física haga eso, se sale un poco de la norma. Nos quitan horas, en el fondo lo que tratas tú de hacer es hacer tu clase.

Profesor D: En cualquier colegio no te aguantan eso. Mira yo trabajé en un colegio que salió en las noticias ahora, en el Chilevisión el Shirayuri que lo cerraron, de la señora Cuca y alguna vez también me atreví “mojarme el potito” con el discurso. Ella es comadre de Pinochet, entonces era un poco sensible el tema, y me llamaron a la oficina y todo y ¿cómo se me ocurría?, y bueno me tuve que ir y muchas gracias y listo. Pero caí en un colegio, tú no tuviste la mejor experiencia porque en los talleres es todo lo contrario, y yo trataba de ahí engrupirme al jefe y todo, pero finalmente no se puede y de hecho, dejé los talleres y la coordinación de talleres por clases, pero igual uno puede hacer cosas.

Profesora C: Sabes que mi marido es igual porque realmente empieza a ver todo el contexto histórico, y los chiquillos dicen “pero profe”, y les dice “pero miren, averigüen”, y averiguaron y empiezan a hablar y de ahí empieza a hacer la clase y les funciona como todo súper bien, pero sabes que yo creo que es igual bueno que te funcione porque por ejemplo en el colegio yo decía a mi marido “no es que a mí no me funciona” porque las niñas de verdad son “que lata”, o sea, todo les da lata, o también depende de cómo uno lo plantee.

Profesor D: Es que esta separación que dices tú, entre hombres y mujeres, hace que las niñas, no tengan un punto de comparación.

Profesora A: Es que en ese colegio en el que yo te decía eran niñas y niños, profesora mujeres para las niñas y profesores hombres para los hombres.

Profesor D: Es que en este caso, al estar juntos, los varones, de alguna u otra manera apelan al amor propio de las compañeras.

Profesora A: Pero claro, después ahí crean, lo que tiene que ver con el respeto del otro, tú los separai y es como hacerlos vivir en una burbuja, porque no sé po, vay a convivir con hombres, si se te cae una compañera que va corriendo le ayudas a parar y qué sé yo, pero si corren entre ellos no más. Ya calló uno y “wajaja” y siguen, entonces no se genera esa convivencia y sobretodo en la clase de Educación Física.

Profesor D: Y de hecho, igualar las escalas, es un discurso implantado en mi colegio. Yo igual hago ciertas diferencias entre hombres y mujeres, pero cada vez menos, porque los hombres cada vez más reclaman de que por qué las niñas tienen menos exigencias en algunas pruebas. Entonces ahí tu tení que dar explicación del desarrollo de la fuerza y todo, pero finalmente los chiquillos dicen ‘no po’, si finalmente el discurso es ‘igualdad’, entonces igual es potente, porque las niñas igual dicen, algunas ‘pero no po profe, yo quiero hacer lo mismo que los hombre’, y ahí tú entrai en el conflicto.

Profesora C: No pero ahí va la parte también fisiológica, que es totalmente distinto en la anatomía, entonces a mí me pasaba en la universidad, un profesor que decía que no, que a las mujeres las trataba pésimo, y yo le dije “ya po, evalúeme igual que los hombres, no tengo ningún problema”, y yo me esforzaba el doble, y trataba y decía: yo puedo hacer lo mismo que los hombres. Pero obviamente nosotras siempre vamos a estar en desventaja con los hombres.

Profesora B: Ahora, hay un tema ahí porque, por un lado, lo que se debiese evaluar, no debiese ser el rendimiento que eso estamos dentro del deber ser por un lado, y por otro lado el discurso de las mujeres es “igualdad de derechos”, pero en el fondo es equidad.

Profesora C: Exacto.

Profesor D: Sí.

Profesora B: Y equidad es distinto a igualdad y eso es importante recalcarlo, e igualdad se utiliza en el punto de vista del machismo ‘bueno, ¿querían igualdad?, querí igualdad, ya po’ dale’, entonces es un poco complejo, y eso también se debe educar porque la igualdad es igualdad de derecho.

Profesor D: Sí, se construye desde la participación dentro de la clase. Cuando el profe, dice “es que ustedes no pueden hacer eso”. A mí por ejemplo me decía: “el zurdo va allá”, y era el único zurdo de mi curso y éramos 45 en atletismo por lo tanto yo quedaba allá al borde, y él se preocupaba de todo allá, y yo tiraba el disco para acá y nadie me veía po, cachai?, entonces claro, desde esos detalles, yo trato desde las niñas y de hecho las escalas que yo utilizo tienen que ver mucho con el trabajo clase a clase que también a veces no se puede

hacer por la cantidad de tiempo que tú tienes porque en el discurso, esta apoderada y le decía: si po, haga una escala, estas pequeñas pautas de evaluación individuales para cada uno, clase a clase, y llénalas clase a clase y vas a hacer 10 minutos de clases. Mi política, porque puede que otros profes lo hagan y sea súper valido, pero mi política es optimizar el tiempo de ejecución, que los chiquillos estén la mayor cantidad de tiempo moviéndose y una de las gracias que tengo como profe desde la práctica que cuando me cronometraban el tiempo útil de clase, es que era muy alto, y yo hago eso a full, “ya se bañan y se van a la sala”.

Profesora A: Eso de que los niños se tengan que cambiar ropa en la clase de Educación Física, cuando ese día se debería de venir con buzo, yo toda mi vida fui con buzo y nada que ducha, nunca tuve ducha, sí, es muy fuerte, pero a la larga esa es una pérdida de tiempo importante.

Profesor D: Lo otro es que yo, en la praxis de la clase, trato de no discriminar, la gente que está con licencia, yo la hago participar desde el punto de vista teórico o desde la ayuda.

Profesora A: Que lleven los materiales de la clase, que traigan los materiales, pero tienen que hacer algo.

Moderado: Pero claro, darles un rol de responsabilidad.

Profesor D: Y por ejemplo en unidades determinadas que se ayuden. En gimnasia por ejemplo, yo tuve claro, un profe que fue a ver mi práctica, un practicante, hace mucho tiempo y el profe a nosotros nos enseñaba, no solo a ejecutar, si no que a ayudar, a su estilo así súper rígido así fríamente y todo, pero finalmente lo que tú lograi es involucrar a los cabros en el proceso del compañero.

Profesor E: Y lograi avanzar muchísimo, yo soy casado con una profe, compañera de aquí una colega, peor entonces ella, mi esposa me critica como apoderado, que ella trabajaba uno a uno para evitar accidentes, en su colegio le ponían una soga al cuello si pasaba un accidente. En cambio yo no po, yo enseño las ayudas y voy monitoreando cada grupo y me voy dando vueltas mientras otros están ejecutando, entonces me decía “entonces tú le dai la espalda a algún grupo”. Es el riesgo, pero lo asumo en términos de optimizar el tiempo, claro ella no po, la ejecución a la antigua, uno por uno, que también es súper valido.

Profesora C: Pero saben lo que pasa, que increíble, yo creo que va en el pensamiento del hombre y de la mujer. Nosotros somos más mamás, por turno, más mamá, y nosotros aunque uno no lo quiera tenemos menos fuerza, uno puede ayudar muy bien, yo tenía alumnas que median cerca de 2 metros y se quedaban conmigo: “no es que yo confié en usted no más”, tremendas pailonas, entonces que hacían, yo también a las más grandes que sabía que podían afirmar, ya pero por favor que estén al lado mío, que estuvieran a mi nivel, no pueden conversar no se pueden reír, entonces es como rígido, pero también que pasa, nosotros somos súper cuestionados en todo aspecto, que si se nos cae una alumna “¡pero como!”, entonces que “el profesor no estaba atento, ¿qué estaba haciendo el profesor?”, entonces nos damos vuelta y nos falta una loquita. Entonces nosotros estamos, lamentablemente, expuestos a

todo, se nos lesionan algunas niñas, entonces yo creo que si bien nosotros en la formación ciudadana tratamos de informar de alguna otra forma, de trabajar todo lo colaborativo, que eso ayuda bastante, nos favorece en muchos aspectos, en muchas cosas.

Profesora C: La empatía.

Profesora B: Sí, la empatía.

Profesora C: Sí, es que sabes lo que pasa, es que en todos los trabajos en equipo principalmente... no, en los individuales también, porque las niñas van corrigiendo, entonces también, el hecho de aceptar que tu compañera haga una crítica, uno les dice, “no po, tienen que estar contentas que las critiquen, tómenlo como críticas constructivas”, entonces cambiar esa perspectiva de repente cuesta en algunas.

Profesora A: Yo siento que esto a nosotros nos resta mucho, yo creo que las tecnologías, si bien es cierto, son fantásticas y estamos conectados, creo que para comunicación ha sido un desastre, o sea, yo estoy al lado, todos están al lado, parejas, así po’ y para los chiquillos igual yo les digo a los chiquillos, miren acá, si ya son 17-18 años o 20 qué sé yo, que cuando uno era chico, a uno lo iban a llamar a la casa po’, o sea “¡Alo!”, o sea ahora esto, Whatsapp ahora a los niños no los veo ni jugando.

Profesor D: Peor aún, hay algunos que juegan con el amigo, a 3 cuerdas pero juegan por el teléfono.

Profesora A: Claro, mi sobrino hace eso.

Profesor D: O sea antes jugabais por el computador en línea, ya po’ jugabais en línea, pero ahora no, ahora el teléfono.

Profesora A: Claro, por eso yo decía lo de la retroalimentación, yo creo que terminar una clase, y sentarse y decir: “¿Qué les pareció?, ¿qué estuvo bien?, ¿qué estuvo mal?” o hable lo que quiera, pero hable. Yo lo encuentro fantástico.

Profesora B: Ahora si uno va a las orientaciones metodológicas de la Educación Física, en las orientaciones metodológicas están cubiertos todos los elementos de participación ciudadana, está el tema de la diversificación de los grupos, el que puedan comunicarse con distintas personas, el que ellos puedan formar grupos, utilizar grupos heterogéneos.

Profesor E: Eso también, de lo que aprenden los chiquillos en la praxis. Yo nunca lo doy tan por hecho, pero nosotros estamos cada vez menos concentrados en lo que está pasando y los chiquillos lo único que quieren es llegar al fin de la unidad y que le pongan una nota y ojalá alta también, estoy hablando de media en este caso, entonces por eso yo trato de explicitar en que es lo que están porque o si no todos estos valores que nosotros sabemos que están ahí en la práctica, los chiquillos no lo ven porque el fin último, es tener ojalá arriba de un 6 para que no les baje el NEM, entonces, claro, ahí se pierde un poco el norte.

Profesora A: Es que yo me acuerdo que les decía, porque me había llamado una amiga que me contaba que a su hermana que daba por segunda vez la PSU le había ido pésimo, más mal que el año pasado, entonces ella sintió que había defraudado a la familia, a ella el mundo entero ya estaba hecha un mar de lágrimas porque ya estaba pésimo, entonces le decía yo: “pero mira, la PSU es una mierda”, así con todas esas palabras “es una mierda, eso para lo único que sirve es para llenarse de plata en la escena, nada más, no hay otra complicación”, o sea de hecho lo dicen los puntajes nacionales, que no les va a servir para nada. Bueno, en fin, están tan presionados desde tan chicos que a la larga pasa eso, que lo único que quieren es la nota porque tienen otro objetivo que es deshacer esa presión porque los define.

Profesora C: Pero en los colegio, los profesores de lenguaje y matemática, principalmente, porque los de historia también, ¿qué te enfocan en los niños?, “no, es que una universidad tradicional, una universidad tradicional, te va a servir el NEM, que te va a servir esto”, entonces, bueno pero si tú no puedes quedar en una universidad tradicional, puedes quedar en una universidad particular pero es distinto.

Profesora A: Y tantas universidades que están con la gratuidad y que tienen el beneficio ya incorporado, existen más alternativas, y yo creo que este es un problema tremendo porque los cabros se pueden hasta matar por esto, no tengo idea que puede pasar por sus cabezas.

Profesor E: El tema por ejemplo en mi colegio en lenguaje, matemática e historia, reciben un bono, pero yo como profe jefe de un curso desde primero medio a cuarto medio, salen los cabros, buena generación, no agarró ninguno, y el profe de Educación Física que entregó todos estos valores que fue capaz de hacer el pensamiento crítico dentro de una clase, no agarró ninguno.

Profesora B: Un tema de importancia, es el tema de los reajustes de sueldo, de hecho se hicieron una categorización, y las personas que trabajan más son de Matemática y Lenguaje, luego vienen tales tales, luego vienen estos otros, luego vienen aquí, luego vienen allá, y en la última categoría son Artes, Música y Educación Física, por lo tanto cuando suban los sueldos, el reajuste para nosotros va a ser el más bajo de todos en la distribución del bono.

Profesora C: Que vergüenza.

Profesora A: Yo no entiendo por qué hacen eso, si es un grupo, el grupo tiene que ganar lo mismo.

Profesora B: En la votación, porque eso se votó, en la votación, si tú tienes un menor número de representantes y los que votan son los que pueden recibir la ganancia, si no te han educado en el “yo cuido a mis compañeros y no solamente a mis amigos”.

Profesora A: Claro, porque era como tan importante la clase de como “yo me cuido”, que es como yo quisiera que es “yo cuido a mis compañeros”, y ahí está un poco, el entender, pero es lo que pasa en la sociedad, o sea, ok, yo no quiero que me quiten mis cosas, porque si en algún momento me dijera, ya vamos a ser solidarios, “la gente que vive en la calle se va a ir a vivir a tu casa”, tu dirías, si me cae una persona más en mi casa pero yo no quiero que

venga a vivir un extraño acá a mi casa y entonces cuando tocan tus intereses, se ponen en tela de juicio todos esos valores que uno discursivamente tiene, de hecho es lo que pasó y es lo que ha generado. Cuando hubo todo este gran cambio político, fueron los intereses los que primaron y los que hicieron que esto se quedara en la forma en que está.

Moderador: Para ir cerrando, cómo podrían definir en una línea, *¿qué es la formación ciudadana?*, como concepto, algo que quedo un poquito cojo, dentro de la discusión, piensen en la formación ciudadana y defínalo como concepto.

Profesora A: El formar a una persona respecto a las virtudes, valores y competencias, en realidad, y conocimientos que le permitan participar en una participación política activa y que apunte hacia “que eso me define políticamente”, que apunte hacia el bien común y también hacia el bienestar humano.

Profesora E: Yo siento que como profe, es un complemento, porque aquí solo yo creo que no va para ningún lado, o sea, claramente no, es como lo que veíamos: la profe de castellano quería más tiempo, quería más plata, no, yo siento que es un complemento. Yo creo que si todos quisiésemos un bien común para los estudiantes, y poner de acuerdo un parámetro quizás, no lo sé, sería un poco más fácil, pero como cada uno quiere que sea perfecto en su asignatura, se generan estos pequeños conflictos. Creo que la labor de nosotros como profes de Educación Física es fundamental, o sea yo siento que es el momento que tienen para hacer lo que quieren, para recrearse, para divertirse, para aprender de la forma as entretenida posible y desde ese punto como nos decía el profe, tratar de hacerlos pensar qué falta, y yo creo que ahí se hace un complemento fantástico, pero si bien es cierto, toda la comunidad educativa debería luchar en pos de un objetivo común, que es en realidad hacer a los chicos mejores personas, por sobre los otros. Quizás lo van a obtener como complementos, los otros quizás ahí lo van a obtener como complemento, pero aquí es al revés, “tiene que ser un gallo quizás súper fantástico y después, quizás, mejor persona”.

Profesora B: Yo creo que se concreta, porque cuando lo planteas, pensé, eso es como un obstáculo, estoy pensando en este preparar, y en realidad en lo concreto, en cómo se sintetiza, en darles unas oportunidades reales dentro del espacio que tengo para que los niños puedan participar políticamente dentro de lo que sucede en ese espacio en común, que en ese momento, como se podría decir, es su pequeño país, para participar activamente en ese pequeño país.

Profesora C: Pero tiene que ser con conocimiento de reglas, de derechos y yo creo que tener súper claro los derechos y los deberes, en ser ciudadano es justamente, tener súper claro los derechos y los deberes, que eso es lo que está fallando.

Profesora A: Te aprendí solo los derechos, y los deberes no.

Profesora B: Yo creo que simular, es un súper buen ejercicio, simular que la clase es un país, y por lo tanto...

Profesora A: Sí, porque eso es parte de la educación cívica.

Profesora B: Sí, pero partiendo de cómo lo podrían concretar, llevando esto al pre kínder, en el fondo, ese es su país, la construcción de las normas se hacen con puntos, se hacen normas bases, ellos las simplifican, esto se dan en relación en convivencias, hay roces, hay conflictos, toman decisiones incluso sobre de que material van a tomar, que van a construir, donde van a construir sus cosas, porque ellos construyen sus casas, construyen esto, unos se quedan con más bloques. Eso es en esencia, es como poder, dar instancias para que puedan participar de manera activa en la realidad que tienen hoy, para que luego puedan también, y ese “para luego” viene porque el tiempo pasa, no hay un fin.

Profesor D: Yo creo que tiene que ver con la construcción de comunidad, ese es el aporte que tenemos que hacer nosotros desde el área de la Educación Física, el trabajar en pro de un objetivo en común, el entender que el mejorar no tiene que ver con una cuestión meramente individual, tiene que ver con una cuestión de comunidad.

Profesora A: Ahí está la vida de barrio y se nos pierde otro, precisamente por eso.

Profesor D: Y tratar de apuntar a eso, y tratar de generar las actividades incluso saltándose los planes y programas, que a veces son muy ingeniosos. Apuntar al crecimiento común, sin descuidar los deportes determinados, etcétera. Pero sí apostar al crecimiento, hacerlos participar entre ellos, ayudarse, redes de apoyo, ese es el aporte que podemos hacer, y además hacerlo explícito, no solo que lo descubran, no solo el descubrimiento guiado, sino que también nosotros explicitar desde un principio. Esta es una clase que la vamos a construir entre todos y es una unidad que la vamos a aprender entre todos, y no es solo pasar la materia y además hacer entender a los cabros que la Educación Física es parte de toda una comunidad de asignaturas que los hace crecer como personas y que no hay drama, no va a haber un recreo más largo, etcétera. Ahora por ejemplo, lo que decías tú sobre los colegios, sobre la importancia de la asignatura, si nosotros cambiáramos nuestra forma de evaluar, y las notas cayeran brutalmente, por ejemplo, en el colegio donde trabajo cobraría una importancia vital la asignatura en términos de preocupación para las autoridades. ¿Por qué?, porque es una asignatura que te entrega buenos promedios, de pronto cae, a promedio deficientes, que van a incidir directamente en el NEM, obviamente va a ser tema de discusión para todos. Ya dejó de ser la asignatura aislada, sino que es común a todos. Entonces la única forma de posicionarse dentro de esta comunidad de asignaturas que a veces nos menosprecian es mostrando el nivel de importancia que nosotros tenemos también, y a partir de no solo la evaluación, sino cómo nosotros nos insertamos dentro de una sala de profesores, cómo nosotros somos capaces de imponer ideas. Por eso les decía al principio, esta caricatura del profe que está en el limbo de la buena onda y que es como amigo de todos, y amigo de los cabros y buena onda, pero no tiene una opinión crítica con respecto a nada, porque es mejor en ese *estatus quo* de la buena onda.

Profesora C: Pero ¿sabes lo que pasa?, no sé qué tan valorado, por ejemplo, yo era súper ordenada para el tema de las pautas, le explicaba bien a las chicas, no tenían muy buenas notas, para que vamos a andar con cosas, y yo le dije: “¿cómo te voy a regalar?”

Profesora B: Es que ahí yo creo que tiene que ver con esto de las pruebas estandarizadas, que me gustaría volver atrás, que me refería a SIMCE y a PSU, si no que a las pruebas internacionales, son las pruebas internacionales lo que nos dice que es lo importante. Yo creo que va a haber un cambio porque en Chile salió mal evaluado en trabajo colaborativo, así que seguramente el próximo año vamos a tener a todo tratando de trabajar colaborativamente, o sea sí, es como cuando yo les habla del constructivismo y ahora van a supervisar una clase que sea constructivista, o sea bueno, no sé en el colegio de ustedes, pero a mí me van a evaluar una clase que sea constructivista. Yo tenía que ver los momentos constructivistas, la representación constructivista, y después tenía una clase colaborativa, y aprovechar de colaborar y yo decía “siempre hay colaboración”, claro pero te lo evalúan porque hay un estándar, entonces nosotros teníamos también unas mediciones internacionales. O sea si hay un momento importante y los evalúan en participación ciudadana, ahí desconozco, no sé si hay una prueba que mida la participación...

Moderador: El SIMCE tiene una variable que evalúa la formación ciudadana.

Profesora B: Sí, eso en algún momento sale publicado en un diario, que estamos bajos, estoy segura que al año siguiente vamos a tener que rendir una prueba además un día

Profesor D: Ahora, ¿para quién el resultado es bueno?, y ¿para quién el resultado es malo?

Profesora B: Exacto.

Profesor D: Quizás para nosotros que somos formadores o para las escuelas que forman, son súper malos, pero para los tipos que están gobernando o que están en realidad en algunos poderes políticos, es fantástico...

Profesor D: Claro, es un resultado notable, que de hecho, sus políticas han dado resultados, recuerden que la educación cívica se saca en democracia. Entonces si tú lo analizas desde ese punto de vista, cuando uno me dice, “es que en realidad todos estos tipos son tonto”, no en realidad no son tantos.

Profesora C: Es que eso fue hecho intencionadamente, todo fue hecho intencionadamente.

Profesor D: Y yo creo que por ahí va un poco el asunto, también tiene que ver, alguien dijo por ahí que el poco trabajo, la poca solidaridad entre nosotros mismos como profes de Educación Física. No tenemos ninguna instancia que nos agrupe como la escuela de oftalmología digamos, porque ahí se juntan los colegios de oftalmólogos, se forma a parte del Colegio Médico. Nosotros no, o sea con suerte hay profes que están colegiados, con suerte, porque tampoco creemos en el Colegio de Profesores. Yo estoy colegiado, y no creo, pero me colegié con el propósito de ir a criticar. También porque venimos de una formación de colegios nuestra que donde teníamos que no creer en nada que tuviera política porque era pecado, o sea ese es el paradigma que hay que romper, y por otro lado, la escuela, y estoy pegando el palo a los que trabajan en universidad, las escuelas formadoras, también tienen el deber de hablar con los chiquillos y que logremos de una vez por todas los profes de Educación Física agruparnos y establecer políticas de crecimiento en la asignatura, desde

nosotros y no desde tipos que ni siquiera tienen la experiencia con la asignatura, ejemplo de actividad de deporte individual para segundos medio: kayak, en los planes y programas.

Profesora C: Si, pero también había natación po.

Moderador: Para ir cerrando, porque el tema nos da para conversar harto ya que ustedes lo hacen muy interesante. Quisiera agradecerles el espacio, creo que faltan estos espacios de reflexión como profes. La universidad necesita dar estos espacios para que podamos conversar y podamos compartir experiencias, y lo que viene después de compartir experiencias y dialogar. Como resultado eso para mí no es tan prioritario como este espacio que en la autenticidad de compartir está la belleza de la experiencia de ser profe. La idea es que tratemos de fortalecer, tratemos de hacerlo desde nuestros trabajos que es lo que más importa.

ANEXO 10

GRUPO DE DISCUSIÓN 2

Docentes de Educación Física
Hombres y mujeres.
Menos de 10 años de experiencia docente.
Formados en universidades privadas y públicas.
Ejercicio docente en instituciones escolares privadas y públicas.

Moderador: *¿Qué es ser ciudadano? y ¿Qué es la ciudadanía?* Dejo la palabra abierta, podemos conversar, intercambiar opiniones.

Profesor A: ¿Puedo partir? Lo que se me ocurre ahora en el momento que ser ciudadano es ser capaz de desarrollarse en la sociedad, idealmente siendo buena persona y respetando los acuerdos sociales... en palabras un poco simples.

Moderador: Claro, y acuerdos sociales cómo...

Profesor A: Normas establecidas por la sociedad. Hacer todas las cosas que tu libertad te permita sin transgredir a las demás personas.

Profesora B: También acotar, ser ciudadano es ser parte de una sociedad, es estar involucrado bajo los regímenes que establece en sí la sociedad y ser parte de ella.

Profesora C: Estoy de acuerdo con los dos chiquillos que comentaron acá lo que era ser ciudadano. Formar parte de algo, de un algo que involucra una colectividad y donde se mueven en torno a objetivos comunes, pero que yo creo que lo más importante aquí es el tema valórico y los valores de ser ciudadano, por ejemplo, la participación, la democracia, todo esos valores se ven implícitos también y un poquito ligándolo con la Educación Física, se ven implícitos en nuestra línea de trabajo en las clases mismas, en la dinámica de la clase, se ve implícito el tema valórico de la ciudadanía. Yo no sé si alguien más conoce algún otro valor, porque hay valores democráticos que tienen que ver con la ciudadanía, pero no me acuerdo de cuál otro, pero me acuerdo de la participación y la democracia.

Profesor D: Tolerancia... pertenencia al grupo social, respeto a las reglas o a los cánones como de buen comportamiento que una sociedad. Igual yo pienso que ser ciudadano incluso va más allá de los valores, puede que ser ciudadanos es como algo *per se*, o sea uno ya por estar dentro por nacer dentro de una sociedad se le otorga éste como beneficio y responsabilidad de ser ciudadano. Y ser buen ciudadano podría ya caer en las manos quizás de la Educación Física o de la Educación para los valores que tu decís poh (señalando a Profesora C). Pero podría haber un mal ciudadano o podríamos ser malos ciudadanos de repente y no nos damos cuenta.

Profesora C: O podrías ser parte de esa ciudadanía, pero no sentirte parte de ella por no compartir algo.

Profesor D: Sentirte un ciudadano en este caso negativo... o estar en contra del sistema, pero igual estoy siendo ciudadano.

Profesor C: Sí, yo también coincido con los elementos que se mencionan. De hecho, cuando se habla de un ser... de qué significa ser ciudadano, es una pregunta compleja, porque de alguna manera implica ver cómo un sujeto encarna la idea de ciudadanía, y eso implica pensar qué tipo de ciudadanía es la que se concibe. Entonces yo creo que aparecen ahí una serie de elementos tal vez en sentido valórico, por ejemplo, pero también si bien pudieran plantear una idea de ciertos máximos, por decir, máximos éticos. También, aparecen los Derechos Humanos por otro lado, no es cierto, entonces en ese sentido yo creo que hay un sentido del deber y también un sentido de los derechos. Yo creo que eso de alguna manera está ahí inserto en una idea del ser ciudadano.

Moderador: *¿Qué es la formación ciudadana?*, o por ejemplo *¿Cómo se inserta en la escuela?*, *¿Cuál es el rol que cumple la formación ciudadana en la escuela?*

Profesor E: Yo, por ejemplo, pienso que en general mirada la formación ciudadana desde la escuela como una institución formadora de sujetos, yo creo que los estudiantes en este sentido están insertos en un currículum que de alguna manera tiene un horizonte de sentido o digamos una intencionalidad última que, en este caso, tiene que ver por lo menos en nuestro país con la Humanización de las personas. Entonces hay un sentido de Humanidad o, tal vez, esto lo podríamos llevar a una idea de Humanismo, ¿qué tipo de Humanismo, de alguna manera, está inserto ahí como fundamento filosófico de la construcción de este sujeto? Entonces yo pienso que en Chile se ha caracterizado un Humanismo Cristiano y un Humanismo Laico, sí, y desde esa perspectiva se despliegan una serie de valores y, tal vez, los que más coinciden podríamos hablar, por ejemplo, del concepto de respeto hacia el otro, que yo creo que eso es uno de los valores fundamentales de hoy en día, la tolerancia eh... y quizás uno de los aspectos más difíciles de tratar en la escuela es la formación de un ciudadano crítico porque uno podría incluso cuestionar la lógica que tiene la escuela, si es una institución reproductora de un tipo de sistema o, tal vez, está buscando justamente un sentido de humanización genuino más allá, digamos, del control que pudiera ésta ejercer. Pero yo creo que es un espacio educativo sumamente potente para transformar las conciencias de los individuos en valores que son sumamente necesarios como la libertad, el pensamiento crítico, la solidaridad, entre otros valores.

Moderador: Y de una forma la escuela se encarga de poder dar espacio de que ocurra ese tipo de valores...

Profesora C: Bueno, desde el año pasado que se está implementando el tema de los planes de formación... planes de convivencia escolar, de formación ciudadana, el plan de inclusión, el plan de formación profesional, son seis planes que entraron con la carrera docente en las escuelas y específicamente el plan de formación ciudadana este es el segundo año que lleva

implementado en las escuelas municipales, no así en las subvencionadas ni en las particulares. Y éste lo que busca es justamente lo que estás hablando tú (Profesor E) formar desde la base en términos de derechos y de obligaciones y en valórico a los estudiantes de pre-básica hasta cuarto medio, a través de distintas actividades. Y estos planes de formación ciudadana, que esto es súper bueno lo que está haciendo el gobierno, sí, hay que reconocer lo bueno que hace también. Esto es súper bueno porque cómo se alejó de las aulas la formación ciudadana en tercero y cuarto medio, bueno ahora va a regresar, pero se alejó durante muchos años, no sé si son diez o quince años los que yo me acuerdo haber tenido.

Profesor A: ¿Te refieres a la, disculpa que te interrumpa, Educación Cívica?

Profesora C: A la asignatura que está asociada a la formación ciudadana que es formación cívica o Educación Cívica que se llamaba, que vuelve. Pero ahora con estos planes se viene a llenar todo ese vacío de la base de los chiquillos y a través de actividades, de acciones y al mismo tiempo se invierte en recursos SEP, que son los recursos que entrega el gobierno y que aplica estos planes para poder hacer actividades de todo tipo, transversales, y que se asocian al mismo tiempo con Educación Física, con convivencia escolar, por ejemplo. No sé, un ejemplo, son las ferias saludables, en la feria saludables los chiquillos qué es lo que hacen, fomentan su cuidado por la calidad de vida, por la salud, alimentándose bien ellos mismos, les enseñan a sus apoderados, es una cosa súper transversal que cubre la comunidad educativa completa. Asimismo, no sé, es un ejemplo, se pueden hacer un montón de cosas en los planes de formación ciudadana, se pueden traer, por ejemplo, hablando de política, personajes políticos, invertir un poco de plata y arrendar un lugar y llevar a personajes políticos que les enseñen a los chiquillos lo que es la democracia, a opiniones distintas, levantar la mano. Bueno lo digo bien de cerca porque yo fui encargada de convivencia escolar durante un año, solamente un año, pero hice un montón de cosas en la escuela que estaba. Llevé hasta a Giorgio Jackson, por eso te digo, lleve a Giorgio Jackson a la escuela y los chiquillos de séptimo y octavo preguntándole millones de cosas, levantando la mano. Es una cuestión que tú ves que no hubiera pasado si no te hubieran obligado a hacer eso. O sea, yo desde el aula de la Educación Física sí veo que los chiquillos, uno les pone reglas, esto no se hace, esto sí se hace, no hagas esto con tu compañero porque te puedes sentir mal, todo lo que hablamos al inicio de la conversación, pero yendo más allá y en el relacionarse con el otro van surgiendo otras cosas, van surgiendo otras cosas que ahí se va formando la comunidad, el sentido de ser ciudadano es como más global de escuela.

Moderador: Claro, entonces tenemos la escuela como un espacio para poder fortalecer la formación ciudadana ¿Qué otros espacios creen ustedes que puede otorgar la escuela para que se dé la ciudadanía aparte de estos proyectos o invitar gente, o esta misma asignatura (formación ciudadana)?, *¿Cómo se puede generar la formación ciudadana dentro de la dinámica de la escuela?*, ¿Cómo se concreta en la realidad la formación ciudadana en los centros educativos?

Profesora C: Con los centros de alumnos. Las votaciones.

Profesor A: Creo, es una opinión personal, que por ahí puede ser que la clave sea otorgarle espacios a los alumnos para que ellos se desarrollen, porque uno siempre como profesor o como inspector, director, sea el cargo que sea que tengas en la escuela, tú puedes tener muchas intenciones de entregarle a los niños valores, enseñarles deberes, pero si no les entregas el espacio para que lo desarrollen se te complica. Entonces creo que hay que apuntar a eso a generar ese espacio que de repente, no sé, hay niños que, en su casa, en su diario vivir, no lo encuentran y lo encuentran sólo en la escuela. Un ejemplo muy burdo que me pasó una vez a mí que nunca se me salió de la cabeza, el fútbol, yo en el colegio uno de los talleres que hago es fútbol. De repente uno puede pensar que el fútbol es un deporte que el niño puede tener muy fácil acceso en la casa, en la calle, en las escuelas de fútbol, en el barrio, y una vez un niño me dijo, cuando suspendí el taller de fútbol un día, me dijo: “Profesor aquí es la única parte donde yo puedo jugar a la pelota”, y ahí eso me dijo me quedó dando vuelta, me quedó dando vuelta y yo dije ¡claro poh!, ese es uno de los objetivos de la escuela, lograr generar esos espacios para que los niños practiquen con seguridad.

Profesora A: Lo que pasa es que uno tiene por ahí la formación, tiene las ideas, tiene las ganas de formar a estas pequeñas esponjitas en grandes personas, pero, no sé, trabajo en un colegio particular y esta convivencia escolar por ahí siento que no tiene las herramientas suficientes porque no están completamente relacionadas a lo que es la Educación, entonces por ahí tenemos falencias y estamos envueltos en una realidad de colegios particulares, colegios municipales, que sí hay grandes diferencias. Entonces por mucho que uno corrija, entregue valores a través de mil estímulos, te encuentras con personas que lamentablemente están insertas en este mundo que no aportan algo positivo a lo que tú estás haciendo, entonces se van perdiendo en el colegio así como en centro de alumnos que la verdad que uno, dos o cinco niños están y después de ellos no hay nadie, entonces ¿qué pasa? Uno trata de incentivarlos aún más pero caen en otras cosas y por ahí el que todos estemos en la misma también se fortalece aún más.

Profesora C: Yo que creo que ahí tiene mucho que ver la gestión de la escuela y tiene que ver mucho los instrumentos institucionales. Me refiero, por ejemplo, al PEI. Claramente el PEI de una escuela particular no va a ser el mismo de un municipal no van a tener los mismos valores plasmados, los mismos sellos. Depende también de muchas cosas y la convivencia escolar es una cosa que está en pañales, porque la orientación, es lo que antes hacía el orientador, pero antes el orientador te sentaba y te preguntaba ¿qué te pasa?, te pasaba un pañuelo, te secabai los ojos, dejabai de llorar ¡listo! a jugar; ahora es todo formativo, nada punitivo, el estudiante se media, ¿qué le pasa?, se llama a la mamá, al abuelito, al tío, al perro, se le da un apoyo psicosocial por aquí, por allá, las redes, la O.P.D., entonces hay que buscar todas las maneras para que el estudiante esté bien y aprenda de la mejor manera, y si se quiere parar de cabeza en la sala, ¡pucha! tenís que dejarlo que se pare de cabeza y ayudarlo a que no se vaya a caer, sentarlo ¡cachay!. Pero a eso me refiero, o sea, todo como ha ido girando el mundo desde que nosotros estábamos en la universidad, en el colegio, ahora es algo totalmente distinto, hay una línea muy delgada entre los deberes y los derechos y ahí está la formación ciudadana, en todo esto de la convivencia escolar, está ahí, entonces ahí es donde hay que hincar el diente. Traspasar la responsabilidad también a los estudiantes, y a eso me refiero con centros de estudiantes. El centro de estudiantes se tiene que sentir empoderado,

tienen que ellos hacerse responsable de realizar actividades, de que si no funcionó es culpa de ellos porque, o sea, también a eso me refiero con gestión también, que desde la gestión tiene que haber una gestión participativa que delegue liderazgo, a lo mejor, a las personas implicadas.

