

ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ
Más allá del Deporte: una Apuesta por la Formación Ciudadana

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

HERNÁN HUMBERTO VARGAS LÓPEZ
Docente-Investigador Universidad de Caldas

DIANA ESPERANZA CARMONA GONZÁLEZ
Docente-Investigadora Universidad Católica de Manizales

CAMILO ANDRÉS RAMÍREZ LÓPEZ
Docente-Investigador Alianza CINDE - Universidad de Manizales.

JHON FREDY ORREGO NOREÑA
Docente-Investigador Universidad de Caldas

FUNDACIÓN LUKER

UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS



Título: ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ
Más allá del Deporte: una Apuesta por la Formación Ciudadana
Autores: Hernán Humberto Vargas López
Diana Esperanza Carmona González
Camilo Andrés Ramírez López
Jhon Fredy Orrego Noreña

Primera Edición
Mayo de 2012
500 Ejemplares

ISBN: 978-958-46-0691-4

Corrección de Estilo: Gerardo Quintero Castro
Diagramación y
Diseño de Portada: Claudia Patricia Marín Ortiz
Diseñadora Visual Universidad de Caldas
Docente Universidad de Caldas
Tecnología en Sistemas Informáticos
clap022@gmail.com
Fotografía de Portada: Hernán Humberto Vargas López

Impresión y Terminado: Capital Graphic
8855400
capitalgraphic@hotmail.com

Se autoriza la reproducción total o parcial únicamente con fines educativos y citando la fuente. Prohibida su venta y comercialización.

AGRADECIMIENTOS

Entidades Auspiciantes

Fundación Luker
Ana María González de Londoño
Gerente
Ángela C. Vásquez Escobar
Directora de Estrategia y Proyectos Especiales

Universidad de Caldas
Patricia Salazar Villegas

Corporación Deportiva Once Caldas
Fundación Metrópoli Colombia

Equipo de licenciados, monitores, niños, niñas, padres y madres de familia, quienes de manera incondicional se vincularon en este proceso investigativo y permitieron que sus voces fueran escuchadas como testimonio de este proceso de formación.

Colaboradores
William Orlando Arcila
Co-investigador

Estudiantes de Maestría en Educación
Universidad de Caldas
Ana Marlíes Posada
Paula Marcela Osorio
Álvaro Díaz Muñoz
Edwin Blandón Valencia

Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con
Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes
Universidad de Caldas
Ángel Andrés López
Carlos Mario Giraldo
Camilo Medina
Daniel Alzate Segura

Prólogo	09
Presentación	13
1. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	15
1.1. INTRODUCCIÓN	15
1.2. PROGRAMA ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ	15
1.2.1. Sistematización	16
1.2.2. Posicionamiento del programa	17
1.2.3. Identidad institucional	17
1.2.4. Otros agentes vinculados	19
1.3. PROYECCIÓN	19
1.3.1. Proyección familiar	20
1.3.2. Proyección geográfica	21
1.3.3. Proyección institucional	23
1.3.4. Proyección deportiva	24
1.3.5. Proyección social	24
1.4. COBERTURA	26
1.4.1. Población	26
1.4.2. Tiempo	27
1.5. CONTEXTO SOCIAL	28
1.5.1. Escuela	29
1.5.2. Escuela deportiva	30
1.5.3. Familia	31
1.5.4. Comunidad	34
1.6. ENTORNO DE APRENDIZAJE	37
1.6.1. Escenarios	37
1.6.2. Materiales	40
1.6.3. Indumentaria	41
1.7. VINCULACIÓN	43
1.7.1. Motivos	43
1.8. ESTRATEGIAS	44
1.9. EQUIPO INTERDISCIPLINARIO	44
1.9.1. Roles	45
1.9.2. Criterios	46
1.9.3. Intenciones	47
1.9.4. Objetivos	48
1.10. DEPORTE COMO MEDIO	50
1.10.1. Integración de la familia al proceso de formación	51
1.11. ESTILOS DE ENSEÑANZA	52
1.11.1. Organización	52
1.11.1.1. Formación técnico-instrumental	54
1.11.1.2. Estilo de enseñanza directivo-instruccional	55

1.11.1.2.1. Fin competitivo (estilo de enseñanza directivo-instruccional)	56
1.11.1.2.2. Dispositivo (estilo de enseñanza directivo-instruccional)	56
1.11.2. Rol docente	57
1.11.2.1. Metodología	57
1.11.2.2. Formación	58
1.11.2.3. Formación integral	59
1.11.2.4. Formación técnica	62
1.12. EDUCACIÓN CIUDADANA	66
2. METODOLOGÍA	71
2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	72
2.1.1. Momento inicial: Pre-configuración de la realidad	73
2.1.2. Segundo momento: Configuración de la realidad	75
2.1.3. Tercer momento: Re-configuración de la realidad	76
3. HALLAZGOS	79
3.1. RECONOCIMIENTO	79
3.1.1. Cuidado de sí mismo y los otros	85
3.1.2. Amistad	89
3.1.3. Relaciones interpersonales	91
3.1.4. Inclusión-exclusión	94
3.1.5. Exclusión	96
3.1.6. Comunicación	97
3.1.7. Tolerancia	100
3.2. COOPERACIÓN	102
3.2.1. Características del aprendizaje cooperativo	105
3.2.2. Alcances y posibilidades	108
3.2.2.1. Posibilidades frente a la participación	108
3.2.2.2. Posibilidades frente a la solidaridad	110
3.2.2.3. Posibilidades frente al sentido del ganar y perder	112
3.2.3. Estrategias metodológicas	113
3.2.4. Principios básicos del aprendizaje cooperativo	117
3.3. LA IDENTIDAD EN EL MARCO DEL PROYECTO	
ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ	118
3.3.1. La identidad: elemento clave en los procesos de socialización	122
3.3.2. Motivación e identidad	127
3.3.3. Autoestima e identidad	133
3.3.4. Construcción de identidad y promoción de una actitud ciudadana	135
4. PROPUESTA METODOLÓGICA	141
4.1. PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE EL PROGRAMA ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ	142

