

Del conflicto social y sus expresiones en la práctica de formación del profesorado de educación física¹

Social conflict and its expressions in the practice of initial Physical Education teacher training

WILLIAM MORENO GÓMEZ
IUEFD. Universidad de Antioquia, Colombia
williammorenoiuef@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5891-0811>

PAOLA ANDREA ACEVEDO CARMONA
IUEFD. Universidad de Antioquia, Colombia
paola.acevedc@udea.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7599-1601>

ESTEFANÍA PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
perezestefania89@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4456-4281>

Recibido: 28-11-2020. Aceptado: 30-04-2021.

Cómo citar / Citation: Moreno, W.; Acevedo, P. A. y Pérez, E. (2021). Del conflicto social y sus expresiones en la práctica de formación del profesorado de Educación Física, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 178-198.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.178-198>

Resumen. Este texto proviene de una investigación que se interesa por las condiciones sociales en las que se desarrolla la formación del profesorado del campo de la EF, el Deporte y la Actividad Física y Salud en Medellín. Participan las universidades responsables de tal accionar en la ciudad; cuenta con la colaboración de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (Red de universidades españolas). El estudio contempla la condicionalidad que opera en el acto formativo, las demandas de la sociedad del conocimiento y la sociedad en conflicto. Este apartado profundiza la condición conflictual de la formación profesional.

¹ Este artículo es producto de la investigación Universidad de Antioquia CODI Registro: 2016-13247 “Capacidades docentes y formación de profesionales del campo de la educación física, el deporte, la recreación y la actividad física en Medellín” (Participan además el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad Católica Luis Amigó, Universidad San Buenaventura y la Universidad de Valladolid).

Palabras clave. Conflicto social; aprendiz; estudiante-profesor; Educación Física; desarrollo de las habilidades.

Abstract. This text comes from an investigation that is interested in the social conditions in which the training of teachers in the field of PE, Sport and Physical Activity and Health in Medellín is developed. The universities responsible for such actions in the city participate; It has the collaboration of the Network for Formative and Shared Evaluation in Higher Education (Network of Spanish universities). The study contemplates the conditionality that operates in the formative act, the demands of the knowledge society and the society in conflict. This section deepens the conflictual condition of vocational training.

Keywords. Social conflict; apprentices; student teachers; Physical Education; skills development.

INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación se pregunta por las condiciones sociales de la formación del profesorado en dos planos: en la relación que guarda con la sociedad del conocimiento, y con el conflicto social. Este texto se inscribe en la segunda relación. El conflicto social es uno de los factores que condicionan fuertemente la formación del profesorado en la región latinoamericana. No representa en sí misma una amenaza, un obstáculo, puede representar un apoyo, para encauzar la labor educativa del profesorado con pertinencia social e histórico cultural. Es una ocasión que permite interrogar el estado de formación del profesorado en función del estado de lo social. Vimos como el conflicto en el aula permite identificar las estrategias, la toma de decisiones en sitio y en tiempo-espacio del practicante. El conflicto pone al profesorado en estado de enunciación, lo descubre, lo desnuda, se deja ver como es, entender aquello que ha venido siendo. El conflicto social vivido por el profesorado en formación en sus diferentes dimensiones objetivas y subjetivas, deja ver ante nosotros su ser, saber hacer, saber y su poder en potencia. La Práctica pedagógica es un momento de transición que permite leer que se hizo con él, quién lo hizo y cómo lo hizo, permite además vislumbrar aquello que puede hacer y cómo proyecta su potencial pedagógico desde el sentido que da a la acción educativa.

Este estudio despliega una práctica de intervención pedagógica, que se desarrolla en las instituciones educativas donde los investigados y las investigadas desarrollan su experiencia pedagógica formativa; allí son observados e interrogados sobre el qué y el cómo lo hacen, por qué y

para qué lo hacen; además, al finalizar la práctica participan en una audiencia que se detiene en una conversación focal. El producto de estas dos interacciones es codificado, saber del profesorado visible en sus apalabramientos y en sus prácticas de aula que componen uno de los tres referentes. Apoyados en la teoría explicativa experta, las voces de los investigados y los conocimientos temáticos de los investigadores se orientan procesos de triangulación que intentan responder a las respuestas posibles a nuestra pregunta orientadora y a los planteamientos problemáticos que guiaron el estudio. Procedimiento que permite dimensionar aquello que nos inquieta de partida: las condiciones de formación del profesorado en las universidades que en Medellín forman los profesionales de la educación física, el deporte y la actividad física y salud referenciado en los contextos del conflicto social.

La información resultante es examinada, organizada y categorizada por el equipo investigador apoyándose en la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), utilizando la herramienta informática Atlas.Ti; todos los datos recogidos en los registros de la observación en clase (Práctica Pedagógica) y de los registros de las respectivas audiencias con los investigados. Un análisis exhaustivo que implica un amplio proceso de referenciación primaria y secundaria que conducen a una discusión y síntesis teórica que es plasmada en un informe de investigación y una presentación destinada a las instituciones implicadas; informe que representan problemáticamente las recomendaciones y conclusiones resultantes para informar los procesos de curricularización.

1. REFERENTES CONCEPTUALES PARA PENSAR LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL CONFLICTO SOCIAL

1.1. El conflicto social como categoría emergente

Tenemos una base empírica proveniente del diálogo con los futuros maestros y maestras, conversamos con ellos y ellas con detenimiento, les vimos actuar en clase. El diálogo estuvo animado por una confrontación entre acción pedagógica y pensamiento. Una de las apuestas (no la única) se inquieta por la manera cómo abordan, en la acción escolar, el conflicto social, cómo lo piensan, reflexionan, cómo toman decisiones; esto con la idea de descubrir allí las condiciones que van determinando la existencia de los futuros profesionales del campo de la EF. Para Deleuze (2000) lo social remite a un sector distinguible, pero de fronteras borrosas, que

incluye problemas muy diversos: instituciones, personal, problemáticas y programas sociales; paisaje donde se puede observar la acción de lo social sobre otros campos; en él se puede leer cuestiones como lo urbano y lo rural, lo público y lo privado, las clases sociales, la problemática educativa y laboral, las dinámicas culturales.