Profesor D: Pero, una consulta, en tu caso por ejemplo ¿funciona realmente el centro de alumnos frente a los distintos cursos?, ¿cuánto es el porcentaje de personas que participan de forma activa en estos? o ¿se genera algún cambio, o no?

Profesora C: Mira yo te estoy diciendo un caso idealmente excepcional en una escuela municipal de pre-básica hasta octavo que es como el Instituto Nacional de las escuelas básicas que queda en Quinta Normal y... no sólo funciona un centro de alumnos que es de tercero a octavo, sino que también funciona una brigada ambiental dentro de la escuela, están *ad portas* de certificarse en el nivel de excelencia en el Ministerio del Medio Ambiente. Pero por eso te digo, detrás de todo este funcionamiento hay una gestión y si la gestión nos hace parte y si no está solamente... porque hay gestiones de escritorio. Yo pasé por ejemplo de colegio particular subvencionado a municipal y si yo comparo las tres directoras con las que yo trabajé cada vez estaba más metida en el patio la directora, cada vez estaban más metido los estudiantes dentro de la oficina de la directora. O sea, mientras más particular estaba más alejada del aula. En cambio, el municipal está metida hasta dentro del aula, sonándole los mocos al niño, entonces a eso me refiero, la gestión tiene mucho que ver en todo esto, es transversal.

Moderador: Siguiendo un poco con los espacios que se generan en la escuela. Ustedes, *¿cómo creen que la Educación Física de alguna forma contribuye a formar ciudadanos?* Yendo más allá de la función de la Escuela como institución, sino viendo la Educación Física misma, de este concepto de ciudadano que construimos al principio, ¿cómo podríamos aterrizarlo a la Educación Física como asignatura?

Profesor E: Yo pienso que la Educación Física constituye un espacio fundamental de formación ciudadana. Fundamental porque la Educación Física no sólo trabaja con conocimiento como las demás asignaturas o con cierto desarrollo de habilidades sino también con valores, y desde el ámbito valórico yo creo que uno puede trabajar muchos aspectos, como el desarrollo de la autonomía, del respeto, el respeto hacia las normas, pero siempre creo que a la base, digamos, de una concepción no solamente de ciudadanos sino también de un ser humano, hacer de un ser humano que sea consciente de sí mismo, de su corporeidad. Entonces yo pienso que si uno por ejemplo pudiera establecer una relación entre la formación de un ciudadano y de un sujeto consciente de sí mismo en base a todos los elementos que están ahí insertos en ese momento despliegue de la clase Educación Física, cabría definirlo como la manifestación de la Motricidad Humana, y cuando digo esto es porque en el fondo los elementos constitutivos de la Motricidad Humana podríamos encontrar el tema de la corporeidad como dije recién, el tema de la espacialidad, de la temporalidad, aspectos que son sumamente importantes. Por ejemplo, yo tengo la experiencia de hacer vóley que es la disciplina que actualmente yo trabajo dentro de la Educación Física en un colegio particular, y de alguna manera no solamente hay una enseñanza respecto de las reglas, hay

una especie de ritual que en el fondo es una forma también de reproducir un ideal de sociedad que va desde el saludo al respeto, y que en el fondo la mirada no es solamente dualista, en realidad hay una valoración por el otro en el sentido de que no podríamos hacer vóleibol si no hay un contrario (...) que pareciera ser un enemigo en cierto modo, pero no lo es, porque en el fondo, a la base de esto, hay un despliegue de una praxis lúdica, del juego mismo como algo muy serio. El juego es una realidad sumamente seria en la sociedad que es histórica, y en ese sentido la Educación Física constituye un espacio sumamente potente para hacer formación ciudadana.

Profesora B: Me pasa que cuando diriges la pregunta lo primero que se me viene a la mente son los pequeños de pre-kínder y kínder. Que pasa, que saben de reglas que si bien los límites un poco se los ponen los papás, pero el respetar el turno, el no golpear al compañero, yo creo que esos son... desde ahí partimos, desde ahí partimos en la formación ciudadana. Si tu compañero está llorando ¿por qué seguir corriendo?, mirarlo ¿qué le pasa? ir a avisarle a la profe, a las ayudantes, ahí está la Educación Física, la formación de la ciudadanía. O sea, desde cuatro años que los tomamos nosotros en... ¡hey! respeta *-desde que levanten la mano* (**Profesora C**)-, claro, desde que levanten la mano llevarlo a la Educación Física es tan simple, les hacemos un circuito y esperan su turno en el siguiente cono o cuando pasa la siguiente estación ahí sale el siguiente... el niño ‘¡ah, Ok! O sea... tengo que esperar que mi compañero haga todo esto para yo ahí recién salir’. ¿Y si hay uno que es más rápido, siempre hay unos que son más hábiles y lo hacen más rápido. ¿Por qué lo pasas si tu compañero está primero?, hay que respetar el turno, hay que respetar al compañero. Por ahí yo creo que es la bajada a la formación ciudadana al tiro en las clases, en los juegos.

Moderador: Es importante lo que dices tú porque la formación ciudadana como se concibe ahora, a diferencia de la Educación Cívica, tiene que ser una política educativa que se tiene que desarrollar transversalmente en todo el período desarrollo del ser humano en la escolarización. Antes solamente se desarrollaba en Enseñanza Media. Ahora la formación ciudadana tiene que empezar en kínder y se consolida como proyectos en enseñanza media en terceros y cuartos medios.

Profesor D: A mí, una de las cosas pequeñitas que me genera esto, que lo tenía anotado, es que tienes que pensar que desde el principio uno es como el personaje más significativo respecto a los profesores en el colegio, ¿por qué?, porque nosotros siempre *-¿El Profesor de Educación Física?* (**Moderador**)-. Sí, siempre estamos dando refuerzos positivos, entonces si yo me equivoco en matemática me equivoqué, entonces quedó como estancado ahí, en cambio acá ¡pucha! te equivocaste, hay un cariño de por medio, vuelvo a hacerlo. Entonces eso ayuda a fomentar el esfuerzo del niño y, claro, todos los valores que se puedan reforzar como tú bien decías, son fundamentales al seguimiento de una persona por ejemplo, no sé poh, valores y principios de cualquier actividad. Karate por ejemplo en particular, ser honrado, ser esforzado, defender la verdad, hacer primar la razón ante la fuerza, ser un ciudadano ejemplar dentro de los principios de la ley, son cosas que están establecidas dentro del carácter, entonces uno siempre está con eso en la mente y no tiene por qué estar recordándolo constantemente, pero sabe ciertos parámetros que se están vivenciando a diario.

Profesora B: Y de ahí lo que busca es proyectarlos. Ya formaste una base, al año siguiente estás un escalón más arriba y el siguiente uno más, uno más. Entonces base cada vez, año a año, va a ir subiendo. Entonces, por lo menos lo que yo busco es proyectarlos y ponerlos de aquí en adelante en caso de toda la vida y para todos los aspectos en los que se va a desenvolver.

Profesor A: Bueno, he ido anotando puntos de lo que han ido comentando ustedes y he anotado cosas que se me han ido ocurriendo y creo que la Educación Física puede influir en la formación ciudadana. Tiene distintos puntos de cómo influir y creo que un criterio súper importante es considerar la edad. No es lo mismo trabajar con niños de pre-básica que de tercero, que de séptimo, que de media, cada uno tiene problemas diferentes, bueno también tenemos las situaciones familiares y la realidad de cada uno pero creo que tenemos distintas oportunidades de influenciar según si estamos trabajando con deportes colectivos, deportes individuales, juegos, cuando estamos con deportes con oposición o sin oposición porque me parece que a los muchachos dependiendo de la actividad que practiquen, son distintas las frustraciones que tienen. Vuelvo al caso del fútbol, pero se da en el vóley, se da en el hándbol, en casi todos los deportes que tienen mucho contacto físico, muchas veces si uno no está atento para manejar la clase se arman peleas, entonces uno como profesor tiene los medios o la guía para poder dar resolución a esos conflictos, porque uno cuando observa, cada profesor tiene un estilo de enseñar diferente entonces, no sé, el clásico profesor... ¿pelearon?, los dos a la oficina ¡Chao! ¡Listo! se sacó el cacho y siguió la clase. A la inspectoría, a la inspectoría, y los mantiene amenazados con la inspectoría y la inspectoría. A través de mi experiencia, que ya llevo como cinco años trabajando en una escuela, he buscado formas diferentes de solucionar estos conflictos y me he dado cuenta que de repente en los niños la rabia a veces les dura minutos, a uno como adulto de repente le dura días, semanas, pero los niños son capaces de en tres, en cinco minutos, pasar esa rabia y volver a jugar. He buscado maneras diferentes de solucionar esos conflictos. Me han tocado casos que niños están peleándose, se pescan a combos y se me ha pasado por la mente mandarlos a la inspectoría, pero he tomado decisiones diferentes. Por ejemplo, una vez saqué a uno, lo fui a sentar “¡ya! respira, respira”, estaba ofuscado, ofuscado, “cálmate y luego vuelvo a hablar contigo” ¡listo! lo dejé solito un rato, solito un rato, al otro que peleó lo senté allá y lo dejé solito, le dije lo mismo; pasaron cinco minutos y me acercó a uno, ¿se te pasó? “sí profesor” ¿podemos conversar ahora?, ¿qué pasó? “Ya, si pasó esto y esto”. Ya, espérame. Voy donde el otro, lo mismo, ¿se te calmó? “Sí”. Ya ahora niños necesito que se perdonen, que se den la mano y vuelvan a jugar juntos, y los niños lo hacen, no se quedan con esa rabia, no quedan picados, no quedan así como “no, yo no juego”, se les pasa y vuelven a jugar juntos en el mismo equipo y, no sé poh, a veces uno cree que el camino más fácil es la inspectoría y no siempre es así. Entonces si tú buscas una resolución de conflictos de esa manera me parece que estás enseñando valores y hartas cosas transversales también.

Profesor D: Justicia, si tú los mandai a la inspectoría sin preguntar quién tuvo la culpa o ¿qué pasó?, todo el resto se va a quedar con la sensación de que la justicia no importa, sino que solamente importa que no te pillen.

Profesor A: El que la hace piola gana.

Profesor E: Yo encuentro súper interesante lo que tú planteas porque hay un reconocimiento de la emoción del sujeto. O sea, es sumamente legítimo enojarse, es legítimo sentir rabia a veces, pena incluso, pero al mismo tiempo justamente eso se pasa. Y a mí me parece súper bien, interesante digamos, lo que planteas ahí... de cómo resolver conflictos de ese tipo, que muchas veces son emocionales, choques, pero que se pueden resolver a lo mejor de otra manera y no caer inmediatamente en lo punitivo, en el castigo.

Profesora C: Yo quiero reconocer lo que dice el colega acá, no sé cómo te llamas, porque la verdad que es una lucha constante el tema de los profesores y la inspección y de la resolución pacífica de conflictos y la mediación en el aula antes de ir a la inspección o a convivencia escolar. Pero yo creo que esa es una debilidad, hablando desde mi punto de vista... desde mi años... de mi generación de estudios y refiriéndome a las preconcepciones, a como yo aprendí, a cómo me enseñaron en la universidad, y a mí en la universidad nunca me enseñaron en ningún ramo, a mí sólo me enseñaron que había como los patrones motores, cómo había que enseñar los deportes pero... -¿Dónde estudiaste tú? (**Moderador**)- En el físico. Pero yo no tuve ningún ramo que tuviera relación con la resolución de conflictos en el aula o no recuerdo, no lo tengo marcado. Entonces yo salí al mundo laboral y mi primer trabajo fue en un colegio subvencionado más encima y eran puros terceros y cuartos básicos. Era como de empresas así como que tenía como de la “A” a la “K”, “L”, “M”, los terceros y los cuartos. Y, la primera vez que tengo marcado que me dijeron “profe, mi compañero me dijo no sé qué”, yo fue como que “ya y qué, ¿es mi problema?” Te juro que fue la primera vez que me dijeron, yo eso respondí. Entonces yo me pongo ahora, de verdad siendo súper sincera, yo digo ahora, pero ¿cómo pude responder eso?, y la verdad que fue haciendo la autocrítica hacia la formación de base en la universidad. Yo creo que ahí y si tiene tanta relación la Educación Física con la formación ciudadana, debería existir a lo mejor algún ramo que incluyera esta temática y que involucrara todo lo que también está ligado con convivencia escolar y resolución de conflictos, porque finalmente los profesores de Educación Física somos los que hacemos ¡ay! Los que hacemos los actos y que se relaciona con el día de la multiculturalidad y con el día de esto y que los bailes y tenemos que estar liderando y moviendo grupos y gente. Los profes de Educación Física somos los que hacemos eso. Entonces, debería existir, no sé si existe el de gestión en Educación Física, en donde te enseñen a hacer todo esto, todo esto lo que se hace en la práctica, porque uno aprende echando a perder, uno aprende con la práctica. Entonces tiene mucha relación con lo que dices tú, desde la gestión de aula, cuando resuelves un conflicto, hasta armar el macro evento que se hace una vez al semestre en el colegio. Y eso lamentablemente es autocrítica para mí universidad que nunca lo aprendí así bien, bien. Se aprende haciendo.

Moderador: Tocaron un tema súper importante que es la resolución de conflictos y profundicemos un poquito lo que es el diálogo, la comunicación dentro de la clase Educación Física porque de alguna forma, a través de como planteabas en tu caso, a través de la conversación y el diálogo uno resuelve conflictos, es como la forma de poder hacerlo *¿cómo creen que se da el diálogo dentro de la clase Educación Física?* Aparte de la resolución de conflictos *¿cómo está presente dentro de las dinámicas propias del aula motriz y qué importancia tiene en la formación de un ciudadano?*

Profesor A: Otra de las técnicas que he incorporado a mi forma de trabajar, bueno de los cinco años que llevo en la escuela, me ha tocado la mayoría de las veces hacer talleres. Entonces, no tengo la oportunidad de reunir a los niños dentro del aula antes de salir a practicar. Sin embargo, este primer semestre me tocó hacer un reemplazo de una profesora de Educación Física y me tocó hacer clases. Dentro de unas de mis estrategias personales que comencé a ocupar fue explicar brevemente dentro de todo, la clase que iba a hacer, en el aula antes de salir al patio. Explicarles a los niños cómo iba a estar estructurada la cancha, qué cosas íbamos a hacer y luego salir al patio, apuntando el tema del diálogo. Entonces, a lo que voy es que primero se explican las reglas, se dejan bien claras las reglas y es fundamental, porque si tú sales al patio a practicar una actividad y no explicaste la regla, después cuando el niño no cumple una regla que a ti te parece obvia, él tampoco tiene muchos recursos para juzgarlo o decirle algo porque, claro, para ti la regla parece obvia pero para los niños nada es obvio si tú no se lo explicas. Entonces, no sé, una cosa tan burda como que un niño entra un baño de niña para tomar agua, si tú no se lo explicaste previamente el niño lo va a hacer y para él no va a ser malo, lo hace nomás. Entonces creo que dentro de lo que apunta la pregunta, qué es el diálogo, tratar de establecer las normas antes de la práctica.

Profesora C: Esto tiene mucha relación con otra cosa. Que lo que pasa es que este año yo me evalué por tercera vez. La evaluación docente yo creo que tiene mucho que ver con el tema del diálogo y con el tema de la interacción pedagógica, porque la interacción pedagógica ¡uf! es pero como, no sé, la piedra angular que guía el aprendizaje en el aula, en el aula hablando de cancha, no sé, patio, lo que quieran. Y me di cuenta este año, no así los años anteriores que me había evaluado que yo antes decía ¡ya! inició, desarrollo, cierre. Uno para hacer el portafolio trata de hacer todo con los indicadores, ya estoy haciendo bien esto o no, probarlo en su clase, pero me di cuenta que en realidad en la práctica yo nunca hacía tantas preguntas para verificar mi aprendizaje. O sea, la idea es esa, la idea es estar todo el rato preguntando a los estudiantes, porque es fácil ejecutar sin reflexionar lo que se está haciendo. A lo mejor tú ves que lo están haciendo bien, pero ¿están entendiendo porque lo están haciendo?

Profesor D: ¿Te refieres a la retroalimentación en el fondo?

Profesora C: Sí, la retroalimentación. Sí, sí me refiero a eso. Pero la interacción tiene que ver con la dinámica de clase. Por ejemplo yo no le voy a hacer preguntas solamente para evocar conocimientos previos al inicio, y no le voy a, por ejemplo, decir sólo las normas al inicio, le voy a recordar a lo mejor las normas porque son niños, en el desarrollo y a lo mejor después en el cierre las voy a reforzar, les voy a recordar en todo momento el objetivo para que no se pierdan de vista, la habilidad, el contenido y todo esa cuestión yo creo que es como de Educación más que de Educación Física, es como transversal a las disciplinas. Ahora en Educación Física, específicamente, creo que se complica un poco más para nosotros porque estamos más metidos en el tema del movimiento, el movimiento y que tenemos que estar en movimiento, porque también es uno de los principios de la clase Educación Física que se evalúa en el portafolio, es que el niño esté la mayor parte del tiempo en movimiento. Entonces cómo vai a hacer la interacción pedagógica si están todo el rato en movimiento. O sea, se hace a través de ejemplos, etcétera. Entonces a eso me refiero yo, y me di cuenta ahora,

recién. Entonces digo, vuelvo atrás de nuevo, cuando salí recién de la universidad uno no tiene idea mucho de todas estas cosas, entonces yo también rescato la carrera docente, la evaluación docente y, puede haber mucha gente que está en contra, pero yo estoy absolutamente a favor. Por ejemplo, los profesores que, y no estoy desmereciendo ni nada pero profesores que no están en el sistema municipal nunca han estado obligados a evaluarse, y puede que haya aspectos que no conozcan. Capaz que ni siquiera, yo la primera vez que me evalúe no tenía idea, de verdad, y no sé si era tan despreocupada o fui poco rigurosa durante mi pregrado, pero el Marco para la Buena Enseñanza, las dimensiones que evalúa, y esas cosas de verdad son importantes, si el que creó esa cuestión es, de verdad, no sé, lo hizo súper bien, pero de ahí a llevar a la práctica eso, es complicado.

Moderador: Claro. Y aparte el diálogo como un elemento resolución de conflictos, como parte de la ciudadanía, ¿qué otros elementos creen ustedes que está dentro de la clase de Educación Física presente? Al principio hablaron de la definición, no sé, hablaban de diferentes conceptos que podrían existir en la forma de ser ciudadano. Si yo soy ciudadano con estas características, *¿qué otras características de la ciudadanía están presentes en la clase Educación Física y cómo ustedes las ven manifiestas en sus prácticas?*

Profesor A: Con ejemplos y con delegaciones de responsabilidades.

Moderador: Y ¿Cómo lo harías?

Profesor A: Bueno, disculpa que sea tanto yo-yo y que dé ejemplo de mi experiencia, pero esto es basado en la experiencia que uno ha tenido. Dejar que un niño arbitre un partido, pero sin dejarlo solo, no confundir. Porque yo cuando designo a un alumno o a dos alumnos que arbitren el partido yo lo que busco no es que me hagan la clase para yo poder ir a tomar un tecito, para yo poder ir a la sala de profes, para ir al kiosquito, no. Para mí siempre hay que estar presente, siempre, siempre, siempre. He visto muchos ejemplos de profesores que cuando llegan alumnos en práctica les dejan la clase y se van, y se van poh. Entonces, uno tiene que estar ahí para corregir errores básicamente. Yo de repente delego la responsabilidad de arbitrar y me quedo observando, observando y cuando empiezo a darme cuenta que el niño que me está arbitrando el partido se le está yendo un poco de las manos la cosa, porque no supo manejar el partido, ¡pum! intervengo. Mira hiciste esto, hiciste esto, y a los niños que la están alegando al árbitro, que entre comillas es otro alumno, deben respetar al árbitro que cobra porque... pero siempre estar ahí. No necesariamente ser tú el que lidera toda la actividad, pero estar ahí para corregir errores.

Profesora B: Con respecto a lo que dice (**Profesor A**) de delegar responsabilidades, siempre está el enfermo, siempre está el que está con la comunicación, el que está con alguna lesión, que la mamá no puede... por favor profesora, entonces, y también tenemos los que son incontrolables que yo les digo demonios de Tasmania. Y por ahí el delegar, es que él es mi ayudante. Mencionaron también anteriormente que nosotros somos full ejemplo para ellos, ellos nos admiran así pero a morir y también estoy súper de acuerdo en delegar funciones con aquellos alumnos que por “x” motivo quedan de lado, que no pueden hacer la clase de manera práctica, pero si están ahí, sí tienen que saber qué es lo que están haciendo, sí tienen

que conocer también de alguna u otra manera cuál es el objetivo e involucrarse también. Entonces también va de la mano el delegar las responsabilidades a aquellos alumnos que no pueden hacer la clase a través del movimiento.

Profesor A: Bueno y otra técnica que me funciona mucho, mucho, es la de los ayudantes. Cuándo hay que ir a buscar los materiales ¿quién quiere ayudar? ¡Yo! Saltan como diez, veinte. Entonces al principio cuando estaba más novato y todo, puta hueón, cargando yo el bolso de vóley, cargando los petos, cargando todo. Pero hoy en día ya no cargó nada, unos niños me ayudan con los balones, el otro me lleva el libro y siempre hay alguien, y hueón hay que aprovechar esa energía porque los niños les gusta ayudar. les gusta ayudar. *-les gusta sentirse parte (Profesor D)-* Sí, les gusta sentirse participes. Tío yo le ayudo... hasta se pelean por ayudar.

Profesor D: Eso también, ya no lo ven en la casa. Muchas veces hay algunos que no lo ven en la casa porque no hay nadie, entonces acá quieren ser parte de cualquier cosa, cualquier cosa para ellos es una cosa positiva. Y lo mismo, por ejemplo, decía la compañera respecto al hipercinético o el que se porta mal, a ese personaje que se porta mal, hipercinético, muchas veces uno delegándole funciones le ayuda a dar conductas y uno logra comprender que en realidad lo que necesitaba el era un poquito de atención, y él al tomar una responsabilidad de forma automática, sí, se vuelve un sujeto de admiración para los compañeros ¿por qué?, porque ya no puede seguir siendo como el inmaduro, ya no puede seguir siendo el más chistoso, el más charlatán. *-Puede pasar de ser el mal ejemplo a un buen ejemplo (Profesor A)-* Y de ahí mismo tú puedes reflexionar con él y decirle esta es tu conducta de aquí hacia atrás, así es como has actuado ahora. Tú ves un cambio positivo frente a tus compañeros, tú vez que ahora te sientes mucho más integrado, ya no tienen miedo de ti o Blah, Blah, Blah, si eras el matón. Entonces, todas esas cosas son bien importantes también.

Moderador: ¿Cómo ustedes incluirían en sus prácticas cotidianas, como Profesor Educación Física, estos elementos... estos elementos que vimos como el diálogo, la resolución de conflictos?, ¿Cómo lo harían en una... en un contexto mucho más cercanos a los alumnos? Por lo tanto, *¿cuáles son las prácticas más significativas que tienen ustedes donde se puede abordar la formación ciudadana en la Educación Física?*

Profesor F: ¿No sé si conocen en Scout los juegos que se llaman “Ride”? Son como una serie de pruebas que se hacen en la ciudad, obviamente en los colegios sería como mucho más acotado, pero por ejemplo poner ahí diferentes tipos de textos o diálogos que queremos abordar en estaciones dentro del establecimiento o una plaza, obviamente, donde los niños en grupo, por ejemplo, puedan ir a participar... a conversar con abuelitos, hacer diálogo, que reciban cierto puntaje, que empiecen a... ¡a ver!, que a través de las carreras, los juegos y las estaciones ellos tengan una reflexión respecto a diferentes temas que estén escritos en un documento dependiendo de lo que nosotros queremos trabajar. Esa es una herramienta que sería súper útil como juego, en realidad como un juego para que no sea tan aburrido si es como un contexto chiquitito o una cancha, no sé, no sé si me comprenden un poco la idea.

Profesor D: Cómo los arquetipos de mando que pueda tener un profesor también son importantes no sé si los recuerdan o los han visto por ejemplo el estilo de profesor o el estilo de mando de la clase, *-¿cómo estilos de liderazgo? (Profesor F)-*, de liderazgo... como autoritario o más democrático o más desinteresado. Está claro por lo que tú has dicho, la misma clase o las mismas actividades propias de la Educación Física son elementos de ciudadanía, son como elementos de formación ciudadana. Cualquier cosa que se realice dentro, cómo de lo que dicen ustedes, se nota que en todo hay rescatable elementos de formación ciudadana, pero la forma que tú como profesor o como en este caso, como gestor de la clase, por ejemplo, si te parai dentro de las actividades que tú estás planteando de una forma más autoritaria donde esto es lo que van a hacer y lo van a hacer y estas son las reglas que hay que respetar, son los valores que vamos a resaltar porque sí, de alguna forma igual estai planteando indirectamente una forma de clase donde replicar lo valorable como bueno porque es así, y de repente me tocó alguna vez quizás como alumno ver profesores que eran más democráticos, como que me permitían de alguna forma que sus actividades fueran flexibilizadas porque... ¿les gusta esto? No, nos gustaría más otra cosa. ¡Bueno! entonces veámoslo y lo hacemos de otra forma. Quizá la parada que el profesor puede tener ahí como... líder puede ser como un factor de algún tipo de definir cuál serían los elementos de la ciudadanía dentro de la clase, que ya está como súper claro que es un elemento formador.

Moderador: Es clave el rol del profesor, cómo se para dentro de la autoridad o dentro de ser Laissez-faire también, dejar hacer...

Profesor D: Claro, pero yo creo que va ahí también el profe que tenga conciencia o qué él está siendo elemento, que está siendo formador de ciudadanos en su práctica.

Profesora B: Me pasa que nosotros trabajamos con distintas edades y a veces digo que uno tiene mil personalidades porque con los niños chicos yo juego todo el rato, yo creo que quedo más cansada yo que ellos, cuando juego soy, yo creo que soy una niña más, y luego cuando vamos avanzando en las edades hay un momento, no sé, en séptimo, octavo que hay que poner mucha disciplina y por ahí no tranzo, soy súper exigente *-va cambiando tu estilo de liderazgo, según la edad (Profesor A)-*, voy marcando mucho las reglas, los límites... y ya cuando llegai a media tienes un diálogo, tienes una conversación. Tienes el abrazarse con tus alumnos y me pasa que ponte tú a mí mis alumnas de cuarto medio me dicen ¡tú tay loca! - ya estás casi hablando con un adulto (**Hombre B**)-, y me dicen de verdad ¡tú soy loca!, porque o sea, ellas observan todo, los chicos observan mucho. En la mañana tenía una clase con kinder y pre-kinder estay jugando, te das vuelta con ellos, te revolcai, estai aghachá, estai pará, tenía que hacer mil cosas. Después te toca con otro curso que eres la más seria del mundo. Por ahí por las personalidades y por las edades, las conductas de los adolescentes y todo uno cambia su personalidad y tiene que marcar, no sé poh, los límites y todo *-establecer mejor las normas (Hombre B)-*. Entonces después te encontrai con los de tercero y cuarto y se da un diálogo, una clase súper distinta. No sé, entonces es ahí cuando el diálogo, la comunicación, el mostrarse uno, el entregarse a mil yo creo que está en todos los elementos para formar a estos ciudadanos que para mí es importante *-es el resultado de todos los procesos (Profesora A)-*, es todo, es todo.

Profesor A: Mira quería sumarme un poquito a tus palabras que me parece muy interesante el análisis que tú estás haciendo porque, claro, comparto contigo que uno tiene que cambiar el tipo de liderazgo según la edad de los niños y según el grupo que uno tiene, porque según la realidad en la que trabaje, también va a cambiar tu forma de hacer la clase, no es lo mismo trabajar con veinte, que trabajar con cuarenta o que trabajar con quince *-o trabajar con trabajar con niños con déficit (Profesor F)-, -con discapacidades (Profesora C)-*, con discapacidades... Yo dentro de mi forma de enseñar también tengo como unas leyes que son básicas y para mí, de mi estilo enseñar yo creo que uno tiene que lograr ser querido. No me gusta el estilo del miedo, bueno hay otros colegas pero que son de otros ramos, que lo mejor nuestro ramo se da más para eso que les gusta el estilo del terror, que los alumnos les tienen miedo tú entras a la sala y entra el profe y ¡ah! no sé. A mí no me pega mucho, no es lo mío.

Profesora B: Es que acá no nos separa nada... acá nosotros tenemos la comunicación y el contacto directo... en las salas tenemos las sillas, la mesa, están sentados y vemos al profe parado. Entonces acá en nuestra clase se da que los podemos abrazar, se da que nosotros podemos de alguna manera entregar afecto, y es ahí cuando siento que es mucho más trascendental la Educación.

Profesor A: Para mí, me parece clave entregar ese afecto sin dejar de enseñarles las reglas y las normas, pero siempre entregar afecto porque, finalmente, hay niños que están muy carentes de afecto en su realidad. Me ha pasado casos que de repente hay niños que me dicen hasta papá poh, o mamá, no sé poh. Entonces ahí tú te dai cuenta y, no sé, por ahí de repente tú te enterarí de la historia personal de ellos, porque a veces uno no las sabe todas, y después te cuestionarí y decí ¡chuta! realmente no puedo ser mala persona con este niño que tiene tanto problema en la casa o... no sé poh.

Moderador: Para poder ir cerrando un poco la idea si alguien quiera como... - *Si, yo quería decir (Profesora C)-*, lo último... algo que se haya quedado en mente.

Profesora C: Con respecto a la última pregunta que hiciste de cómo, qué aspectos de la Educación Física en la clase se pueden acercar más a la formación ciudadana, yo creo que eso tiene relación con que algunos objetivos de aprendizaje de los planes se asocian más a la formación ciudadana que otros, por ejemplo, ustedes hablaban delante de deportes de colaboración y oposición, esos se acercan más, no así como, por ejemplo, los deportes individuales puede ser que no tanto, porque en el contacto con el otro a lo mejor se desarrollan más todo esto que tiene que ver con la formación ciudadana. También todo lo que es alimentación saludable, por ejemplo, se pueden hacer ferias, se pueden hacer, no sé, el estudiante también puede traspasar esto a la familia y eso tiene más trascendencia, más significancia. En los objetivos de aprendizaje que tienen relación con los deportes se pueden hacer campeonatos y en un campeonato le dai labores a todos los estudiantes y todos cumplen sus roles y todos participan y... o sea, si uno hace la bajada de currículum, ministerio, planes y por niveles, ya vamos sacando como más conclusiones más detalladas, son como más específicos los objetivos dónde se pueden encontrar los elementos de la formación ciudadana.

ANEXO 11

GRUPO DE DISCUSIÓN 3

Estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física
(Ejerciendo práctica profesional o recién egresados)
Universidades privadas y públicas.
Hombres y mujeres.

Moderador: Voy a partir preguntándoles *¿qué entienden por ciudadanía?...*

Estudiante A: Yo por ejemplo, estar inserto en una sociedad y tener derecho, valga la redundancia, a los derechos que impone la ley chilena en este caso, y también a deberes, como eso tengo el concepto de ciudadanos en términos generales.

Moderador: Claro, una relación, una lógica entre derechos y deberes...

Estudiante B: Ciudadano, como pertenecer a un pueblo, a una ciudad, a una cultura específica, creo que se rige por las leyes, lo que se puede y no se puede hacer, como se da en cada país de forma distinta.

Estudiante C: Es complejo como el aspecto legal, por ejemplo, el tema de los inmigrantes. Hay muchos que viven acá de forma ilegal, y claro, ellos legalmente no son ciudadanos, pero obviamente son parte como de la ciudadanía, conviven con nosotros.

Moderador: Claro, el ejemplo que pones tú de los inmigrantes, muchos se consideran chilenos, aunque no tengan legalmente la ciudadanía se consideran chilenos.

Estudiante A: O sea, es un término más formal el ciudadano, más que el sentirse como tal, porque o si no también serían ciudadanos, pero desde la perspectiva de uno, si lo considera ciudadano.

Estudiante C: O sea, yo los veo como ciudadano igual porque aunque no estén a lo mejor legalmente acá, políticamente, podrían pagar el pato igual que cualquiera, que todos, por ejemplo si estamos dentro de un sistema democrático donde se elige a un presidente o a los políticos que están a cargo, todos los que llegan acá al final tienen que, aunque no sean legal, aunque sean inmigrantes pagar el pato, se van a ver afectados.

Estudiante D: Van a tener beneficios, como cualquier parte de la ciudadanía, habría que separar como la legalidad del ciudadano, al sentir, al sentir de un ciudadano, si al final un ciudadano es el que sigue las reglas sociales que se le imponen según la cultura y el que está de acuerdo con esas reglas sociales, entre comillas, y las sigue, y sigue las normas legales también, y se siente parte de una comunidad porque se siente parte de algo, eso es ciudadano, sentirse parte de, yo creo.

Estudiante C: Es que claro, el sentido de pertenencia va a lo mejor, no sé si tan directamente, yo creo que son ciudadanos, aunque no sé si hay haitianos o peruanos, a lo mejor no se van a sentir tan chilenos, pero están acá viviendo, trabajando.

Estudiante D: Es que por eso, son ciudadanos igual.

Estudiante A: Igual es complicada la pregunta, porque de hecho ahí se habla de formación ciudadana y habla de formarse como ciudadano, aquí lo que se apela es como al ciudadano por esencia, entonces quizás desde esa perspectiva es diferente.

Estudiante C: Claro, es que en los colegios por ejemplo, tienes en los municipales la mitad del curso inmigrantes y le das el sentido de pertinencia, o sea el currículo te exige darte un poco de sentido de pertenencia con la ciudadanía, con el país, no sé, no es un juicio si está bien o mal, pero es una cuestión que está en el currículum.

Estudiante A: Quizás va de la mano el otorgar o darle sentido e importancia, y también beneficio a la sociedad del ser ciudadano, quizás por eso también se llama formación también, de formar personas para el bien, para contribuir a la sociedad, a la ciudadanía, quizás puede ser, no lo sé.

Estudiante E: Porque se relaciona digamos, con el fin último de la educación, que es tomar a esta persona inacabada, humanizarla y llevarla a vivir en plenitud para el bien con la sociedad, es decir, esa persona no nace siendo parte de la ciudadanía, pero no es una persona que todavía tiene la capacidad de tomar decisiones en cuanto a ésta, por eso se habla de ser ciudadano después de los dieciocho años, cuando es capaz de tomar la responsabilidad de decidir por quien va a tomar las decisiones del país, o por quien va a tomar las decisiones de la comuna, o desde lo más pequeño, la junta de vecinos, etc, o sea eso entiendo yo como ciudadano.

Estudiante B: Yo creo que más que humanizarlos, es como a lo último que apelaba, es más a ser consciente de la sociedad, como eso lo veo, por eso quizás tiene sentido, más de dieciocho años, mayor de edad, puede ser.

Moderador: Claro, y antes de dieciocho años hay un proceso...

Estudiante E: De aprendizaje.

Moderador: De aprendizaje y formación...