4.2. RELACIONES COMUNITARIAS	143
4.3. LA FORMACIÓN DOCENTE	145
4.4. LA INTERDISCIPLINARIEDAD	152
4.5. PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LA PLANEACIÓN ANUAL DEL PROGRAMA ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ	157
4.6. PRINCIPIOS BÁSICOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEPORTIVA Y DE CIUDADANÍA	159
4.7. DISEÑOS TRANSVERSALES	164
4.8. CONTENIDOS TEMÁTICOS	165
4.9. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PLANIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA	171
4.9.1. La programación de aula	172
4.9.2. Los elementos de una programación de aula	173
4.10. MÉTODOS DE ENSEÑANZA	174
Bibliografía	183

PRÓLOGO

Pensar en el deporte y la contribución que éste tiene en la formación de los niños y jóvenes, es algo que no tiene la menor duda. Sin embargo, encontrar trabajos que den cuenta de una manera sistematizada, sobre la forma como esto puede realmente lograrse, es un asunto poco abordado. Este aspecto le da gran importancia al presente escrito, en atención a que nos demuestra de una manera organizada y sistematizada la manera como desde el deporte y especialmente el fútbol se pone de manifiesto la posibilidad de aportar a la apropiación de valores por parte de los niños y jóvenes, de tal suerte que no se siga mirando el deporte como algo competitivo que sólo fomenta el entrenamiento de unas condiciones técnicas y tácticas, sino como una actividad importante en la formación humana, en tanto hace parte de una de sus dimensiones vitales.

Otro factor relevante del presente escrito es el lugar donde se realizó esta experiencia, pues se desarrolló en espacios con población en situación de vulnerabilidad, y que por tanto se ven inmersas en un mundo de grandes problemáticas sociales, especialmente violencia de diversos tipos. Lo cual, hace más interesante aún el desarrollo de la propuesta y sobre todo la sistematización de la misma a partir de un proceso investigativo serio y riguroso, con el cual se logró demostrar cómo con las actividades deportivas como el fútbol —el que además ha sido visto y entendido generalmente como una actividad de contacto y confrontación—, si se logran desarrollar con fines y propósitos claramente definidos y organizados, se puede aportar a la formación ciudadana y la consolidación de valores como respeto, responsabilidad, cooperación y confianza.

En este sentido, además de los valores antes descritos, se puede reconocer a partir de la sistematización y organización de la experiencia de las Escuelas de Fútbol por la Paz, cómo un programa de actividades deportivas permite fomentar a su vez otros principios axiológicos como son participación, colaboración y tolerancia, principios fundantes de una mejor formación ciudadana e integración de las comunidades en la búsqueda permanente de una mejor relación entre los integrantes de una determinada población; demostrando los beneficios de lograrlo a partir de actividades deportivas como el fútbol, que tanto llaman la atención de niños y jóvenes, quienes a la postre luego serán los encargados del desarrollo y las dinámicas de sus comunidades.

Desde esta perspectiva, es necesario develar la relevancia de obras como estas, que permiten la socialización y reconocimiento de investigaciones de este tipo, en las que no sólo se hace el reconocimiento de una necesidad social, como es la formación de valores en niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, sino el reconocimiento de cómo un programa con estrategias dinámicas y organizadas de actividades deportivas permite lograrlo; posibilitando además reconocer que estas actividades pueden dejar de estar confinadas al campo de la formación netamente deportiva, de

rendimiento físico y de competitividad, para preocuparse mejor por cumplir con una misión primordial, como lo es centrar su interés en elementos fundamentales en la construcción de sociedad; es decir, ubicar como campo conceptual y práctico de la formación deportiva, la reflexión en torno a pensar esta actividad como un escenario que posibilita desde todo punto de vista la formación de ciudadanos con grandes valores y cualidades personales.