Para el caso que tratamos en este estudio, vamos definiendo por lo social, un paisaje, que referencia las condiciones de formación del profesorado en los contextos del conflicto social multivariante; atendemos con ello una premisa que define las condiciones de la educación que se práctica en Colombia; es necesario hoy en este país formar el profesorado de cara al conflicto social.

Cuando iniciamos nuestro trabajo de campo creíamos que la categoría explicativa (conflicto) conectaba con el conflicto como guerra, como enfrentamiento armado y conflicto de clases, pero cuando dejamos que los futuros maestros y maestras hablaran y actuaran la categoría explicativa (conflicto social) fue tomando un sentido mucho más amplio y problemático; empezaron a emerger otras relaciones, pues el futuro profesor en su práctica tenía que vérsela con otras dimensiones impensadas previamente por nosotros sobre conflicto: género, diversidad, poder, entorno, colectividad, diferencia, generación, etnia y clase, familia, calle, institucionalidad; el conflicto y la intersubjetividad, las formas educativas, las formas de gestión, la academia, el profesorado, la familia, la comunidad educativa, las disciplinas y los saberes.

Este proceso de complejización de la categoría nos fue llevando en las últimas audiencias con los investigados a preguntar distinto sobre el conflicto, porque ellos mismo ya nos habían mostrados que el conflicto en la realidad, en la acción puede desbordar la pre-categoría. Dice La categoría conflicto social va emergiendo desde el momento mismo de la revisión bibliográfica, desde el proceso mismo de nuestra problematización, y lo más interesante desde el momento en que se desarrolla la observación y la conversación con el estudiantado de la práctica. Allí aparece la relación entre formación del profesorado y conflicto social en estado de realidad.

Desde está practica constructiva transversal de los referentes, la categoría conflicto no es un factor “negativo” y obstaculizante, es un componente de la realidad social que, desde la escuela misma y desde la cotidianidad del futuro maestro/a en acción, nos permite pensar un complejo de relaciones que favorecen la comprensión del asunto central del estudio (las condiciones de existencia del futuro/a educador/a).

La categoría conflicto social es un referente comprensivo que nos permite pensar cómo se da y elabora, cómo se representa y se “resuelve” este, desde el pensamiento y la práctica de nuestros investigados e investigadas, cómo afrontan el conflicto, cómo elaboran las estrategias y las acciones educativas contextualizadas; desde dónde, desde qué teorías, desde qué postura social, desde qué pensamiento. Siguiendo a Coser (1961, p. 26) no se trataría de una categoría que ayuda a evitar el conflicto; sería más bien un referente que permite de alguna manera pensar como participa el investigado activamente en el conflicto. La formación del profesorado se da en un campo de fuerzas a la manera bourdiana, quiere decir, en medio de fuerzas sociales, de contradicciones y tensiones, no se da en un espacio armonioso, por el contrario, se da en un lugar de desarmonía, aunque se quiera polifónico.

1.2. La intersubjetividad, el conflicto y la formación profesional

Sostendrá Huelva (2014) que “La intersubjetividad es una de las características esenciales de la condición humana”, condición fundamental para la construcción del mundo de la vida común, en comunidad, en sociedad. La RAE define el concepto en su conexión con la comunicación que se da entre dos o más sujetos, pudiendo ser del orden intelectual o afectivo. Los practicantes en sus representaciones del conflicto, cuando hablan de la cotidianidad en sus sitios de práctica, de sus vivencias y experiencias en la clase, permiten pensar, comprender, interpretar aquello con lo que cuentan sobre las relaciones que allí se constituyen activamente; La pertinencia cultural está definida en función de las condiciones de género, diversidad, poder, entorno, colectividad, diferencia, generación, etnia y clase; ellas van contenidas en los intercambios sensibles de orden corporal que se dan en una situación concreta durante la acción educativa; en este caso en una situación pedagógica o didáctica del proceso de formación profesoral, que puede estar conectada con los procesos discursivos y prácticos de la representación o la actuación situada como enseñanza y aprendizaje concreto que habla de las condiciones de constitución del futuro educador/a.

En la realidad del aula, ante sus imprevistos, ellos y ellas responden con lo que tienen incorporado, entendiendo que necesariamente, no son las teorías más estructuradas con lo que responden de inmediato en la acción cotidiana eminente; actúa con aquello que se ha ido consolidando

en su pensamiento y que sale cuando “menos piensa” para resolver un imprevisto de la cotidianeidad de clase.

La capacidad de co-construir una Lebenswelts compartida (Gallagher, 2012: 197-198, como aparece citado en Huelva 2014 p.2), se deja ver en las voces de nuestros investigados/a cuando enfrentan la toma de decisión o los dilemas prácticos con relación a las diferentes formas de intersubjetividad. La etapa de formación en la universidad es experiencia de co-construcción del mundo cuyo alcance puede ser valorada en la práctica entendida como escena donde se descubre el futuro maestro/a; ocasión para valorar el aporte que cada institución estaría haciendo a cada co-construcción del sentido del mundo (en cada practicante), si es que el currículo alcanza a incidir en ello.

Está por verse en este estudio el rol que juega la universidad en la formación de tal co-construcción del mundo común; es evidente en las audiencias y en las observaciones de campo que hay factores que, además del sentido común, cuentan en tal co-construcción, véase: los saberes prácticos, saberes personales y la historia de vida de los sujeto. La intersubjetividad con la que cuenta el practicante permite que la acción pedagógica, que la educación corporal, sea movilizada por un futuro profesor/a con capacidad de alteridad.