Estudiante C: Yo creo que un poco de la dos, o sea si tu naces en otro país, te dan la ciudadanía de ese país cierto, un poco de las dos, y en la formación ya eres un ciudadano, o sea por ejemplo la revolución pingüina, los mismos escolares tenían voz, podían manifestarse, y yo encontré que era un acto de ser ciudadano en el fondo.

Estudiante E: Eso igual es relativo, hay personas de veinte o treinta años que no tienen idea. Aún escucho muchas personas que dicen; yo no voy a votar porque no me interesa, porque no tengo idea, porque no conozco, porque no sé.

Moderador: Y aun así a esas personas se les considera ciudadanos también.

Estudiante E: Sí, exactamente.

Moderador: Pero vemos como dos perspectivas distintas. Voy a tomar algunos conceptos como; formación, aprendizaje, y quisiera que hablaran un poco que significa en ustedes, cómo perciben o le entregan un concepto determinado a lo que es la formación ciudadana, porque hablamos de ciudadanía en un principio, ahora vamos hablar de formación ciudadana, *¿para ustedes que significa la formación ciudadana?*

Estudiante B: Yo lo veo como formar un buen ciudadano por decir así, entonces entregándoles lo que se debería hacer desde pequeños, que está bien que está mal o que va en pro de la sociedad y que va en contra de la sociedad. Por ejemplo, cuando se habla de formar de manera íntegra al alumno yo creo que también están incluidas ahí, formar un buen ciudadano que pueda ser a futuro.

Estudiante A: Yo creo que también habla tal vez de la ética, aparte de la ley, las cosas buenas o correctas, según lo dictamina la moralidad.

Estudiante C: Dar una formación valórica en el fondo, en nuestro caso, creo que por ahí va la importancia de nuestra profesión, la formación valórica en los niños.

Estudiante A: Eso yo igual lo he dicho en varias exposiciones, en la Educación Física el medio es lo físico, mucho creen que ese es el fin, pero es un medio para la formación íntegra de la persona, eso, así lo pienso.

Moderador: Hablando de valores *¿Qué valores creen ustedes, podrían ser inherentes a la ciudadanía?*

Estudiante C: De repente son como valores, algunos son muy personales yo creo, el tema de la empatía, de compartir con el resto, ponerse en el lugar de otra persona.

Estudiante B: Eso igual se aplica mucho en nosotros que siempre vamos a estar trabajando en grupo, y las actividades que hacemos son mayormente en grupo, entonces la empatía nos afecta totalmente a nosotros de Educación Física y tenemos que trabajarla, y creo que tenemos un pro en ese sentido sobre las demás asignaturas.

Moderador: Trabajando en grupo, ¿cómo, tú como profesor con los niños, que los niños trabajen en grupo?

Estudiante B: Claro, siempre en conjunto, y eso es como súper básico, y es importante que los niños después sepan compartir con los demás, porque el ser humano por naturaleza es

social, entonces si tenemos un niño que no lo hacemos trabajar en grupo, que no sabe desenvolverse, después no se va a lograr una buena formación y no va a poder aportar como podría a la misma sociedad.

Estudiante C: Con el tema por ejemplo de superar la frustración, también se ve muchos que en algunos lados, uno puede identificar casos de gente que no tienen mucha tolerancia a la frustración.

Estudiante E: Educación de las emociones.

Moderador: Claro, inteligencia emocional.

Estudiante E: Claro, o sea en el fondo yo comparto lo que dicen de que como profesores de Educación Física podemos desarrollar estas habilidades blandas en los niños, sin embargo yo creo que es algo más transversal a nivel de la educación, desde todas las asignaturas, yo creo que se cometió un error a través de lo largo de la historia en que se segmentaron las distintas áreas del conocimiento en los colegios, y es en esto de segmentarlas desaparecieron la educación de las emociones, la educación cívica, entre otras cosas que son súper importantes en el desarrollo del ser humano y que son principales, digamos los principales fines de la educación, yo creo que todas las asignaturas buscan o deberían buscar el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones, es decir, desde el área cultural, emocional, intelectual, etc., y creo que eso se perdió, sin embargo, se rescata como lo dijiste tú que nuestra profesión, nuestra área nos permite seguir desarrollando todas estas áreas, a través del compartir de los alumnos, como se desarrolla la clase, como se puede trabajar la didáctica con ellos a través de distintas actividades que permitan desarrollar todos estos valores que se mencionaron y todas estas cosas que se han ido perdiendo con el tiempo, y que producen digamos toda esta crisis que hay nivel de sociedad cierto.

Estudiante C: Yo estoy de acuerdo, en la separación de ramos se perdieron muchas cosas, pero el profe de Educación Física tiene una ventaja sobre todos los otros, sin menospreciar obviamente a otros profesionales. El profe de educación física creo que tiene una cercanía especial con los alumnos, que los ve en bruto en sus emociones, cuando ven la frustración, cuando ve al niño que no comparte la pelota y quiere hacerlas todas, o al que se enoja con el compañero por que no puede hacer una jugada cierto, las emociones salen más a flote que en la clase de lenguaje, creo que en educación física.

Estudiante D: Ese es el beneficio de que los niños se pueden mover en la clase de Educación Física, si los tení en una sala a todos tratando de estar concentrados en un banco y el que se mueve anotación, el que habla para afuera, ese niño no va a expresar nada, por eso en Educación Física tenemos esa ventaja porque trabajamos con el movimiento del cuerpo y con los sentimientos que tienen los niños, al final el niño que esta frustrado lo puedes trabajar igual que un niño que está feliz, tienes que saber cómo hacerlo.

Estudiante C: Sale a flote todo lo que tienen adentro.

Estudiante D: Tienes que aprovechar las emociones de los niños y tratar de guiarlos, y guiar esas emociones hacia un buen rumbo, y ahí empieza la educación en valores.

Estudiante E: Yo estoy de acuerdo con todo lo que dijeron, pero me sigue haciendo ruido, ¿por qué no podemos hacer todas esas cosas con otras asignaturas?

Estudiante D: ¡Sí, se puede!

Estudiante E: El profesor de lenguaje puede tomar a los alumnos y en vez de que estén todos sentados, quizás ponerlos en otra dinámica que estén mirándolo a él, o quizás que estén en movimiento, porque yo creo que sí se puede realizar, es más, yo escuché de un proyecto donde buscan juntar las asignaturas, es decir que el profesor de lenguaje trabaje de la mano de un profesor en otra área, o el profesor de Educación Física con el profesor de biología, la profesora de historia, no sé, porque es posible, es posible desarrollar una clase que se trabaje no solamente un área del conocimiento, sino que muchas más.

Estudiante A: Yo creo que la segmentación como tal, no la veo mala, pero creo que la manera en llevarla a cabo quizás debe cambiar, quizás como decías, hace referencia a eso, a juntarse, de repente he oído cuando hacen campamentos, se juntan los profes de historia, de Educación Física, o actividades que sean transversales, que se involucre la Educación Física o las matemáticas, ¿por qué no hacerlo entonces? Chile necesita especialistas, estamos claros, se necesitan especialistas y se debe inculcar eso también, y valorar también a los especialistas, pero esa segmentación también la podemos transformar en otras cositas o hacer énfasis a la formación íntegra.

Estudiante C: Quizás va más en un nivel macro donde se tienen que tomar las decisiones, reformar la educación en Chile, creo que va por ahí, por ejemplo, ese proyecto yo lo he escuchado muchas veces y lo encuentro súper bueno, llama la atención trabajar en conjunto con el profe de matemáticas. Yo creo que para allá va a llegar en algún momento la educación.

Estudiante A: La pregunta es si ¿estaremos preparados?

Estudiante C: Yo creo que en este momento no.

Estudiante A: No, porque quizás estarían muy dispersos los niños, porque tú le decí a los niños, tratas de enseñarles y les cuesta un montón, imagínate, quizás es muy buena idea, a mí encanta, pero quizás si mezclas mucho los niños poco captan.

Estudiante D: Porque ese niño entiende de otra forma yo creo, ese niño que lo tratas de encerrar va entender de otra forma a este niño que puede estar encerrado para entender.

Estudiante C: El tema va más por el currículo, como se organiza para poder pasar los contenidos.

Estudiante E: Ese es el punto quizás, no respondería a lo que la educación hoy en día busca, pero cambiemos lo que quiere buscar la educación entonces, otro tipo de desarrollo.

Estudiante C: Por eso va como más a nivel macro creo yo.

Moderador: *¿qué espacios creen ustedes que se generan dentro de la escuela para formar un ciudadano?* Para formar la ciudadanía. ¿Cuáles son los aspectos principales que tiene la escuela para poder desarrollar esta formación ciudadana? Pensando que ustedes ya conocen estos contextos, ya han estado en práctica, hay algunos que ya están trabajando.

Estudiante E: La elección de un centro de alumnos.

Estudiante D: Desarrollar la autonomía de los chicos en los mismos recreos, también hay un momento para poder formar ciudadanos, es una mini sociedad que tenemos en el colegio, donde puede aprovecharla, y en los recreos comparte gente de diferentes edades, diferentes gustos, diferentes culturas. Ahora como estoy trabajando en un colegio municipal, ahí se puede emplear alguna forma, algún diseño, que vaya guiando ese conjunto de personas, de personalidades y los vaya sacando como buen ciudadano, con el concepto de ciudadanía que están hablando aquí.

Estudiante B: Yo creo que en todo, casi todo momento, con el tema del ejemplo, ya sea de los profesores o los mismos compañeros, de todas las personas que están involucradas en el colegio, porque el niño va de lunes a viernes al colegio, está en constante contacto, en comunicación, ya sea con sus docentes como con sus compañeros, entonces el niño de repente va a tomar conductas o va a tomar formas de ser, va a entender cosas que son, que no son correctas u otras que si son correctas. Entonces la formación ciudadana en el colegio se da todos los días en todo momento, ya sea en recreo, en clases, hasta antes de entrar al colegio incluso.

Estudiante C: Pero creo que específicamente, no hay algo así como estipulado para tal, o sea todas las cosas que se nombraron si son para formación ciudadana y como él dice, en todo momento hay formación ciudadana, pero que haya, no sé, no creo que haya o que se forme un espacio o una hora específica.

Estudiante A: Eso falta, alguien que promueva, por ejemplo, esta misma instancia, el profesor promovió esta instancia, generó esta instancia y quizás por iniciativa propia no hubiera pasado nada, entonces quizás lo mismo sucede en los colegios, la iniciativa propia, sobre todo como son tan niños quizás necesitan una persona que esté ahí a cargo o ni siquiera a cargo, pero que supervise más menos, o que vea que se está llevando a cabo los valores que él quiere.

Estudiante C: Claro, como de repente como que en la jefatura o consejos de curso, en orientación, esos serían como los espacios que yo creo que más se podría.

Estudiante A: Por ejemplo, yo trabajo en un taller de karate, terminé ayer, hice una convivencia y la separé en tres partes: una que era comida, después hicimos un conversatorio

igual que ahora, pero con los padres, entonces viendo como las fortalezas, las debilidades y luego medalla espiritual. Entonces la idea es esa yo ceo, como mirar desde el punto de vista, no todos hacen estas conversaciones, entonces se dedican más a lo que pide el sistema como decías tú, como a lo más cuantitativo, a lo de resultado, se puede ver en la PSU, se puede ver en muchas cosas, entonces quizás lo que falta también, basándonos también como en otro tema, es que en las mesas de diálogo de arriba, donde se crean los diputados, todos los señores ahí, los senadores, ven lo de las leyes, estén profesores, estén con su opinión, estén como nosotros, que nos pregunten, ¿por qué el SIMCE? El SIMCE también ha sido como muy cuestionado, entonces que estén profesores de Educación Física, que den su opinión, yo creo que por ahí quizás va el tema, ¿por qué quiénes más que nosotros, o profesores que ya están en ejercicio, pueden dan su opinión? Y saben, conocen a los niños, como es el sistema actual.

Moderador: Pensemos en la Educación Física, que es muy distinta de las otras asignaturas, otros sectores de aprendizaje cierto, muchas veces la Educación Física, el aula parte desde la puerta de la sala de clase hacia afuera. Todo lo que está fuera de la sala de clases es aula. Pensando en todas las dinámicas propias del movimiento, la corporeidad, la motricidad, *¿qué espacio o que oportunidades, hablemos de oportunidades de la formación ciudadana, se dan en la clase de Educación Física?* Ya nombraron algunas al principio, pero tratemos de fortalecer algunas ideas más sustanciales.

Estudiante E: Yo creo, que desde un principio a fin hay una relación digamos con la formación ciudadana, de hecho creo que tengo una crítica ante eso porque siento que nosotros estamos un poco equivocados en el funcionamiento de nuestra clases en ciertas actitudes que tomamos, que creemos que van a ser positivas para nuestros alumnos, sin embargo, son negativas porque evitan el desarrollo de la autonomía. Por ejemplo, cuando nosotros controlamos la salida al baño, nosotros no debiésemos estar diciendo “¡Ya! Todos a las once van a ir al baño a lavarse la cara y hacer pipí”, como si todos los niños tuvieran a la misma hora las mismas ganas de ir al baño, entonces en ese momento estamos enseñando a los niños que somos todos unas máquinas que tienen que ir en el mismo momento a hacer sus necesidades, por ejemplo, o cualquier otra cosa que sea, y los niños se acostumbran a esa mentalidad, no hay un autocontrol y saben que si el profesor dice no, no puedo decir que ellos vayan al baño cuando quieran o cuando sientan ganas porque el curso se va a desordenar, porque se van a arrancar y van a ir a hacer cualquier cosa, entonces no hay esa autonomía del niño.

Moderador: Claro, y tú, ¿crees que la autonomía es una de las herramientas principales que uno puede potenciar en la Educación Física?. *¿Qué otros elementos podemos encontrar dentro de nuestras clases que podría desarrollar la ciudadanía?*

Estudiante E: Más participación de los alumnos en la elección de las actividades.

Moderador: Ya, desarrolla la idea...

Estudiante E: Es que nosotros generalmente, o bueno yo creo que sobre todo los profesores antiguos, no sé si tanto los que estamos recién, llegamos y presentamos una idea al curso y

tenemos todos planificado, hoy día la clase es de tal cosa y esto es así como lo digo yo tal cual y se hace, pero no le preguntamos a los niños o a los adolescentes que es lo que ellos quieren y yo creo que, y si se les puede permitir, por ejemplo, no sé, pienso, educación media, yo tengo planificada mi clase y al inicio tengo ciertos calentamientos y los niños me dicen: “profesora sus calentamientos son súper fomes” y yo digo pero no, los calentamientos los diseñé yo, los planifiqué así y se hacen, pero qué pasa si yo le doy la libertad al niño y le digo, sabe que, mire, el calentamiento tiene ciertas características, si usted encuentra que estas actividades son poco motivadoras, tome estas características, cree usted una actividad y preséntela. Permite que el alumno este desarrollando un montón de cosas a la vez y lo hago ser parte de la clase, lo hago ser parte de su educación, porque finalmente es de él, no mía, yo lo estoy guiando, lo estoy ayudando pero la educación y la experiencia, el conocimiento lo hace él, si yo no lo permito, tampoco va a haber un aprendizaje significativo, solo va a ser una instrucción.

Moderador: ¿Qué otro elemento podemos rescatar de la clase que podría formar ciudadanos? Según el mismo concepto que formamos al principio de la discusión, tal vez que tenga que ver con lo valórico.

Estudiante C: A mí se me ocurre, pero todavía no tengo, o sea no formo la idea bien, pero llevar, o sea el tema del deporte es más fácil trabajarlo en el tema de la ciudadanía, no es la competencia, estaba pensando como en ponerlos a competir o no, no, el tema del deporte yo pienso que sí, si te puede entregar. La comunidad escolar o la comunidad deportiva que se una en ese aspecto, ya sea si es un campeonato interno en el colegio de algo cierto, donde vayan apoderados, donde se junte el colegio, fin de semana, no sé po, en que la selección de vóleibol va a competir y se va a ver, va la familia a verlos, yo creo que por ahí también se puede ver el tema de la ciudadanía.

Estudiante E: Igual eso puede ser una buena idea pero suena un poco utópico por cómo está la sociedad hoy en día. Yo pienso que debiese ser así, la educación debiese ser parte de los papás y de la comunidad educativa en general, pero como vive la sociedad hoy en día, este estilo de vida acelerado, en que no hay tiempo, en que todos están ocupados, en que tengo que trabajar, tengo que hacer esto otro, finalmente es súper difícil hacer papás participes de las actividades de los alumnos porque no hay tiempo, de verdad uno quisiera que estuvieran todos los papás, que, ya, el fin de semana vamos a hacer un baile o una competencia de tal cosa, esperando la participación de los papás, de los tíos, de los hermanos, los primos, quien sea, pero resulta que llegan uno o dos, porque no existe la posibilidad real de que los papás puedan participar activamente de las actividades de los niños.

Estudiante C: Yo veo que a las competencias escolares si van los apoderados.

Estudiante D: Sí, en verdad sí, hay que generar las instancias, si el colegio genera buenas instancias, y con una programación calendarizada, estructurada, bien ordenada, se puede lograr que los papás se involucren y al final eso es lo que busca ahora la educación, busca la educación completa, no se le puede enseñar lo que no se le enseña en la casa a los niños, yo creo que a eso estamos apuntando, yo creo que a eso tiene que apuntar la ciudadanía porque

es un trabajo en conjunto, si al final los primeros profesores de los niños van a ser siempre los papás, es donde primero aprenden, de donde primero sacan lo que es bueno, lo que es malo, lo que se puede hacer, lo que no, las reglas sociales se las enseñan los papás no los profesores, los profesores las refuerzan, y a eso tiene que apuntar la educación, y yo creo hay colegios que si apuntan bien a ese grupo y hay otros colegios que no lo manejan bien, como por ejemplo los colegios de estratos sociales más bajo, ahí cuesta mucho más la participación de los papás, y ahí tiene que haber un compromiso y un esfuerzo mayor por parte de la directiva y el conjunto de directores del colegio, o de la organización para poder fomentar estos espacios y ahí sí se puede trabajar como un concepto de ciudadanía desde lo más básico, que es la casa hasta lo más complejo que van a ser las relaciones interpersonales de los alumnos en el colegio.

Estudiante B: Por ejemplo, en el colegio de práctica que estuve ahora, se hizo una actividad un día sábado, de alumnos con padres, eran alumnos de primero a tercero básico, y nos citaron a nosotros como practicantes a ayudar, a estar a cargo de algunas actividades. Había de futbol, había zumba, había como gimnasia también y todos los niños participaban con sus padres al lado, por ejemplo, pasaba el niño y pasaba el papá atrás, el papá lo seguía, y el papá tenía que hacer lo mismo que hacía el niño, entonces la asistencia de los papás fue mucha, había mucha gente, y la relación que se dió fue buena, incluso los mismos apoderados estaban como agradeciendo la instancia, pero claro, lo que decía, depende del colegio, por ejemplo, este colegio era particular y los padres tenían, se notaba que tenían el tiempo de poder dedicarse un sábado en la mañana para ir al colegio a pasar tiempo con sus hijos y a mejorar la relación, y ver lo que se hace en el colegio y como se está enseñando. Entonces igual yo creo que eso después queda, queda para el hijo y queda para el apoderado, entonces después ahí también podemos ir trabajando lo que es el pensamiento del padre viendo un poco más lo que es la actividad física como tal y también cómo se comporta su hijo, estando en el colegio y con sus compañeros.

Estudiante C: Se están haciendo muchas actividades de running igual como en colegio, y ahí también participa toda la comunidad.

Moderador: Corridas...

Estudiante A: De que se puede se puede, yo estoy de acuerdo con el compañero de que si se planifica a principio como se debe, ya los tiempos, por ejemplo a mí me piden una planificación anual y yo la presento en la reunión y ya saben los papas cuando van a haber torneos, saben cuándo va a haber una convivencia y hace cuanto, nueve meses adelante yo le digo, entonces ellos ya no tienen excusas, siempre, les digo hasta la hora, entonces yo creo que si el profesor es ordenado y programado, se crea un ambiente enriquecedor y también hay una motivación detrás, y si se puede, y si los papás están contentos también con tu trabajo, se nota seriedad, aún más. De que se puede, se puede, quizás de repente del ambiente va a ser un poquito más difícil, pero es posible.

Estudiante D: Sí, es posible. Todo depende del colegio y el profesor, porque yo me he dado cuenta ahora trabajando, que los papás siempre van a querer ver a sus hijos sobretodo

competir, ya sea ganen o pierdan, sean buenos o malos, siempre los van a querer ver competir y sea el estrato social que sea, pero si uno entrega las herramientas, entrega la información, les entrega las posibilidades, porque generalmente los papás igual son flojos, pero si una ya le da más comodidad, ellos van a poder asistir y no van a tener excusas. Y se puede llegar a una convivencia escolar no tan utópica pero si más cercana a lo que uno espera.

Estudiante F: Yo estuve pensando todo este rato, y siento que no es tan así como dices. Lo que pasa es que yo he conocido una realidad en el CESFAM de Estación Central, y no es así, porque hay muchos niños que no tienen ni siquiera papá, no tienen mamá, o no tienen familia, tienen abuela que con suerte se puede parar de la cama y si estás en el contexto es súper triste porque ahí tú notas que afecta, desde el principio desde que empezamos hablando que es la formación ciudadana, o sea te afecta. El concepto de ciudadano, yo siento que está súper manoseado y tergiversado, se ha ido tergiversando con el tiempo, ¿cuál es la formación ciudadana que tiene el niño en el colegio? Ir uniformado, ir con el pelo corto, ir sin aros, entonces como que te exigen un cierto estándar para poder cumplir, que el ciudadano es así y tiene que ser así, pero resulta que algo muy importante que puede, que debe partir en los colegios y debe partir en nosotros como profesores, es generar un sentido de pertenencia en los niños, o sea si tú generas un sentido de pertenencia en los niños, creo yo, es lo que he llegado a pensar, que a lo mejor, hasta uno puedo suplir la carencia fraterna, entonces generas un ambiente donde los niños se sientan que están en su espacio, que el colegio también es su hogar, puede llegar también a generar un ambiente donde exista ciudadanía, entonces más comunicación, más cercanía y más transparencia hay entre las relaciones de un alumno y otro, es más fácil que un niño se sienta con esa capacidad de poder decir “profe, ¿sabe qué? no me gusta”, y ahí es cuando se genera el concepto de ciudadanía como corresponde, o sea donde todos tienen opinión, donde todos puedan participar, donde todos hacen lo que les gusta y a la vez en su lugar, el lugar que ellos quieren, el lugar en que ellos disfruten estar, entonces siento que el concepto de ciudadanía para abajo es súper influyente, el concepto de ciudadanía actual con el concepto de ciudadanía que se practicaba en Grecia es súper diferente, afecta demasiado a lo que, esa transformación afecta en lo que es hoy ciudadanía, hasta en los colegios, que es lo más mínimo.

Moderador: Mira, tomaste hartos conceptos, como el sentido de pertenencia, transparencia, con la confianza, con la capacidad de formar comunidad, esta misma comunidad que hablamos de la escuela, pero una comunidad a nivel de clases... *¿Qué experiencia o qué elementos ustedes pueden rescatar de la misma clase de Educación Física, la misma dinámica de educación que pueda elevar, o podamos observar ciertos elementos de ciudadanía?* Pensando en la clase, tú por ejemplo ya hablaste de la autonomía, de la participación ¿Qué otros elementos podemos ver en la dinámica propia, alumno-profesor, profesor-alumno, alumno-alumno, dentro de la clase? Que tenga referencia a la ciudadanía.

Estudiante A: Compañerismo, colaboración, empatía.

Estudiante D: Es que son los valores de los que estábamos hablando, porque al final si uno empieza a interferir siempre en los problemas que tienen los niños, no van a generar nunca una sensación de empatía, de compañerismo, siempre van a esperar que alguien resuelva sus

problemas, sus conflictos, ahí va la autonomía de la que hablaban, o sea si uno les da más autonomía a los niños durante la clase, y los hace ser partícipe, sientan ese sentido de pertinencia que hablaba el compañero, puede lograr muchas más cosas, o sea se puede lograr ya que los niños empiecen a comportarse no como se espera de ellos, sino de una forma más madura y vayan avanzando en diferentes etapas según el nivel de desarrollo que tengan. El poder resolver un conflicto entre ellos solos sin que tenga que interferir el profesor, ya es un avance buenísimo y por ahí yo creo que va el sentido de ciudadanía.

Moderador: ¿Cuál es el elemento que puede generar el profesor para solucionar conflictos?

Estudiante D: Dándoles *tips*, y dándole las herramientas a los niños, o sea no estar a cargo siempre él de la clase, dándoles un poco de autonomía, ¿qué quiere elegir usted?, ¿por qué eligió esto y no esto otro?, ¿cuáles son las diferencias? Y que empiece el debate, que empiecen a hablar.

Estudiante E: Que se les escuche, que los momentos de la clase permitan que los alumnos se expresen, es decir desde el momento uno, decirles hola, ¿cómo estás?, ¿cómo te fue? Y saber a quién le estás hablando, porque de repente son cuarenta niños y realmente no hay una cercanía con los alumnos, entonces llegar, y desde el momento cero, preguntarles cómo están, cómo les fue, haciendo una activación de conocimientos, recordando claro lo que se pasó anteriormente, pero que ellos se involucren más en la clase, como también el mismo cierre, la retroalimentación, que ellos expresen si les gustó o no les gustó, si les gustaría cambiar algo, si les molesto algo de algún compañero, alguna actitud, o simplemente si están felices con la clase.

Estudiante A: Yo creo que también puede ser, quizás otorgarle sentido a estos valores, porque muchas veces se habla de valores y todo eso que se implementa en clases, pero no se otorga un sentido, no se les explica bien el porqué, la importancia de estos valores, solamente se habla de valores, solamente aplique usted los valores, entonces quizás el sentido por ahí va la justificación y las repercusiones que podría generar también ya sea negativo o positivo la aplicación de estos valores.

Moderador: *¿Qué importancia le dan ustedes al diálogo en la clase?* El diálogo, la conversación, el habla entre profesor-alumno, alumno-alumno, da lo mismo, el concepto diálogo.

Estudiante E: La comunicación es la base del conocimiento, sin comunicación no hay aprendizaje cien por ciento efectivos.

Estudiante A: Hay profesores que en la práctica te dicen no, ustedes no pueden hablar mucho, o no pueden establecer comunicación tanto tiempo, porque usted tiene que ejecutar, inclusive en la práctica a ti te tomaban el tiempo en que los niños se movían solamente, entonces, yo no estoy de acuerdo con eso, yo por ejemplo soy capaz de tomarme cinco, diez, quince minutos, lo que sea, pero tener una conversación con los estudiantes, hacer énfasis en

la retroalimentación porque la mayoría es, ya el tiempo que queda es para la retroalimentación y si es que queda, hacemos un par de preguntitas y se acabó.

Moderador: Muchas veces no queda...

Estudiante A: ¡De hecho no queda!

Estudiante E: Para mí el diálogo permite el proceso de metacognición, que los niños vuelvan a pensar, piensen y repiensen lo que están hablado y lo que dice el otro y tomarlo, y mezclarlo y hacer un aprendizaje nuevo.

Estudiante A: Pero también va de la mano con la preparación del docente, no quizás muchos docentes están preparados para establecer o entablar una conversación de esa índole, porque quizás muchos piensan, pero me van a contraponer ¿Qué digo?, entonces no tengo muchas respuestas para esto si me dice esto. Entonces quizás tener miedo a eso puede ser, puede ser una dificultad para generar esa instancia.

Estudiante F: También va en el tema de que hay profesores que se complican mucho de repente para hacer algo que es súper sencillo. Generar la instancia que el niño pueda, yo recuerdo una vez en clases ocupé un método en que todos cuando llegaban, les pasaba un papelito y tenían que escribir cómo llegaban hoy a la clase, escribieron dos minutos, después se metieron a la caja y después cada uno sacaba un papel, entonces todos leían un papel de otra persona, entonces con una situación así uno provoca que por ejemplo el niño ya no piense en sí, sino que piense en el otro y el problema es que no saben quién, sino que van a pensar en todos. Eso te ayuda mucho al tema del momento de expresarte, te ayuda mucho porque ya sientes como que hay algo más, o sea fuera de que estamos en clases y estamos pasando “x” contenido de una clase de educación física o “x” materia, no sé, existe también una persona, entonces después los niños empiezan a compartir del lado humano, más que del lado teórico que se le puede pedir a Educación Física y es ahí cuando los niños se sienten más libres porque empiezan a hablar desde lo sencillo, de lo básico, “profe hoy día lo pasé bien”, listo. Una opinión no más y eso es válido. El profe de repente busca que se les entreguen concepto y todo, pero es bueno, yo creo que a todos les gusta de repente levantar la mano y decir el concepto tal cual como es, porque uno se lo enseñó bien y es bacán, pero hay cosas más sencillas, el cómo se encuentran y desde ahí empiezan a generar una base de cercanía con todos, con los alumnos y con los profesores.

Estudiante A: También pasa por lo del sistema que hablábamos anteriormente porque a los profes les piden notas, lamentablemente les piden resultados, de repente están a última hora, pero profe usted tiene que poner notas, es que no puede haber tantos rojos o no puede reprobar a tantos estudiantes.

Estudiante F: Ahí está el concepto de formación ciudadana que se ve hoy, que es cuantitativo.

Estudiante C: El tema de la evaluación es que hace rato estoy pensando esa idea, la evaluación tiene...

Estudiante A: ¿Te tiene mal la evaluación docente?

Estudiante C: No, no, no, sobre el tema de la ciudadanía y la formación ciudadana, de que a los niños en el fondo, los estamos formando, los estamos criando para que tengan la nota siete, los estamos calificando. Creo que ahí hay un tema, no sé cómo trabajarlo, como resolverlo, pero el tema de la evaluación y la calificación por parte de nosotros con la formación, hay algo que debería, que todavía no puedo desarrollar la idea.

Moderador: Tiene que ver con la evaluación un poco.

Estudiante C: Creo que hay una influencia de parte del profe ahí.

Estudiante D: Es que son cosas diferentes la evaluación con la calificación, y hoy en día hay que enfocarnos en evaluar al niño y no calificarlo. Enfocarnos en un proceso y no en el fin, y ahí se puede como quitar ese estigma que tiene la evaluación, si al final es la calificación la que a todos les da miedo.

Estudiante C: Hacen las cosas más por la calificación que por el mismo...

Estudiante D: Que por el proceso. El desarrollar un buen proceso, muchos se lo saltan y esperan llegar mejor al fin, que hacer todo el camino.

Estudiante B: Eso incluso va en la casa, cuando llega el niño y le dicen ¿cómo te fue? ¡Un siente! Ah que bueno, el papá se fija al tiro en la buena nota y no le pregunta, ¿qué hiciste?, ¿cómo te fue?, ¿cómo llegaste a eso? No le importa que haya estudiado, le importa la buena nota, no le importa que el niño llegue a jugar en vez de estudiar y que el niño llegue con un siete.

Estudiante C: Yo creo que al mismo niño también le importa más eso, le importa más.

Estudiante D: Claro, porque con el siete consigue una Play 4, con el cuatro consigue pan con chanco.

Estudiante A: Sí, eso lo he vivido mucho mucho, sobre todo este tiempo y trato de hablarlo por lo menos con mi polola de repente cuando le preguntan, o yo mismo, ¿qué nota tuviste en inglés? Pregúntale de otra manera, pero no desde ese punto vista de la nota sino, ¿cómo te fue?, ¿qué aprendiste? Que aprendiste es la palabra clave, entonces, pero como que la sociedad está acostumbrada a resultados, a decirte ahí tu tení, ¿cómo te fue en la “U”? No me fue bien en la prueba, ¿pero qué nota?, ¿pero aprobaste el ramo? Ah tú eres malo, entonces por ahí va.

Moderador: El profe de Educación Física entonces ¿También se encarga un poco del producto o más del proceso?

Estudiante E: Del proceso.

Estudiantes A y C al unísono: Deberíamos.

Estudiante E: Yo tuve esa experiencia, me fue súper grato encontrarme con eso, que la práctica profesional, justamente en este colegio, se evaluaba el proceso más que el resultado, es decir, por cada unidad, no sé, por ejemplo gimnasia, no se evaluaba que la niña terminara haciendo un mortal hacia atrás sin manos, no sé cómo sea. Se evaluaba que la niña avanzara, por ejemplo cada niña tenía una habilidad que se identificaba por medio del diagnóstico, y luego que se identificaba esa habilidad de cada niña, se trabajaba de manera individual las destrezas propias de la gimnasia y se evaluaba que justamente cada niño avanzara de acuerdo sus habilidades, es decir, si la niña no sabe hacer absolutamente nada, con que terminara haciendo una voltereta estaba bien y la niña estaba cumpliendo con la práctica de ésta disciplina, lo mismo con la niña que tenía rueda y rondat, teníamos que pedirle un poco más, cierto, y así se evaluaba, no era que todos en la unidad de gimnasia tienen que terminar haciendo rueda o si no un uno ¿Entienden? Entonces así efectivamente se evalúa el proceso y además la pauta consideraba dentro de ésta, lo que se ha hablado hace mucho rato, lo de la tridimensionalidad digamos, en que tiene que considerarse los valores, la actitud que presentan los niños en la clase, el respeto hacia los compañeros, la responsabilidad, la puntualidad, el traer una botella con agua, una toalla para poder hacer su aseo, etc. Se consideran todas las áreas dentro de la evaluación. No pasa en todos los colegios, yo sé que es una realidad, pero es como debiese ser.

Estudiante A: Para mi es fundamental y es la base el proceso, pero también valoro el resultado, también lo valoro, pero el cómo, claro es la base de todo, no es lo mismo aprenderse algo en virtud de mis cualidades físicas, porque a mí me cuesta menos, y de haber tonteado todo el semestre que alguien que efectivamente se dedicó, se esforzó y quizás logró un resultado inclusive menor, se valorara mucho más a esa persona quizás.

Estudiante B: O sea, igual el proceso es lo más importante, pero lamentablemente el colegio igual nos va a pedir notas, entonces; ¿cómo evaluamos el proceso?, que el niño avanza de tal manera y otro avanza de tal manera ¿cómo lo evaluamos?, ¿qué nota le pones al que partió en un nivel más bajo y subió y al que partió de un nivel más alto e igual subió? Porque los dos tuvieron un procedimiento y los dos mejoraron, entonces, ¿cómo le ponemos la nota, que el mismo colegio no está exigiendo? Yo creo, eso igual es complejo, pero es lo que se debería hacer.

Estudiante E: Igual es posible, nosotros mismos inclusive estamos bajo un régimen establecido por el jefe de UTP, el director, como sea, podemos involucrarnos en las pautas de evaluación que permitan evaluar el proceso.

Estudiante B: Pero por ejemplo, ¿cómo lo harías? En concreto.

Estudiante E: Como lo mencioné recién, por ejemplo, yo no tengo por qué decir ya, la rueda perfecta, levante los pies en ciento y tantos grados, porque eso sería injusto digamos para el general del curso, sino que debiese evaluarse de otra forma, apuntar por ejemplo: “Participa activamente de todas las clases”, “demuestra interés en la actividad”, no necesariamente estar

diciendo todo el rato si la rueda la hace perfecta pongámosle un siete. Porque no es el fin de nuestra disciplina

Estudiante A: O quizás tener un porcentaje enfocado a eso.

Estudiante E: Es que es obvio, mira yo no sé si es ley, disculpen la ignorancia, lo voy a decir igual, pero a nosotros siempre se nos habló en evaluación, que teníamos que apuntar a tres dimensiones, no solamente una, por lo tanto, independiente de si, sigo con el ejemplo, hace o no la prueba perfecta, nosotros tenemos que seguir evaluando si la niña fue responsable, si cumplió, si participó de la clase, etc. y eso nos puede permitir desarrollar todo lo que estábamos hablando anteriormente.