Otro aspecto relevante de esta obra es que nos muestra cómo, si se unen intereses de diferentes instituciones sean estas de orden privado o estatal, se pueden lograr importantes aportes en la formación ciudadana. Es por eso que no se debe dejar de lado el gran reconocimiento que debe hacerse a organizaciones como la Corporación Once Caldas, la Alcaldía de Manizales y la Fundación Luker, las cuales han tenido la premisa fundamental de aportar a la calidad de vida de los manizaleños y caldenses. En atención a esta unión de esfuerzos y voluntades y a la participación y apoyo permanente de estas instituciones, en unión con otras instituciones como la Policía, los líderes comunitarios y las pequeñas empresas y cooperativas, entre otros, se consiguió apoyar el desarrollo de este programa de Escuelas de Fútbol por la Paz y demostrar la forma como se puede aportar a la convivencia y sano esparcimiento, así como a la integración ciudadana desde el reconocimiento y fortalecimiento de valores.

Los resultados de esta investigación logran demostrar los grandes beneficios de este programa, y es aquí donde se debe plantear otro aspecto interesante, el hecho de ver cómo una de las instituciones involucradas en el apoyo al programa Escuelas de Fútbol para la Paz, como es el caso precisamente de la Fundación Luker, se dio a la tarea de vincular investigadores de la Universidad de Caldas, en atención a su fortaleza investigativa en diferentes áreas y que por tanto, al contar con los expertos, pudo asumir una responsabilidad como la que se le encargó: investigar e indagar sobre la experiencia del programa Escuelas de Fútbol para la Paz y poder demostrar de una manera rigurosa y bien sistematizada la forma como a través de las prácticas deportivas bien organizadas y con fines más que deportivos, sociales claramente definidos, se puede aportar a la formación de ciudadanía y la construcción de valores.

En este sentido, qué bueno es encontrar informes de investigaciones como éste que se ponen a la luz pública a través de su publicación, para dar cuenta de cómo los esfuerzos de entidades públicas y estatales pueden apostarle a la formación de sociedades más integradas y solidarias y cómo es posible que el deporte pueda dejar de verse sólo en el plano de la competencia y se organice y desarrolle en función de la formación de niños y jóvenes con visión de futuro y participación sin exclusión alguna.

En relación al proceso investigativo encargado a la Universidad de Caldas, es de resaltar la forma como de manera articulada logró la participación de estudiantes de

pregrado, maestría y doctorado adscritos al grupo de investigación ‘Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación’, lo que le dio la impronta de rigurosidad, seriedad y confianza al proceso; y además, la comprensión y aplicación de una forma de trabajo científico soportado en la lógica de la complementariedad, propuesta metodológica desarrollada por el grupo, la cual se posiciona cada día más en los ambientes académicos y científicos de las ciencias sociales dando fe de la pertinencia de los hallazgos y del proceso de investigación llevado a cabo, en tanto es una forma de trabajo en la ciencias que posibilita la comprensión de fenómenos sociales

Ahora bien, en tanto que como investigación en el plano de la formación deportiva y la educación ciudadana, se convierte al lado de otras investigaciones que se han hecho en el grupo como base y referente para pensar de otra manera los procesos de formación deportiva haciendo frente a las exigencias actorales del contexto social y reconociendo los beneficios de programas y estrategias como éstas que buscan aportar a la consolidación de mejores ciudadanos para una mejor sociedad.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de la presente obra, se puede develar y demostrar desde sus contenidos un adecuado ejercicio de sistematización y un apropiado tratamiento a las categorías de análisis; las cuales se desarrollan a lo largo de los capítulos de la obra; permitiendo una mejor comprensión del programa en sí, pero sobre todo de la forma como éste permitió la formación de valores y la construcción de una mejor convivencia entre los participantes; aspectos que si bien son comprendidos por los investigadores, salieron realmente de la población comprometida; aspecto que le da el valor fundamental a la investigación y al mismo programa.

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Director Maestría en Educación
Universidad de Caldas
(Manizales, Colombia)

PRESENTACIÓN

La sistematización del proyecto de formación en valores a través del deporte, Escuelas de Fútbol por la Paz, que desde el 2003 se viene desarrollando en la comuna San José y que como experiencia significativa se ejecutó por 3 años en el Colegio Integrado Villa del Pilar, permite documentar el proceso formativo, a partir de las percepciones que los participantes, sus familias y las comunidades donde se desarrollan tienen del programa, a través de las cuales se hace evidente el aporte social, deportivo y familiar que las escuelas han alcanzado.

La sistematización que se hace del proyecto social deportivo permite además comprender los aportes que hace el programa desde sus fundamentos, sus prácticas y lineamientos metodológicos.

Los actores, participantes y aliados de este proceso de formación, a partir de la sistematización que se realiza, contamos con un documento que recoge las experiencias de un programa que, a través de la conformación de una alianza público-privada, se viene ofreciendo por más de 8 años a niños, niñas y jóvenes que viven en comunidades vulnerables de nuestra ciudad, como una estrategia de formación ciudadana y de sana utilización de tiempo libre.

El documento contiene una argumentación conceptual a cerca de la importancia que tienen las escuelas de fútbol por la paz como estrategia de formación en valores, a través de un análisis que se hace a partir de las percepciones de los aportes que los beneficiarios reconocen en el programa.

La investigación que se realiza, logra dimensionar los alcances, logros, posibilidades, debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del programa y plantea estrategias de intervención y mejoramiento del mismo, por medio de la formulación de una propuesta metodológica de formación ciudadana a través de la práctica del fútbol, que tiene como fin último asegurar que el programa dé respuesta a las necesidades y realidades del contexto en que se desarrolla y cumpla con el propósito de formación en valores y sana ocupación del tiempo libre para el cual se estableció.