2. ANÁLISIS

2.1. El conflicto, sus formas y estrategias desde las voces del profesorado en formación

Para Martin (2008) la violencia escolar se refiere a un comportamiento que viola la finalidad educativa de la escuela, el clima de respeto que pone en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, interrupciones y desorden. En nuestro estudio se evidenció que esta es una perspectiva limitada del conflicto escolar producto de circunscribir la mirada al mapa escolar. Al abrir la mirada al territorio educativo, se descubren ante nosotros, desde las voces del mismo profesorado en formación (practicantes), facetas que no se dejan ver desde la mirada geográfica de la escuela. Tuvimos la ocasión de ver que el conflicto en el territorio educativo, es multicausal y multivariable. En su representación problemática y situada se manifiestan diversas aristas relacionales y comprensivas.

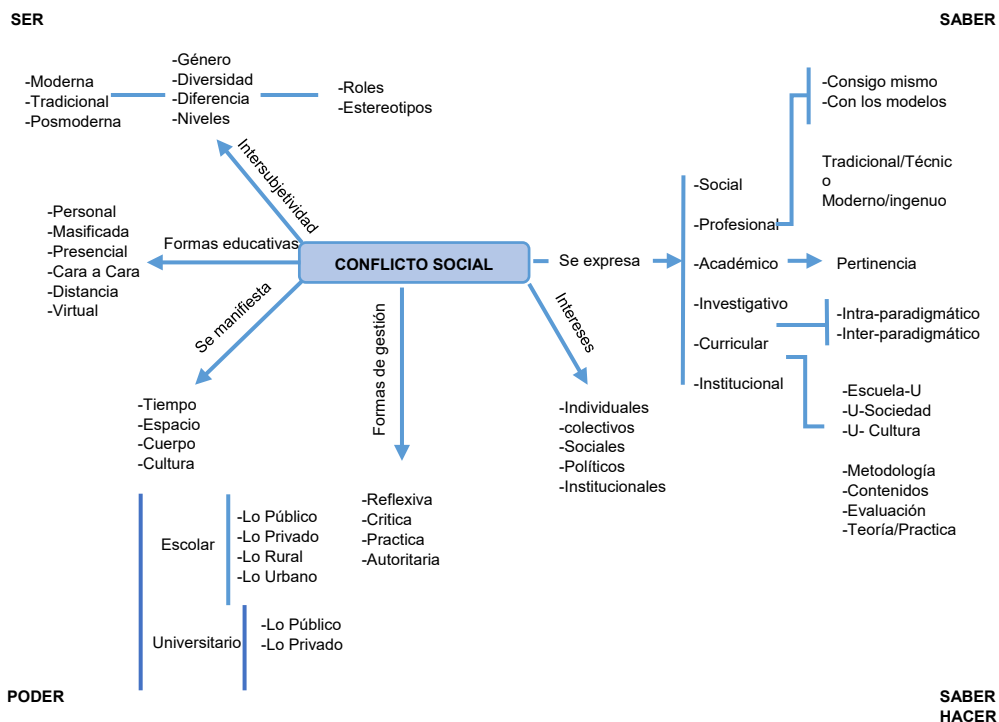


Figura 1. Manifestaciones del conflicto escolar en el contexto de lo social (Moreno, Acevedo & Pérez, 2020)

El conflicto con relación al profesorado en formación puede mostrarse de diversas formas, en este texto del proyecto nos detenemos en dos expresiones del conflicto:

La primera tiene que ver con el conflicto del profesorado en formación con la realidad, cuestión que se acentúa si se entiende el imperativo de Orlando Fals Borda: la formación se da en los problemas reales (Como aparece citado en Cendales, L. Torres, F. Torres, A. 2009); así la realidad llega al futuro maestro con problemáticas diversas que este debe afrontar creativa y críticamente, allí se configura una experticia pedagógica y didáctica; veamos cómo se manifiesta esto en los pensamientos mismos de los investigadores:

Yo en lo personal pienso que el Politécnico quitó algo que era excelente, y era que uno podía ir y realizar sus parciales, sus actividades,

no con los mismos compañeros de clase... sino con los niños. Es que nosotros vamos a trabajar es con niños, entonces por ejemplo esas salidas a las instituciones educativas, eso lo quitaron, entonces cómo voy a hacer esto con una población que tiene de 20 a 30 años, hacer algo que está pensado para niños de 8 a 11 años, no vas a obtener los mismos resultados porque (los adultos)... ya saben cómo hacerlo, o no lo van a hacer... US 172 (Linde, p. 12)

Ella, valora el ejercicio pedagógico, con actores reales y en condiciones de realidad y se aparta de las teatralizaciones didácticas que desean constituirse en la estrategia preferida de una universidad que se cierra como urna de cristal. Reclama “la salida”, pues lo que le define como profesional está allende del aula universitaria. Desea la formación en acontecimiento real; acontecer, que él o ella saben, que sobrepasa la “escenificación falseada” (infantilizada y pedagogizada) del acto educativo.