Estudiante C: Me parece que esa evaluación, se llama como etnométrica, sino me equivoco, donde obviamente no voy a poder evaluar si tengo en el curso a un deportista como de alto rendimiento, le exijo una prueba de resistencia, no es justo, porque obviamente va a rendir mejor el que es entrenado, y se busca me parece unificar, que la Educación Física sea una sola en todo el mundo, porque si tú vas a Alemania y te enseñan a hacer la voltereta, te puedan evaluar la voltereta de la misma forma que se ve en Japón, o EEUU, o Chile

Estudiante E: El currículo actual de educación física, igual permite esa flexibilidad, porque a diferencia de matemáticas, lenguaje, en que el objetivo es que el niño aprenda a leer por ejemplo, nosotros tenemos objetivos distintos que nos permiten justamente evaluar el proceso, porque si nosotros por ejemplo, nuestro objetivo es desarrollar las habilidades motrices básicas, puede que un niño salte perfecto, pero el otro niño también salta, o sea se está logrando igual el objetivo, ¿me entiendes? Entonces yo creo que ese mismo límite de repente lo ponemos nosotros como profesores, más que los directores, los jefes de UTP, y las demás personas que están a cargo porque nosotros si tenemos esa flexibilidad de poder evaluar al niño así, la hemos tenido creo desde siempre.

Moderador: Hemos hablado de diferentes conceptos que tienen que ver con valores inherentes a la democracia; la participación, la colaboración, el diálogo y me gustaría que hablaran un poco de la toma de decisiones ¿ya? porque estamos hablando de evaluación, tratar de unirlo desde ese punto de vista. La deliberación, que es parte de formar ciudadanos democráticos que debemos ser todos los profesores en cualquier escuela actual del país si estamos formando ciudadanos hacia la democracia. La deliberación, la toma de decisiones, ¿cómo creen que se manifiesta en la clase de educación física?, ¿cómo la podemos considerar dentro de la clase de Educación Física?

Estudiante B: Primero que todo el alumno puede ser autónomo y tomar decisiones siempre que el profesor se lo permita, o sea si yo hago actividades totalmente cerradas y si tomo un mando más autoritario, y yo dictamino todas las actividades, el niño, la autonomía que va a desarrollar va a ser casi nula, la opinión que va a tener no va a valer nada, porque soy yo el que está dictando, soy yo el que decide, entonces si el profesor no pone instancias en la cual el alumno pueda hablar, no pueda elegir, nunca va a tener una mutación, entonces por ejemplo, el hecho del diagnóstico ya, me acuerdo que una vez en Educación Física me

hicieron un diagnóstico, ¿qué deportes te gusta?, ¿qué actividades te gustan? No fue una buena Educación Física de todas maneras, pero se valora todo eso que hicieron, son instancias así, en que se puede escuchar la votación del alumno, incluso se le puede ir inculcando que en la sociedad en la que estamos, la votación de repente es lo de la mayoría, entonces se puede ir trabajando eso, no sé, hoy día esta unidad va a ser deportes colectivos, tenemos que decidir entre: vóley, hándbol, fútbol y básquet, entonces uno les puede dar la votación a los alumnos.

Estudiante A: Yo lo llevo como más de la mano como un proceso reflexivo, como que debe haber un proceso reflexivo antes de la toma de decisiones, como lo que hablábamos de la unidad didáctica y eso al final se torna a un proceso reflexivo, y nuevamente una decisión, una toma de decisión, y quizás lo mismo sucede con los estudiantes y debiese ser así, un proceso reflexivo para luego tomar decisiones, pero eso se educa también.

Moderador: ¿El profesor de Educación Física lo puede hacer? Dar espacio a la reflexión dentro de la clase.

Estudiante A: Si, perfectamente, yo creo que sí.

Estudiante B También, porque no, un trabajo en conjunto con los otros profesores, saber tomar opiniones de otros profesores, o sea y de quien corresponde, si tengo un profesor que de verdad, un colega que no tiene idea de Educación Física y me da un consejo malo, no lo puedo tomar, tengo que saber de quién tomar los consejos y cuando, pero es importante yo creo el trabajo en conjunto de los profesores, porque de repente, el colegio donde estuve en práctica, habían como diez profesores de Educación Física, entonces igual se puede hacer una conversación más o menos interesante entre esa cantidad de profesores, de cómo se están haciendo las actividades. De hecho me acuerdo, estábamos en atletismo, que una niña no podía hacer, le dolía la espalda, entonces la tuve que dejar afuera, conversé con la profesora, pregunté que había tenido el día anterior, había tenido Educación Física le tomaron un test de salto, le pregunté ya y ¿dónde lo hicieron?, me responde que en la cancha de baldosa, ahí el profesor los tenía saltando salto horizontal a pies juntos en baldosa, le comenté a la profesora y me dijo no, es que eso, los profesores habían llegado a un consenso que se hiciera, por ejemplo, en la cancha con pasto o donde hubiera colchoneta por el impacto que tenía, eran niños de tercero, cuarto básico, el impacto en la baldosa era muy fuerte para ellos, entonces eso fue, lo que ocasiona una lesión después, entonces una conversación entre profesores de Educación Física igual es importante, del mismo establecimiento, y tomar los consejos de buena manera y saber aplicarlos, no podemos encerrarnos en lo que yo digo es ley y no acepto lo que digan los demás.

Estudiante A: Yo creo que va de la mano de la responsabilidad de cada persona y de la vocación, porque para qué andamos con cosas, uno cuando va a la práctica, ve y escucha conversaciones, “este cacho”, este cacho por los estudiantes, o Juanito Pérez se portó mal, en ningún momento he escuchado, ya, Juanito Pérez se comporta de esa manera, ¿qué estrategias podemos utilizar para que mejore este problema? o cause menor impacto, por ejemplo tú, tú en matemáticas que has hecho, tú en Educación Física, entonces esa es la idea, por lo menos

de psicólogos si lo he escuchado bastante, entonces quizás el sentido de responsabilidad creo va de la mano con eso, con la toma de decisiones.

Estudiante B: Es como pelar al alumno más que ver su beneficio.

Estudiante A: Si, así tal cual.

Moderador: La sala de profesores, es muy común eso.

Estudiante D: Yo que he estado en un contexto, he trabajado y sigo trabajando en un contexto más o menos complicado, por no decir casi de película, pasa que los profesores dicen, ya, porque son casi siempre los mismo problemas, son siempre los mismos niños, pero si se buscan dentro de todo ese pelambre que hay, se buscan las posibilidades, se buscan porque el profesor que ya está en un colegio así, tiene la vocación y tiene la responsabilidad de tomar decisiones con ese niño, porque al final no puedes tomar la misma decisión con el niño del Santo Tomás con un niño de una población, son decisiones diferentes, tú estás jugando con un niño que quizás nunca tuvo una infancia, la única infancia que tiene es ir al colegio y estás trabajando con eso, o sea yo creo que la responsabilidad la tiene cada profesor dentro de lo que le permite el contexto, o dentro de lo que el contexto lo va modificando, porque uno puede salir con una idea y el mismo contexto te va hacer cambiar esa idea, y vas a estar en una parada diferente tres meses después, si igual el contexto influye mucho en lo que uno puede hacer y en lo que uno puede darle de autonomía al alumno dentro de las clases. Hay mandos directos que un colegio no puedes quitárselo, por lo menos una vez durante la clase, después si puedes ir modificando a otro estilo de enseñanza, pero el mando directo va, porque o si no te pasan por encima, y es el contexto que lo provoca.

Estudiante E: Yo creo ahí se dijo algo súper importante, que es la responsabilidad de ser docente, porque independiente de que los papás sean los educadores por antonomasia, nosotros tenemos una influencia súper grande para con los niños, cierto, desde el pequeñito en kínder y cuando siguen creciendo seguimos siendo súper influyentes, estamos, no un profesor, todos, cinco días a la semana, todo el día con los niños, por lo tanto estamos constantemente siendo súper importantes en la formación de ellos, cierto, los influenciemos para bien o para mal, creo que un profesor marca a un niño siendo de manera positiva o negativa, desde muy pequeños. Desde muy cercano, como apoderada puedo decir que hay profesores que de verdad producen cambios en los niños, que de verdad hay niños, que por ejemplo pasó en el curso de mi hija, que de hecho yo la retire, que la profesora dividía a los niños, yo pensé que eso ya no pasaba, pero era mucho, “mis niños brillantes, mis niños no brillantes”, lo decía tal cual y ella juraba porque tienen 5 años no cachan que está diciendo, pero mi hija entendía en totalidad que la profesora estaba separando a los niños que eran súper inteligentes de los que no eran tanto, ella no lograba entender por qué, pero en el fondo se estaba acostumbrando a esa realidad, porque estaba siendo parte de eso, entonces para ella era su realidad, ella sabía que estaba sentada con los niños brillantes y que los niños no brillantes estaban por allá.

Estudiante F: ¿Eso es del colegio, o de la clase de Educación Física?

Estudiante E: De la clase, del kínder, con la educadora de párvulos. Más encima educadora de párvulos, cuando son más chicos, cuando más necesitan que les enseñen a vivir en conjunto, en comunidad, entonces la profe al hacer esta separación con los niños, claro yo digo, a lo mejor mi hija si lograba darse cuenta de lo que estaba sucediendo, de que la profesora estaba segmentando a los alumnos por capacidades, pero hay niños que simplemente lo ven con naturalidad y lo toman así para su vida, hoy y para siempre, ¿se entiende?

Moderador: Para ir cerrando un poco la conversación, me gustaría que me contaran si ustedes creen que su proceso de formación como profesores les entregó las herramientas para poder abordar aspectos de la ciudadanía que tenga que ver con estos valores principales de participación, diálogo, la pertinencia que hablábamos, que tengan que ver con la deliberación y la convivencia. ¿Les entrego las herramientas necesarias? Y si las entrego, ¿explícitamente o implícitamente?

Estudiante A: Yo creo en parte, que no hay ninguna universidad que te las entregue totalmente, eso de los valores te lo da la experiencia sí o sí. A mi poquita experiencia en la que he trabajado en colegio, que son dos años en un taller, debo decir que hay muchas cosas que la universidad, lamentablemente, en cualquier universidad, esas cositas, esos valores, lo aprendes de los papás, de los amigos o de tus mismos errores o con los apoderados o con los mismo niños.

Estudiante E: Yo creo que hay profesores que sí lo han intentado, pero creo que volvemos a un tema del que habíamos hablado, es que estamos tan acostumbrados a un sistema súper cerrado que cuando se no presenta adelante un profesor que tiene una idea distinta, nos sorprende y quedamos así como “este profe está loco”. Me pasó y vuelvo atrás, vuelvo en el tiempo, sí hubieron profes que intentaron hacer algo distinto, intentaron ir más allá de la asignatura en específico a una educación súper integral. Una profesora se fue porque nosotros no fuimos capaz de comprender que lo ella quería presentar, que esta idea nueva iba más allá de la asignatura en sí misma, sino que buscaba desarrollar otras habilidades que nosotros ni siquiera pudimos ser capaz de darnos cuenta y valorar, porque estamos tan cerrados en un sistema, que no fuimos capaces de adaptarnos a esto y yo creo que la profesora tenía muy buenas ideas. La profesora que tuve en didáctica de verdad era muy buena, tenían muy buenas ideas y de verdad nosotros no fuimos capaces de entenderlo y ahora que ya no tengo ese ramo, ahora que ya no estoy con ella, logro darme cuenta que lo que ellas proponían de verdad, si eran ideas buenas, muy buenas.

Estudiante A: Yo también comparto si se trata, varios profesores lo han intentado, una misma profesora de aire libre ha generado instancias súper bonitas, pero como digo, lamentablemente, instancias súper motivadoras, cosas que uno no esperaba, pero lamentablemente la experiencia te lo da, inclusive los más adultos, los ancianos aún siguen aprendiendo. Todos seguimos aprendiendo.

Estudiante E: Es como lo que dicen de los niños que salen de los colegios Montessori, no sé si yo estoy como súper en sintonía con lo que propone la escuela Montessori, me encanta,

pero yo he escuchado muchos comentarios de profesores que dicen que los alumnos que salen de escuela Montessori, les cuesta mucha adaptarse a la sociedad que existe hoy en día, porque les enseñan a ser de otra forma. Primero que todo ellos aprenden en base a lo que ellos quieren aprender, ellos tienen una habilidad y la desarrollan y le dan full con esa habilidad, no intentan desarrollar cosas que a ellos no les interesa. Les enseñan a opinar, a levantar la voz, entonces es algo que nosotros tenemos súper reprimido, entonces cuando estos cabros salen y llegan a la U a encontrarse con este mundo, en que están todos encerrados y reprimidos, miran, se paran al frente y todos quedan así como chuta, que se cree que nos viene a decir todas estas cosas, realmente lo que están haciendo no está mal, es distinto no más, pero no estamos acostumbrados.

Estudiante F: Esto de la formación ciudadana influye mucho según el profesor no más, en sí, las universidades están enfocadas a algo completamente competitivo dentro del mundo laboral, no existe un interés de que las... no se quiere comprender que la educación es un bien social y no un bien personal, eso es súper importante y no va a cambiar no más. Existe una formación que busca para ser profes pa' que a uno le vaya bien y chao, ojala te vaya bien y volvemos al mismo tema, al tema de las notas no es solamente en el colegio, igual es un tema de la universidad, en la universidad valoran al que tiene mejores notas no más.

Estudiante D: Te ven solo por las notas.

Estudiante F: Claro, y uno de repente dice con un cuatro, da lo mismo, pasarlo y chao, después da lo mismo si copie y me saque un cuatro y pase un ramo que si me lo echaba tenía que pagar dos millones y medio más, claro es más importante a lo mejor copiar, hay mucha gente que piensa así, mejor copiamos y pasamos. Eso yo lo encontraba como inconsecuente, no sé si sea culpa de las universidades, no creo, que como profesores promueven todas estas instancias, pero a la vez tienen un sistema súper cuantitativo, rígido, donde no se valor el proceso, es como súper penca estar súper estresado, sobre todo en esta instancia, por ejemplo yo estoy súper estresado, con el examen de seminario, los otros exámenes escritos y tener esa disyuntiva ¿Pasaré? Porque involucra más plata, involucra más tiempo, involucra retrasarse en los sueños que uno tiene.

Estudiante D: Eso que nos pasa con el seminario a nosotros, podemos tener un buen proceso, terminar el seminario con un seis, pero exponemos y la comisión no nos da buena nota, reprobamos y ahí está mi proceso.

Estudiante A: A mí se me hizo nuevo el término ciudadano en Educación Física, porque por ejemplo en mi universidad, si bien hemos visto lo que son valores, siempre he escuchado el "buena persona", por ejemplo el ser ciudadano yo no lo había escuchado.

O sea no había hecho esa relación como del buen ciudadano o como nosotros profesores de Educación Física podemos formar buenos ciudadanos e ir inculcando al alumno cómo es la sociedad, cómo se rige, mediante el gobierno, entonces me parece algo como nuevo. La verdad no lo había escuchado como dentro de la asignatura como tal.

Estudiante E: Tocando un tema como súper específico, a mí me tocó para el examen de grado la crisis educativa desde el punto de vista católico, imagínense, yo de un principio tuve ese shock, así como católico, cristiano, religión, yo soy súper atea, no, como de que están hablando, pero cuando profundicé un poco en el tema me di cuenta que igual tiene hartoo sentido, porque por ejemplo Benedicto XVI habla de una crisis educativa, una emergencia educativa, que es en base a una crisis antropológica, que es una realidad, no es algo loco que están diciendo, o sea de verdad hay una crisis antropológica, una crisis educativa y es un círculo vicioso, porque una lleva a la otra y la otra vuelve a la misma y estamos así todo el rato. Y además propone otras cosas que son bien importantes, él justamente habla del amor, el amor en la educación, que es súper importante, que la educación nazca desde una persona que tiene la vocación y el amor por enseñar, si eso no existe realmente no va a haber una educación jamás. Por eso volvemos al tema de la cercanía con los alumnos, del conocerlos, de quererlos, de entenderlos, yo creo que lo que dice desde un punto de vista cristiano y esta pérdida de fe y pérdida de confianza en la vida, son de repente para uno que es ateo, como bien fuertes o nada que ver, pero cuando uno lo lee con seriedad, realmente tiene bastante sentido, yo creo que es como súper realista lo que dice, claro, cuando profundizan en que Dios, es la semejanza del hombre con Dios, ahí ya me pierdo, nada que ver, pero cuando habla de esto de educar con el amor, desde el amor, por medio del amor y hacia el amor, tiene sentido con lo que realmente dice ser la sociedad, de que seamos personas capaces de ser seres fraternos.

Estudiante C: Yo creo que fue más adaptativo, o sea por ejemplo la comunidad ignaciana cuando se educan ellos, deben ver el tema de la inclusión y también ven el tema como del amor, y hay que amar a todos y la cuestión, y también lo veo en el tema de la homosexualidad por ejemplo en el San Ignacio. Mi hermano hizo la práctica profesional este año, me decía que es el colegio como donde más había visto la homosexualidad de los profesores y de los alumnos, siendo un colegio católico, y el tema de la inclusión lo veía así como, no sí, hay que amar a todos, recibir a todos, esa era la discusión.

Estudiante E: En la práctica no se lleva a cabo, el mensaje en sí tiene sentido, pero la verdad uno ve en la realidad que lo dice la iglesia católica que es una basura, no lleva a cabo ninguno de los valores que predica, pero por eso te digo, la idea en sí, el mensaje, es correcto y tiene bastante sentido, porque esta pérdida de fe, esta crisis valórica que existe en cuanto a las personas en general como en los colegios es lo que está afectando a la ciudadanía.

ANEXO 12

NOTAS DE CAMPO 1 Observación no participante

Profesora de Educación Física.
Formación Inicial Docente en universidad privada.
10 años de experiencia.

Observación 1

<i>Fecha y horario:</i>	Martes 17 de octubre de 2010, de 09:45 a 10:30 horas
<i>Características del nivel:</i>	Kínder con 19 estudiantes: 11 niños y 8 niñas.
<i>Dependencia administrativa:</i>	Particular subvencionado.

(09:50) Existe una rutina diaria en que la profesora va a la sala a buscar a los niños y niñas para llevarlos a jugar al patio. Los alumnos ya están listos porque está la Educadora de Párvulos a cargo y una Asistente Técnico que los ordenan y los disponen en hileras, uno atrás de otro, para que la profesora de Educación Física después de saludarlos los guía hacia una de los espacios del colegio acondicionado para hacer deporte: la cancha de fútbol. Acá (09:55), manteniendo la misma conformación en hileras, la profesora comienza a interactuar con ellos.

Profesora:

- *¡Varones, detrás de Niño!*
- *¡Las niñas detrás de la Niña!*
- *¡Congelados! Simón manda... a que todos se pongan la mano en la cabeza. ¡Muy bien! Simón manda... a que todos se toquen el ombligo. Simón manda... a que todos se toquen la guatita. Simón manda... a que todos se toquen la oreja. Simón manda... a que todos hagan como indio.*

Una vez lograda la atención de los niños y niñas, la profesora da la siguiente indicación.

Profesora:

- *Todos deben dar una vuelta en la línea blanca sin salirse de ella. ¡Las niñas corren al ritmo de las palmas!*

(10:00) Una vez que terminan las niñas de correr, interviene la profesora de nuevo.

Profesora:

- *Las niñas lo hicieron súper bien, los niños tienen que hacer lo mismo.*

Cuando terminan los niños, les pregunta a las niñas que miraban a los niños que corrían, estableciéndose el primer diálogo entre profesor y estudiante (10:02) después del saludo inicial.

Profesora:

- *¡Muy bien varones! Niñas, ¿cómo lo hicieron los varones?*

Niñas:

- *¡Bieeen!*

Profesora:

- *Ahora dan otra vuelta, lo hacen al ritmo de las palmas...*

Desde este momento se repite la instrucción mientras los varones o damas corren o esperan, según sea el caso. La profesora los hace correr por turnos según sea su sexo, mientras unos hacen el ejercicio, la instrucción de la profesora es que todos los niños con las manos en la cabeza parados en un pie. Ya al reunirse todos de nuevo, la profesora interviene (10:03).

Profesora:

- *Usted, usted y usted, pillan a los demás compañeros.*

El juego de persecución consiste en que los niños al ser “pillados” se paran en un pie con las manos sobre la cabeza. La única forma de poder dejar de hacerlo es cuando los compañeros dicen la palabra “Libre” a viva voz. En el desarrollo del juego, hay niños y niñas que lloran porque algunos compañeros son más bruscos ya que al “pillar” entre ellos se empujan y botan. La profesora de Educación Física no media en esta situación desentendiéndose, haciendo una señal a la asistente de párvulos para que lo lleve al baño. No se habla del conflicto ocurrido. El juego continúa e interviene la profesora (10:05) diciendo “¡Simón manda!”. Al mencionar esto, los niños y niñas se agrupan en el centro de la cancha y se sientan. Acá la profesora explica la siguiente “Pinta” y pregunta a los niños quien quiere “pintar” (anteriormente los designó ella). En esta ocasión, cuando los niños son “pintados” deben caminar en cuclillas y para ser “liberados” tienen que chocar las palmas con los compañeros libres para seguir corriendo libremente.

(10:05) La profesora menciona la instrucción de recortarse en el suelo boca abajo en la que los niños obedecen. Acá designa a 3 estudiantes varones que ayuden a buscar material para la siguiente actividad explicándoles que materiales tienen que traer (aros, cajas de madera, vallas de salto, conos), mientras los demás (16 alumnos) esperan en el suelo la siguiente instrucción contenidos por la educadora de párvulos y la asistente técnico que tratan de contenerlos. Ellos/as no pueden pararse hasta que la profesora termine de construir un circuito de actividades.

(10:10) Ya finalizada la construcción del circuito de saltos, carreras y equilibrios, la profesora interviene dirigiéndose a todo el curso.

Profesora:

- *¡Ya, atención kínder! Miren para acá. (Señalando una etapa del circuito) Pasamos corriendo...*
- *¡Niño!, puro que está en las nubes ahora, ponga atención.*
- *(Señalan de nuevo la etapa) Pasamos corriendo igual que la semana anterior y pasamos por arriba en equilibrio. Por los aros saltamos con ambos pies y por los cajones saltamos como ranas, ¿ok?*
- *Oye, oye, oye, yo a los varones los tengo allá, solo llamé a las niñas. A los varones los tengo sentados allá meditando.*

Mientras los varones esperan sentados, las niñas recorren una vez el circuito completo. Vuelve a intervenir la profesora (10:15):

Profesora:

- *¿Ok?, ¿todas las niñas pasaron? Entonces las niñas a sentarse, varones vengan para acá.*

Se repite la misma actividad con los varones mientras las niñas están sentadas. Acá interviene un niño al ver que un compañero quería repetir su turno, dirigiéndose a la profesora.

Niño:

- *¡El Niño ya lo hizo!*

Profesora:

- *Está bien. Ahora que ya lo hizo vaya a sentarse allá.*
- *Ya... eso.*
- *Ya, vamos. ¿Todos los varones pasaron?*
- *¡Niñas, acá! Las niñas están allá detrás de la línea blanca. Oye, son porfiadas, se van a ir a sentar todas.*

Es el turno de las niñas, los varones se sientan a esperar.

Profesora:

- *Bien Niña, casi. Levanta la pierna, eso.*
- *(10:18) ¡Varones, acá!*

En el turno de los varones mientras recorrían el circuito, un niño con dificultades cognitivas se arroja sobre un compañero y lo bota al suelo. La profesora se percata y lo ignora, en ese entonces la educadora de párvulos interviene y le dice “*¡eso no se hace!*”, más nada.

Profesora:

- *¡Vamos a terminar ahora!*
- *Nos tomamos de las manos, estiramos los brazos, separamos las piernas. Los dos brazos hasta arriba y separamos todos nuestros pies. Estiramos hacia adelante y contamos: 1, 2, 3... 10.*
- *¡Pongan atención! Nos sentamos y movemos las piernas como las mariposas. ¿Se acuerdan la canción de las mariposas? (los niños cantan).*
- *Ya niños, pongan atención. Nos vamos a ir a la sala, se juntan con las tías. Algunos se van a quedar conmigo para ordenar.*

(10:25) Desde ese momento, la profesora se desentiende del curso ya que queda a cargo de la educadora de párvulos y la asistente técnico quienes llevan a los niños y niñas a la sala.

Observación 2

<i>Fecha y horario:</i>	Martes 31 de octubre de 2017, de 09:45 a 10:30 horas
<i>Características del nivel:</i>	Kínder con 21 estudiantes: 13 niños y 8 niñas.
<i>Dependencia administrativa:</i>	Particular subvencionado.

(09:48) Al momento de llegar a la sala los niños y niñas se encuentran dentro de la sala realizando diversas acciones, algunos corriendo, otros en sus puestos, otros interactuando con las asistentes y educadora. Esta última comienza a ordenar a los niños para disponerlos a una formación que separan niños de niñas, uno tras otro. Al momento de saludar la profesora, el grupo responde y se trasladan al espacio donde se desarrollará la sesión.

Profesora:

- *Vamos a jugar a la pinta avión, haciendo equilibrio como los aviones.*
- *Esos cuatro pintan en la pinta equilibrio. Para librar lo toco y digo libre.*

(09:52) El juego se desarrolla con normalidad. Consiste en una persecución de algunos niños y niñas seleccionados por la profesora, coincidiendo con aquellos estudiantes que poseen habilidades motrices y sociales más estimuladas.

Profesora:

- *Atención acá, la pinta casita viene ahora. Pongo las manos así y para librar pasan por abajo. Ustedes tres pintan y los demás corren.*

Profesora:

- *Nos vamos a sentar y hacemos lo siguiente. Subo los brazos y respiro profundo.*

Profesora:

- *Vamos a hacer grupos, pero primero necesito que el Niño se quede en silencio. ¡Ahora congelado!*

Profesora:

- *A los primeros que elija serán los que estarán quietos y en silencio. Niña, Niño, detrás de los conos.*

Niños:

- *¡Bueena poh choro!*

Profesora:

- *Pongan atención... el primero de la fila lo hará igual que ayer. La lanzo y cuando llegue abajo la pelota la tomo, no espero arriba. Cuando llegue se devuelve corriendo.*

Profesora:

- *¡Atención! No es carrera, es ver quien lo hace mejor.*
- *Hasta ahí no más se quedan. Cuando sus compañeros se devuelvan, nadie más lo hace.*

(10:05) Dentro del grupo curso hay un niño con evidente sobrepeso y tiene muchas dificultades en hacer la actividad, por lo que un niño espontáneamente camina al lado del compañero apoyándolo y asistiéndolo si fuese necesario. Esta conducta se observa mientras el niño asistido participa en toda la tarea.

Profesora:

- *Ahora se viene el zig-zag y voy a explicar lo que vamos a hacer. Vamos a hacer tres cosas, van a partir como arañita hasta el cono blanco. Una vez que llegue hago zig-zag.*
- *George, silencio.*
- *Luego tomo la pelota, la lanzo, la recepciono y luego lo hago idea y vuelta. Luego dejo la pelota en la línea amarilla. Cuando llegue el compañero, sale el otro.*

(10:11) Los tiempos de espera para la ejecución de la tarea son de aproximadamente 3 a 4 minutos. En este tiempo, los niños y niñas dialogan entre sí sobre la tarea, observan a sus compañeros y se distraen con juegos de diversa índole. Tienen a no respetar algunas instrucciones como situarse detrás de una línea. En el momento de la espera del turno, si un niño o niña se sale de la hilera de espera, los demás integrantes del grupo respetan el lugar teniendo presente la posición de cada uno.

Profesora:

- *Acá todos dentro del círculo rojo... ¡No he dicho que ordenen nada, dejen los materiales ahí!*
- *Todos sentados, separan los pies y con las manos arriba y juntas vamos hacia adelante. Ahora manos arriba y contamos hasta diez.*
- *Hacemos lo mismo pero contamos hasta diez. Ahora mariposa y cantamos.*
- *Ahora ustedes recogen los materiales y los demás van a hacer una final con la tía.*

Profesora:

- *Ya Niño, acá los materiales, trae la pelota para acá.*
- *Niño, ¿por qué no te comportas? Mira, se va la fila de los niños.*

Observación 3

<i>Fecha y horario:</i>	Martes 14 de noviembre de 2017, de 09:45 a 10:30 horas
<i>Características del nivel:</i>	Kínder con 24 estudiantes: 14 niños y 10 niñas.
<i>Dependencia administrativa:</i>	Particular subvencionado.

(09:50) La profesora acude a la sala de clases del Kinder a saludar a todos sus integrantes, incluida la educadora y las asistentes, una permanente y la otra en práctica profesional. En la sala los niños y niñas ya están formados, uno tras otro, separados entre sexos esperando las indicaciones de la profesora quien los guía a una cancha techada del establecimiento. En esta ocasión, no hay recursos materiales ni un contexto intervenido para la sesión, sino que el espacio predeterminado es el único canal de intercomunicación entre todos sus integrantes.

Los niños y niñas se muestran ansiosos por desarmar las hileras que los conducían al círculo central de la cancha, donde una vez llegan a este espacio rompen aquella formación y se lanzan al suelo. Acá la profesora comienza a intervenir (09:52):

Profesora:

- *¡Alto! Simón manda, de espalda acostados mirando al cielo.*
- *A ver, a ver, no es para la risa.*
- *¡Muy bien!, felicito a quienes lo hicieron bien.*
- *Ahora voy a seleccionar a los que se portaron súper bien para pintar así (la profesora extiende sus brazos y junta sus manos proyectándolas hacia arriba), y para librar por abajo. Los demás arrancan para no chocar.*

El juego de persecución se desarrolla con normalidad. No hay diálogos entre estudiantes ya que están preocupados de correr y cumplir las reglas explicadas por la profesora. Mientras se desarrolla el juego, una niña se cae mientras corre y los demás que estaban cercanos al suceso, se acercan a socorrerla. Se detiene el juego en una mitad de la cancha y, en este caso la profesora de Educación Física se acerca a ver lo que aconteció desde cerca. La profesora vuelve al centro de la cancha y comienza su segunda intervención (09:56):

Profesora:

- *¡Alto! Se acuestan ahora de guatita. Respiro por la nariz y boto por la boca, respiro por la nariz y boto por la boca.*
- *¡Atención!, ¡el suelo es lava! (al momento de decir esta frase los niños y niñas no pueden tocar el suelo y deben trepar alguna reja o subirse a una superficie donde no toquen el suelo).*

Se observa que los niños y niñas comprenden esta tarea que han practicado muchas veces con anterioridad. Aun así, hay algunos que no logran hacerlo. Uno es asistido por una de las niñas más hábiles motrizmente quien lo ayuda a subir a la barrera y otro requiere asistencia de la educadora ya que éste niño posee un déficit motor y cognitivo diagnosticado médicamente. La profesora de Educación Física vuelve a intervenir (09:57):

Profesora:

- *¿Recuerdan el juego del “Gato y el Ratón”?*

Niños y niñas:

- *Siii.*

Profesora:

- *Nos formamos en círculo.*
- *Vamos a retroceder cinco pasos.*
- *Eso, tú acá, tú acá, tú acá* (la profesora los va acomodando para que haya una distancia similar entre un niño y otro). *Separen las piernas.*
- *Adentro* (del círculo) *irá corriendo un “gato” y un “ratón”.* *Para poder arrancar, el ratón debe pasar por debajo de los niños que están con los pies separados.*

El juego es comprendido por los niños y niñas, conocen las reglas y la modalidad de ejecución. Aun así, existe la necesidad de la total dependencia de la profesora en la regulación de las reglas e implementación de las normas. Es importante destacar que en varias ocasiones los estudiantes lograban “pillar” a su compañero y los roles podrían intercambiarse para hacer más fluida la actividad, sin embargo, siempre necesitaban la aprobación de la profesora para continuar con el juego una vez que ella decidiera como continuar. Una vez que el juego finaliza por orden de la profesora, vuelve a reunirlos en el centro de la cancha (10:10):

Profesora:

- *¡Atentos! ¡El piso es lava!*
- *Pero ahora se van a colgar de esta forma. Sí, con los pies más arriba que la vez anterior.*
- *¡Muy bien!, vengan acá. Los niños más ordenados van a pillar, pinta elefante.*

(10:13) Es otra actividad de persecución con roles definidos: los persecutores, los pillados y los “libres”. En esta ocasión, los niños y niñas que se portaron bien durante la clase son elegidos para perseguir a sus compañeros y poder alcanzarlos. Una vez alcanzados, se sitúan con las manos y pies apoyados en el suelo y los compañeros libres deberán pasar por debajo del arco que formen con sus cuerpos para ser liberados.

Profesora:

- *¡Nos juntamos acá!*
- *Mantenemos todas las piernas separadas y vamos a un lado.*
- *Ustedes me ayudan a cantar “mariposa”, ¿cómo es la canción?*

Los niños y niñas cantan mientras mueven sus rodillas hacia arriba y abajo manteniendo siempre la planta de los pies juntos. La cantan una y otra vez, hasta que la profesora les dice (10:17):

Profesora:

- *Las niñas va a ir con la tía. Las niñas primero, los varones se quedan acá.*

Solo las niñas se forman frente a la asistente de párvulos, una atrás de otra. Una vez ordenadas, la asistente las retira de la cancha y las lleva al baño de su sala a lavarse y tomar agua.

Profesora:

- *Ahora los niños, ¡el piso es lava!*
- *Ya, vengan acá, piernas cruzadas.*
- *¿Quién se sabe una canción?*

Niños:

- *“Tumba la casa mami, tumba la casa mami”*

Profesora:

- *No poh, ¿no se saben otra canción?*

El comportamiento de los niños es estar sentado con piernas cruzadas cantando una canción en conjunto a la profesora (10:20).

Profesora:

- *Ya, esa sí.*
- *Ya, ya, ya. A formarse a formarse para ir al baño con la tía.*

(10:22) Los niños corren donde la estudiante en práctica de educadora de párvulos y se forman uno tras otro para salir del recinto y dirigirse al baño.

ANEXO 13

NOTAS DE CAMPO 2 Observación no participante

Profesor de Educación Física.
Formación Inicial Docente en universidad privada.
6 años de experiencia.

Observación 1

<i>Fecha y horario:</i>	Lunes 20 de noviembre de 2017, de 11:00 a 12:30 horas
<i>Características del nivel:</i>	Taller extracurricular deportivo con 20 estudiantes: 14 niños y 6 niñas (7 a 11 años).
<i>Dependencia administrativa:</i>	Municipal

Uno de los roles que debe cumplir el profesor de Educación Física no solo es cubrir las horas curriculares que los Planes de Estudio dictaminan para la asignatura, sino que su labor se extiende más allá en la dinámica de la escuela. En las horas extraprogramáticas se encuentran diversos talleres deportivos en que los estudiantes son partícipes activos y el docente lidera un espacio en donde conviven niños y niñas de diversas edades que voluntariamente son parte de este espacio.