Esperamos que este texto como compilación de la experiencia de un proyecto deportivo social, permita que programas de formación ciudadana como las Escuelas de Fútbol por la Paz, sirvan de referente para que este ejercicio pueda replicarse en

otras comunidades con problemáticas sociales y familiares similares y para motivar la participación de otros actores locales, nacionales e internacionales, que permita la sostenibilidad y permanencia de este proyecto en el tiempo.

Ángela C. Vásquez Escobar
Directora de Estrategia y Proyectos Especiales
Fundación Luker

1. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1.1. INTRODUCCIÓN

“La Fundación Luker es una organización privada, sin ánimo de lucro y de origen empresarial, creada en 1994 con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los manizaleños y fomentar el desarrollo social”.¹

Desde su mirada estratégica, la Fundación Luker ha diseñado e implementado diversos programas a través de los cuales procura llegar a las comunidades vulnerables y así aportar al desarrollo social y comunitario en alianza con diversas instituciones de carácter público y privado de la ciudad, y en esta intención propone entre otros los relacionados con el área de la “Recreación y el tiempo libre”, a saber:

- Escuelas de Fútbol por la Paz: en alianza con la Alcaldía de Manizales y la Corporación Deportiva Once Caldas; con el propósito de formar en valores a través de la práctica del fútbol, beneficiando a niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables de la ciudad.
- Semillero de Voleibol, Atletismo y Balón Mano: programa dirigido a niñas de estratos socio-económicos bajos, y desarrollado en alianza con la Alcaldía de Manizales y la Asociación Recrevida.
- Batuta: programa que beneficia niños, niñas y jóvenes de la ciudad, en alianza con la Alcaldía de Manizales y la Fundación Batuta.

El presente documento centra sus intereses en los procesos formativos que han tenido lugar, específicamente en el proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz; interés motivado por la responsabilidad de la Fundación Luker de valorar el impacto de sus programas.

1.2. PROGRAMA ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ

A partir del año 2003, la Fundación Luker inicia con el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, en alianza con la Corporación Deportiva Once Caldas y la Alcaldía de Manizales. A diferencia de otras escuelas deportivas tradicionales, que centran su interés en la formación técnico-deportiva, el rendimiento y la preparación para la competencia, éste tiene como propósito principal la formación en valores y la sana utilización del tiempo libre.

1 <http://www.fundacionluker.org.co/new/>

Así, Escuelas de Fútbol por la Paz acoge, inicialmente, los niños, niñas y jóvenes entre 4 y 17 años de la comuna San José de Manizales, contexto caracterizado por sus condiciones de violencia intrafamiliar y social, drogadicción, prostitución, etc., por lo que se considera uno de los sectores más vulnerables de la ciudad. Y, posteriormente, se extiende hacia la Institución Educativa Integrado Villa del Pilar, que en la ciudad de Manizales se ha caracterizado por enfatizar la Educación Inclusiva, además de contar entre sus estudiantes, niños y niñas con características similares a las de algunos de los niños de la comuna San José. El proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz, en esta institución educativa, es operado por dos años por la Corporación Deportiva Once Caldas y el último año de ejecución (2011) por la Fundación Metrópoli Colombia.

Desde lo anterior, la escuela de fútbol que se establece como un medio para el desarrollo del programa, se centra en cuatro valores principales, a saber: el respeto, la responsabilidad, la cooperación y la confianza. Así mismo, no se dejan de lado otros aspectos que contribuyen a la formación integral del individuo y que crean las condiciones adecuadas para que las primeras se propicien de manera natural durante la puesta en marcha del programa; éstas son: el rendimiento deportivo, aportes a la salud, utilización del tiempo libre y el ocio, la educación y la integración social.

En consecuencia, todos estos aspectos han permitido que desde el programa se evidencie una serie de logros tras su aplicación como el reconocimiento y apropiación del programa, la práctica del fútbol como estrategia para la formación en valores, el impacto positivo sobre el manejo de situaciones en la vida personal, social y familiar de los niños y una amplia cobertura de la población beneficiaria y continuidad del programa.

1.2.1. Sistematización

Al emprender este recorrido, se parte de revisar un estudio previo que se encargó de medir el impacto que ha tenido el programa, el cual no logra evidenciar en estricto cumplimiento los logros y aportes que en la formación ciudadana y en el desarrollo de habilidades para la ciudadanía, hace el proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz en sus participantes, frente a la participación y conciencia ciudadana desde los referentes de respeto, tolerancia, cooperación y convivencia.

De esta manera y a partir de diversas discusiones se identifica la necesidad de realizar un proceso de sistematización de esta experiencia que posibilite dimensionar sus alcances, logros, posibilidades, debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, que conlleven a estrategias de intervención y mejoramiento del mismo programa. Es decir, se destaca la importancia de que a este tipo de propuestas, las acompañen investigaciones que den sustento a los avances en términos de transformación del

ethos² cultural y social que deviene de la participación en este tipo de actividades; más aún cuando surge de manera recurrente el cuestionamiento por el impacto del programa y por sus aportes a la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes que participan en ella, teniendo en cuenta la coherencia entre los aspectos que lo fundamentan, las prácticas y los lineamientos metodológicos que se plantean en la realización de las mismas.