La segunda forma del conflicto del profesorado en formación que acá cobra relevancia tiene que ver con lo curricular; referimos con ello, las problemáticas que trae la selección de la cultura a enseñar, del currículo en acción, oculto, explícito, implícito, nulo. La realidad (tensiones, en la interacciones, en el aula, en la cancha) pone a prueba la capacidad que posee el futuro profesorado para “curricularizar la realidad”, encausarla como factor de educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad. El practicante tiene potencial como curricularizador. Para el caso, Jader, da muestras de su legado pedagógico y el valor que para él posee la lectura que hace de la realidad:

Lo que pasa es que se está haciendo un trabajo de convivencia con un grupo en específico en el colegio... es un grupo muy conflictivo, hay muchos problemas internos en el grupo. La actitud de los jóvenes es muy agresiva, violenta y se puede decir que muy... había mucha vulgaridad... pues en el lenguaje de ellos... entonces el profesor y algunos estudiantes del colegio, de noveno y once, vienen haciendo como un trabajo especial ... y una investigación. Entonces este semestre que estoy con él [el cooperador], y precisamente con ese grupo, él me estuvo comentando lo que se estaba haciendo y de qué forma se venía trabajando. Yo le dije que una vez había visto una estrategia de un tipo... le dije que un tipo había hecho algo en un colegio... que había diseñado un cartel... donde había escrito pues las groserías que mencionaban los estudiantes y a cada

grosería le asignaba un trabajo físico (¿cierto? como un castigo físico por así decirlo. US 24 (Jader, p. 5)

Se puede observar como el futuro maestro enfrenta la segunda forma de conflicto; tiene que ver con la forma como hace la selección de cultura para trabajar con el grupo de “aceleración”² allí se puede ver el currículo en acción dinamizado en el aula a partir de una adaptación en la cultura de enseñanza que hace el practicante. A cada grosería asigna un trabajo físico que opera como estímulo-respuesta para modificar una conducta. Aires de las metodologías pavlovianas.

En nuestra investigación descubrimos cuatro expresiones prácticas de las formas educativas. Ellas a su vez componen estrategias pedagógicas que el profesorado en formación va apropiando a la manera de saberes académicos o saberes prácticos por la vía de los colegas más experimentados (asesores - cooperadoras) o de los mismos pares practicantes. Soluciones pedagógicas que llegan por la vía del aprendizaje o de la apropiación experiencial. Veamos:

2.1.1. Diálogo pedagógico

La estrategia de Jader y su cooperador muestran la primera expresión práctica que opera como estrategia pedagógica que emerge desde el diálogo cooperador asesorado como medida didáctica que define una intervención en el grupo de “aceleración” para intentar transformar los códigos de la comunicación en el aula.

Se evidencia que en el diálogo entre el cooperador y el asesor hay un ánimo experimental: se problematiza sobre el uso del lenguaje, idean una estrategia, la aplican y la reflexionan, todo ello mediado por una observación y una reflexión. Para Bain (2006), como aparece citado en Fraile (2008) cuando se favorece la comunicación se estimula al alumnado a pensar. En este caso el estudiantado participa en el diálogo y disfruta del acto educativo. Veamos el narrado de Jader:

² El grupo de aceleración responde a una estrategia de clasificación de los grupos. Para el ministerio de educación nacional (2010, p. 2) “... es un modelo educativo orientado a que niños, niñas y jóvenes en extraedad logran desarrollar las competencias que les permita nivel la básica primaria en un año lectivo”

Luego, entonces a una grosería le asignaba digamos una fruta; los estudiantes iban a decir una grosería y decían mejor una fruta. Entonces decía ¡¡ayyy esta pera!! Entonces era muy bacano y a mí eso me quedó sonando siempre... y justo él me muestra eso... yo se lo comento, y bacano... {SABER HACER}. y me dijo: “a no JADER vení, por qué no miramos eso a ver si nos sale, comentémosle a los chicos. JADER: no hemos iniciado, pero ya los estudiantes del grupo lo empezaron a implementar. La clase del martes, en la que lamentablemente ustedes no pudieron estar, se decían cosas como: “a este si es tostada; que este si es pera” y hasta risa nos daba; lo hicimos preguntándole a ellos qué les parecía y ellos respondieron: “¡no profe de una, muy bacano! US 26 (Jader, p. 6)

Nos recuerda Fraile (2008) que en la teoría de la comunicación de Habermas, desarrollada en el ámbito educativo por Freire, se destaca la actividad de interacción y comunicación con y entre los alumnos, ya que esto nos ayuda en clase a construir y reestructurar el conocimiento como parte de un desarrollo cognitivo, social y emocional. El alumnado aprende a analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc. como medio para obtener un aprendizaje más comprensivo (p.16) camino a desarrollar la sensibilidad de ponerse en el lugar de los demás, de cuestionarse el asunto del trato, del respeto, a debatir el conflicto y buscarle salidas al interior del propio grupo. La agresividad sugerirá el pedagogo, debe ser objeto de estudio al interior de los propios escolares. Es un diálogo que promueva el emocionar en consciencia.

2.1.2. La imperceptibilidad de la violencia verbal escolar

...entonces el profesor y algunos estudiantes del colegio, de noveno y once, vienen haciendo como un trabajo especial... y una investigación. Entonces este semestre que estoy con él, y precisamente con ese grupo [grupo de aceleración], él [cooperador] me estuvo comentando lo que se está haciendo y de qué forma se venía trabajando. Yo le dije que una vez había visto una estrategia de ese tipo... se la expliqué [saber hacer/saber práctico]; creo que fue leyendo, no me acuerdo qué... y entonces se la comenté, y le dije que un tipo había hecho algo en un colegio... que había diseñado un cartel... donde había escrito las groserías que mencionaban los estudiantes y a cada grosería le asignaba un trabajo físico, ¿cierto? como un castigo físico por así decirlo. US 24 (Jader, p.5)

Artavia (2012), plantea que a través de la violencia verbal, insulto y apodos se puede dar el acoso escolar. La autora recoge a Casals (2006), para afirmar, para reconocer mejor que allí no hay diferencia de género que valga. Lo que la investigadora costarricense destaca, es que la violencia verbal puede ser menos perceptible al no haber evidencia física, pero, la verbalidad empleada, según Artavia (2012), puede expresar insultos y humillaciones que van configurando un cuadro de violencia de alto nivel. Síntomas de la génesis del llamado bullying escolar.