Profesor:

- *Niño, asiento. Estoy esperando para comenzar.*
- *Niña, ven para acá, ven a fútbol.*

Alumna:

- *No sé jugar.*

Profesor:

- *Venga para acá, yo le enseño...*
- *Bueno chicos, primero que todo, Buenos días.*

Estudiantes:

- *Buenos días profesor.*

Profesor:

- *Ya estamos llegando a fin de año, supongo que se van a sacar puros 7.*

Estudiantes:

- *Si, profe.*

Profesor:

- *El día de hoy vamos a jugar en otro espacio, ya que se juntó la clase con otro curso.*
- *Tienen 5 minutos para jugar libre. Cuidado con los balones para que no molesten a nadie.*
- *Esta pelota es para las mujeres.*

Se conforman grupos espontáneamente de 3 a 4 personas y se distribuyen en el espacio. Algunos van hacia los arcos, otros juegan contra una pared y otros libremente juegan. En la organización y durante el juego existen variados diálogos entre los compañeros, tanto hombres como mujeres, asumiendo roles en el juego y celebrando algunas acciones que realizan. Después de unos minutos el profesor toca el silbato...

Profesor:

- *El último que llega acá tiene 1000 hijitos... 1, 2, 3, 4...*
- *¿Están listos para comenzar el partido? Al realizar esta pregunta varios estudiantes se muestran inquietos y siguen conversando.*
- *Si va a venir a la clase, mínimo un poco de atención al profe. Esta clase es voluntaria, así que si quiere se puede retirar.*
- *Vamos a jugar mezclados, así que varones, cuidado con las damas al chocar.*
- *Así que cuidado. ¿Se me queda algo en el tintero?*

Alumno:

- *Tío juguemos luego.*

Profesor:

- *¿Quién quiere ser capitán?*
- *Ya, para no hablar tanto y comenzar luego. Ya elija una mujer, ahora elija a una dama. Elija al que usted quiera.*

La dinámica del profesor consiste en seleccionar a algunos varones que cumplen el rol de capitán, con la condición de que estos elijan a las mujeres primero para sus equipos quedando los varones restantes para el final de la selección. En esto les entrega petos de colores para diferenciar a los equipos y asignar los espacios en que jugarán, espacios que los estudiantes ayudaron a demarcar con conos y el traslado de arcos.

Profesor:

- *Pausa, pausa, muchachos. Un minuto para organizarse. Quién va al arco, quién defiende, quién es delantero.*
- *¿Equipo rojo, está listo?, ¿equipo azul está listo?*
- *Recuerden que los laterales siempre lo sacarán las chicas con el balón por arriba de la cabeza.*

Alumno:

- *Profe, ¿le gustó el gol?*

Profesor:

- *Solo los jugadores con talento son capaces de dar pases.*

Se visualiza a un profesor que media en conflictos que emergen del juego. Por ejemplo, un arquero al tomar la pelota seguía recibiendo ataques por el equipo contrario. Ahí tuvo el profesor que interceder y hacer entender a ambos de qué se trata aquella norma. Entre tanto, varios estudiantes llegan atrasados a clases y el profesor los va integrando. Una niña le hace una pregunta al profesor.

Alumna:

- *Profe, ¿y si la tiran muy fuerte?*

Profesor:

- *¿Por qué?, ¿te da miedo?*

Alumno:

- *Sí, porque pegan muy fuerte.*

Profesor:

- *Trata de avanzar a buscar la pelota, tal vez no tanga sentido pero resulta muy útil.*
- *(Dirigiéndose a todo el grupo). Les recuerdo que está absolutamente prohibido jugar con barridas. Pelota en el suelo, pausa.*

Alumno:

- *Oye, saca bien po' (dirigiéndose a una de las niñas).*

Profesor:

- *Ya, tranquilo.*
- *Mira, así se saca por sobre la cabeza.*
- *Ya, van a ir a tomar agua y vuelven. Me dejan la pelota y los petos acá.*

En el periodo de descanso, dos niños se interpelan donde el profesor los escucha y los queda mirando sin interceder en su conversación...

Alumno:

- *¿Qué weá?, ¿me estai pelando ya?*

Alumno:

- *Oye, hueco.*

Profesor:

- *El que está listo para ser elegido, asiento.*
- *Muchachos, ¿hasta qué hora los espero?*

Alumno:

- *¡Ya po, profe!*

Profesor:

- *¿Está apurado? Para qué llega atrasado entonces.*
- *Como han llegado a cuenta gotas, armaremos los equipos de nuevo. Mientras 2 equipos juegan entre sí, los demás esperan.*
- *Ya, digan un número del 1 al 10.*

Alumno:

- *8.*

Profesor:

- *Listo, acá. ¿Cuántos minutos tiene un partido de fútbol?*
- *Ahora ustedes eligen a sus compañeros de equipo.*

A diferencia de la vez anterior, los niños comienzan a elegir a los varones y las damas quedan como última opción. Acá el profesor les permite elegir el equipo.

Profesor:

- *Ya niñas, elijan a su equipo favorito.*

La dinámica de realidad de juego se mantiene con tiempos delimitados. Mientras dos equipos juegan, el tercer equipo tiene 3 funciones que declara el profesor: descansar los que quieran, jugar con una pelota mientras esperan su turno sin molestar a las clases paralelas (Educación Física y Patinaje) y organizarse como equipo.

Mientras se desarrolla el juego, dos niños de diferentes equipos comienzan una discusión ofreciéndose golpes entre sí. El niño más alterado abandona el juego, el profesor lo llama e indica a ambos:

Profesor:

- *No me sirven los niños peladores acá. Sin mencionar más nada con tono de molestia.*

El profesor modifica algunos aspectos de las normas establecidas. Debido a que hay niños más grandes que otro por la diversidad de edad, cuando existan movimientos bruscos o fuerza desmedida, favorece a los niños más pequeños o a las niñas, en su rol de árbitro de forma implícita. Al respecto, el profesor al argumentar dicha decisión los estudiantes la comprenden.

Los mismos niños que discutían con anterioridad vuelve a intervenir con otro conflicto. En esta ocasión el profesor los junta en un solo equipo y les advierte que pueden tener tarjetas rojas y salirse del juego sino retienen la discusión.

Profesor:

- *Solucionen su problema, o no van a ganar.*

Alumno:

- *Profe, ¿el que gana sigue jugando?*

Profesor:

- *¿En qué quedamos delante con los capitanes? Que sí.*

Alumno:

- *Ah, verdad.*

Profesor:

- *No me gusta mucho eso, pero a ustedes si.*

El profesor los llama con el silbato y a viva voz que se junten en un lugar con sombra que él indica, solicita el balón, los petos y les pide que se sienten.

Profesor:

- *Chicos, felicitaciones, estuvieron buenos los partidos.*
- *Lo bueno es que hoy no hubo peleas, felicidades por eso.*

- *Lamentablemente nos pilló el tiempo así que llegamos hasta aquí no más. Estamos.*
- *¿Quién me ayuda a recoger el material?, ¿a ordenar los arcos?, ¿alguien que pueda cooperar?*

Solo dos niños se quedan a ayudar.

Observación 2

<i>Fecha y horario:</i>	Martes 21 de noviembre de 2017, de 11:00 a 12:30 horas
<i>Características del nivel:</i>	Taller extracurricular deportivo con 31 estudiantes: 26 niños y 5 niñas (7 a 11 años).
<i>Dependencia administrativa:</i>	Municipal

Profesor:

- *Los niños que vienen a fútbol, rápido. Sentados en 1, 2, 3... 4. Los niños, las niñas y los zombies también (hace referencia a un niño que estaba disfrazado).*
- *Ya, necesito un minuto de su tiempo, ¡Buenas tardes!*

Estudiantes:

- *Buenas tardes profesor.*

Profesor:

- *Como somos varios, vamos a formar 2 canchas.*
- *Como yo sé que lo que quieren es moverse van a ir conmigo a la bodega a buscar materiales.*

Un grupo de 5 a 8 niños y niñas acompañan al profesor a buscar recursos materiales mientras el resto del curso se quedan jugando solos en el lugar donde comenzó la clase.

Profesor:

- *Asiento, asiento, asiento, ¿quién quiere que le preste balones?*

Alumno:

- *¡Yo!*

Profesor:

- *Entonces ponga atención a las reglas, asiento. Si quiere que le preste balones tomen asiento y guarden silencio.*
- *No ocupar los balones para molestar a los demás. Claramente no alcanza un balón para cada uno, así que tenemos que compartir.*
- *Ahora tenemos 5 minutos para jugar libremente.*

Al asignar 4 balones a los estudiantes, autónomamente se forman la misma cantidad de grupos entre sí, habiendo conformados cuatro grupos en total: tres grupos de niños y uno de niñas. Mientras tanto juegan en el tiempo destinado para el juego espontáneo, hay niños asignados por el profesor para organizar el espacio separando los petos por colores y demarcando las canchas de juego con conos.

Estos grupos ya conformados se mantienen como tal para la siguiente actividad, asignándoles petos de colores para diferenciarlos. Aun así el profesor reestructura un par de grupos para poder diferenciarlos entre los más grandes y los más pequeños, sin entremezclar niños y niñas sino que manteniendo los grupos separados por sexo.

Profesor:

- *¿Están listos para jugar?*
- *Los más pequeñitos van a jugar aparte, quien juegue bien juega después con los grandes.*
- *Ustedes niñas, ¿van a ser de un solo equipo?, ¿se atreven a jugar con los niños?*
- *Como faltan niñas, necesito que un varón “parche” el equipo, ¿alguien que quiera? Y el próximo lunes le traigo un regalo.*

Estudiantes:

- *¡Yo, yo!*

Profesor:

- *¿Recuerdan las reglas básicas de jugar fútbol acá en el colegio?*

Estudiantes:

- *No empujar.*
- *Sin garabatos.*

Profesor:

- *Y no tirarse barridas.*

Alumno:

- *No tomarla con la mano.*

Profesor:

- *Correcto.*
- *El primer equipo que está ordenado en la cancha parte.*

En un sector del patio juegan los niños más grandes, grupo en el que uno de ellos es designado a encargarse a arbitrar el juego. El grupo de los más pequeños está constantemente supervisado por el profesor, ya que necesitan la constante regulación de éste para llevar una realidad de juego fluida.

Alumno:

- *Profe, puso al árbitro más malo.*

Profesor:

- *Ya ya, tienen 2 minutos para irse a hidratar. A tomar agua y vuelven.*

El profesor comenta que reconoce a dos líderes a los que les designa diversas tareas. A uno de estos le delega el rol de organizar los grupos formando equipos, ya que de él se denota una actitud más proactiva y enérgica. Por otro lado, el niño que dirige el ritmo del partido arbitrando con los grandes es aquel que tiene más edad.

Alumna:

- *Profe, profe, el Niño me empujó así.*

Profesor:

- *Sí, sí...*

Alumna:

- *Profe, de verdad la empujó...*

Profesor:

- *Ya Niño, voy a cobrar todo lo que no corresponda al juego.*

Alumno:

- *Pero profe...*

Profesor:

- *No, si el que manda acá soy yo.*
- *No tomarla con la mano.*

Alumna:

- *Profe, profe, no sabemos quién saca.*
- *No tomarla con la mano.*

Profesor:

- *Resuélvánlo ustedes, con un cachipún por último.*

En este momento, a la niña que tenía la pelota en la mano se le estaba siendo arrebatada por el compañero con el que tuvo el conflicto, donde éste se la trataba de quitar de las manos. El ambiente se tensiona y comienzan a darse manotazos y empujones, frente al profesor. Ante esta situación el profesor menciona:

Profesor:

- *¿Quién quiere descansar? A tomar agua y vuelven.*
- *Déjense de pelear, por favor.*

Mientras tanto, los grupos conformados que juegan libremente fútbol, existen 2 grupos de no más de tres niños donde cada uno hace actividades que no tienen relación con la clase. Unos juegan con el celular y otros juegan al gato con los conos sobrantes.

El grupo de los niños más pequeños deja de realizar la actividad designada y comienzan a hacer otros juegos con botellas, pelotas o molestarse entre sí. El profesor no interviene. Pasa un momento, los vuelve a reagrupar y los reorganiza para seguir con el juego. En el grupo de los niños más grandes se produce el siguiente diálogo:

Alumno:

- *Yo tengo dos amigos weones, uno va en cuarto y el otro en sexto (señalándolos).*

Alumno:

- *Yo tengo un amigo acá que va en 4°.*

Alumno:

- *Yo tengo el mismo amigo que es una albóndiga.*

Durante el juego, un niño de tercero básico confronta al profesor por no dejarlo patear un tiro libre. El profesor le explica que todos tienen derecho de aquella acción, que no puede hacer todo él siempre sino que existen otros compañeros. El niño vuelve a insistirle haciendo gestos con las manos, donde el profesor decide marginarlo del juego si insiste.

El grupo de niños que no hacían las actividades deportivas aumenta a 13-14 niños. Automarginados de la clase este grupo desordena el material, desordena el ambiente y desatienden cualquier instrucción por parte del profesor.

Profesor:

- *¡Vengan acá!*
- *Felicitaciones, están jugando muy bien. Lo que más me gusta es cuando terminamos la jornada y no hay peleas.*

Alumno:

- *¡Aaah, pero la patá del Niño!*

Profesor:

- *Ah, pero eso es parte del juego.*
- *A buscar sus cosas y nos vemos, que no se les quede la mochila.*

ANEXO 14

NOTAS DE CAMPO 3 Observación no participante

Profesor de Educación Física.
Formación Inicial Docente en universidad estatal
3 años de experiencia.

Observación 1

<i>Fecha y horario:</i>	Martes 7 de noviembre de 2017, de 11.20 a 12.00 horas.
<i>Características del nivel:</i>	Tercero Básico con 38 estudiantes totales, de los cuales 16 niños y 22 niñas.
<i>Dependencia administrativa:</i>	Particular subvencionado.

El profesor al entrar a la sala da un abrazo a un estudiante en la puerta, cuando entra a la sala, saluda de la mano a algunos alumnos, luego se dirige a otro niño y le da un beso en la frente. Cuando ordena que se sienten, para empezar la clase, los alumnos obedecen, los que fueron saludados por el profesor al entrar prestan atención.

Profesor:

- *Buenas tardes, ¿cómo están?* (los alumnos dejan de hablar para saludar).

Estudiantes:

- *Hola, profesor, bien ¿y usted?*

Profesor:

- *Bien, gracias por preocuparse.*

Una vez que la clase está en orden, el profesor les pregunta a sus estudiantes:

Profesor:

- *¿Recuerdan la unidad que estamos trabajando?*

Estudiante:

- *Sí profesor, fútbol.* Se ríe al responder aquello.

Profesor:

- *¿En serio?,* pregunta con expresión de asombro.

- *Tú bien sabes que estamos trabajando atletismo, ¿Por qué mientes? Eso le pasa por faltar a clases, ¿ve? (se acerca y le toca el hombro).*

Estudiante:

- *Disculpe profesor... menciona el niño y deja de reír. Baja la mirada, cruza los brazos en su pupitre y mira de rejos al profesor.*

Después de aquella intervención, el profesor explica los contenidos y aprendizajes que han visto en sesiones anteriores basadas en el Atletismo, además, explica la clase que realizarán los estudiantes, donde da muestra de cómo hacer las fases de lanzamiento de jabalina. Un niño interrumpe al profesor.

Estudiante:

- *Profesor... ¿así? Realizando un gesto que imita la primera fase de carrera que señalaba el profesor.*

Profesor:

- *Sí, pero recuerda que el brazo va en noventa grados.*

El profesor le muestra el gesto y le señala cómo realizarlo correctamente, en lo que el estudiante se corrige mientras camina a sentarse. En aquel entonces, el profesor se acerca a una niña que estaba sentada y le pregunta:

Profesor:

- *¿Cómo está?*

Estudiante:

- *Bien profesor, aunque el profesor de historia me reto porque no terminé la tarea.*

Profesor:

- *No se preocupe, para la otra debe ser más rápido ¿bueno?*

Desde esta situación, el profesor da la instrucción de bajar al patio para comenzar la clase práctica, en que ordenadamente se dirigen al espacio donde se desarrollará la sesión práctica. Mientras los estudiantes van al patio, un niño camina con las manos en los bolsillos mirando al piso, donde el profesor se acerca a conversar con él, este asiente con la cabeza y sale corriendo a la cancha.

Una vez en el patio, los estudiantes ejecutan diversas instrucciones impuestas por el profesor, en lo que el profesor interviene mientras se desarrollan las actividades de desarrollo:

Profesor:

- *Algunos de ustedes lo están haciendo mal, por no decir todos. Mira de reojo con una sonrisa a una estudiante que no estaba realizando la actividad.*
- *Recuerden que el lanzamiento de jabalina tiene tres fases y ustedes se están saltando la número dos, la tijera.*

A partir de esta indicación, los estudiantes realizan nuevamente el ejercicio del que trata toda la clase, donde gran mayoría realiza fase número 2 corregida por el profesor. Cuando el profesor realiza correcciones del ejercicio, explica y demuestra cómo realizar las fases. Una parte de los estudiantes al momento de desarrollarlo, imitan al docente. Una vez que retoman los ejercicios, los estudiantes lo vuelven a realizar de forma enérgica. Una vez finalizada las actividades, el profesor llama al centro de la cancha a todos los estudiantes y les menciona.

Profesor:

- *Entonces, hoy vimos que el lanzamiento de la jabalina tiene 3 fases concretas; la primera en la carrera, la segunda es la tijera o galopa y la tercera es el mismo lanzamiento, ¿alguna duda?*

Estudiante:

- *Profesor, ¿qué vamos a hacer la próxima clase?*

Profesor:

- *Seguiremos trabajando las fases, para eso necesito que practiquen y que me preste atención, ya que me pregunta y no me pone atención conversando con sus compañeros.*

Dichas palabras del profesor hacen que el estudiante reaccione inclinando la cabeza y manteniendo silencio, dando pie a la finalización de la sesión.

Observación 2

<i>Fecha y horario:</i>	Martes 14 de noviembre de 2017, de 11.20 a 13.00 horas.
<i>Características del nivel:</i>	Tercero Básico con 41 estudiantes totales, de los cuales 16 niños y 25 niñas.
<i>Dependencia administrativa:</i>	Particular subvencionado.

(11.25) Profesor al entrar a la sala de clases da abrazos a algunos estudiantes mientras camina hacia su pupitre y saluda preguntando, *¿cómo están?* Luego les pide que se dirijan a sus asientos para explicar lo que viene, todos los que lo saludaron con abrazos o de apretón de manos, hacen caso.

Cuando el profesor llega a su mesa, conecta su equipo celular al parlante del salón y reproduce música.

Profesor:

- *Como saben, esto no lo hacíamos hace tiempo así que para liberar tensiones bailemos un ratito. Vamos, bailemos, ¿o no les gusta esta canción?*

Estudiantes:

- *¡Siii!*

(11.28) Los estudiantes sonríen, algunos comienzan a bailar, otros solo miran con sonrisas en el rostro desde sus asientos. En un momento más de la mitad del curso se encuentra en movimiento, bailando o saltando, imitando a sus compañeros. El profesor toma de la mano a una de sus alumnas y se pone a bailar con ella mientras suena la música, luego se dirige hacia otra alumna, y así seguido con varios estudiantes.

Profesor:

- *Vamos, bailemos.* Le menciona a una niña que sonríe y accede. Varios de los alumnos se levantan de sus asientos y bailan junto con el profesor.

Una vez que los niños y niñas cesan el baile y el profesor les pide tranquilidad y silencio, él se sitúa en medio del salón y menciona:

Profesor:

- *Buenas tardes, ¿cómo están los alumnos más bacanes del colegio?* Los alumnos dejan de hablar, algunos se ríen y saludan.

Estudiantes:

- *Hola profesor, bien ¿y usted?*

Profesor:

- *Bien gracias, queridos estudiantes.*
- *¿Recuerdan lo que vimos la clase pasada?, hoy trabajaremos lo mismo pero agregaremos dificultad.*

Estudiantes:

- *Uuuhhh, ¿en serio?*

Profesor:

- *No se impresionen tanto, ustedes pueden, ustedes saben que son capaces.*

Estudiante:

- *Disculpe profesor, pero creo que yo no puedo.*

Profesor:

- *¿Por qué dice eso? Usted es capaz yo creo en usted.* El profesor le sonrío en señal de aprobación.

Estudiante:

- *Lo sé. Sonrío*

(11.35) El profesor luego explica lo que se trabajará durante la clase, para eso recorre toda la sala de clases simulando ser uno/a de ellos/as realizando las fases del lanzamiento de la jabalina. Alumnos se ríen. Luego de esto, se dirigen al patio a trabajar en las actividades que venían realizando la sesión anterior.

Mientras se trabaja el desarrollo de la clase el profesor realiza correcciones a cada estudiante, de forma individual, donde van modificando la ejecución y corrigiendo en base a lo planteado por el profesor.

Profesor:

- *Vamos ustedes son capaces, esto lo hemos visto antes en otras tareas, como lanzar balones, pelotas de tenis.*

Estudiantes:

- *Profesor es muy difícil no pasar la línea.*

Profesor:

- *Mira te enseñaré un secreto, no tienes que correr tan fuerte y antes de lanzar debes saltar.*

Estudiantes:

- *Gracias profesor, lo voy a intentarlo.*

Profesor:

- *Es “lo voy a intentar”.*

(11.45) La dinámica de la sesión consiste en una retroalimentación constante sobre los aspectos técnicos del lanzamiento, tanto de forma individual como grupal. Por ejemplo, al realizar correcciones a un estudiante le señala:

Profesor:

- *Mírame te voy a explicar y los vas a ejecutar de la siguiente forma.* Le explica y demuestra cómo realizar las fases. Por lo tanto, al momento de ejecutar el ejercicio realiza correcciones señaladas por el profesor.

(12.10) Avanzando la sesión, el profesor sorprende a un alumno empujando a otro mientras realizan actividad, se acerca a éste y conversa con él. Se escucha decir al alumno “lo prometo” el profesor le da una palmada suave en la espalda y un leve empujón para que retome la clase.

Profesor:

- *Oye, no digas esas cosas.*

Estudiante:

- *Es que profesor...*

Profesor:

- *Lo que dijiste fue feo, quiero que vaya donde su compañero a pedirle disculpas y vuelves a la clase, te gustaría que yo te tratara así, ¿o sí?*

El docente mientras explica las fases del lanzamiento de la jabalina, expresa con su cuerpo los gestos de forma tal que los alumnos ríen cuando lo hace, expresando sus movimientos de forma lenta, paso a paso, causando risas en sus estudiantes. Luego de esto, el profesor llama a los alumnos al centro de la cancha y señala:

Profesor:

- *Hoy agregamos dificultad al lanzamiento de la jabalina, como por ejemplo establecer límites, ¿qué más?*

Estudiante:

- *Apuntar con el brazo que no lanza.*

Profesor:

- *Bien, ¿qué más?*

Estudiante:

- *Saltar al momento de lanzar.*

Profesor:

- *Muy bien, ¿algún otro?*
- *Silencio que quieren hablar... dígame.*

Estudiante:

- *No profesor, yo le quería decir que me gustó mucho el juego porque me costó.*

Profesor:

- *Qué bueno que le gustó.*
- *Si no se callan no me dejarán explicar lo que trabajamos hoy, y los que quieren aprender no aprenderán.* Lo expresa en un tono serio y con voz fuerte, mientras el resto del curso guarda silencio.

Observación 3

<i>Fecha y horario:</i>	Martes 5 de diciembre de 2017, de 11.20 a 13.00 horas.
<i>Características del nivel:</i>	Tercero Básico con 43 estudiantes totales, de los cuales 17 niños y 26 niñas.
<i>Dependencia administrativa:</i>	Particular subvencionado.

(11.20) Profesor entra a la sala saluda de la mano, da abrazos y besos en la frente a sus estudiantes en la medida que se dirige a su pupitre. Los estudiantes de poco a poco comienzan a ordenarse en sus asientos. El docente espero sentado 10 minutos en su lugar, mientras esperaba que ingresaran los estudiantes faltantes del recreo.

(11.30) El profesor se levanta de su pupitre y espera que se ordene el último estudiante que ingresó al salón, éste se sienta.

Profesor:

- *Buenas tardes a todos, ¿cómo están?*

Estudiantes:

- *¡Buenas tardes profesor!*

Profesor:

- *Oye, ¿y la Niña?*

Algunos estudiantes le responden, otros buscan con la mirada a Niña por el salón.

Estudiantes:

- *No, hoy no vino parece que está enferma o se quedó dormida.*

El profesor responde a estudiantes que dijeron que se quedó dormida, para luego dar las indicaciones de la clase. (11.34)

Profesor:

- *No digan eso, la Niña es súper responsable.*
- *¿Se acuerdan que hoy les dije que había clase libre? Bien, entonces ahora aclaremos que tendrán su clase libre siempre y cuando no haya “English Day” ahora. De no ser así les recuerdo las tres instrucciones: Uno, les prestaré todos los materiales que necesiten pero deben cuidarlos. Dos,*

deben respetar los espacios de trabajo de sus compañeros, recuerden que separaremos el patio por zonas de juego. Y tres, le voy a preguntar a la Miss que me dice, no se muevan de la sala.

(11:40) El profesor sale de la sala y los estudiantes se levantan de su puesto, otros gritan, algunos corren por la sala. El profesor se devuelve, los mira desde la puerta con cara seria y brazos cruzados a lo que los estudiantes de a poco se quedan en silencio y vuelven a sus lugares. El profesor sonríe y vuelve a salir. Los alumnos vuelven a dispersarse pero esta vez no gritan, ni corren ya que un profesor practicante los está supervisando. (11.45) El profesor llega a la sala.

Profesor:

- *¡Ya hablé con la Miss! Ustedes tienen English Day a las dos de la tarde por ende tienen clase libre.*

Estudiantes:

- *¡Eeeeh!*

Profesor:

- *Ya, ya, silencio o si no me voy a arrepentir. Deberán ocupar bien el patio, si hay desorden nos volvemos todos a la sala. ¡Afuera!*

Los estudiantes salen corriendo todos juntos, gritando, empujándose. Profesor los mira y sonríe encogiendo los hombros en señal de que no puede hacer nada respecto a esto. El docente nota que un estudiante se quedó en la sala.

Profesor:

- *Vamos, vamos, lo abraza y señala; Ap rese no se quede aquí en la sala”.*

Los estudiantes se dirigen a la cancha, algunos corren, otros caminan, la gran mayoría comienza a reunirse en el escenario que se encuentra a un costado de la cancha mientras el docente se dirige a la bodega a buscar los materiales. (11.55) El profesor llega al patio y llama a un estudiante para que le ayude, a lo que todos los estudiantes más cercanos se dirigen también entre gritos y empujones a lo que el profesor señala en tono de voz alto y serio:

Profesor:

- *¡Ordenados por favor! Le facilita materiales a algunos estudiantes y éstos se dirigen a la cancha.*

En el transcurso que se dirigían a la cancha con los materiales dispuestos a jugar, una niña se ríe de otra porque ésta se cayó.

Estudiante que cayó:

- *Ya po, no soy na' tu hermana.*

El profesor se dio cuenta de esto y mira con el ceño fruncido en forma de desaprobación a la estudiante que se ríe. La niña que se burlaba percata del gesto del profesor y ayuda a levantar la colchoneta que llevaba la estudiante que se cayó y se van al centro de la cancha conversando, sin establecer ningún otro tipo de diálogo en esta situación.

(12.00) El profesor termina de entregarle los materiales a sus estudiantes entre ellos, balones, colchonetas, cuerdas, conos, aros y petos. Después de esto, señala:

Profesor:

- *Ocupen bien los materiales, yo sé que los saben cuidar.*

Los alumnos formaron equipos de forma libre, unos juegan fútbol al costado de la cancha, otros básquetbol y el resto se encuentra ocupando aros, colchonetas y lentejas³⁴ en el centro de la cancha.

Profesor:

- *No se crucen por el espacio de los demás ¿quedó claro?*

Estudiantes:

- *Siiii.*

El profesor se ubica sentado en una esquina del patio observando a los estudiantes. Luego de un rato (12.10) se acerca el auxiliar del aseo y dialogan sobre lo que están haciendo los estudiantes, mientras conversan sonrían y fijan sus miradas en algunos estudiantes. De pronto, llega otro auxiliar y se integra a la conversación señalando a un estudiante a lo cual el profesor y el primer auxiliar lo mira, conversan y sonrían con gestos de aprobación.

Profesor:

- *Cuidado Niño, no te vayas a caer* (el estudiante levanta el pulgar en señal de agradecimiento).

(12.20) El profesor se dirige a la bodega y trae más cuerdas, y se las facilita al grupo de estudiantes que trabajan en el centro del patio con las colchonetas. Una estudiante se las recibe y el profesor le da un beso en la frente. Luego el docente se dirige a las galerías del patio.

³⁴ Se llama coloquialmente *lentejas* a un recurso didáctico específico de la Educación Física para demarcar espacios y límites en el piso, con una función similar a los conos.

Profesor:

- *Oye, yo creo que fui lo bastante claro en la sala. Yo dije respeten el espacio de los otros.*

Con esta instrucción señala a los estudiantes que se acaban de subir al escenario a jugar. Estos/as se bajan y vuelven a la zona donde juegan básquetbol. El profesor se dirige donde los auxiliares.

Profesor:

- *Que son desordenados.*

(12:30) El profesor al ver a los niños y niñas jugando básquetbol, se integra a jugar.

Estudiante:

- *¡Eehhh!, el profe pa' nuestro equipo.*

Estudiante de otro equipo:

- *¡Ahhh! No po por qué po”*

Profesor:

- *“Al punto me cambio”, se ríe.*

(12.40) Una vez que juega con el grupo, el docente se dedica a supervisar el trabajo de los estudiantes caminando por el patio. Observa a una alumna realizando una posición invertida (pararse de manos), la mira y se tapa la cara en señal de desaprobación. Sigue caminando y se dirige a la zona central del patio, donde están los estudiantes jugando con colchonetas. Toma una colchoneta con una alumna arriba y la arrastra por unos metros del patio. De pronto un alumno de los que juega al fútbol lo va a buscar, el profesor lo abraza con un brazo por sobre sus hombros y caminan conversando por el patio, al cabo de unos minutos, se acerca una estudiante e interrumpe la conversación, el profesor abraza a ambos y camina por el patio con ellos, la estudiante se dirige a la zona de básquetbol y el docente se queda conversando con el estudiante en la zona central del patio. El profesor le da una palmada en la mejilla en señal de afecto y el estudiante se dirige a la zona de fútbol.

(12.45) El profesor se encuentra conversando con dos estudiantes en el centro de la cancha y estudiantes de otro curso interrumpen.

Profesor:

- *Oye, oye, oye aquí no por favor, ustedes deberían estar en clase y no interrumpiendo mi clase.*

Estudiante del otro curso:

- *Profesor nos dieron libre.*

Profesor:

- *Ya pero entonces comportémonos, no por eso van a pasar así como así.*

Estudiante del otro curso:

- *¿Podemos jugar ahí?* (Señalando al arco de fútbol que está en un rincón).

Profesor:

- *Sí, pero tranquilos.*

Luego de esto profesor comienza a ordenar los materiales llevándolos a la bodega, en esto se acerca a estudiantes que jugaban vóleibol.

Profesor:

- *Con este balón no, está malo.*

(12.50) Le pide a un alumno que se encuentra sentado que le ayude a ordenar los materiales, le da las gracias. Mientras el estudiante le ayuda a ordenar materiales, se acerca otro estudiante donde el docente, a lo que este lo tira al piso cuidadosamente y comienza a hacerle cosquillas, el estudiante se ríe y juega con él, una estudiante los interrumpe y le pregunta al profesor.

Estudiante:

- *Profesor, ¿sabe inglés? Mire esto.*

Profesor:

- *Sí po* (lee lo que dice la hoja, hace reír a la estudiante y ella sale corriendo).

El profesor fija su atención en los estudiantes que juegan con cuerdas, se encuentra saltando en ellas y al mismo tiempo boteando los balones, el profesor se ríe admirado y se dirige a la bodega. Cuando regresa, les hace como que les lanzará balones de esponja en señal de broma, los estudiantes se desconcentran y dejan de saltar, a lo que todos se ríen, luego les señala;

Profesor:

- *Ya, ayúdenme a guardar todo lo que falta.*

(12.55) El profesor se dirige a la zona de fútbol.

Profesor:

- *Ya niños, pásenme el balón.*

Estudiantes:

- *Último gol gana todo.*

Profesor:

- *Bueno ya, pero lo último.*

Cuando termina el juego (12.57) el docente les ordena lavarse la cara y las manos para posteriormente ir a la sala. Cuando se dirige a la bodega con el balón, ve a una estudiante acostada arriba de una colchoneta.

Profesor:

- *Señorita levántese, no se duerma* (la ayuda a levantarse y van juntos a la bodega).

Cuando sale de la bodega le pregunta a un estudiante que lo esperaba para subir a la sala;

Profesor:

- *¿Queda algún otro material en la cancha? Ayúdeme a buscar.*

Ambos Revisan con la mirada si hay algún otro material, suena la campana de recreo (13.00). El profesor estrecha las manos con el estudiante en señal de que no había materiales y lo felicita.

ANEXO 15

NOTAS DE CAMPO 4 Observación no participante

Profesor de Educación Física.
Formación Inicial Docente en universidad estatal.
40 años de experiencia.

Observación 1

<i>Fecha y horario:</i>	Martes 16 de mayo de 2017, de 14.30 a 16.00 horas.
<i>Características del nivel:</i>	Segundo medio con 34 estudiantes, todos hombres.
<i>Dependencia administrativa:</i>	Particular pagado

Las clases de Educación Física están separadas por sexo, existiendo una profesora encargada de orientar las sesiones con las mujeres y otro profesor que trabaja con los hombres, habiendo entremezclado dos cursos del mismo nivel. Esta modalidad se aplica en todo el liceo desde 1° básico a 4° medio variando los profesores.

En este caso, la observación se realiza únicamente al profesor encargado del grupo de hombres que revisan los mismos contenidos que las damas para la unidad didáctica (Acondicionamiento Físico y Salud), pero con metodologías disímiles.

La clase comienza después de la hora de almuerzo donde el profesor los espera en galerías que utilizan habitualmente para iniciar la sesión. Ya estando todos esperando al profesor, puntuales en horario, el profesor realiza el registro de asistencia y comienza la clase (14:05).

Profesor:

- *Buenas tardes jóvenes.*
- *Espero hayan almorzado bien, porque hoy tendrán que correr en el siguiente circuito. Comenzaremos en la torre del fondo, por el pasillo, rodean la cancha de hockey y el gimnasio, pasan por los pabellones de básica, por aquella torre, dan la vuelta completa y yo los estaré esperando justo allí (señala el lugar).*

Alumno:

- *¿Cuánto es la distancia?*

Profesor:

- *Lo suficiente, ahí lo calculan ustedes. Son 5 vueltas completas.*
- *Yo los estaré esperando ahí y contando las vueltas. Saben que tienen que respetar el trayecto, ¿no es cierto?*
- *Vamos a los camarines para que guarden su equipo y nos encontramos en 10 minutos allá.*

La rutina es guardar sus bolsos con la ropa de cambio y artículos de higiene apenas el profesor habilite los camarines y cada uno de forma autónoma realiza la preparación previa a la actividad física, calentando de forma general y elongando. El profesor manifiesta que es responsabilidad de ellos y no de él como profesor.

Alumno:

- *Profe, ¿va a pedir tiempo?*

Profesor:

- *Ustedes lo controlan.*

Se encuentran en el lugar concertado (14:16) y les vuelve a repetir el circuito a recorrer. Espera a que todos estén preparados y con el sonido de un silbato les da la partida, estando atento el profesor a un cuaderno donde tiene los nombres de todos los estudiantes. La actividad se proyectó en 30 minutos aproximados y a medida que dan una vuelta completa el profesor registra con un visto el progreso de los estudiantes hasta que todos terminen la tarea definida.