El análisis de este mismo cuestionamiento y lo que contiene exige generar una argumentación conceptual sólida sobre la importancia de las Escuelas de Fútbol por la Paz como estrategia de formación en valores y sana utilización del tiempo libre, pero para ello, es necesario en primera instancia sistematizar el programa, analizar su coherencia y los aportes que éste hace a la formación ciudadana en la población beneficiaria.

Lo anterior, permitió identificar debilidades, amenazas, oportunidades y fortalezas, con miras a redefinir el programa tanto desde sus fundamentos como desde sus prácticas e intenciones; y así, responder a las realidades propias del contexto y del programa.

De igual manera, se identificó la necesidad de conocer si es, o no, necesario extender el programa a otras comunas que presentan las mismas problemáticas sociales y familiares que motivaron este ejercicio; y, de igual manera, llevarlo al conocimiento de entidades de nivel internacional que pudieran motivarse a patrocinar y ejecutar este tipo de experiencias en diferentes contextos.

1.2.2. Posicionamiento del programa

El programa Escuelas de Fútbol por la Paz, es un esfuerzo mancomunado de diversas instituciones de carácter local, pretendiendo que, desde sus fortalezas y posibilidades, se aporte a la transformación social a través de programas como éste, lo que implica que la misma sociedad reconozca y valore dichas iniciativas.

Por ello, tanto en los discursos como en las prácticas se evidencia este reconocimiento en tanto que en los escenarios se hace visible la identidad del programa y de igual manera ello se encuentra en la vinculación de otras instituciones pertenecientes a las comunas. Todo lo anterior permite que el programa logre un posicionamiento social, tal como se desarrolla a continuación.

1.2.3. Identidad institucional

La identidad institucional se ve reflejada tanto en los materiales deportivos como en

² Entendido el ‘ethos’ como las prácticas y modos de ser cultural y social que definen la identidad de una comunidad, en este caso la comuna San José y la Institución Educativa Villa del Pilar.

los elementos publicitarios que traen impresos los logos de las organizaciones que apoyan el programa Escuelas Deportivas por la Paz, como son: Fundación Luker, Corporación Deportiva Once Caldas y la Alcaldía de Manizales.

Se reconoce la ayuda significativa que hacen las tres empresas con el programa, otorgando recursos para ejecutarlo y permitiendo otras actividades de cara a la participación de los niños en eventos deportivos y sociales; en este sentido Manes (2004: 43) plantea que:

“El origen de la imagen se asienta en la Identidad Institucional, como resultante de la cultura interna de la organización educativa, producto a la vez de sus servicios, metas funcionales, normas y valores. Una institución educativa crea su cultura propia a partir del concepto de pertenencia de todos sus miembros, de la relación y motivación de los mismos, del cumplimiento de las normas internas y sus objetivos, y esencialmente de los valores éticos, laborales y solidarios subyacentes. Por otra parte la institución debe desarrollar su identidad visual (escudo, logotipo, nombre, color, tipografía, iconografía), y plasmarla armónicamente en todos los elementos tangibles que la identifiquen (carteles, papelería, uniformes, escudos, corbatas, calcos, banderines, banderas, carpetas, etc.)”.

Las organizaciones que apoyan el programa generan espacios de reconocimiento de su quehacer en su labor social con las personas de bajos recursos; se muestran a través de material visible para posicionarse frente a la comunidad, buscando tener una buena imagen, y que por ende les permita tener de una u otra forma un medio de publicidad por la responsabilidad que están asumiendo; de igual forma, se fortalece el sentido de pertenencia por aquellos entes públicos y privados que aportan en sus procesos formativos deportivos.

“En el material que utilizamos están plasmados escudos de las instituciones, tenemos pendón con los nombres de las instituciones, con los escudos de las instituciones... siempre que se hace un evento es tratando de resaltar este patrocinio, porque creo que las tres instituciones se han comportado muy bien con los niños de la comuna” (p. 11-5).

“Cada uno de nosotros lleva un pendón en cada escenario [...]. Todos llevamos un pendón donde está un eslogan de las instituciones que están en el programa y con el nombre de ‘Escuelas de Fútbol por la Paz’, y con un eslogan de un valor que tenga que ver con lo que aporta el fútbol a la sociedad” (p. 12-7).

1.2.4. Otros agentes vinculados

Además de las grandes empresas que se asociaron para hacer realidad esta propuesta, desde otras entidades se promueven recursos para la ejecución de pequeños programas de tiempos cortos, a los que se adhieren empresas públicas y privadas. Las personas del sector conocen el programa, el trabajo que se hace con los niños y jóvenes, por tal motivo se vinculan de una u otra manera, con recursos y/o materiales dotando de implementos deportivos. La Policía Nacional también se vincula de manera activa en lo concerniente a la seguridad, para la vigilancia y control del desarrollo de los programas. También, líderes comunitarios, sindicatos, cooperativas y pequeñas empresas aportan según las necesidades.