A través de la violencia verbal, el agresor acosa a su víctima a través de los insultos, apodos o hablar mal de ésta. Según Casals (2006), en Artavia (2012, p. 47) “los motes y los insultos son los dos tipos de abuso más frecuentes, en esto no hay diferencias de género que valgan y se dan con las demás formas de acoso”. Este tipo de violencia resulta ser menos perceptible porque no existe una evidencia física del maltrato, pero se ejerce violencia a través del lenguaje. Las palabras empleadas por las niñas y los niños, expresan insultos y humillaciones a sus pares, con los cuales generan un alto grado de violencia.

Cuando yo estaba en la clase me dijeron: "profe él es gay" y yo les dije: qué, y qué pasó con eso... pues no pasó nada... yo les dije: "mi mejor amigo es gay y yo tengo novia..." yo les dije sí... y ellos respondieron: profe ¿sí? ¿En serio? Sí... eso no tiene nada que ver... cada quien tiene sus gustos diferentes, ¿cierto? si a él le gusta ser así, no hay ningún problema. ¿A usted le gustan las mujeres? “ah sí” –ah bueno, y él no le está diciendo nada porque a usted le gustan. Entonces desde eso ya todos comenzaron como a relacionarse más con él... porque por el hecho de ser gay, los demás seguían muy cohibidos con él, (paradójicamente a él) no le gustaba participar en clase, a pesar de ser muy activo; le gustaba hacer de todo. Después de esa conversación que tuvimos, todos empezaron a relacionarse con él, ya empezaron a incluirlo más. US 278 (Duberli, p. 23).

La violencia en el aula, en la cancha, está latente, el conflicto no es extraño a la humanidad escolarizada. En cualquier momento emerge lo que cada quien siente por y hacia el otro y la otra; el acusado, lo sabe, capta la violencia por sutil que sea desde mensajes verbales y no verbales generalmente encubiertos, sufre silenciosamente o no la estigmatización, acto que lo lleva al ostracismo, a la marginación.

2.2. Lúdica disciplinar

Es una solución que plantea el profesorado como estrategias para la intervención pedagógica de lo corporal para gestionar el conflicto en el aula, para orientar o encauzar el proceso de formación y deformación. El profesorado involucra al estudiantado a través de la estrategia ludo-corporal; a través del juego de manera sutil el grupo accede a procesos de disciplinamiento consciente o inconsciente.

La escuela se vuelve un instrumento de la adaptación, la integración o la socialización reflexiva de los escolarizados y las escolarizadas. A través del juego se produce la subjetivación camino a la sujeción disciplinada o a la emancipación consciente. Un practicante nos cuenta, resaltando el buen resultado conductual del trueque grosería por ejercicio una práctica que raya con el disciplinamiento de “integración sujetante”, de disciplinamiento tradicional donde se esperan cambios en la conducta por medio de estímulos físicos a la manera de castigo, de infringir dolor, fatiga, de crear evocaciones inhibitorias. El profesor modelo que evoca Jader:

...había diseñado un cartel... donde había escrito las groserías que mencionaban los estudiantes y a cada grosería le asignaba un trabajo físico, ¿cierto? como un castigo físico... por así decirlo; por ejemplo: realizar tantas abdominales, tantas flexiones según la palabra que tiraban. Según eso... según eso, o la gravedad se le asignaba un orden jerárquico a las palabras, y a mí eso me había parecido muy bien... porque el tipo a partir de eso pudo demostrar que sí habían cambiado los jóvenes... pues que sí habían mejorado y así la clase muy bacana. El tipo, bueno, entonces colocaba estrategias para cambiar esas palabras. US 24r (Jader, p.5)

La pregunta que nos hacemos es ¿cambiadas cómo y para qué? y nos preguntamos por el tipo de resultados que producen un ludo-disciplinamiento de este orden. Este tipo de disciplinamiento ha conducido desde la condición disciplinaria y la “subjetivación sujetante” a la promoción de ciudadanos siervos. Rousseau en su Emilio, recordado por Meirieu (2006) ya afirmaba contra todo maniqueísmo integrador y disciplinario:

Que nada de lo que sepa sea porque usted se lo ha dicho sino porque él lo ha entendido por sí mismo: que no aprenda ciencia, que la invente. Si en algún momento usted cambia en su espíritu la razón por la

autoridad, ya no razonará; sólo será el juguete de la opinión de los demás. (p. 86)

Digamos que en algunos de los sujetos investigados, se observa, se detecta, un potencial pedagógico que va más allá de los dogmas estructurados, dictados y cerrados que dejan poca margen para el ser, para la educación en libertad, una de ellas sostenía:

Listo... ya tengo la actividad dirigida, la están haciendo, pero (está la idea de) empezar a dejar de cohibirlos, de... venga... ¡silencio! pero y qué más proponen: "profé venga yo le muestro", espérense que él va a mostrar... y era empezar a permitir que ellos exploraran... que nos den diferentes alternativas a las que nosotros traemos... que en tiempo libre yo no les tenga que decir... como bueno: este grupo va a jugar fútbol y este (otro) grupo va a jugar baloncesto. ¡No! (hay que) permitir que cada uno decida qué quiere jugar... US 330 (Linde p. 22)

Acá se evidencia la lúdica como actitud, como categoría global, como práctica que genera una atmósfera propicia al logro, ya no en el sentido instrumental asignado al juego. Véase Posada (2014, p. 48)