Los estudiantes corren de forma individual en su mayoría (14:24), también se forman subgrupos entre compañeros sin compartir diálogos entre estos por la exigencia de la tarea ya que deben correr a un ritmo determinado. Aun así, en los sectores del circuito donde no están a la vista del profesor los estudiantes conversan por lo que se puede observar. A medida que algunos terminan lo encomendado, inmediatamente van al baño a hidratarse y se reúnen en un sector con sombra. Algunos estiran la musculatura y en su mayoría conversan, esperando que todos terminen la tarea.

Alumno:

- *¿Cuánto tiempo hiciste?*

Alumno:

- *24 minutos.*

Alumno:

- *Buena, igual hace calor.*

Alumno:

- *Tenemos el 7 asegurado. Igual siempre pide más tiempo.*

Alumno:

- *¿Trajiste pelota para marrato?*

Alumno:

- *Si, nos quedamos después de clases.*

Alumno:

- *Niño, quédate.*

Los estudiantes terminan de correr y se integran a los que ya habían terminado. Esperan al profesor que les indica lo siguiente (14:50):

Profesor:

- *En la trepa tienen que subir sin utilizar los pies para la nota 7 y con los pies tienen un 6, si llega $\frac{3}{4}$ de la trepa un 5, a la mitad un 4, menos de la mitad un 3, si lo intenta un 2 y si no lo hace un 1. Practiquen 10 minutos.*

Alumno:

- *¿La prueba será la próxima semana?*

Profesor:

- *Lo más seguro que sí, así que aprovechen de entrenar.*

Alumno:

- *¿Y va a tomar barras?*

Profesor:

- *Ahora les explico.*
- *La prueba de barras también deben entrenar. Necesito un voluntario para demostrar.*
- *Estando completamente extendido colgando de la barra la repetición cuenta cuando llegan con el mentón al nivel de la barra. Ese movimiento completo es una repetición y deben hacer 7 completas para la nota 7, desde ahí bajando.*

(15:00) Desde estas dos instrucciones dictaminadas por el profesor los alumnos se distribuyen en ejercicios de interés para ellos, algunos van a la trepa, otros a la barra fija y otros conversaban esperando su turno o hablando otros temas ajenos a la clase. Un grupo comienza a jugar en los columpios y el profesor les dice:

Alumno:

- *No tengo ningún problema en hablar con sus padres y que lo matriculen en kínder.*

La actitud del profesor solo era de supervisar dejando que los estudiantes practicasen espontáneamente. Esta dinámica ocurre en aproximadamente 20 minutos sin intervención alguna del profesor.

Alumno:

- *Ni cagando puedo subir.*

Alumno:

- *¿Qué cosa?*

Alumno:

- *La trepa po, nunca he podido.*

Alumno:

- *Igual podrías intentarlo, es fácil. Es más técnica que fuerza, bueno... las dos en realidad.*

Alumno:

- *Yo la subo sin ocupar las manos.*

Alumno:

- *Éste es hueón...*

Una vez que avanza la clase a su término, el profesor reúne a los estudiantes y menciona lo siguiente:

Profesor:

- *En la próxima clase seguiremos con las actividades y espero vayan avanzando. Camarines...*

La clase es la última de la jornada escolar para los estudiantes. El profesor les exige que dejen las mochilas y ropa de cambio guardada en los camarines mientras participan en la clase. Por lo tanto, al momento de terminar la clase (15:20) deben ir a buscar sus cosas pero antes de retirarse del colegio todos deben asearse bañándose completamente y cambiándose al uniforme del colegio.

El profesor entra al camarín mientras los estudiantes se bañan y va registrando en un cuaderno a aquellos que cumplen con esta exigencia, mientras que los que no se preocupan de su higiene o no se cambian de ropa accederían a una calificación más baja. El profesor comenta que es una acción que se realiza en todos los cursos de enseñanza básica y media y los alumnos se han apropiado a este sistema de control. A medida que van terminando de forma individual, se acercan al profesor para despedirse y corroborar el puntaje obtenido por higiene.

Observación 2

<i>Fecha y horario:</i>	Jueves 18 de mayo de 2017, de 10.30 a 12.00 horas.
<i>Características del nivel:</i>	Segundo medio con 32 estudiantes, todos hombres.
<i>Dependencia administrativa:</i>	Particular pagado

Los estudiantes tienen cuatro horas pedagógicas de Educación Física en la semana, separadas en dos clases que se implementan los días martes y jueves. Se mantiene el mismo profesor con el mismo grupo de alumnos, pero en esta observación se visualiza la concreción de un contenido gimnasia artística en curso, a diferencia de la sesión anterior.

El profesor se reúne con los estudiantes en el mismo sector de la clase anterior, donde estos lo estaban esperando. Cuando el profesor se dispone a saludarlos (10:33) y va registrando la asistencia pasando lista y nombrando de uno en uno, en este entonces llegan tres estudiantes fuera de la hora y una vez terminado el registro de asistencia, el profesor les menciona:

Profesor:

- *Ustedes están encargados de ordenar el cajón y las colchonetas, para que los vayan a buscar cuando les diga. Acá ellos asienten con la cabeza y llevando la mirada al suelo.*
- *Buenos días. Continuaremos el circuito de carrera para que se vayan preparando para la prueba y después iremos al gimnasio a hacer saltos.*
- *Vamos a dejar las cosas a los camarines.*

Ya abierto el camarín, los estudiantes le preguntan al profesor:

Alumno:

- *¿Ahora, dónde vamos?*

Profesor:

- *Si vamos a correr, ¿dónde sería entonces?*

Alumno:

- *Allá, igual que el otro día.*

Profesor:

- *Muy bien, llegó despierto hoy.*

Se juntan en el sector donde comienza el circuito de carrera (10:40). El profesor espera unos dos minutos a un grupo de estudiantes que está en los baños para comenzar con las explicaciones. Una vez todos reunidos, les menciona:

Profesor:

- *Mantenemos las mismas 5 vueltas, sin acortar algunos tramos, los estuve mirando así que cuidado con eso. Si tienen reloj, en cada vuelta hoy tienen que demorarse menos de 6 minutos.*
- *¿Por qué conversa?, ¿tiene alguna duda?*

Alumno:

- *Si, profe. Me preguntaba si se puede escuchar música.*

Profesor:

- *Ningún problema, pero no pueden ocupar celular, saben las reglas.*

(10:44) Los estudiantes autónomamente se preparan para la carrera, algunos estiran la musculatura, otros conversan sobre el recorrido y los tiempos. Un estudiante que estuvo ausente en la clase anterior pregunta al profesor:

Alumno:

- *¿Es lo mismo que el año pasado?*

Profesor:

- *¿Alguno de ustedes puede explicarle al señor cuál es el recorrido?*

Alumno:

- *Mira, es lo mismo que el año pasado pero ahora hay que pasar atrás de las salas de básica.*

Se mantiene la dinámica de la actividad anterior, durando aproximadamente unos 30 minutos. En este tiempo no hay ningún tipo de intercambio de palabras entre los estudiantes y el profesor, existiendo diálogo únicamente entre los alumnos. A diferencia de la sesión anterior, uno de los estudiantes que no puede hacer actividad física por tener licencia médica se encarga de ir diciéndole a sus compañeros el progreso que van teniendo, inclusive lleva el tiempo de la actividad y les va diciendo a los compañeros a medida que van pasando por el sitio donde está el profesor.

Cuando finalizan la actividad entre los estudiantes comentan el desempeño individual de cada uno (11:06), por ejemplo, cuánto tiempo realizaron en cada vuelta, cómo se sienten físicamente después de terminar la tarea, otros simplemente van a mojarse e hidratarse. Algunos de ellos comentan:

Alumno:

- *Hice menos tiempo, bacán.*

Alumno:

- *Andai puro acertando, creí que el profe no se dio cuenta.*

Alumno:

- *Déjala piola.*

Una vez que todos terminan la carrera (11:17), ya reunidos los estudiantes en un sector, el profesor les indica lo siguiente:

Profesor:

- *Mientras los compañeros instalan las cosas (de gimnasia), nos vamos al gimnasio y esperamos para seguir practicando salto.*
- *En 5 minutos nos encontramos allá.*

En el traslado, algunos estudiantes se van a los baños y otros van a interrumpir la clase de las mujeres que se daba paralela a la de los hombres. La profesora de ese grupo les llama la atención a este grupo de estudiantes que no eran más de tres.

Profesora:

- *Cuando encuentre lo que se les perdió se los voy a devolver, ahora chaito no más. Las niñas ríen.*

Ya instalados en el gimnasio (11:23), los estudiantes realizan una gran hilera, uno tras de otro, esperando el turno de ejecución. La tarea consiste realizar una carrera en velocidad y sobrepasar un cajón de gimnasia o plinto con un salto, para el otro lado amortiguar la caída con colchonetas. Para esto, el profesor sitúa a dos ayudantes para que supervisen el salto y asistan a sus compañeros en el caso de que se presenten dificultades. El profesor dirigiéndose a los estudiantes les indica:

Profesor:

- *Comienzan con lo más fácil que sepan hacer y a medida que van avanzando muestran otros saltos.*

Alumno:

- *¿Qué pasó con el trampolín?*

Profesor:

- *Hoy no lo ocuparemos.*

Debido a que la prueba es individual y cada uno debe esperar su turno, se forma una hilera donde cada estudiante para repetir su turno debe esperar aproximadamente 7 minutos después de que todos puedan saltar. Como la espera es extensa, los estudiantes conversan entre ellos,

algunos se molestan entre sí y otros juegan con manotazos, sin la supervisión del profesor. Un alumno le menciona a un compañero (amigo) que presenta un evidente sobrepeso (11:30):

Alumno:

- *Cuando vayai corriendo te tiras al suelo para que rebotes, ahí pasai al tiro.*

La actividad dura aproximadamente unos 25 minutos, tiempo en el que el profesor se encarga de llenar el libro de clase con contenidos y requisitos que se le solicitan, mirando a ratos a los estudiantes sin intervenir en diálogos. Ya terminando la actividad (11:47), el profesor interviene ante un accidente ocurrido:

Profesor:

- *Hola, ¿puede respirar?, ¿le duele algo?*

Alumno:

- *No profe, estoy bien.*

Profesor:

- *No le creo. Párese, salte en un pie.*

Alumno:

- *¿Así?*

Profesor:

- *Muy bien, está vivo.*

Después de este episodio, el profesor ordena a los estudiantes ir a los camarines y ordenar los implementos utilizados. Realiza el registro respectivo por higiene y se despide de los estudiantes uno por uno.

ANEXO 16

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 1

Director de Carrera Pedagogía en Educación Física.
Universidad estatal.

¿Qué es lo que es ser ciudadano para usted, qué es lo que implica ser ciudadano?

Ciudadano es un ser humano que convive en una sociedad, vale decir, en comunidad, con capacidades de interrelacionarse, con capacidades de convivencia, con capacidades emocionales, sociales y otras que le permiten vivir sanamente y le permiten vivir bien dentro un Estado. Un ser humano que vive bajo políticas, que es político, que es hacendoso, vale decir, hace cosas, piensa, es ser y también sabe estar, que es lo que yo te señalada recién de la convivencia que tiene que ver con las inteligencias múltiples, las inteligencias emocionales, las intra, las interpersonales. Es un ser humano capaz de convivir, se supone, digo se supone, porque estamos viviendo hoy día cierta crisis en la sociedad donde la gente no convive. Y cuando hablo de sanamente, y con un sentido de bienestar, es porque se supone que debiera... debiera ser un ser humano con hábitos de vida saludable, que de eso estamos muy lejos también, de vida sana. Para muestra, un botón, digamos, tenemos todos los resultados de los SIMCE de Educación Física que arrojan niveles de obesidad que son bastantes temerarios en una sociedad como la nuestra que eso conlleva enfermedades, en fin. En síntesis, un ser humano capaz de convivir dentro de una comunidad y ojalá con hábitos sanos de vida.

¿Usted cree que ese ciudadano que usted configura nace o se va haciendo en el camino?

Yo creo que tiene las dos aristas, indudablemente ese ser humano que tiene hábitos probablemente como ciudadano y que tiene hábitos de deporte puede llegar muy lejos si viene codificado genéticamente. Lo que yo siempre digo, si tiene un buen orientador, un buen guía, va a llegar muy lejos, aunque tiene que tener una planificación rigurosa un meso, macro y microciclo, pero para llegar lejos tiene que tener un código, indudablemente, que su entorno, y aquí va la segunda parte, el cómo se va haciendo, su entorno, su realidad que lo hace tener expectativas que lo hacen tener niveles de motivación, de automotivación, eso se va dando con el tiempo, pero tiene dos aristas claves. Ahora, la primera la que está codificado genéticamente, si yo tengo una mirada de ser humano dentro de una sociedad con miras a una alta competencia tiene que estar en ese código, pero si la actividad, el derecho a moverse, y el deporte como derecho social no tiene por qué tener ese código basta con que esté automotivado... que su entorno, su realidad le cambie sus expectativas, es decir, yo no me voy a dedicar solo al teclado, a escribir, a proyectarme en mi trabajo sino que debo ejercitarme, porque también conozco los beneficios que tiene, los siento, y eso me lo han traspasado los profesores de Educación Física. Entonces, las dos aristas, pero la primera, la del codificado genéticamente con la mirada selectiva al alto rendimiento, sino, se hace, se va haciendo con el tiempo, de generarle hábitos.

Y en la segunda arista que hablaríamos de formación ciudadana, porque nosotros estamos formando esos ciudadanos, ¿cómo lo significaría usted?, ¿qué significa para usted la formación ciudadana? porque la formación ciudadana es un constructo que está muy en boga. ¿Cómo lo entiende usted?, ¿cómo lo percibe?

La formación ciudadana tiene que ver con las etapas de la vida hablemos de las etapas de la vida, es bien importante. Tiene que ver con las situaciones políticas de los países, porque si nosotros hablamos de una persona, de un ser humano que delinque, un ser humano que trabaja, otro roba, otro vive bien, otro le gusta vivir en familia, en fin. Se van formando con... con ciertos hábitos que se les están entregando en su entorno, entonces, la formación ciudadana es aquel desarrollo natural por etapa de un ser humano donde nosotros tenemos que inculcarles hábitos y los hábitos que debemos inculcarles en esta formación ciudadana son justamente esto los de la búsqueda del bienestar, la vida saludable, y ahí es dónde está el profesor de Educación Física, donde debiera estar.

Sí, y hablando del profesor, ¿de qué forma la Escuela, usted cree, que genera estos espacios para formar al ciudadano?

Vamos a hablar del plan actual. Hay una línea de formación pedagógica donde todas las informaciones que se le entregan al estudiante, que vienen desde las evaluaciones, desde los currículum, desde los modelos, desde los enfoques, desde las miradas psicológicas, histórica, filosófica, en fin, se da en esa línea como una mirada de ser integral y, por otro lado, está esa línea disciplinar donde trabajamos y miramos las dos aristas. Nosotros formamos un profesor de Educación Física para el ámbito escolar, ese es nuestro perfil, pero el profesor de Educación Física tiene también un ámbito de trabajo bastante amplio, un parámetro muy amplio de elección donde dependiendo su expertiz, si pasa por la línea deportiva del alto rendimiento más cursos que debiera tomar en ciertas federaciones también, perfectamente, puede seguir esa mirada más selectiva. Por tanto, la línea disciplinar en la formación del profesor también está acá dentro en esa línea, la que va a ser el “alto rendimiento” pero, fundamentalmente, la que apunta hacia las bases epistemológicas que la Educación Física tiene. Por ende, el cómo las asignaturas prácticas, en este caso, colaboran en aquello, vale decir, un fútbol, un básquetbol, un voleibol, una natación mirado como una herramienta, desde lo disciplinar, como una herramienta educativa.

Y, desde lo pedagógico, ¿cómo el educador que egresa de esta institución tiene ciertas competencias para formar ciudadanos dentro del ámbito escolar?

Sí, claro, si las tiene. Bueno todo eso se le transmite a través de esa línea de formación pedagógica hoy día con una mirada más de formación general, es un modelo que estamos trabajando. En esa línea, y hay varias miradas...

Si vamos a lo pedagógico más puro en la clase misma de Educación Física, ¿cómo ustedes forman al profesorado de Educación Física visto desde su implementación en la misma didáctica en la misma dinámica propias de la Educación Física, por tanto, qué características tiene la clase Educación Física en el contexto de la escuela, que puede permitir oportunidades para formar estos ciudadanos?

Bueno, mira nacen antiguamente los famosos objetivos transversales, los valores. Eso hoy día son competencias duras, son competencias sello. Entonces, mirado desde el punto de vista de lo que son las competencias de este profesional, vale decir, las que debe adquirir durante un proceso llamado plan de estudio, estructura curricular, son en primer lugar, lo que son las prácticas motrices que pasan primeramente por lo que es una sensación de vivencias propias. O sea, si yo quiero enseñar a correr o a lanzar un objeto o a saltar una barra que se encuentra un metro setenta, que es el caso del atletismo, por ejemplo, o el vóley al proyectar un balón sobre una red o enseñarle simplemente el hábito de correr, lo tengo que experimentar yo primero. Yo corro, yo salto, yo lanzo, yo hago un golpe de dedos, un golpe antebrazo, pero, ¿cuál es el valor educativo que eso va a tener cuando él se transforme en un formador? Entonces eso viene como en una segunda etapa. La primera, práctica de sus actividades motrices, de sus habilidades, lo que él tiene que hacer. Por otro lado, está ya en otra etapa, lo que él tiene que ser capaz de transmitir como líder, carismático, positivo, ese líder que va a generar hábitos. Y para eso están las metodologías, como tú le denominas la didáctica que es el piso, vale decir, la mirada paradigmática que va a tener esta formación de ese profesional dentro de un ámbito deportivo como herramienta educativa: muchas metodologías, muchas miradas, muchas formas. Es lo que dice la neuropedagogía con respecto a esto, como neurociencia donde cuelga bajo ese paraguas la neuropedagogía, el cerebro lúdico, vale decir, un ser humano que para adquirir esa habilidad que juegue, que juegue. Por lo tanto, ¿cómo juega?, guiado. Y pedagogía es eso, paídos-gogos, es dirigir, guiar, orientar niños, paídos, adolescentes. Se le señala que es el adulto el que va a dirigir, un profesional joven ¡obvio! Y cómo lo vas a orientar, lo vas a orientar y lo vas a guiar hacia una vida mucho más saludable de la que él tiene, sobre todo cuando entrai a un ámbito de la vejez que en eso, en nuestros ciudadano, estamos muy bajos, vale decir, ese ser humano de setenta, de ochenta años no puede hacer actividad, sí puede hacer actividad física y debe hacerla, pero para eso tengo que tener todos esos hábitos generados desde edades más tempranas, y eso lo tiene que hacer este profesional y lo tiene que experimentar. ¿Cómo lo experimenta?, primero él... él lo tiene que tener, es el plus...es el plus de la ejecución, de la acción, pero ahora tiene que transmitirlo y yo lo puedo transmitir bajo estas dos aristas que yo te señalaba recién, la mirada para la alta competencia, que también es un derecho de la persona que está codificada. Entonces, ese es un ciudadano, pero con la mirada para el alto rendimiento, ¡obvio!, quien lo está guiando su profesor-entrenador, profesor-entrenador, su pedagogo-entrenador, ojalá lo sea... ojalá sea pedagogo; hoy en día todos los entrenadores tienen la categoría pedagogo, han pasado por acá y por otras universidades. Está el profesional, ese ser humano que tiene que saber qué es egresado de acá o de otras universidades, tiene que saber motivar hacia la otra mirada también si es que la quiere, si es que la tiene, si es que le quiere tener y tiene las competencias. Entonces, ahí está el tema de las competencias adquiridas en esta línea disciplinar. Y lo otro, debe, a la pregunta que tú me hiciste, ¿cómo los estamos formando para atender a esos

ciudadanos? Bueno, hay una línea de práctica desde el principio a fin, tiene una línea inicial, una intermedia y una final.

¿Desde cuándo comienzan con las prácticas?

Desde el primer semestre y entremedio hay otras... y entre medio hay otra... hay cuatro... más una profesional, entonces... van separadas por semestres, unos sí, otros no. Además, yo ya te he dado tres líneas y hay una cuarta que son la línea opcional, yo opto por... porque si bien nosotros tenemos competencias sellos específicas, tenemos un perfil, sin embargo, por ejemplo, yo quisiera ahondar en lo que es el trekking, ya que aquí no hay información sobre el trekking. Entonces puede tener conocimiento fisiológico, puede tener conocimientos orgánicos, puede tener sobre lo que es trekking y la montaña, porque somos un país de montañas. ¡Oye! son miradas nuevas que pueden venir ahora, ojo con eso, digamos, y eso viene en los nuevos modelos, yo estoy hablando del actual Modelo ¡ah!, del actual... si no sería hablarte sobre nubes, estoy hablando con los pies bien en la tierra de lo que tenemos ahora, en este minuto. Entonces opta por eso y está esa línea opcional donde hay optativo de trekking, de escalada, de malabarismo, digamos, todas estas costumbres urbanas que están viniendo ahora y... ¿por qué no? Si eso le interesa a estos cabros y además te puedes meter en esa línea opcional a una cosa de entrenamiento de mayor profundidad. Aparte de todo eso están las actividades de extensión que nosotros hacemos como departamento, donde han venido grandes personajes como el que se acaba de ir a otro mundo el señor Bonini que nos vino a hacer una charla de preparación física hace siete u ocho años atrás, en la era de Bielsa vino para acá y se llenó, y dio una charlita sobre la preparación física y la motivación... ¡buenísima... buenísima! Entonces está también esa instancia. Tuvimos el año pasado aquí al campeón mundial de salto en altura también... entonces tiene la opción... que tiene actualmente el récord... ya no salta, es uno de los más antiguos del atletismo, pero estuvo acá, un gran personaje mundial aquí lo escucharon ahí trescientos cabros ¡fantástico! También está dentro de la formación que ellos tienen. Entonces, eso en un contexto muy general en la formación que nosotros le damos aquí a ese profesional que va a preparar a esos ciudadanos.

¿Cómo yo abordo la Educación Física en la escuela a través de temáticas como la inclusión, la convivencia, la interculturalidad... y lo mismo, la ciudadanía? Y por ejemplo alguna universidad como... voy a hablar un poco lo que vi ayer, algunas universidades han optado de tomar ciertas decisiones con respecto a la formación de sus profesores. Los rediseños curriculares o ciertas actividades de vinculación con el medio etcétera. Con respecto al concepto de ciudadanía ¿cómo formar ciudadanos en el diálogo, la convivencia que cuando salgan de cuarto medio los niños ellos sean capaces de desenvolverse armónicamente como personas de bien, tomando sus palabras? Entonces, ¿qué decisiones podría tomar esta Universidad con respecto o está tomando o va a tomar, con respecto a abordar esas temáticas?, ¿cómo están incluidas dentro de su formación inicial docente?

Bueno nosotros estamos en un rediseño curricular, estamos ahora este año, para aplicarlo en el año 2018. La inclusión es un estándar de calidad, el tema de género equidad de género es un estándar de calidad. Es un nuevo Chile, “extranjeros”... atención, es un estándar de calidad. La democratización es un estándar de calidad, entonces eso tiene que estar, sí,

¿dónde va a estar eso? Estamos en plena discusión de esto porque todos estos estándares vienen de lo que es el ministerio público. Yo creo que ahí debiera ser al revés los estándares de calidad deberíamos nosotros entregarlos desde la universidad y que lo apliquen desde el ministerio porque se supone que son las universidades las que investigan. Las universidades hoy día están fortaleciendo las líneas investigativas, es más, hay un área o un ámbito de formación donde la investigación, la gestión y la tecnología van a ser parte de la formación de este profesional. Segregando eso, si nos vamos a lo tecnológico... ¿qué cosas? desde el punto de vista de la biomecánica, de la fisiología ¿qué instrumentales vamos a ocupar?; desde el punto de vista la gestión ¿qué proyecto?, ¿qué tipo de proyecto?; y desde el punto de la investigación, ¿qué se va a investigar?, ¿hacia qué área pedagógica? En la disciplinar también... estamos hablando de entrenamiento, estamos hablando de todo lo que tiene que ver con la inclusión de todo lo que tiene que ver con investigación social con respecto al nuevo chileno, considerando que hemos tenido muchas visitas de personas del extranjero, quinientos mil, seiscientos mil ciudadanos extranjeros que han llegado y que tenemos hoy día acá, el nuevo Chile, sí-sí-sí háblame del nuevo Chile... y no es broma lo que ocurre con otros países, el milagro alemán después de la Segunda Guerra Mundial. Ya se acabaron las selecciones alemanas de puros rubiecitos de ojos azules, ahora estamos llenos de mulatos que va a pasar aquí lo mismo entonces cómo va a atender la carrera eso. Estamos en plena discusión. La inclusión es un tema yo no te quiero decir en pañales para no pasar vergüenza delante de tuyo, porque yo siempre me he preguntado y, ¿cuándo no hemos sido inclusivos? Siempre hemos sido inclusivos como carrera, lo que pasa es que tráiganme postulantes en silla de ruedas, tráiganme ciegos, tráiganme sordos, tráiganme Síndrome de Down, tráiganme personas sin brazos, tráiganme parte de la Teletón, bueno ¿por qué no, por qué no?

Pero, ¿históricamente se ha dado eso?, ¿ha habido integración?

No, se ha dado eso. La inclusión va a tener sólo la mirada para personas que son eximpididos, que no son impedidos, tienen capacidades distintas nomás, hoy en un lenguaje moderno no son impedidos tienen otras capacidades nomás, como las que tienes tú y yo, somos distintos, únicos e irrepetibles: tratémoslo. Mi pregunta, ¿la inclusión va a eso? No, la inclusión es más genérica, es mucho más integral. El “no motivado”... el no motivado... oye y ¿por qué no estai motivado? Entonces ven pues, claro ya tiene internalizado un modelo de vida totalmente sumergido en un silencio, bueno un poquito tal vez depresivo, hay que incluirlo, ¿cómo lo incluí?, ¿con qué herramientas?... con motivación, con capacidades que este profesor tiene que lograr. Lo que decía Marcelo Bielsa en su libro: “éste... no te preocupés del titular, preocupáte del que está en la banca” ¡Pero qué filosofía es esa! ¡Extraordinaria! Para que te vas a preocupar del titular si está contento, está feliz. El que está la banca tiene una pequeña frustración, preocupate de él. Qué pasa en una clase, hay un lesionado, el lesionado ¿qué tiene? Está con un brazo con un cabestrillo, anda y preocupate de él, a los otros le das una tarea, preocupate. Estamos siendo inclusivos ¡claro!.. participa. O sea, la inclusividad está, pero que pasa, que ahora estamos hablando de la inclusión de personas que tienen capacidades distintas y en esa estamos en pañales. Si me traes acá un futuro profesor en silla de ruedas, yo te pregunto y ¿podemos formar un profesor de Educación Física en silla de ruedas? ¡Pero por supuesto poh hombre... pero por supuesto! Se le está dando mucha

importancia a lo que es un segundo idioma, lo puede hacer a las TICs ¡perfecto!; tecnología y la comunicación ¡perfecto! el uso de éstos ¡fantástico! puede planificar ¡fantástico! Y... ¿En lo deportivo? ¡Hará lo suyo! Carrera, lanzamiento... y ¿Cómo lanza una persona en silla rueda? Pone una estaca para que se afirme y lanza una pelotita y aquí engancha ¡perfecto! El tronco ¡perfecto! estamos siendo inclusivos, pero tenemos que vivir esa experiencia.

Usted lo ve el cómo yo integro al estudiante a la carrera, pero ¿usted cree que los estudiantes que ya están en la carrera formándose y que están a portas de egresar tienen esas competencias para abordar la enseñanza con este tipo de personas?

No me atrevería a decirte, pero yo creo que no.

¿Están explícitas en el currículum de alguna forma?

No, viene ahora. El discurso actual y la discusión actual que tenemos está apuntada a eso, en eso estamos.

Habló dos temáticas que también me gustaría abordar que, por ejemplo, la equidad de género también es un tema que está muy en boga y se trata de fortalecer harto.

Sí, aquí han habido paros por el sexismo.

¿Cómo se da el sexismo acá en la carrera?

Se discrimina, estamos discriminando, estamos mal, en la actual malla estamos mal, estamos muy mal. O sea, tu no creerías si te dijera que el fútbol femenino no existe, está en la línea opcional, ¡no poh! y si el de varón es obligatorio, ¿porque la dama no? Y el varón en rítmica poh, ¿lo vamos a obligar a hacer rítmica? No sé si lanzar un aro... yo digo porque no sé si lanzar un aro y hacer un giro sobre un pie en 360 grados, da lo mismo si se te hace más femenino o masculino, yo no voy a poner eso en discusión, sino que te va a orientar temporoespacialmente. Si tu giras sobre un pie y recoges el aro, porque mientras lo tiraste hacia arriba, giraste y lo recibiste... tiene bastantes riquezas desde el punto de vista de lo que son las adquisición de habilidades <**Lo mismo podría pasar para las mujeres jugando fútbol...**> Pero obvio...pero obvio, ahí hay una cosa social, es un deporte más social... es un deporte... Y las mujeres hoy día tienen un fútbol exquisito. Las mujeres históricamente en cuarenta años han progresado una enormidad en como juegan. Los hombres llevamos desde la historia del fútbol ciento cincuenta, no sé cuántos años, y estamos todavía y lo que estamos viendo. Actualmente no sé en cuanto se ha progresado, ahí hay diferencias enormes también en los estilos de juego porque la misma Pilar Sordo lo dice en su libro: “viva la diferencia, pero también el complemento”. O sea, en la igualdad de género no si no somos iguales, pero podemos hacer las mismas actividades, ¿por qué no? Si iguales no vamos a ser nunca, unos son de Marte los otros son de Venus, somos y tenemos condiciones distintas, pero podemos igualar, podemos ser equitativos ¿En qué?, en las políticas, claro, en la política, en la forma,

en los estilos, en los paradigmas predominantes, claro, ahí este profesional tiene que tener esa inteligencia, esa capacidad para poder trabajar la equidad de género, pero... somos distintos digamos. Ahí el juego en qué se diferencia, va con la pelota pa' acá porque quiere meter el gol y la mujer quiere hacer la jugada, es más jugadora, entonces eso tiene un mensaje ¡cuidado! eso tiene un mensaje subliminal.

¿Ese entendimiento de dónde viene, de dónde surge usted la discusión de poder reformular la carrera o reorientar la carrera hacia la equidad de género?, ¿Desde el mismo paro de los estudiantes, ellos mismos lo proponen, o la discusión viene mucho más de arriba?

Cómo vamos a llegar a eso, yo muchas veces me he hecho la pregunta, porque hay un nuevo modelo educativo imperante. Los profesores, los docentes actuales, los académicos universitarios deben someterse a una capacitación sí o sí, aunque tengai cuarenta años, esto es un tema de mentalidad, es un tema cultural. Este nuevo modelo educativo que viene con todos estos estándares que ya hemos mencionado los profesores se están capacitando. Se tienen que capacitar los que van a intervenir en segundo año, porque esto tiene que comenzar de a poco, parte el primer año el próximo año el 2019, ya está primer y segundo año, el 2020 los terceros, entonces nos tenemos que ir capacitando. Y se tienen que capacitar en este tema de la equidad de género, los tratamientos, las metodologías, las estrategias, ¿cómo las vamos a tratar? Sobre todo en esta carrera que es una carrera práctica.

Habló otro tema con referente a los estándares, hablo de inclusión y equidad de género, también hablé de democratización, ¿cómo cree que ese concepto está arraigado dentro de la formación de sus profesores sus futuros profesores?

Aquí hay un concepto triestamental, en todo sentido, hasta en la votación para sus autoridades. Los estudiantes tienen voz y voto en la elección, se supone, en director de carrera, yo estoy año y medio como director de carrera y a mí me votaron los estudiantes, votaron también. Éramos dos. Propusimos nuestras líneas de acción, nuestras propuestas, como lo hace cualquier candidato y los estudiantes estuvieron, estuvieron profesores, estuvieron los funcionarios y votaron, ponderado, un 60% lo académico, un 30% funcionario y un 10% los estudiantes. Eso se puede manejar todavía, se puede subir en uno o se puede bajar en otro. El concepto triestamental pasa también por la participación con voz y voto en unidades de gestión curricular, por ejemplo, para el rediseño hay participación estudiantil, en consejos ampliado de profesores. Están con voz y voto dos o tres estudiantes o consejeros por nivel están presentes, son medio flojos y no van, son un poco desmotivados. Entonces hay un tema también cultural de ellos, luchan por la triestamentalidad, pero ¿y? Es un tema que se tiene que ir madurando, hay que madurarlo porque todavía todo este tema de la triestamentalidad se ve mucho en situaciones políticas, partidistas, se ve eso en lo triestamental, ahí se ve sobre todo en estudiantes. Pero cuando se trata de aportar, por ejemplo, un plan de estudio, no, no, no, yo no me voy a ir a encerrar a una reunión una hora y media. Prefiero chatear en mi celular, prefiero jugar una pichanga de fútbol. Esa parte falta, entonces está un poco desnivelada la balanza con respecto a la triestamentalidad, pero la democratización de la Universidad, de la educación superior, está pasando por eso,

primeramente, por lo cogobiernos. ¡Bien!, para hacer cogobierno hay que internalizar bien lo que es el concepto de cogobernar, o sea, yo gobierno al lado, eso es cogobernar, gobierno al lado, pero no gobierno para que yo lo destruya a él y él me destruye a mí ¡no! estamos trabajando en colaboración. Eso significa “co”. Por lo tanto, tenemos que aprender a emitir juicios y eso es un proceso. La democratización en el aula, porque el profesional se hace en el aula, con la retroalimentación, el feedback, las evaluaciones, ya no es sólo publicar la nota: “esta es la nota que se sacó” ¡No, un momentito! Esto ahora tiene otra cosa, él tiene el derecho y tú tienes el deber de decir en qué se equivocó y presentarle un plan de mejora. Él tiene el derecho a preguntar, exigir, ¿por qué me saqué un tres o un cinco o un siete?, y tú tienes el derecho de explicarle. Eso está arraigado aquí hace un par de años, bien, está sólido.

¿Usted considera que esas prácticas democráticas que se dan en su formación de alguna forma ellos lo pueden traspasar a su trabajo en la escuela de diferentes formas?

Sí, absolutamente. Tengo las evidencias, porque puede venir muy de cerca la recomendación. Nosotros nos acabamos de acreditar, el año pasado, por tercer periodo consecutivo por 6 años, o sea es una carrera de calidad, que certifica que lo que estamos haciendo aquí lo estamos haciendo bien. ¿De dónde saco yo este juicio de valor, que eso está bien?, ¿Por qué? Porque los resultados lo han arrojado. Están los gráficos, está todo. ¿Qué arrojan los gráficos? Encuesta a los empleadores, ¿qué es lo que dicen los empleadores? Los empleadores dicen que este estudiante es responsable, colaborador, tiene una clase muy participativa, tiene una clase donde permite los juicios de valor de los estudiantes, insta a los juicios de valor de los estudiantes, propicia actividades de retroalimentación. Entonces, esos son verbos muy importantes a la hora de decir cómo democratizas tú; propicio, insto, genero, aparecen ahí en las respuestas que dan los empleadores con respecto a nuestros profesionales. Que opinan distinto de otras ¡ah! De la nuestra, específicamente, eso está un 90%, 86% de los empleadores, opinan que nuestros estudiantes salen muy preparados en lo que es la parte de educación, en lo que es la parte disciplinar, la parte de salud, que lo manejan muy bien; y para qué hablar de las habilidades blandas, para mí duras, lo valórico.