Las entidades mencionadas, aportan recursos económicos que, en ocasiones, se tornan insuficientes cuando se establecen programaciones de otras actividades o eventos por parte de los facilitadores; pues desde su apuesta formativa proponen realizar convenios con otras fuentes de financiación que, desde su percepción, pueden llegar a otorgar algún patrocinio o recurso para implementos extras, como uniformes, zapatillas, entre otros; siendo un apoyo significativo para aportar a la formación de los niños desde el ámbito participativo.

“Prácticamente han sido microempresarios que hay en la comuna San José, podemos decir que son gente que tiene sus negocios pequeños y que han podido colaborararnos [...]. Ha habido innumerables entidades e instituciones que han estado al lado de nosotros y que por esa situación nosotros hemos podido hacer unas actividades más pequeñas, pero que han sido de mucho impacto y mucha relevancia para el alcance de todo esto” (p. 12-6).

“los patrocinadores oficiales son la Fundación Luker, la Alcaldía de Manizales y la Corporación Deportiva Once Caldas; ya cuando se hacen otras actividades pues se buscan recursos con empresas o entidades de la misma comuna que quieran patrocinar” (p. 13-5).

1.3. PROYECCIÓN

Se ha prestado bastante interés por parte de los tutores, relacionado con la labor que se está realizando frente a los componentes investigativos con la idea de generar un documento que sea determinante frente a la labor que realizan la Fundación Luker, la Corporación Once Caldas y la Alcaldía de Manizales ante otras instituciones no sólo Nacionales sino también internacionales, ya que es importante que todos los patrocinadores conozcan los alcances del programa y el impacto que éste ha generado en 7 años con miras al mejoramiento de sus debilidades o el sostenimiento de sus

fortalezas.

En este sentido, es importante buscar que el deporte impacte en el aspecto del desenvolvimiento social del individuo, sin importar el lugar o país en donde se desarrolle, tal como lo expresa Rodríguez (2008: 13):

“ Toda actividad deportiva es una relación social. El juego y la asistencia a espectáculos constituyen interacciones sociales, entre grupos y culturas. Las reglas de juego social se expresan en reglas de juego deportivo y en estilos de vida. Desde el golf al boxeo, o desde la gimnasia rítmica al rugby, nos encontramos diferentes lenguajes lúdicos que expresan derivados modos de relación social. Básicamente, la elección de un deporte depende de los capitales económicos, culturales, sexuales, raciales o religiosos ”.

No obstante, se deben establecer criterios de evaluación frente al quehacer planificado de un programa general deportivo, más aún cuando se trata de formar infantes para la vida y aportarles desde el tema de salud, hasta el comportamental con sus pares.

“ Todo este proceso que se está haciendo es un sueño, también del grupo, porque hace algunos años fue la sugerencia que nosotros dimos en la junta directiva del programa, que se hiciera un proceso investigativo, que de ahí se podría sacar un libro, como el producto, y creo que así esto ha producido una publicación, que hayan sugerencias ”.

1.3.1. Proyección familiar

La proyección del programa trasciende los escenarios de la práctica deportiva y de las instituciones auspiciantes; por su parte, se ha manifestado una proyección que ingresa al escenario familiar, desde donde se reconoce el cambio que los niños y jóvenes presentan tras estar vinculados a la escuela de fútbol, pues la familia se tiene en cuenta en todo el proceso desarrollado por los facilitadores; lo cual se socializa a través de reuniones y charlas para dar a conocer el funcionamiento y requisitos de operación de las Escuelas de Fútbol por la Paz, y que se reconozca de su parte la participación directa frente a conflictos intrafamiliares o con su entorno, pues al no ser así, se establecen determinaciones de la no continuidad en el programa de su hijo.

El acompañamiento del padre de familia o acudiente a las reuniones y entrenamientos para conocer más de cerca el programa, es significativo, no en su totalidad, pero sí lo hacen para permitirse ver de cara a la labor de los docentes, el trato, la disponibilidad y el comportamiento general de los mismos; más aún cuando estos demuestran preocupación por los horarios y las jornadas en que funcionan las actividades; en

referencia al tema Prat y Soler (2003: 106) dicen que:

“La familia, como primer núcleo de desarrollo humano, juega un papel fundamental en la educación en valores, y en consecuencia, también en la transmisión de actitudes y valores en relación con la actividad física y el deporte. Diferentes estudios confirman cada vez más la importancia de las expectativas y actitudes de los padres en relación a la manera como los hijos ven el deporte”.

Algunas de las familias presentan interés por el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, pues sus hijos tienen una oportunidad de aprender a jugar fútbol y de socializarse con los demás. Sin embargo, el acompañamiento no es masivo cuando se programan reuniones de tipo informativo, para dar a conocer la labor de los docentes, cuál ha sido la evolución de sus hijos, qué pretenden con ellos y de alguna u otra manera presentar el cronograma de actividades a ejecutar. El acompañamiento por parte de los padres es fundamental para fortalecer la orientación de valores no sólo en los niños, sino en ellos como núcleo familiar.