2.3. La flexibilización escolar

2.3.1. Flexibilización curricular

En los discursos de los practicantes o sujetos investigados se observa, como en el caso de Andrés una apertura sensible hacia los aprendizajes sociales, familiares, de contexto, de ciudad que dan cuenta en ellos y ellas la educación no se reduce a la interacción al interior de la escuela o del club; parece que ellos dan mucho valor a la educación no formal y allí reconoce el valor de lo que ofrece el padre y la madre, el amigo, la ciudadanía, los medio de comunicación; gran parte de los conflictos que se viven en la escuela podrían intervenir favorablemente si los docentes tuviéramos esta flexibilización en torno al currículo, pues la cultura a enseñar y a aprender no es solo la que selecciona el maestro, es la que selecciona la sociedad, la ciudad, la familia. Los conflictos de la escuela están relacionados con los conflictos sociales, como sugiere Trilla (2004) los muros de la escuela son porosos para bien y para mal. Andrés en sus palabras deja ver claramente una arista de este problema y sobre todo como él lo dimensiona o lo asume. Veamos:

Por ejemplo, (tenemos un) test de coordinación, perdón de coordinación, de concentración, de atención, de comportamiento social en el equipo; hay un test que es muy bueno, que es: antes, durante y después, cuando gano, cuando empato y cuando pierdo, si... lo hemos realizado, y nos ha parecido muy buena la forma como los niños piensan, y como los papás piensan, porque se lo hemos hecho a los dos. Y al niño se le pasa... por ejemplo, el niño quedó eliminado de la Baby Fútbol (torneo) hoy, y mañana tiene que entrenar... (él) mañana va a entrenar con las mismas ganas, con el mismo ímpetu, pero el papá... no lo lleva con las mismas ganas, el papá ya lo lleva condicionado: ¡ah ya vamos a ir, pero (es que) ya no hay competencia!, y el niño de todas maneras tiene ganas de ir, pero el papá ah... ¡pero ya para qué, si ya los eliminaron! Para el papá se acaba el torneo, los eliminaron del torneo y se les acaba esa estimulación. Para el papá la estimulación es el torneo. US 37 (Andrés, p.10-11)

El papá se convierte en un agente de conflicto, se convierte en un estímulo pedagógico que actúan en contravía de la formación del niño más allá del competicionismo, luego no nos extrañemos que el niño solo quiera ir al entrenamiento, a la práctica de actividad física solo en función de campeonar, ganar una medalla, triunfar a toda costa. Andrés es muy recursivo incluso busca salidas por el lado de “personas experimentadas” que puedan apoyarle en la compleja tarea de “educar a los padres” que mal educan a sus hijos. Veamos:

¿Yo cómo entrenador que estamos haciendo?, capacitaciones Mauro, cada entrenador eh hace capacitación con su grupo en el “jega” en estos, en estos lugares para concientizar a los papás, por eso llevamos gente con más experiencia, con más pergaminos, que han dirigido en la elite para que les expliquen a los papás que lo importante no es que el niño gane, si no es que el niño tenga un buen proceso tanto social, físico, psicológico en el deporte, y que el deporte lo acerque a una vida diferente y no que lo termine alejando y no sea el niño de quince, diez y seis años que ya está aburrido de hacer deporte. US 39 (Andrés, p.11).

Esta flexibilización curricular tiene expresiones también en cuestiones relacionadas con las subjetividades, las identidades. Miremos una experiencia de Linde con relación al “contenido/conflicto de género”:

Sí claro, yo digo que cuando uno ve, digamos la parte normativa, trata en ocasiones las temáticas de género, pero digamos que es más a nivel general y no enfocados en esa población. Vos cómo le explicas a un niño que existen gustos diferentes y que no necesariamente le tienen que gustar o este género o el otro, eso ya son cosas que vos tenés que idearte cómo tratarlas en el momento. (la cuestión) es cómo... digamos... explicarle a un niño algo (aparentemente) tan simple, normal, como eso de que tengan pecueca... el tema es digamos... la diversidad de género. US 265 (Linde, p.22)

Meirieu (2006) invita a que cuando el profesorado se está desarrollando en el acto pedagógico debe tener la capacidad de sobrepasar la consigna normativa, de manual, “delirantes”, de formato, para aproximarse frontalmente a la voluntad/posibilidad de aprendizaje de los alumnos. Se trata de ir más allá del programa; la vida atendiendo a Meirieu (2006, p. 49). En Linde hay una voluntad, una actitud y una acción pedagógica reflexiva muy interesante en esta misma dirección. Veamos:

Porque independientemente de las preferencias y gustos, no es solamente que porque el niño es gay... o que... “profe es que mire ese pelo de ese niño”... cosas como tan sencillas que ellos ya empiezan como a encasillarse en algo, entonces yo les decía: “noo... y qué tiene que él sea gay... a ti ¿qué daño te hace que él sea gay? -ah nada profe, pero gas -y por qué gas -ah profe, por esto, esto y esto” US 261 (Linde, p. 22)

Ay, yo no sé, yo si soy un poquito más reflexiva, en otra ocasión haciendo la movilidad articular surgió el tema... "profe es que él es gay" "y entonces..." "ay gas... que asco", venga... sentémonos y hablemos, hablemos de las diferencias. Aprovecho esos espacios para hacer... digamos, ese llamado a la tolerancia. Yo lo que hago mucho, cuando existe la posibilidad es conversar 5 a 10 minutitos con ellos y yo creo que, así sea a uno que se le quede... algo se les ha de quedar ¿ya? US 250 (Linde, p. 21)

2.3.2. Flexibilización didáctica

La flexibilización escolar tiene como una de sus vías la flexibilización didáctica, que da cuenta de una expresión didáctica que se deja leer en los discursos del profesorado en formación. La selección didáctica no es neutral está conectada con el paradigma y modelo

educativo que consciente o inconscientemente orienta la selección de cultura y los medios didácticos; hay paradigmas educativos que definen posturas que basculan entre la flexibilidad y la inflexibilidad, para Martínez Bonafé (2020) hay un hilo conductor entre modelo educativo, cultura seleccionada, didáctica y acciones educativas, para él existe una brecha profunda entre predicamento curricular y acción educativa por la debilidad de una didáctica aplicada y situada. Linde muestra una tendencia hacia la flexibilidad que tiene relación con el paradigma que parece orientarla. La conducta pedagógica de Linde muestra cómo se une el modelo pedagógico, el paradigma didáctico y la concreción didáctica (estructura de clase abierta, juegos, actividades, consignas abiertas a los estudiantes); en el dialogo evidenciamos que Linde podría inscribirse en lo que Gimeno Sacristán (como aparece citado en García Ruso, 1997) denomina como paradigma sociologista.