¿Qué habilidades blandas o elementos valóricos se potencian más acá adentro de esta carrera en particular?

Bueno nosotros trabajamos mucho el respeto, trabajamos mucho la participación, la colaboración, la solidaridad con el compañero al lado, la puntualidad. El partir por eso se llama, partir por entender lo que significa respeto que no muchos lo conocen, significa ser puntual, significa respetar a tus estudiantes, porque tu estas ahí esperándolos cuando ellos lleguen ahí y no van a esperar ellos a ti, entonces vienes 5 o 10 minutos atrasado siempre, no les estas traspasando nada, eso no está dentro de lo que es propiciar un clima de respeto siendo puntual. Eso en los profesores de la línea disciplinar, ¡casi todos! También hay evidencias ¿Qué evidencias hay? Las evaluaciones docentes que hacen los estudiantes cuando se llega a la hora de evaluar al profesor en ese ámbito de las capacidades personales que el profesor está demostrando, no sólo los profesionales, sino que las personales, Entonces las habilidades blandas, hoy día, duras, en el nuevo modelo están, son parte, tienen que estar,

tienen que estar en los programas y se tienen que demostrar con evidencia. Es una discusión que está todavía en pañales, tenemos que madurarla, eso viene ahora. Estamos en eso. Estamos discutiendo eso para ya en enero empezar a trabajar en eso. Así que es la forma. Nosotros, todos los programas de estudio, de todas las asignaturas, tienen que presentar competencias en el saber hacer, en el saber, en la cognición, en el saber estar y en el saber ser. ¿Cómo el atletismo aporta en el saber ser?, ¿cómo el atletismo aporta en el saber hacer?, ¿qué sabe hacer?, ¿sólo ejecutar, para él?, ¿cómo ejecuta?

Hablemos un poquito de atletismo porque usted sabe de atletismo. ¿Cuáles son los valores más fuertes que puede inculcar el atletismo en un profesor que se está formando, y en ese profesor que se está formando, traspararlo a un niño en cualquier aula?, ¿cuáles son los valores principales que podría fortalecer el atletismo?

La perseverancia, la constancia, la autodisciplina, la automotivación. Y porque te estoy hablando de “auto”... es parte de la inteligencia intrapersonal que es parte de la inteligencia emocional, porque la otra es la inter, las sociales que aportan los deportes colectivos fundamentalmente, pero ésta te aporta en eso, y eso es muy importante, es muy importante, que el profesor tenga esas capacidades de auto-motivarse. Viene bajoneado ¡vamos!, dese ahí el comando ¡vamos!, ¡vamos!, ¡vamos, papá! como decía Bonini. Tú te lo tienes que decir, porque no va a haber nadie siempre al lado tuyo, vas a tener momentos solo... tú te tienes que motivar. Esto te lo genera el atletismo porque es un deporte psicomotriz, que es individual, no presenta incertidumbre, no es de contacto, no es de oposición, es un deporte absolutamente individual y que se realiza en espacios que son estandarizados. Corro cien metros, corro doscientos metros, tengo un foso donde lanzó, un foso donde saltó, entonces te genera todos los “auto”. La lucha individual, la resiliencia, tremendos valores, principios de vida, superar los obstáculos. Y ¿cómo superó un obstáculo, profesor? ¡no me atrevo!, la valentía. Cómo hago yo que tú seas valiente para superar uno, dos, tres, cuatro, cinco, todas las vallas que te coloca, que te representan la vida en el fondo, porque voy a tener todos los días un obstáculo distinto. Supérelo ¿cómo?, siendo resiliente, supera esa adversidad ¿cómo la vas a superar? Entonces, está ese lenguaje también, esa oratoria que va anexa a la adquisición de una habilidad, va anexa a lo que es esa formación, va, entonces, acompañada con esta otra que es el lenguaje de vida ¿Qué es lo que es una carrera con valla?, es una prueba atlética, que tiene tal distancia, que tiene tales características técnicas, tales características cualitativas físicas y tales características orientadoras temporoespaciales o de equilibrio, en fin, están las de vida acompañando al lado, entonces, ahí están también esos grandes valores que este deporte aporta a ese profesor y que ese profesor después lo transmitirá.

Dentro de decisiones concretas que ustedes tomarían como equipo de gestión dentro de la carrera, ¿qué innovación harían para poder abarcar estas temáticas contingentes, que tengan que ver con estas nuevas políticas públicas? En lo concreto, y en cuanto a idea y en cuanto a concreción aparte del rediseño.

Implícita, explícita, transversalmente, todo. Pero yo fortalecería, desde la gestión, lo que es la estructura triestamental, definitivo. Fortalecer y aclarar más lo que es el ámbito práctico, vale decir, yo te lo quiero explicar con este ejemplo: yo preparo y formo a un masajista, un terapeuta, en cuatro años, y el primer semestre lo mando a práctica... que vaya a conocer las dimensiones de las camillas, el tipo de instrumental que se ocupa y me hace un informe. Te dejo esa práctica ahí y propongo esta otra práctica: vaya a hacer masajes el primer día. ¡Pero si nunca nadie me ha enseñado! Haga masajes, ¿Cómo?, de esta forma, ¡Pum!, hágala, la primera clase. Porque te estoy dando este ejemplo, mira es bien divertido, eso lo fortalecería, a tu pregunta, prácticas desde el primer día, desde el primer semestre, relacionado con la realidad y no con una persona que va a ir con una tablet, con lo que sea, como quieras tu tomar los apuntes y ver cuánto mide la sala, cuántas salas hay, qué características tienen los profesores, cuántos profesores hay, en que consiste la comunidad educativa. ¡No, tírenlo a los leones, vallan a hacer clases! ¿Y cómo voy a hacer clases, si no me han enseñado nunca?, bueno, vamos a entregar variables. Ese cambio yo haría, lo implementaría, se está implementando porque ya hemos hablado sobre esto, prácticas que tengan que ver con la realidad, desde el primer día. Reforzaría el tema de la triestamentalidad como cultura, dentro de la carrera, vale decir, la toma de conciencia a través de la reflexión de que está aquí, no solo preparándose como un futuro profesional, sino que también está cogobernando, o sea, tiene que tomar decisiones, o sea tiene que resolver situaciones, o sea tiene que evaluar, entendiéndose la evaluación no con que él venga y coloque una nota, sino que aprenda a emitir un juicio de valor porque en el fondo la evaluación es eso, emitir juicio, yo no le estoy pidiendo que califique, pero que evalúe. Entonces, eso se tiene que reforzar desde el aula, entonces ahí hay tres puntos que son claves de acuerdo de las nuevas políticas, lo que viene.

Hay cuestiones claves también en el profesor de Educación Física, que hay que enseñarles a hablar un poco a hablar. Tienen que tener capacidad de dicción, oratoria, porque a la larga eso es lo que hace que el otro te respete, vea que tú hablas bien y que conoces bien el tema y, además, va a instar a una situación de motivación distinta. Yo lo implementaría en una nueva mirada de acuerdo con cómo se está mirando la sociedad hoy día, esta capacidad de dicción, de oratoria, de hablar bien... te va a transformar. A este profesional tenemos que, debemos inculcar un poquito más eso acá. El argentino no es un mejor profesional que nosotros, pero tienen este tema de la motivación a través de la palabra, la tienen muy arraigada como sociedad, como cultura, que eso nos falta a nosotros, nosotros nos tenemos que sacudir de trancas.

¿Es importante el dialogo para usted, en la formación del educador?

¡Claro! Sí... el dialogar, el histrionismo, el profesor tiene que ser un actor, pero para eso tiene que superar ¿Qué?, temores, inseguridades, ¡claro!, tiene que mirar la vida con seguridad, creer en sí, entonces, eso es parte de los nuevos cambios que tiene que venir y para eso el profesor se tiene que dejar de lucir. Lo primero que tiene que estar ahí es el don de la palabra, ¡deja de lucirte!, ¿de lucirte cómo?, de hacer notar al estudiante cuánto tú sabes. No, tú tienes que transformarte en un profesor “piola”, eso en un lenguaje nuestro, en un lenguaje de académico se llama aprender a desaprender. Y, ¿cómo yo desaprendo?, es decir, yo entro a la clase tal cual como Dios me mandó al mundo, desnudo, no tengo nada, ese ejemplo, y

¿cómo es eso?, nada, tú tiras y tiras y tiras herramientas, cosas y el alumno empieza a actuar, ahí están los grandes cambios, mi estimado, ahí vienen los grandes cambios en el aula, y por eso que el profesor tiene que aprender a desaprender, y para eso tiene que ir a capacitar. Si la formación de profesionales en la educación superior ha tenido muy pocos cambios en quinientos años, en seiscientos años, setecientos años. La universidad del pueblo en Berlín, Alemana, una de las más antiguas del mundo, junto con otras por ahí, ¡setecientos años! Pero sácame un docente para hoy, no sé cómo lo podemos traer a la vida, soñemos, soñemos y llega acá, y dice esto: ¡Encontré el mundo totalmente distinto, todo ha cambiado, menos las universidades! porque las universidades siguen teniendo porque siguen teniendo el catedrático y, el catedrático ¿Qué hace?, hace cátedra, y cuando tú haces cátedra transmites información y después quieres ver que esa información sea transcrita a un papel, eso se llama prueba, parece, cierto, prueba, un instrumento. Se sigue haciendo lo mismo, entonces, los cambios son revolucionarios. La palabra adaptación es clave en el siglo veintiuno, es clave, sobre todo en los que tienen mi edad, a los que le falta poco para jubilar, sobre todo ellos porque se supone que son los que se tienen que transformar en catedráticos para formar nuevos docentes. Tienes que aceptar, ¿cómo acepta los cambios?, ¿cómo cambias en el aula?, cambiando tu rol, potenciando el del otro. Y ahí está el por qué hay que fortalecer la triestamentalidad, porque el cabro tiene que entender que también tiene que cambiar, porque él viene aquí, ¿a qué?, ¿a sentirse libre?, muchos quieren eso, ¡Ah la universidad, ya por fin estoy aquí, aquí hago lo que quiero! En el colegio estaba bajo un paraguas, bajo puras reglas, aquí no, viejo pero aquí también hay reglas, obviamente, pero el cabro es un cabro maduro, un cabro que está en otra, entonces, el rol de este profesional tiene que ser hoy día mucho más convincente porque estamos frente a un cerebro receptor, muy distinto al de hace veinte años atrás, muy distinto, para qué te hablo el de treinta años atrás, y yo te diría cinco años, cinco años, yo te pongo cinco años... ya son distintos. Entonces es un cabro más crítico, con otro tipo de pensamiento, un cabro aportador, un cabro observador, otros no, otros no te observan mucho, otros se van en su volah no más poh, ¡Bueno!, quédate en un volah, pero... ¿hablemos sobre eso?, hablemos sobre el pito, la marihuana, y a estos temas, de los cambios paradigmáticos dentro del aula. Y uno no les está diciendo “oye no te fumes un pito, no te tomé una chela ahí” No... trata de hacerlo en las periferias, un poquito más para afuera, cambiemos los hábitos ahí no más, pero hablemos sobre eso, está en la formación profesional, tiene que estar porque es una realidad, tiene que estar.

¿Usted cree que el egresado de acá es un profesor democrático, en su quehacer... en toda perspectiva, en su rol de colega, de su rol de profesor, de su rol de ciudadano?

Yo te quiero poner el siguiente ejemplo, aquí hay asistencia libre, nuevamente puede venir de muy cerca la recomendación, pero también para muestra te puedo traer evidencia porque fue hace muchos años atrás, yo hace diez años atrás era secretario académico; había otro director acá, y lo primero que le vine a decir al director acá: “hagamos un consejo de empleados y profesores para que exista asistencia libre”, ¡si esto no es colegio! Y ¿qué es lo que es la asistencia libre?, los cabros vienen cuando quieren, tienen que rendir las pruebas, pero si no vienen lo más probable es que repruebe y aquí aprueban, entonces, en algo estamos fallando. Entonces dice: es que hoy día, hoy día no más hice consejo de empleados (opiniones

de profesores) hay que volver a la asistencia obligatoria, no libre, porque es una forma de presionarlos.

Estamos muy en pañales, sobre todo con el tema de democratización porque para mí la democracia es igual que el amor, digamos, tienes que sentirla, no es lo que te dice una ley o lo que te dice una estructura orgánica de un país, donde un gobierno: “usted tiene derecho a voz y voto”, no, no eso no. La democratización, la democracia se siente, y para eso tengo que extirpar soberbia, tengo que renacer con humildad, entonces hay una serie de valores. ¿Hasta dónde llega mi libertad?, ¿hasta dónde llega?. El concepto de libertad, ¿dónde comienza la tuya? Y va de lo que hablábamos al principio, la convivencia, ¿cómo yo convivo?, ¿Qué tipo de competencias estoy generando yo, a través de la asignatura, para la convivencia social? Que es a la larga lo más difícil de ser humano, lo que más cuenta del ser humano es convivir. El tipo de educación más social, eso primero, y la racional, eso viene más tarde. Entonces, entra a primero básico, ¿para qué le estai enseñando matemática al cabro?, ¿para qué le estas enseñando en lenguaje y comunicación?, ¿qué tiene que aprender el niño en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto básico, sexto básico?: a convivir, a jugar, a expresarse libremente. Entonces vamos desde allí vamos a formar a un buen ser, a un buen ciudadano, de lo contrario no; estamos en los mismo. Estamos formando a un ciudadano ¿para qué? Sigue metiéndome los SIMCE, sigue metiéndome la prueba Inicia. Estamos formando a un profesional para rendir, para producir, pero no uno para la vida, que es otra cosa, eso tiene otro lenguaje.

ANEXO 17

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 2

Directora de Carrera Pedagogía en Educación Física.
Universidad privada.

¿Usted que entiende por ciudadanía?

Entiendo por ciudadanía, desde el concepto desde raíz, entender que como ciudadanos tenemos responsabilidades con la sociedad en que vivimos, con las personas que la habitan, con el entorno, con el medio, o sea con todo. Ser ciudadano significa ser un sujeto responsable de los deberes, de los derechos, de las responsabilidades que tenemos por el hecho de constituir o ser parte, o ser miembro integral de un país. En cuanto al ciudadano, esta es una visión bastante amplia, no es una visión única a mi gusto, es un manejo desde los contextos, desde las relaciones, desde las obligaciones, etcétera. Esa es como una visión, no te podría dar una visión así exacta, pero es una visión que engloba a todas las condiciones que tiene el ser humano para poder desarrollarse plenamente en un contexto. Desde el momento que tu naces en un territorio, y por cierto que uno va aprendiendo cada día a ser un ciudadano en que va adquiriendo desde su contexto más cercano, su familia, el mundo, la escuela, etcétera. Te van contribuyendo a formarte como ciudadano completo, responsable, integrado, etcétera. Pero yo siento que uno nace ya definido, el hecho de que tu vivas, naces en el contexto de un país, ya te entregan algunos elementos que son identitarios y el resto es un camino que uno hace a partir de su formación, que por cierto, ahí está la clave.

¿Cómo significaría usted o conceptualizaría el constructo teórico “formación ciudadana”?

Creo que la escuela, forma un rol fundamental en la formación de los ciudadanos, y en la escuela debe hacer ciudadanía desde el momento en que está abierta, que es libre, acepta a todos los que quieren estudiar, sin discriminación, se hace, se experimenta, se vive, porque existen derechos y deberes, que tanto los estudiantes como los docentes conviven y hacen que esto funcione, sincrónica y armónicamente. Lo que siento yo que ocurre hoy en día en la escuela es que esos elementos, no están, no funcionan armónicamente para poder formar ciudadanos, que respondan a las exigencias del mundo, a las necesidades del mundo, no le pongamos el concepto de exigencia, a las necesidades del mundo. Entonces hoy día todo es impuesto, no hay comunicación, no hay diálogo, no hay respeto, no se entiende el desarrollo de los niños, no se entienden las necesidades de los niños porque los que hacemos educación, no entendemos la lógica de los procesos. Entonces estamos haciendo una educación centrada en imposiciones que no son, que no se acuerdan, que no se dialogan. Yo tuve la maravillosa posibilidad de estudiar y formarme en un colegio muy democrático, muy ciudadano, hoy día por cierto no es el mismo pero está aquí cerquita, el colegio Darío Salas. En ese tiempo era “liceo experimental Darío Salas”, que dependía de la Universidad de Chile, junto con el

Manuel de Salas, el Gabriela Mistral, que eran como tres colegios experimentales donde se vivían estos elementos que tenían que ver con la formación ciudadana, una educación centrada en la persona, en una educación bajo la experimentación, muy de avanzada, muy de avanzada, entonces el tema democrático, el tema ciudadano, eran muy potente. Yo recuerdo haber ingresado a cuarto básico y nosotros ya en esa época, niños, pequeños, sin tener nociones todavía, aprendíamos lo que era votar y elegir a tu centro de estudiantes que eran alumnos, en ese tiempo no sé de qué curso eran y nosotros votábamos por ello. Entonces nos hacían participar, conocíamos sus programas, sin a lo mejor entender a donde iban pero empezamos a formarnos como ciudadanos, asumir roles y responsabilidades desde muy temprana edad, donde conformábamos los centros de estudiantes internos dentro del curso. Entonces vivir una experiencia como niña muy potente, muy potente, en donde cambiaban nuestros roles dentro de la escuela. Yo de repente pertenecía, ponte tú, en ese colegio no existían los inspectores generales, nadie nos cuidaba, nosotros nos cuidábamos solos, entonces cada uno de nosotros cumplíamos roles, por ejemplo, la comisión cívica, era un comité de estudiantes que durante de una semana tenías que hacerte cargo del civismo, de todo lo que fuera y que tuviera que ver con las acciones cívicas que correspondían dentro de la sala, como por ejemplo que el que votaba basura, tu tenías que decirle a tu compañero: “tienes que recoger la basura y llevarla al tacho”, si la pizarra estaba borrada y la rayaban, tenías que decirle al tu compañero que “ te corresponde borrar lo que hiciste”, porque eso no colabora con el proceso de todos, y eso te tocaba una semana, la otra semana le tocaba a otro y todos íbamos involucrándonos en este rol de aprender a convivir en una sociedad que tenía obligaciones, que tenía limitaciones, que tenía derechos, que tenías deberes, etcétera. Entonces eso fue formándonos, por lo menos a mí y a mis hermanos que estudiamos ahí, y en el contexto familiar fuimos entendiendo esto que tú hablas, el ser un ciudadano no solamente es tener un carnet de identidad y tener un rol en el mundo, si no es un rol que trasciende la vida tuya para otros también.

Siguiendo con la escuela, usted habla de elegir un centro de alumnos o de acciones tan cotidianas como respetar la higiene de la sala, *¿qué oportunidades nos entrega la escuela como institución social, aparte de esos ejemplos, qué espacios, oportunidades, tiene la escuela para poder desarrollar la ciudadanía?*

Creo que todos los espacios de la escuela son fundamentales, todos, la clase, la elección. Yo no puedo entender que no existan conceptos que están asociados a la ciudadanía y al contexto desde cualquier asignatura, incluso la nuestra que se vive mucho más intensamente. Todas deberíamos utilizar elementos que respondan a los conceptos del respeto al otro, de los tiempos, de los espacios, a las posibilidades de expresión, al equivocarte, al poder expresar. Todos los espacios de la escuela son espacios riquísimos en el desarrollo de la ciudadanía y la convivencia, de la tolerancia, de aceptar al otro, todos. Cuando estuvimos trabajando ahora en el tema curricular, cuando teníamos que instalar esta nueva asignatura para tercero y cuarto medio, que era “formación ciudadana”, me parece tan impropio en esta época, cómo hemos perdido esa capacidad de ser personas y ciudadanos, en una sociedad en donde hemos dedicado al mundo solo para vivir para nosotros, para uno mismo, sin mirar al de al lado. Yo no puedo entender que la escuela no mire eso, que no se dé cuenta, o todas las personas que

pasan por ahí, noi viven esta ciudadanía, no conforman una comunidad, no conforman un espacio donde existen normas, reglas que ellos mismos convocan, que ellos mismo desarrollan, que ellos mismos proponen, donde todos tienen participación, donde todos tienen que ajustarse para que eso ocurra, entonces una escuela donde todo es impositivo hoy, donde todo se dirige desde el director, es decir, los profesores ni siquiera opinan, es imposible construir ciudadanía. Una ciudadanía desde lo que yo quiero, decido y opino.

Una ciudadanía que no es democrática, pero sigue siendo ciudadanía igual...

Sí puede ser. O sea para mí la ciudadanía es democracia, tiene que ver con que yo me siento participe de ese concepto de ciudadanía, de ese concepto de totalidad, cuando yo tengo participación, cuando yo soy escuchada, cuando me representan o no me representa, cuando he tenido la posibilidad de elegir, aunque no haya sido elegido lo que yo quiera, pero desde ese momento yo me instalo y decido y participo y me involucro

¿Qué pasa en la Educación Física, cómo se representa eso en las dinámicas propias?, al entrar a ese tema, porque ya vimos lo de la escuela, ahora entremos a nuestra área.

En la Educación Física nosotros tenemos todo para hacerlo, todo para hacerlo. Aquí tenemos herramientas claves, el juego, todo es posible de instalar. Desde el momento en que tú trasladas los estudiantes de la sala de clases, hacia el lugar donde se trasladan, más bien los traslados hacia el lugar donde está la clase, se da todo, el punto es que, ¿qué ha pasado con la Educación Física?, y es un tema, un desafío de nosotros que estamos recién partiendo con una malla absolutamente nueva donde hemos instalado estos elementos por cierto, nos trasladamos también a un sentido único, de mirarme yo a mí mismo, mi cuerpo, yo, mis músculos, que sé yo... “necesito que crezcan”, me importa nada lo que les pase a los otros, lo que pasa en el juego. Los niños ya hoy día no entienden el juego, no aprecian el valor del juego, cuando llega el profe de Educación Física, pero ojo. Cuando los niños juegan solos en el patio, los pocos niños que aun juegan, que a mí me ha tocado ver en algunas prácticas por lo menos hasta el año pasado que estaba en eso, los niños juegan, incluso en espacios reducidos y pequeños, hay como 4 o 5 canchas que están jugando y como 5 o 4 pelotas que están jugando a la vez, y los niños aplican ahí, elementos que son tremendamente democráticos y se respetan, “salió la pelota, vayan a buscar la pelota... foul, ¡foul! Se cobra la pelota y se cambian” Hay miles de elementos que es de ese juego libre, que está intencionado por ellos mismo, que tienen su propia orgánica, lo hace funcionar fantástico, falta que llegue el profe con el maldito silbato y se acabó ese juego, se acabó ese juego lógico, y empiezan las reglas en donde se pierde esta capacidad para ir aprendiendo autónomamente como se vive esto en la vida real, y a eso el profe no le saca jugo, a ese juego natural, a ese juego maravilloso que ocurre en el recreo ese, el profe no ha entendido que es ese juego el que necesitamos replicar en la clase, que jueguen solos, que jueguen libres, que elijan, que se cambien de implementos, que busquen otra cosa... no lo han entendido. Seguimos con este modelo impositivo de clase de un mando directo, porque entendemos “que el orden, que el orden”, entendiendo que la ciudadanía, hay que aprenderla del hábito, y yo no creo que tenga que aprenderse a través del hábito.

¿Cómo entonces?

Se tiene que aprender a través de la experiencia. Lavarse los dientes es un hábito que uno hace, se lava los dientes y nunca estoy pensando si estoy en el molar 8 o en el molar 9, me lavo los dientes no más, como lo hago habitualmente, mientras que estas acciones yo las voy aprendiendo y van teniendo significado, porque si yo te doy el espacio, te cedo mi lugar para que tú hagas una acción motriz, hay algo que te va a pasar a ti porque “mi compañero me dio un lugar”, hay una respuesta de alguien, hay un impacto en el otro, algo va a pasar con el otro. Te puede decir “gracias”, o no te puede ni decir gracias y te va a hacer un cariño, o tiene una respuesta posterior y eso se va a haciendo, y entonces se va haciendo que tiene sentido y va a siendo significado-significante para la persona. Entonces no es hábito, yo no creo que tengamos que aprenderlo por hábito, hay que aprenderlo por acciones que se van dando, que se permitan, que se den, que fluyan, que se valoren, que se fomenten. Esas acciones no van a ocurrir si es que el profe no las instala en la clase, o sea ahí podríamos meter a los estilos de enseñanza. “Si el profe siempre va a decir lo que hay que hacer”, no sirve para instalar lo que es ciudadanía ni participación, porque ahí se juega, se juega ese rol. Si uno hace la clase a partir de los gustos, intereses o motivaciones que los mismo estudiantes tienen, no va a haber nada, no va a existir una participación, no va a decir “ah, sí a mí me gusta anda en patines” o “a mí me gusta jugar con este tipo”. Entonces ahí va en un tema más de exploración que el profesor como mediador del aprendizaje tiene que instalar ahí para poder meter ciudadanía y participación, porque eso finalmente se va a ver reflejado, después cuando tenga 18 y diga “ah, sí, yo quiero votar, porque es mi decisión”, si no los dejai tomar decisiones cuando chicos, para más adelante van a tomar decisiones pero no van a tener ese foco de libertad que tuvieron cuando chicos, y eso es a través del juego, de la expresión lógica del juego, no de actividades lúdicas, si no del juego. No de actividades dirigidas, sino del juego, porque el juego tiene un componente muy importante que se diferencia de las actividades dirigidas, porque en el juego se acuerda, hay un acuerdo, “podemos jugar 2 contra 1” o mira tú que si tienes hijos o hermanos chicos o quien sea, cuando jugamos 2 grandes contra 10 cabros chicos en el verano o en una fiesta, eso es un juego, es un acuerdo. O quizás “el arco nuestro va a ser gigante y el arco de ellos, chiquitito”, pero hay un acuerdo, entonces ahí, cuando tu estableces acuerdos, vas a hacer que ellos tomen decisiones, y digan “ah, mira, sí”, y ahí vas instalando en una clase, participación, y posteriormente ciudadanía. Entonces eso le pasó a la Educación Física, perdimos eso. La democracia va por el lado, desde mi punto de vista, o sea si instalai participación, proyectivamente va a haber ciudadanía, pero la democracia es un elemento mucho más complejo de instalar que por cierto que esos son los primeros pasos. Por eso a partir del juego colaborativo “si yo estoy acordando, si estoy tomando decisiones contigo, estamos haciendo el juego de tal manera” y lo otro, estoy iniciando un proceso democrático de escuchar al otro, porque o si no se transforma en mi posición o en mi imposición, la Educación Física perdió eso, por que empezamos con el test de Cooper, con las mediciones, que la cuestión, que los abdominales, que la cosa, y sacamos que nuestro proceso de aprendizaje se basara en juegos, entonces hoy día jugar, y le dices a un director “pero tienen que jugar”, “¡no!, pérdida de tiempo”. Ojalá los directores y todas las personas les pasaran la pelota a los niños y observaran lo que ocurre, todo eso que ocurre ahí, tiene un elemento social tremendo y que nadie es capaz de valorar.

Claro, y de ahí potenciarlo una vez valorado...

¿Cachai?, potenciarlo, remirarlo, sacar ideas. Cuando juegan tú te das cuenta que los que están solos, los que no son considerados, el que es estrella, el que no lo es, todos, todo esto ocurre, en un juego cualquiera tu puedes hacer la radiografía inmediata del curso. La Educación Física se perdió, yo siento que la Educación Física ha tenido esas grandes problemáticas. Uno, porque la formación inicial de profesores también no ha hecho ese logro, porque seguimos viviendo desde una persona, o sea, formando a los profesionales por este asignaturismo loco de hacer fisiología, de biomecánica... ¿Dónde está la persona?, ¿dónde está el niño?, ¿a quién estamos educando?, ¿quién es el foco?, ¿quién es ese sujeto?, ¿qué características biológicas, fisiológicas, cognitivas, motrices, tiene ese niños instaladas, que debiera hacer tal cosa?, nada de eso ocurre, si nosotros aprendemos desde la formación inicial, le enseñamos a nuestros estudiantes a jugar vóleibol, listo juega vóleibol, entrena vóleibol, todo, pero ¿alguien te dijo que tenías que hacer para empezar a aprender a manipular la pelota en primero básico?, segundo, manipular con lanzar, la otra manipular, lanzar y recibir, y empezar a vivir un proceso para empezar a jugar vóleibol... nadie. De hecho tu todavía ves en escolar, niños de cuarto básico jugando vóleibol, todavía no tienen los grados, a veces, el concepto de lanzar atrapar y recibir, le estamos pidiendo que haga dedos y esto, y vamos con la nota. Y no hemos logrado entender, creo yo, el proceso de comprender que nosotros necesitamos ser expertos en desarrollo, si somos expertos en desarrollo, en comprender las etapas evolutivas de un niño, de un joven, de un adolescente, vamos a poder traspasar todo lo que aprendemos a estas características propias, entonces sólo lo que hemos aprendido en la universidad, son técnicas no más de saber ser un voleibolista, un basquetbolista, pero nadie te hizo mirar que eso que estaba ahí no era la forma de enseñar, y por cierto menos te iban a decir que esto tenía un componente fantástico que tenía que ver con el desarrollo de la persona, con el desarrollo de las características sociales, de la forma de desarrollarse con otros, nada de eso, nada de eso. Entonces, evidentemente la Educación Física, uno de sus ejes más importantes, que es el juego, el valor de la Educación Física que nos permitiría separarlo de otras ciencias, que sería estudiar el juego como concepto sociológico, entendido como un aporte a la sociedad, para resolver los problemas de convivencia, de integración, de respeto al otro, de valoración de la persona. No hemos sido capaces de sentarnos a pensar en eso, para producir investigaciones, la primera persona que conozco en mis largos años, que se dedica a estudiar algo que desde la educación física, ¿cómo le apporto para este otro lado?, ¿cómo voy para otro lado? Estando en el mismo lado, sin salirme de ahí. Acá tenemos un mundo de posibilidades, que tenemos que estudiar, un mundo, entonces eso es como un valor importante a tu trabajo.

El juego con el valor antropológico que posee, nos permite mirar a los pueblos originarios, en el pueblo mapuche, ellos resolvían conflictos entre los clanes a través de los juegos palín. Esa es la forma de solucionar sus conflictos, normas, nuevamente consensuadas y se desarrollaba el juego, y al fin y al cabo, el que ganaba el juego, no el que ganaba una guerra, entre ellos con violencia, llegaban a cierto acuerdo.

Pensemos en el currículum escolar ¿qué otras oportunidades?, porque el juego también está más implícito ahora que explícito con respecto a la reforma anterior *¿de qué forma, elementos curriculares están presentes que nos permitirían, a través de la educación física, desarrollar la ciudadanía?*, qué elementos tal vez como contenido, como competencias.

El currículum general, yo tuve la oportunidad de participar en el currículum de la elaboración de séptimos y segundos medios, lo anterior, no estaba yo trabajando todavía en la oficina de ahí, pero yo creo que ahí le falta. Hay elementos clave, la Educación Física en este nuevo ajuste curricular, tuvo visiones, por ejemplo, el colocarle el concepto de Salud, fue una buena idea, solo como idea decir: “ok, este cuerpo hay que cuidarlo”. No solo como que se haga cargo de la vida y salud del país, sino que es un cuerpo que hay que cuidar y el ejercicio físico y la actividad física tienen un rol importante, fue un súper buen aporte y yo creo que eso se ha conseguido, pero si le faltó, aunque se declara en todas partes el valor del juego, la importancia y la participación, el respeto al otro. Se dice en todas partes, si tú miras el currículum, y revisas primero básico y todo eso, en todas partes se declara, pero probablemente en los ejemplos que se instalan en el mismo programa de estudio, no se evidencia eso, eso es por un lado. El currículum y todos los que construimos currículum en ese tiempo, tenemos súper claro estos valores, estos que te estoy diciendo, pero claramente, la implementación del currículum es el problema, la implementación del currículum es el problema, ¿y sabes por qué es difícil eso?, porque pasa lo que te trato de decir desde la formación inicial de los profesores. El currículum era como un detalles, nadie conocía el currículum, no sé en qué universidad estudiaste tú pero la vieja de didáctica quizás te habrá hecho ver algo, pero el currículum no era relevante, primera cosa. Hoy día, afortunadamente, los marcos normativos en que se encuentran la formación inicial te están diciendo “miren el currículum, para esto estamos formando profesores, esto que está aquí, decide, la Ley 20.903 está acá”. Tenemos marcos normativos que nos han ido acercando, porque evidentemente toda la gente que mira esto, la formación de profesores y no solo, mirándolo desde la Educación Física, mirándola desde las matemáticas... no sabemos hacer clases en la escuela, no tenemos las competencias para hacer clases, el profe llega ahí después de 5 años de estudiar, que duran estas carreras, y colapsan el primer día, porque aunque haya hecho 8 prácticas, no tiene estos elementos que te estoy diciendo, que es entender el desarrollo, la capacidad para seleccionar las actividades que estén de acuerdo a esa edad, a las características de esos niños. Entender, por ejemplo, que hay edades en que los niños por su lógica no van a compartir, les va a costar compartir. Los niños de 4 o 5 años todavía están enfocados en descubrir su persona, ¿yo quién soy?, ¿va a poder hacer trabajos en grupos? Probablemente no, y aunque yo provoque esa instancia, el todavía, está en una etapa de búsqueda. Entonces, ¿cómo tengo que generar las actividades?, ¿cómo tengo que provocar esas actividades para que ocurra algo en este niño?, ¿cómo avanzo en eso? Entonces eso es clave, entender en esta, por ejemplo la etapa de la adolescencia, ¿cómo vas a tú a imponer normas? Las que se imponen, tampoco las pescan, ¿te fijas?, o sea, se imponen, están decididas y listo. ¿Por qué los adolescentes en esa etapa actúan así?, están en una búsqueda de identidad, vuelven a entrar en una etapa de búsqueda de su identidad, de reconocimiento de su personas, de su identidad física y el colegio dice “sácate los aros, no te pintes el pelo rojo, no esto, sácate esto, sácate esto otro”, en vez de entender decir: convoquemos a todos los adolescentes en esta etapa y generemos entre todos acuerdos... ¿qué vamos a entender

por disciplina?, ¿qué significa el uniforme?, ¿es importante el uniforme?, “no, no”, ¿por qué no acordamos? Es una cuestión que en este país nadie está entendiendo cómo debiéramos evolucionar, hoy día todo es desde un mundo externo al sujeto, no es propio de la característica de los niños. Fíjate que hoy día para que voten el uniforme, ha tenido que salir una ley está que diga, que vayan con buzo, ¿por qué eso no ocurría en cualquier escuela?, ¿por qué no se daba?, porque nadie está pensando en el niño, nadie está pensando en lo que en lo que le es propio a esa edad, a esas características, todos están pensando en la estructura, en la formalidad, en lo externo, no en lo que al sujeto el cual yo estoy colaborando en su desarrollo...

Que es lo realmente valioso, a fin de cuentas...

Exactamente. Por eso que es tan complejo el tema y es lo que yo he comentado varias veces en la oficina de currículum, porque nosotros podemos están haciendo muchos aportes, pero si no logramos impactar a la formación inicial, lo no vamos a hacer nada, va a seguir siendo normativa, va a seguir siendo programa, van a seguir siendo formas que impone el Ministerio de Educación, peor no hay este proceso de participación también de la escuela porque ¿cómo tú haces que la gente se involucre?, cuando participa. Entonces todas son cosas que tiene el programa de afuera, ¿cuándo participa el profesor en la construcción?, ¿qué aporte le hace el profesor al currículum?, ¿solo la interpretación?