“Hay momentos en que uno se ve como desprotegido con ese aspecto, hay niños que son 5 hermanos de una sola mamá, pero 5 hermanos de 5 papás diferentes, entonces ahí la mamá hace de mamá y papá... pues porque la mamá le toca ir a conseguir el sustento para los 5 porque no hay quién más... entonces eso a veces genera grados de dificultad, pero sin embargo hay momentos tan claros y tan contundentes que uno los cita y ellos van” (p. 12-90).

“Porque les gusta saber cuál es el comportamiento de sus muchachos, muchas veces a los entrenamientos van y preguntan por ellos, si tienen el tiempo para estar al lado de ellos van, y entonces ha generado muchas cosas... nos hemos dado cuenta de que los padres o los hermanos más grandes van y los acompañan, los esperan hasta que termine el entrenamiento y vuelven y se van para sus casas. Hay actividades que se han hecho, como reuniones, como talleres, y ha sido importante la asistencia de ellos” (p. 12-90).

1.3.2. Proyección geográfica

Existen unas posibilidades muy marcadas que hoy por hoy mejoran el intercambio social entre niños de diferentes sectores de Manizales, en donde el programa orienta sus clases y entrenamientos; como ejemplo, se tiene la entrada y salida de los niños entre barrios con mucha problemática social, determinando que las personas pueden visitar sus barrios sin ningún problema, que son aceptados y reconocidos por el programa, mejorando los lazos de amistad entre ellos y posibilitando que conozcan más

a fondo su sector, sus instalaciones deportivas, sus líderes comunitarios, iglesias, colegios, escuelas, otros docentes, porque son muchos los barrios que conforman la comuna San José y a su interior, el escenario deportivo de La Pelusa, se establece como punto de encuentro para la realización de eventos deportivos entre los niños participantes.

La colaboración de las instituciones educativas del sector ha sido significativa, pues los niños que participan del programa están vinculados a la misma y es a través de ellas que se tiene acceso a la información individual para realizar la convocatoria a quienes quieren participar; ante esto Rodríguez (2008: 153) nos menciona que:

“El fútbol es el deporte más global: su práctica permite el intercambio fácil entre grupos y culturas. En ocasiones surge la pregunta de por qué la mayoría juega fútbol: sólo requiere cualquier pelota, es el deporte en equipo con las reglas más simples y se puede jugar en cualquier lugar. Esa sencillez instrumental hace global este juego”.

Las Escuelas de Fútbol por la Paz se adhieren a las características de la población en cuanto a los escenarios deportivos; en este caso, en la comuna San José existen algunas canchas y espacios que permiten de una u otra forma la práctica deportiva en el marco específico del fútbol y pueden realizarse intercambios con niños de la misma comuna, eso sí, evidenciando diferencias típicas de cada escenario deportivo.

En todos los barrios de la comuna San José y en el Instituto Integrado Villa del Pilar los escenarios son diferentes, en cuanto a dimensiones, terreno, entorno; pero esto no es obstáculo para que los niños se integren deportivamente en actividades programadas por los docentes, en donde existen acompañamientos de los grupos cuando visitan zonas o barrios ajenos a ellos; sin embargo, se rescata la integración que éstos muestran al momento de participar en dichos eventos. Rodríguez (2003: 153) refleja lo anteriormente dicho así: *“Y es el lenguaje que se repite con varios acentos: fútbol, fútbol-sala, futbolito, fútbol siete [...] pero el fútbol siempre sigue predominando, y su organización aparece nítidamente escindida entre una minoría de profesionales y una gran mayoría de aficionados”.*

“Hacemos salidas pedagógicas, hacemos intercambio con otras escuelas si es la idea con ellos... hacerles charlas, videos, para que el niño tenga otra visión y vea otra cosa, mostrarles la comuna” (p. 11-16).

“Más allá se habla del trabajo comunitario o socio-comunitario, entonces que el muchacho empiece a darse cuenta de que no sólo el programa se trabaja en su sector, sino que ellos conozcan los otros sectores, que podamos hacer intercambios con los otros sectores de la misma comuna, porque pueden haber personas que conocen sólo su sector, porque

se mueven sólo alrededor de él” (p. 12-10).

1.3.3. Proyección institucional

Las instituciones educativas permiten el seguimiento académico de los niños, lo que se relaciona directamente con su posibilidad de participación en el programa Escuelas de Fútbol por la Paz; pues, para vincularse al programa es condición ineludible el cumplir a cabalidad con las responsabilidades académicas, de modo tal que la práctica deportiva no sea la excusa para no cumplir con las mismas; de lo contrario deberá parar actividades deportivas hasta no mejorar su nivel académico, lo cual es informado a la familia. Esto presenta un impacto positivo, pues el tener la posibilidad de jugar fútbol le abre el entusiasmo para iniciar o reiniciar sus labores académicas; pero la finalidad del deporte debe ser más desde el aportar al mejoramiento académico, pues como lo plantea Blázquez, D. (1999: 433):

“Para que el deporte sea educativo y pueda hablarse de deporte escolar [...] debe respetar ciertos criterios: tener un carácter abierto, es decir, la participación no puede darse por niveles de habilidad, sexo u otros criterios de discriminación; tener como finalidad no sólo la mejora de las habilidades motrices, sino también las otras intenciones educativas presentes en los objetivos generales (capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación e inserción social) y que los planteamientos que se efectúen no incidan fundamentalmente sobre el resultado de la actividad (ganar o perder), sino sobre las intenciones educativas que se persiguen”.