Listo... ya tengo la actividad dirigida, la están haciendo, pero (debemos) empezar a dejar de cohibirlos, de venga... pero ¿y qué más proponen? profe venga yo le muestro... espérate que él, va a mostrar... es empezar a permitir que ellos exploren... digamos... y que nos den diferentes alternativas a las que nosotros traemos. Que en tiempo libre yo no les diga como bueno, este grupo va a jugar futbol y este grupo va a jugar baloncesto. ¡No! permitir que cada uno decida qué quiere jugar... - Asienta con la cabeza- US 330 (Linde, p.22)

Allí, Linde resalta rasgos paradigmáticos prevalentemente del orden social; en ella se expresan con fuerza la capacidad de interactuar, de descentrarse, de escucha, de respeto a la cultura de los chicos a lo que ellos proponen, desean, traen de la calle. No se evidencia un interés centrado en un paradigma culturalista-académico enciclopédico (centrado en asuntos disciplinares), o psicologista (interesado en asuntos de aprendizajes y cognición), o técnico (interesado en la ejecución de destrezas y competencias o en aprendizaje de habilidades); parece que ella tiene preocupaciones del orden socio pedagógico (Interpreta situaciones, muestra conocimiento de estrategias para conectar escuela y realidad social, tiene capacidades para intervenir y transformar, de hecho reconoce como referentes a pedagogos de esta línea, cita a Freire).

Tabla I. Paradigmas de formación del profesorado inspirada en Sacristán, Zeichner y Ferry (Tomado de García Ruso, 1997)

Paradigma	Características
Culturalista	Énfasis en conocimientos teóricos. Transmisor, dominan las disciplinas. Tradicional. Adquirir conocimientos. Papel pasivo del profesor, es un medio. Aplicador descontextualizado de aquello en lo que fue formado.
Psicologista	Aportes de la psicología de la percepción y del desarrollo. Orientador de aprendizajes. Aprender por sí mismo, comprensión, y exploración activa y descubrimiento personal. Basado en Necesidades e Intereses no en competencias preestablecidas. Conocimientos con soporte práctico. La experiencia original y particular es comunicada, no transmite esquemas.
Sociologista	Sujeto activo en la escuela y en la realidad social. Sujeto de cambio escolar y social. Interpreta situaciones. Conecta educación y realidad social. Requiere capacidades para intervenir y transformar. Implica postura política, ética e ideológica. (Fals Borda, Freinet, Alfieri, Freire). Investigador comprometido, IA, IAP.
Técnico	Tutor de competencias. Prescribe, eficacia-competencia para solucionar problemas. Aplicandor de técnicas y teorías. Transfiere contenidos del saber y pedagogía para enseñarlos. Micro enseñanza. Formación basada en competencias (jerarquías de competencias). Enseñanza-aprendizaje eficaz. Investigación Modelo-Producto (eficacia). Racionalidad instrumental puede llevar a la desprofesionalización y tecnologización
Técnico Crítico	Estimula el pensamiento técnico, crítico y reflexivo (común esto con el sociologista). Procesador activo de información (apropiación crítica). Investigador en el aula, planifica y toma decisiones. Investigador práctico-reflexivo. Se preocupa por el efecto de su acción formadora, descubre por sí estilo y estrategia de enseñanza. No rechaza las competencias (modelo técnico) pero para él son medios. Potencia la comunicación interpersonal. Asume el papel crítico y la relación con la realidad social de los sociologistas

En los discursos de los practicantes en las audiencias se filtran enunciados que muestran que el caso de Linde no es aislado; Santiago muestra su apertura con asuntos relacionado con clase social que ponen en tensión su potencial de flexibilidad didáctica.

Cómo nosotros debemos de abordar ese niño en Creciendo Juntos, o a los Niños de Estudiantil... porque este niño de Granizal no te va a llegar a vos con guayos... me paso que llegó con tenis y vos allá en Estudiantil si no te llegan con guayos vos lo podés retirar, ¡No! Vaya y traiga los implementos deportivos e ingresa. Allá no, allá nos toca hacer una flexibilización curricular. Para poder intervenir a esos muchachos entonces, nos cambia la mirada tanto en lo material como en lo social, en lo material porque vos en Estudiantil llegas y encuentras, hay plata para esto, hay trampolín hay esto, hay aquello para que trabajes la... US 102 (Santiago, p.21)

En Santiago también se evidencia una capacidad de flexibilidad didáctica por la vida de la contextualización de clase social, tiene referencia la naturaleza del centro o del club, quien va, quien asiste y en qué condiciones asiste, personaliza, individualiza. En función el lugar donde trabaja y las condiciones muestra capacidad adaptativa

Hemos considerado también la flexibilidad pedagógica, que será desarrollada en otro artículo, dada su densidad y profundidad para el análisis de las condiciones del conflicto social y sus expresiones en la formación del profesorado del campo.

CONCLUSIONES

Para el país de la guerra perpetua, que conoce escasos tiempos de paz desde su “constitución interpendista” es común que cuando se habla de conflicto se asocie a la guerra, a las armas, a la sangre. Al poner la mirada reflexiva y crítica sobre las condiciones de formación de los futuros profesionales del campo, nos damos cuenta de la mano de nuestros investigados que el conflicto está en todas partes, corre como el agua entre los dedos, es también una oportunidad para la formación en realidad. Un espacio escolar para educar en libertad se fundamenta en un territorio micro de lo social donde se escenifica todo lo social en contradicción, en la acción.