Una interpretación a medias también...

Es todo desde fuera, entonces ¿dónde efectivamente esta la participación?

Me gustaría abordar el tema de la formación inicial docente, ¿qué acciones concretas podría hacer una facultad de educación, una escuela de Educación Física dentro de la formación de profesionales para poder dignificar un poco esta tema u otras temáticas? que tengan que ver con la inclusión, con la interculturalidad o la convivencia misma, o en este caso la ciudadanía, para poder fortalecer estas competencias y poder alinearse con los estándares, pero de alguna forma el profesor esté preparado para enseñar?

No es que nosotros no queramos como floearnos como universidad, nosotros estamos recién llegando, hace pocos meses. Nos invitaron a este desafío a mirar qué era lo relevante para la formación inicial docente, a partir de lo estándar, a partir de la ley de todo esto y nosotros decidimos hacer una malla curricular nueva, prácticamente nueva, tiene como 6 asignaturas que ya estaban, con 43 asignaturas nuevas con ese foco, pensando en este profesor, qué es lo que necesita el sistema escolar para que tengamos un profesional que no importa que sea experto voleibolista, ni experto gimnasta, ni experto en nada, no queremos formar expertos, queremos formar profesores para el sistema. Pensando en las medidas intermedias, no necesitamos un gimnasio que tenga paralelas asimétricas, fosos, paracaídas de altura, ni potro, ni trampolín, porque nada de eso está en la escuela. Nosotros necesitamos entonces mirar a este profesor que en un contexto de una escuela “X” pueda desarrollar esas competencias más básicas y pueda anhelar a llegar a tener estas otras también, pero teniendo

claro que está formando un niño que no es solo gimnasta, que tiene que aprender a jugar, jugar deportes, todos ojalá, sin tener perfeccionamientos en la clase, si no que le permita descubrir, el deporte, el juego la recreación, para poder irse después en la tarde a jugar a un club, etcétera. Entonces cuando nosotros repensamos esto, miramos esta realidad. Primero dijimos, “no podemos seguir pensando en la particularidad de las asignaturas, que todas aportan”, tenemos que convocar a un grupo de personas que piensen en este profesional que queremos, y entre todos nosotros, expertos en un área y en otra, vamos a construir los programas de estudio, para entender que es un profesor que tiene este contexto, que tiene este medio en donde se desarrolla, que tiene todas estas acciones comunitarias, sociales de participación, etcétera. Todas las que tiene que desarrollar en la clase de Educación Física, como revalorando el rol de este profesor de Educación Física, entonces cuando nosotros nos sentamos a pensar en eso, empezamos recién partiendo, no sabemos qué va a resultar de esto, por cierto partimos ahora en marzo con esta nueva malla donde a los estudiantes les llama la atención porque no aparece básquetbol, vóleibol ni fútbol, aparecen deportes de colaboración, una gama de cosas inmersas en un tema. Lo hemos vuelto a pensar, no debimos haberle puesto deportes siquiera, debimos haberle puesto habilidades de colaboración y oposición, por ejemplo. En un inicio pensamos en eso y utilizamos para tener un referente: “ya, tomemos algún referente de algún libro, de algún texto” y nos metimos en esa lógica, si hubiéramos sido más atrevidos quizás hubiéramos partido con eso. No existe la asignatura de gimnasia, existen las asignaturas de habilidades gimnásticas, entra ahí la rítmica, la artística, está el parkour metido entremedio, está el cheerleader, están todas estas cosas que podrían ser de atractivo a los estudiantes porque creemos que este profe nuevo que tiene que aparecer de esta malla tiene que ser un profe que se adapte y se adecúe a las necesidades de los estudiantes en la escuela. Tenemos que entender una cuestión clara, nosotros tenemos una normativa, que es esto lo que debiera saber nuestro estudiante, tener claro las cosas que debería saber, pero ¿a partir de qué?, de los intereses de los estudiantes, de lo que quiero.

Hoy día en tercero y cuarto el currículum va a ser, lo que se está aprobando, es un tremendo desafío para el sistema escolar, un cambio violento, donde el estudiante va a elegir lo que va a hacer, va a tener 8 asignatura, 6 u 8 no quedamos claro, que son obligatorias de 2 horas: 2 de matemática, 2 de castellano, 2 de ciencias, historia no está, esa son del plan común, y el resto son todas optativas, todas en el ámbito de “yo elijo”. Entonces, claro se lo estamos dando en tercero y cuarto, eso es el primer paso, para entender que esta sociedad debe de trasladarse entera a que el niño tiene que elegir muchas cosas, elegir dentro de elementos que por cierto les correspondan a su edad, a sus características de edad y digan “aquí tengo espacios para elegir, aquí tengo para optar, esto es lo que me gusta, esto es lo que no me gusta”. ¿Cuál es el desastre hoy día en la educación en Chile?, niños que ahí los tienen, anoche en la tele, niños de 14 o 15 años, robando autos, quemándolos, ahí tienen.

Ese es el producto...

Ese es el producto de esta educación rígida, estructurada, que las personas deciden, que las medidas son castigadoras, enjuiciadoras y ¿quién los escuchó? Entonces lo que tú estás planteando es remirar una educación de otra manera que me parece clave. Ahora, así como adelanto, en este currículum de tercero y cuarto, nosotros participamos de áreas, eso es lo que se pensó, y nuestra área de Educación Física está junto con la Formación Ciudadana.

Formación Ciudadana, Educación Física y Orientación, está ahí, no está junto a Historia, estamos con esas asignaturas y eso es porque estamos convencidos de que la Educación Física es el medio para, en un inicio por cierto porque tiene que permear a todo el resto, es aquí una instancia fundamental donde podemos trabajar esas acciones donde el sujeto puede poder replicar en la vida común, ciudadana, etcétera. Entender que somos diferentes, entender que somos distintos, que operamos de otra manera, que tenemos derechos o deberes. No sé si somos distinto, no sé quién es normal, esa es la primera lógica, quien es normal, también es una decisión que no uno lo plantea cierto y ¿Qué es lo normal? No hay normalidad, no existe. Entonces ¿cómo entendemos la diversidad en la particularidad de cada sujeto?, ese es el gran desafío para la educación de hoy.

Y usted, como profesora de Educación Física, o profesora de formadores ¿Cómo enfocaría o reorientaría sus prácticas? Como profesora, más allá de lo administrativo, de cambiar mallas curriculares o diseñar programas de estudio, ¿qué enfoque le daría a sus propuestas didácticas para que sus alumnos concienticen estos elementos?

Hice a varias, o sea dentro de mi accionar, llevaba mi propuesta ponte tú de: “ya, esto es lo que he programado, tómalo, ahí está, revisémosla, ¿qué les parece esto?, ¿qué les parece que la prueba sea en tal fecha?”, “no, no queremos prueba”. Tenía en cada curso tenía su particularidad, yo tenía claro cuáles eran las temáticas que el programa me exigía pero lo que ocurría al interior del curso era particular, era propio, y a veces ocurría, en la selección de las pruebas, cómo íbamos a evaluar. Tenía cursos en que las pruebas son todas individuales y otros que decían, no, nosotros queremos solos, porque nosotros teníamos, en el “Físico” cursos A, B y C, o sea el mismo nivel, repartido en tres grupos distintos, entonces unos te decían que no, que querían todo desde la particularidad porque eran lo más competitivos que habían y ahí se juntaban exactamente todos los deportistas. El otro que no, “queremos discusiones, hagamos conversatorios” y a todo lo que ellos proponían, que a mí me parecía tremendamente interesante porque era la única manera que ellos se involucraban y lograran esta tarea potente, y que yo conseguía finalmente el aprendizaje, yo creo que de una u otra manera, me convencí de que eso ocurría. Hasta el semestre pasado yo todavía tenía asistencia, mi asistencias ya es libre, los estudiantes ya no van, hoy día ya no va nadie a clase y motivar a esos estudiantes para que asistan a clases era requeté contra difícil ¿Quién te motivaba ahí?, un aprendizaje a través del Power Point en la historia que hacemos siempre, no, eso ya no quieren. Entonces cuando tú les das la opción de elegir si ir o no, sencillamente no van. No va nadie, y esos son los profesores que tenemos, en un sistema que hoy día se está intentando volver a regular, la USACH tiene asistencia obligatoria, ellos tuvieron esta experiencia, les fue muy mal y hoy día retomaron la asistencia obligatoria porque ellos creen que todavía hay algo de lo que no nos podemos despegar, esta conciencia que tiene cada uno de lo que eso significa, estar o no estar en esta clase. Hice acciones como esa, cada grupo, cada curso, elegía las formas, ¿cómo?, ¿qué?, y ¿qué instrumento?, de evaluaciones lo íbamos a aplicar y eso lo normábamos en el día 1, con firma, y que se yo, sagrado, ya segunda sesión, “¿hay alguien que no vino que quiere que le expliquemos esta evaluación?”, ya partíamos con el piso armado, a veces, en muchas, varias oportunidades ese piso armado no llevaba a puerto final, porque había un “es que profes, que no sé”, se veía mucha participación de los

estudiantes y con la flexibilidad que yo siempre genere en esas oportunidades y consiente de este asunto. Si ellos me convencían con sus argumentos con las razones por las cuales había que cambiar o devolverse o volver a partir, ¿por qué no? y ese es un tema que no todo el mundo entiende, yo creo que en la formación inicial todavía existe esta imposición. Tenía colegas en el “Físico” que no se te ocurriera cambiarles una prueba porque, o sea “¿cómo iba a ser posible?, ninguna posibilidad”. Los estudiantes se encuentran aun en la formación inicial con elementos como ese en donde en que nadie se atrevía porque les tiritaban los pantalones a esos chiquillos ir a hablar con ese profesor, distante, lejano, impositivo, con cara de críticas personales bien tremendas a una profesora que te dice: “ya, cambiemos esto”. Entre estas 2 oposiciones, llegan al escuela y se encuentran con una escuela que todavía impone, entonces, ¿qué se impone finalmente? Las normas, lo obligatorio, lo rígido, porque finalmente termina siendo más cómodo. También es súper complicado evaluar estas pruebas porque “no este trabajo no era así...” las pruebas, yo los dejaba muchas veces solos y les decía: “ustedes tienen que contestar las preguntas con estos textos” y todos los textos eran distintos, y yo me iba, me los tiraban por debajo de la puerta. No tengo por qué estar perdiendo el tiempo aquí mirándole las caras a ustedes chicos, denle. O sea qué posibilidades tienen de copiarle al otro, que ellos tenían que pensar. ¿Cuál es el valor para mí?, tenía asignaturas que tenían que ver con didáctica, con evaluación que tienen un aspecto más social, que tienen que usar y definir y pensar y reflexionar de acuerdo a eso. Un grupo que estaba antes que no entendió esto, porque la norma se instala, la norma es más fuerte

¿Es importante el diálogo en la Educación Física para usted?

Absolutamente, el dialogar, el conversar todavía nosotros... de repente ya algo, “oye, no hemos pasado nada chiquillos”, y ¿qué importa?, ¿qué importa? les decía yo, esto lo tienen ahí, léanlo, y después me preguntan si no entienden. La valoración de esto es tremendo.

ANEXO 18

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 3

Director de Carrera Pedagogía en Educación Física
Universidad estatal

¿Usted qué es lo que entiende por ciudadanía?, hablemos del ser ciudadano.

Entiendo que tiene vinculación con el asumir los derechos que una persona, un individuo tiene en la región, en el lugar donde habita, ¿cierto?, entonces asumir todos los derechos que son, de elegir sus autoridades, por ejemplo, los derechos de participar en las decisiones de su comunidad más próxima y la comunidad en general, el país en sí mismo, va por ahí entiendo.

Y tomando en cuenta en ese elemento, ¿usted cree que la ciudadanía se puede educar como tal o está dada de facto? Tal vez el hecho de que uno puede ser ciudadano por el hecho de tener derechos, tener deberes o ser parte de una sociedad.

En ese sentido hay una conciencia, hay un sentido de responsabilidad social, al estar en el Universidad de Santiago, que es algo que está implícito. Luego, siento que, como comunidad educativa, formalmente no hay mucho, o sea nuestros planes, nuestros planes estratégicos, nuestros alineamientos, si bien, son claros y explícitos en mencionar que la Universidad de Santiago plantea la necesidad de estar a la vanguardia y estar al tanto de las políticas públicas, de los movimientos sociales, etcétera. Y de contribuir al desarrollo del país, como lo dice claramente la visión de la universidad, contribuir al desarrollo del país, aun así, como te digo, en lo que son los currículos formales, no me parece que haya muchos contenidos tendientes a este desarrollo que se plantea, claro, de ciudadanía

Pensando en la escuela, cree que hay alguna instancia u oportunidad donde se genere esta formación de ciudadanos, ¿cómo lo plantea la misma universidad?, por su gran visión, y su grandes lineamientos, ¿cree que se concrete más?, se vea más visualizable dentro de la escuela.

Si, mira, nosotros hemos estado, por lo menos en mi caso me ha tocado estar participando ya de dos rediseños curriculares y me parece que es un ámbito que no se ha tocado, que no se ha discutido de manera profunda, como te digo, probablemente porque nosotros solemos pensar o sentir que ya está inserto en el ambiente universitario el tema de la ciudadanía y por lo mismo no se plasma en el currículum formal, entonces creo que es un ámbito que debiese formalizarse más, más aun en los profesores de Educación Física. Como yo te comentaba nosotros tenemos entrenadores deportivos, terapeutas físicos y profesores de Educación Física, yo entiendo que en los otros indicadores de la calidad de la educación, viene justamente incorporado, además de los hábitos saludables la actividad, física, la motivación

escolar, también viene inserto el concepto de ciudadanía y por eso es un factor que se debiera promover en la educación en los próximos años, a partir de los decretos ley en el 2011 o 2013, que plantean estas ideas de los otros indicadores de la calidad de la educación y, por lo tanto, en la formación de profesores debería haber una preocupación mayor por este ámbito, debería estar inserto en el currículum formal, pero no lo veo, si bien hay algunas asignaturas que lo consideran. Nosotros tenemos asignaturas como liderazgo, por ejemplo, que de alguna manera lo tocan, lo ven, Historia en la Educación Física, liderazgo y formación, incluso en ética profesional, que serían 3 asignaturas que tienen algo de este contenido, pero me parece que no lo suficiente y obviamente la necesidad de mayor participación estudiantil en decisiones, creo que también es algo importante, o sea si estamos hablando de ciudadanía, no solamente en la educación formal, la incorporación del currículum, sino que también que todas la unidades de nuestra universidad y, particularmente de nuestra escuela “Ciencias de la Actividad Física”, tiene que abogar también por mayor participación estudiantil, en lo que es una instancia de participación inicial en la toma de decisiones. Nosotros tenemos una complejidad desde el punto de vista de la necesidad de triestamentalidad, que es algo que se viene planteando desde hace mucho rato en nuestra universidad, que es un deseo, y es una inspiración previa digamos, a la dictadura militar, que se luchó y se planteó la triestamentalidad, pero luego por decreto y leyes, se hace imposible llegar a una triestamentalidad y tampoco han habido acuerdo en ello, entonces eso también atenta en contra de la ciudadanía, porque muchas veces nuestros estudiantes sienten que si no son capaces de participar en decisiones potentes de su propia universidad, probablemente también puedan tener algún cierto desencanto al momento de participar en la política y en la ciudadanía nacional.

¿Qué forma de participación hay actualmente dentro de la escuela?

Nosotros tenemos centro de estudiantes. Destacar que nosotros como carrera, o como escuela, y luego también destacar que como carrera de Educación Física, hemos tenido una participación importante en los últimos años en todos estos procesos que se mencionaban, de movimientos estudiantiles, no sé, recordar dentro de los líderes que siempre se recuerdan, dentro de los movimientos estudiantiles está Camilo Ballester, ex alumno nuestro y otros tantos que fueron dirigentes estudiantiles, Nicole Sáez, que hoy es Subsecretaria de Deportes, y como digo, otros tantos dirigentes. Por lo tanto, nosotros siempre hemos tenido un centro de estudiantes fuerte, que incluso ha llegado a permear la federación de estudiantes de nuestra universidad y en ese contexto también ha habido una participación importante de los estudiantes en momentos claves, yo puedo pensar que no ha sido una presencia permanente de los centros de estudiantes en las decisiones de nuestra escuela, de nuestra comunidad, porque muchas veces cuando no hay necesidad o urgencias cuesta que esa participación esté presente, se haga tangible en el día a día, pero si cuando ha habido momentos claves, como por ejemplo, estas decisión, es la crisis en la educación y la necesidad de levantar la voz para defender la educación pública, ha habido presencia organizada de los estudiantes, incluso nosotros como escuela en los últimos 10 años y me parece que no es negativo, es algo positivo, hemos tenido 2 grandes movilizaciones donde nuestra escuela ha sido paralizada, han sido tomadas nuestras instalaciones en pro de algunos requerimientos de los estudiantes

que en el inmediato es probablemente complejo que una escuela que las autoridades de una carrera no puedan hacer uso de sus instalaciones, no puedan continuar con el normal desarrollo de la docencia, producto de que los estudiantes movilizados y organizados han tomado las escuelas o han paralizado las clases, pero en el largo plazo o en el mediano plazo, nos hemos dado cuenta que han sido puntos de inflexión que han sido buenos para la carrera, para la escuela y que incluso nos han llevado a tomar decisiones y a generar cambio, por ese sentido a lo mejor digo que la organización estudiantil, está permanentemente actuando, está vigente, y me parece que es una de las fortalezas que tiene nuestra escuela

Me habla que hay un centro de alumnos fuerte, ¿cree que esa formación que ellos tienen, como ciudadanos políticos activos, dentro de su formación como profesionales, de alguna forma cuando sean profesores ellos, les va a permitir la formación ciudadana desde otra perspectiva?

Sí, yo siempre hago una analogía, que es que me parece que nosotros como universidad pública, tenemos autoridades de las unidades mayores y menores. Las unidades mayores serían las facultades, por supuesto, las unidades menores serían las escuelas o departamentos, y obviamente la gran estructura orgánica nuestra, es la rectoría, la federación, o sea, la rectoría, la dirección de la unidad completa. Todas estas unidades digo, rectoría, facultades, departamentos, tienen elecciones, entonces cada 2, cada 3, o cada 4 años hay elecciones, cada 2 años se elige director de departamento o de escuela, que es ahora el rol que yo estoy cumpliendo ahora, cada 3 años se eligen decanos, y cada 4 años se eligen rector. Entonces hay una cierta idea instalada de la democracia interna para las autoridades, claro estas elecciones son por parte de los académicos, estas autoridades que yo te planteo ahora, no hay triestamentalidad, los estudiantes ni los funcionarios participan, y es lo que, de alguna manera, se quiere o es una bandera de lucha que existe. Luego también existen las elecciones de federaciones y de centro de estudiantes que habitualmente se están realizando año a año, y todo esto a mí me parece que instala esta idea de “somos una especie de país más chiquitito”. Si tu analizas, se dan las mismas circunstancias, diferencias de colores políticos, diferencias etarias incluso, grupo de académicos mayores, grupos académicos más jóvenes, etcétera. Lo que de alguna manera da esta mirada de un país más pequeños, de que pasan las mismas cosas, las mismas diferencias políticas que se dan a nivel nacional, entonces me parece que cuando el estudiante se inserta en esta situación de la participación estudiantil, de la democratización que existe en las distintas unidades de la universidad, está de alguna manera viviendo, lo que es la ciudadanía mayor, digamos, pero es la forma de hacer ciudadanía en este pequeño país que es la universidad. Entonces me parece también que es importante, me parece que también es potente, que los estudiantes, en su formación y particularmente estudiantes de Educación Física, vivencien esta instancia, esta situación, que es distinta que no se da en todos lados. Sabemos que no todas las universidades tienen elecciones y por lo tanto eso me parece que es un elemento potente y que quizás puede generar una mirada mucho más en pro de la ciudadanía, de asumir y de participar de todos los actos ciudadanos posteriormente, creo, no tengo el dato, seguramente habrán estudios pero no son las áreas que regularmente yo analizo y estudio, pero me imagino que eso probablemente puede ser, o sea cuando te nombro esto de estos 2 dirigentes que hoy en día

cumplen algunos roles en el Estado, entonces tú dices “bueno, probablemente habrá alguna cierta vinculación, entre lo que ellos vivieron, entre esta situación de estar insertos en una universidad donde hay ciudadanía, también les ayudó a mantener vigentes esta mirada, esta visión y el rol que tiene la ciudadanía en cada uno de nosotros”.

Pensando en la carrera de pedagogía y en estos rediseños que hablo usted, que ha habido cambios. *¿Qué cambios cree que tienen que haber?, profundos o superficiales tal vez, pero cambios al fin y al cabo, donde se integre explícitamente la formación ciudadana en los futuros profesores, para que de alguna forma estos futuros profesores los puedan llevar a sus prácticas en la escuela. Que ellos vean explícitamente la ciudadanía dentro de su formación para poder expresarla después, como profesores.*

Como yo te mencionaba hace un rato, me parece que existe todo un factor no formal, no oficial, ¿no es cierto?, que es, digamos, estar inserto en una universidad que tiene una tradición o un historial vinculado a los movimientos sociales y a procesos democráticos internos. Pero también tiene que haber una situación que sea más directa, una preocupación sobre contenidos, sobre competencias, que podamos desarrollar en los estudiantes para poder entender mejor esta ciudadanía, para poder comprender mejor los fenómenos sociales y como el rol de un individuo es relevante, es importante a la hora del desarrollo de un país y como entonces la organización ciudadana es relevante. A partir de eso, creo que hay contenidos que deben de incorporarse en asignaturas que tienen esta vinculación, entendiéndolo siempre esta idea de la articulación, de la transversalidad, etcétera. Peor me parece que hay asignaturas y hay contenidos que están llamados a realizar estas tareas, y esos son los contenidos que hay que identificar particularmente e incluir contenido que llamen a la discusión, que llamen al debate, que promuevan estas ideas y que nos permitan entender un poco más lo sociocultural y lo sociopolítico, en sujetos que van a ser líderes, porque definitivamente el profesor va a ser un líder en distintos ámbitos.

¿Qué contenido, usted desde su formación como profesor de educación física puede visualizar que debieran implementarse en la práctica misma de la clase?

En la historia de la Educación Física, particularmente, está muy ligada a una cuestión más de higiene y salud, un concepto que se usaba un poco más antes, un concepto de “educación física, higiene y salud”, pensando en que las prácticas corporales están vinculadas a un mejoramiento a la calidad de vida, a la salud, peor también en la educación física era donde se promovían cuestiones como la higiene, cuestiones como el cuidado, o autocuidado, cuestiones como la postura, que son cuestiones que estuvieron muy presentes. De hecho la educación física, es la que se preocupa inicialmente de la postura, de problemas de columna, problemas complejos del sistema músculo esquelético, entonces, luego de la educación física deriva la kinesiología y todo lo que ha pasado en los últimos años, donde por ahí la educación física se ha apegado más a los procesos de educación formal y ha dejado un poquito la parte de higiene, la parte de salud, ya no es tan potente. Pero ahí hay toda una cuestión, todas unas políticas públicas que dicen que “había que formar profesionales de la educación física”, porque ya se veía ahí, la educación física surge media apegadita a la medicina, pero por

decisiones políticas, y estas decisiones políticas que luego forman la escuela de Educación Física, estaban teniendo que ver con el traslado de gente de las comunidades rurales hacia las grandes ciudades, donde se producía hacinamiento, donde se producían una serie de problemáticas que hacen que la persona necesite recreación, necesite actividad física, y eso entonces, hay una ligazón. Entonces yo creo que conocer la historia de la educación física ya nos va haciendo entender un rol que el profesor de educación física que tiene en una comunidad, que el profesor de educación física ha tenido históricamente en decisiones políticas, en decisiones ciudadanas, y posteriormente también todo lo que sean contenidos vinculados a entender de alguna manera el rol del Estado, a entender los sistemas políticos, de la discusión, de la misma ideología política, creo que es una cuestión que la educación hoy día no está dando cuenta, no estamos siendo muchas veces capaces de discutir y de entender con “alturas de miras”, como se dice por ahí, que hay formas distintas de mirar al Estado, formas distintas de mirar la conducción del Estado y esos son contenidos que yo creo importantes, que llaman al debate, que me parece que no están hoy día contenidos, porque muchas veces se habla, claro, de necesidad de la democracia, de la democratización, de la participación, pero también hay que entender que quienes nos lideran responden a ideologías políticas, a ideologías de concepciones, del hombre, del Estado, etcétera. Y eso me parece que les falta más discusión, más inclusión, tienen que haber algunas asignaturas que den cuenta de estas discusiones

¿Qué opina de esta división, o de esta pérdida de sentido que ha tenido?, porque en algún momento histórico la higiene y la medicina ha estado siempre de la mano con la educación, y fue la forma en que se empezó a concebir la educación física desde lo higiénico-corporal? Actualmente y un poco se ha desligado este tema, intentándose fortalecer con la nueva Educación Física y Salud, aun así se ha dado un giro, más hacia la transversalidad, más hacia dimensiones más éticas, más valóricas que tiene la Educación Física, un poco visto desde la complejidad de la Educación Física, más que desde lo propio de la salud, ¿Qué opina de este cambio? Aquí se visualiza fuertemente el deporte, el entrenamiento, el desarrollo del cuerpo, más que de otros valores que también son propios del ser humano.

Ahí entramos en una situación que me parece que es compleja. Nosotros hace una semana atrás tuvimos que detener una reunión en donde queríamos avanzar en proceso de rediseño curricular, justamente porque definimos que había que tener una discusión epistémica previa: “que era para nosotros” la Educación Física. Un poco cuento muy breve, que obviamente es una discusión importante, potente, estamos en una universidad pública y no tiene que ser una discusión secreta digamos. Estábamos analizando un perfil de egreso y se hablaba recurrentemente de la motricidad, siendo que nosotros respondemos a una escuela de ciencias de la actividad física que además está dentro de una facultad de ciencias médicas, entonces bueno ¿qué respondemos nosotros?, ¿respondemos a la actividad física, el estudio de la actividad física o al estudio de la motricidad humana?, que tiene toda una serie de referentes y de miradas, entonces ahí tiene que haber claridad en eso, y cuando me refiero a eso, digo que hay algunos documentos que dan cuenta de que la actividad física en Latinoamérica tienen una crisis de identidad, que es como tú planteas, o sea, en algún momento surge muy

ligada a la higiene, a la salud, a la calidad de vida, pero a poco andar surgen carreras potentes como la kinesiología que surge de una rama, de un ala de la Educación Física y que toman esa parte, ¿no cierto?, antes los profesores de educación tenían una rama que eran los maso terapeutas y de ahí surge la kinesiología, y la kinesiología empieza a abarcar todo esto del tema de la salud. Entonces en ese minuto se planteaba que bueno, la educación física en realidad tiene que responder a la formación, a la educación, particularmente, tener una articulación con otras asignaturas, en lo que hoy día se está hablando. Antes era la transversalidad, los objetivos transversales que tenían que ver, ya no importaba lo físico, lo motor, si no que importaba lo que se podía conseguir a partir de un juego o de una actividad física, etcétera. Pero luego también surgen los críticos de este modelo, de este sistema que dicen “bueno, pero entonces, ¿quién va a ser el que va a enseñar a hacer abdominales, a hacer sentadillas o va a mejorar la resistencia, la parte cardiorrespiratoria, etcétera”, o quien va a ser el que hoy día, me parece que hay muchos profes de educación física que están egresando y que no saben identificar una escoliosis, una sifosis, un pie plano, ¿qué se yo? Cosas que yo recuerdo, que no se insertan en tan mayor tampoco pero recuerdo haberlos visto en mi formación de educación física, que son cosas que de alguna manera hoy día se han cambiado por otros contenidos más importantes del currículum, y como tu planteas, por ahí se da la vuelta y como que vuelven a ser importantes, vuelven a ser relevantes. Yo creo que el mayor problema de la educación física es que se ha tratado de abarcar, de abordar, una serie de áreas complejas pero no se ha preocupado desde el punto de vista teórico, a eso me refiero, o sea la educación física ha tratado de vincularse con una serie de logros, de disciplinas, peor no ha tenido una preocupación mayor sobre su intervención. ¿Cuál es su intervención real?, y ¿cuáles son los objetivos directos de su intervención?, o sea, con la intervención real de educación física se quiere tal o cual cosa, si no que muchas veces hemos caído en mucha teorización, en mucha discusión epistémica cuando me parece que lo que habría que tener una preocupación directa: “¿qué es lo que queremos de la educación física?, ¿cuál es su intervención directa?, ¿cuál es su campo de intervención?, y en ese campo de intervención, ¿Qué es lo que se va a intentar?, ¿se va a intentar favorecer el proceso general de educación?, ¿cómo un elemento más, como un área más?, se va a intentar favorecer la educación, pero ¿también lo corporal, lo funcional?”. Entonces yo creo que ahí deben haber unas decisiones mucho más claras, tenemos ahí problemas de sobrepeso, de obesidad, y muchas veces en las intervenciones de educación física no son las más adecuadas para aumentar el gasto de energía semanal, ahí podemos entrar a discusiones que “una sesión en una semana no es suficiente”, hay que conseguir otros objetivos. Pero por eso me parece que ahí hay que definir eso, ese elemento, eso por lo menos nosotros estamos apuntando justamente a decir “mira a nosotros nos interesa cual va a ser la intervención, o sea, ¿cuál va a ser la intervención del profesor de educación física en el colegio?”, o sea va a intervenir en estos ámbitos, y son para los cuales nosotros vamos a preparar el profesional. Si el después, por propia decisión o porque se le motive en el colegio o porque el rol que le dan en el colegio, va a realizar otro tipo de intervenciones o va a tener otros modelos de acción, según el modelo del colegio, según el plan de cada colegio o de cada institución en donde trabaja, está bien, pero nosotros vamos a preparar al sujeto para que sea capaz de intervenir en estos ámbitos en la educación física. Yo siento que eso ha pasado, se ha teorizado mucho la educación física, y todo este rol que tiene la educación física, en muchos más ámbitos que solamente lo netamente motor, lo netamente físico, de rendimiento, de acción motora, y se le ha vinculado a muchas cosas,

que son positivas y que evidentemente, si tú hablas del rol de la actividad física es tremendamente amplio en muchos factores: en la sociabilización, psicológicos, en el mismo entendimiento de muchos fenómenos teóricos que se pueden entender mejor en ejercicios como en la articulación de la educación física con las matemáticas, con ciencias, etcétera, donde me ha tocado ver unas experiencias bien interesantes fuera de Santiago en donde se articulan la educación física, me parecen súper interesantes.

Pero luego tú dices: “bueno, pero ¿Cuál es el rol específico de la educación física?, ¿articularse y servir para que se aprenda matemáticas? O es para que el sujeto tenga un conocimiento de su propio cuerpo o de cómo autoentrenarse, de cómo mejorar su condición física”, hay una cuestión que a mí también me queda presente, tuve la posibilidad de estar hace poco en Finlandia, en una escuela del área de biología de la actividad física, pero donde se forman también en pregrado profesores de educación física, y de alguna manera, las condiciones. Primero, en la universidad de Jyväskylä en Finlandia postulan 2500 jóvenes para querer ser profesores de educación física e ingresan 45 entonces hay una gran demanda por esta carrera, los ingresos son del orden de los iniciales de 2500 euros mensuales el que egresa y tiene un trabajo casi asegurado, o sea el 90% queda trabajando en la misma ciudad y un porcentaje muy pequeñito tiene que salir a buscar trabajo afuera. La educación física tiene un rol importante en la sociedad, y ese rol importante lo muestra fundamentalmente lo que digo, no debiera ser, pero es así, los ingresos económicos, la cantidad de gente que quiere ser profesor de educación física, por lo tanto gente con muy buenos puntajes o rendimiento escolar bueno. Yo diría que de alguna manera, analizando uno de los elementos que me parece importante es que la educación física en Finlandia entrega algo que creo que la educación física no entrega acá en Chile, que es que, cada persona que estudio educación física durante 12 años en el colegio, ¿no?, no estamos hablando en el ámbito universitario, los que tuvieron educación física son personas que son capaces de autoentrenarse durante toda su vida y de entender cuáles son las grandes enfermedades asociadas al sedentarismo, al deterioro del organismo por falta de movimiento, y son capaces de auto entrenarse durante toda la vida, o se me decía a mí un profesor, un Finlandés normal va a un gimnasio y no necesita un personal trainer porque el estudio educación física en el colegio y sabe cuáles son los principales grupos musculares a trabajar, sabe que un programa de entrenamiento adecuado, tiene que tener una parte aeróbica una parte cardiomuscular, que no debe olvidar la flexibilidad, que los ejercicios cardiovasculares tienen tal intensidad para producir efectos, que se deben realizar durante tanto tiempo, que los trabajos de fuerza ojalá sean, si hay poco tiempo, de ojala grandes grupos musculares y tienen que trabajar agonistas y antagonistas. Entonces hay cosas que nosotros las damos en nuestras clases universitarias para nuestros estudiantes y que de repente son impensadas para el mundo escolar y se habla de teoría de entrenamiento. Vemos que hay una alfabetización en lo que es actividad física, condición física, etcétera, y con eso no quiero decir que vamos a perder el rol de integración social o de transversalidad y articulación con otras asignaturas donde también se aporte a objetivos que pueden ser tanto o más importantes que los que yo te planteo, pero creo que es algo distinto, o sea, se apunta a algo distinto y eso mismo hace que este profe de educación física tenga este rol distinto en la sociedad. Yo siempre digo que yo no soy bueno para las matemáticas pero me doy cuenta cuando me descuentan más de lo que me deben descontar en el sueldo a fin de mes, o en los pagos, o soy capaz de ir al banco y hacer cálculos de como cubro mi línea

de crédito o no la cubro, etcétera. Entonces digo, “estudié matemáticas y puedo hacer un montón de operaciones, de cálculos, puedo trabajar algunos análisis estadísticos también, etcétera”, lo mismo pasar con historia, puedo entender algunos fenómenos sociales, socioculturales en nuestro país a partir de lo que paso con la historia. Y cuando tú dices “bueno, educación física, ¿qué te dejó? En los 12 años de escolaridad” y tú dices: bueno jugué a la pelota, hice esto, pero, que ¿conoces los músculos?, los conozco por que los estudie en biología, pero ¿sabes cómo se entrenan?, ¿qué son las fibras rápidas y las lentas? Siento que la educación física por ahí también debiera dar cuenta de eso, o sea, una comunidad mucho más educada en lo que es lo corporal, y también se junta con la ciudadanía, cuando hay un concepto que dice que “el Estado debe de proveer de los saberes y de las posibilidades para el desarrollo corporal del individuo”, entonces yo ahí adhiero, el estado debe darle al sujeto los saberes de cómo cuidar su cuerpo, como entender su cuerpo y saber que hay muchas enfermedades que se pueden detener, o se pueden evitar a partir de salir a correr al parque, pero para salir a correr al parque debo saber, ¿no cierto?, darme cuenta de las lesiones más comunes, cuales son los grandes riesgos, o poder ir a u gimnasio de una plaza y poder usar bien las máquinas, entonces vamos a las plazas y la gente las está utilizando mal, están haciendo ejercicios que los van a lesionar con una serie de cuestiones que no se están haciendo bien. Entonces ahí es cuando yo siento que al educación física no está dando cuenta de eso. Ahí pareciera que se está creando un ciudadano sano, es lo que busca el Estado busca con respecto a la intención de la Educación Física.