Muestran disposición, habilidad y capacidad práctica que proceden de sus experiencias académicas y muy posiblemente de sus conocimientos prácticos para involucrar al cooperador y al estudiantado en los procesos de reconocimiento y resolución de los conflictos en el

espacio escolar, de una u otra manera todos los actores hacen parte del conflicto, pueden ser eslabones, productores o reproductores del mismo.

En esta medida el profesorado debería deconstruirse como mero agente de la fase de penalización, el estudiante como víctima o victimario. Todos podrían participar de manera activa en todo el proceso (reconocimiento y resolución). Debe incentivarse la auto-regulación consciente de manera individual y de manera colectiva. Gana lugar la acción colaborativa entre todos los responsables del conflicto; generándose espacios de diálogo y estrategias para la reflexión y la búsqueda de estrategias de superación y proyección favorable del conflicto en conexión con la trama social del grupo, de la escuela y de lo social. Está en cuestión la construcción de habilidades comunicativas intra e interpersonales que aporten al mantenimiento de la convivencia.

El conflicto se manifiesta de diferentes formas (en un cuerpo, tiempo, espacio, cultura), no es solo el conflicto armado, el conflicto bélico el que nos aqueja como sociedad, genera en el profesional en formación una sensibilidad especial ante ciertas situaciones que en la cotidianidad escolar son imperceptibles o que se han naturalizado, permitiéndoles reconocer estas situaciones de manera temprana e intervenir de manera más significativa, pues el reconocer estos vínculos conflictivos a tiempo, puede evitar en tiempos futuros que estos avancen a situaciones más complejas y dañinas.

Independiente de las vías de aprendizaje (académico y práctico), el futuro maestro/a, cerrando su ciclo de formación profesional manifiesta un potencial significativo de ser, saber, saber hacer y poder para resolver en contextos e intersubjetividad cuestiones problemáticas significativas para él o ella cuando se trata de la consolidación personal y profesional

El uso de la lúdica en los procesos formativos para abordar la disciplina en el aula, se reconoce como herramienta de gran potencial, pero se debe ser cuidadoso/a en su empleo ¿Cómo va a ser asumida esta estrategia desde el profesorado en formación o en el profesorado novel? ¿Cómo llega al estudiantado, cómo la recibe? ¿Es una lúdica disciplinadora basada en la sujeción o en la emancipación? ¿Tiene alcance democrático y libertario? O es una reducida herramienta de disciplinación e integración a un orden coartante y sujetante.

Hoy se subraya significativamente el valor de la consideración de la incertidumbre en la educación (Calvo, 2016) el currículo en su apertura debe responder a determinantes o a condiciones sociales, políticas (Martínez Bonafé, 2001); Popkewttz, 1994) personales, biográficas

(Bolívar, 2006), ecológicas (Martínez Bonafé, 2020), identitarias (Da Silva, 1999). La individualización y la colectivización son estrategias complementarias para favorecer el aprendizaje y de manera muy importante para minimizar muchas de las causas del conflicto en el aula, en la cancha, asociados al tema de la comunicación entre los actores educativos.

Los procesos de intervención pedagógica de lo corporal implican procesos de reconocimiento situado del sujeto que se educa (personalización, humanización, biográficos, identitarios, sociales, psicológicos, emocionales, vinculares, comunicacionales, disciplinarios). Se desprende desde la valoración de los discursos de los investigados que hay una disposición favorable en los futuros maestros para aceptar o poner en dialogo los conocimientos prácticos y los conocimientos provenientes de la academia, se perfila en ellos un respeto por el profesorado que se encuentra en los escenarios educativos en función de sus posibilidades, sus conocimientos y su legado académico-profesional.

Existen muy buena intenciones, retóricas (Currículo explícito) en cuanto al deber ser de la educación, del currículo, de las metodologías, pero poca participación de actores diferentes a directivas o profesorado en dichas definiciones, poco apoyo en la investigación didáctica; y la brecha se ensancha en la medida en que no hay concentración en la configuración de una didáctica que permita bajar ese predicamento (currículo prescriptivo) a la realidad del aula, de la cancha.

BIBLIOGRAFÍA

- Artavia (2012). Percepción de estudiantes del I ciclo de enseñanza general básica acerca de la violencia escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, (14)1, 1-23. En: <https://n9.cl/zfwt>
- Bolivar, A. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado, *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 25-44. En: <https://n9.cl/iyt7ld>
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Chile: Editorial de la Universidad de la Serena
- Cendales, L., Torres, F. & Torres, A. (2009). Uno siembra la semilla pero tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. En *Maestras y maestros gestores de nuevos caminos*. Cuadernillo, n° 49, 12-55.

- Coser, L. A. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: Fondo de Cultura Económica
- Deleuze, G. (2000). El origen de lo social. En Donzelot, J. (2000). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Texto.
- Fraile Aranda, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Revista Fuentes*, 8, 22-35.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Illinois, Chicago: Aldine.
- Huelva Unternbäumen, E. (2014). Niveles de intersubjetividad y conceptualización gramatical: el caso del cambio semántico de la preposición ante. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 65-87. DOI:[10.4067/S0718-48832014000200004](https://doi.org/10.4067/S0718-48832014000200004)
- Martínez, Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto del compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista electrónica de investigación educativa*, (3)1. Obtenido el 20 de Octubre de 2019 en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/38/73>
- Martín, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, 1, 26-31. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4137469>
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Popkewtz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativa. *Revista de Educación*, 305, 103-137. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305-04.html>
- Posada, Regis. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Trabajo de Grado. Universidad Nacional de Colombia.