Por tal razón, las Escuelas de Fútbol por la Paz prestan atención especial al proceso de desempeño académico de los niños en las instituciones educativas, y cuando se trata de disminución del rendimiento escolar, se piensa en que el tiempo que le dedica al deporte no es tan importante como el académico, y así se torna condicionante para el niño.

“Ha habido muchos casos donde el niño no está estudiando, entra a la escuela, llega a la escuela de fútbol y nosotros, o sea, por medio de la trabajadora social hacemos los contactos en los colegios y los niños se ponen a estudiar y la motivación es el fútbol. Por medio del fútbol él empieza su proceso académico o lo continúa, muchas veces lo tiene interrumpido y lo continúa, ha dado buenos resultados” (p. 11-14).

“en la escuela cuando hemos tenido la oportunidad de hacer algún intercambio con los profesores o las profesoras, entonces uno va y pregunta

por los muchachos o en cualquier charla con la profesora o el profesor y le dice: ‘Oiga, ustedes qué les han dado a estos muchachos para que el comportamiento en esa parte del vocabulario haya cambiado’” (p. 12-56).

1.3.4. Proyección deportiva

Las Escuelas de Fútbol por la Paz se enfocan en el trabajo de valores, sin embargo velan por el mejoramiento técnico de los niños y niñas, a tal punto que pueden ser vistos por otras organizaciones deportivas y pueden llegar a tener una oportunidad de mejorar muchos aspectos; como dice Hahn (1996: 220 citado por Blázquez, 1999): *“Por talento deportivo se entiende: la disposición por encima de lo normal de poder y querer realizar unos rendimientos elevados en el campo del deporte”*.

Pero, para que esto se convierta en posibilidad, es necesario que los niños puedan mostrar sus talentos y habilidades, por lo que los facilitadores gestionan recursos para realizar eventos de intercambio deportivo, más que competitivo.

“Pues para el trabajo social sí; es decir, si hablamos de trabajo social sí, pero si usted me dice a mí que saque un deportista de alto rendimiento puede salir, pero difícil... tengo jugadores en Selección Caldas, jugadores que en este momento juegan con Cuervo en Selección Caldas en microfútbol... jugadores que juegan en el equipo profesional de microfútbol... entonces, se han sacado jugadores también, sino que es difícil” (p. 11-34).

“Hay muchos niños que han ido a probar en selecciones en otro deporte, más que todo fútbol de salón, que ahí es donde han estado, podemos decir que en este momento hay por ahí 10 niños que están preseleccionados en selecciones Caldas, hay otros que ya han ido a representar a Caldas en programas de escuelas en formación deportiva en fútbol de salón a otras partes del país... hay niños jugando en formadores, la Licorera, Manisol, Club Campo Hermoso, Asofútbol, Academia Caldense, entonces hay por ahí 10 clubes de fútbol que están surtidos con niños de nuestro programa” (p. 12-32).

1.3.5. Proyección social

El programa Escuelas de Fútbol por la Paz tiene como función principal aportar a la transformación social; es por ello que a partir de la práctica se logran cambios en el comportamiento de los niños y jóvenes, que se evidencian principalmente en la integración deportiva que se hace desde los diferentes barrios de la comuna, así mismo disminución de la violencia y del número de inconvenientes dentro del campo de

juego. El barrio Galán ha tenido una muy buena evolución en este sentido, pues se han adherido otras instituciones en el campo educativo como las escuelas y el Centro de Desarrollo Comunitario; como lo menciona Espejo, J. (2009: 57), refiriéndose a la importancia social del deporte:

“El deporte representa un instrumento adecuado para promover una sociedad más inclusiva y para luchar contra la intolerancia, racismo, la violencia, el consumo de alcohol o el abuso de los estupefacientes. El deporte puede contribuir también a la integración de las personas excluidas del mercado de trabajo. Así mismo puede ser un vehículo para la democratización y la solidaridad en las sociedades modernas”.

La práctica deportiva en la comuna San José logró la disminución de los niveles de intolerancia, ha acercado a la comunidad gracias a la ejecución de eventos deportivos organizados por el programa; se ha convertido en un medio para socializar e integrar las diferentes zonas de la comuna independientemente de las diferencias en la problemática específica de cada una de ellas.

En otros sectores en donde se trataban de presentar problemáticas, se hacía énfasis en el facilitador, para que hiciera un seguimiento más específico y no permitiera en lo posible estas situaciones, a lo que se aconsejó crear un manual de convivencia y en común acuerdo con los participantes.

Así, el respeto por el otro ha sido uno de los valores más trabajados, pues se encontraban situaciones de poca tolerancia frente a las habilidades de los niños, teniendo en cuenta las virtudes de unos y las dificultades de otros; pues se discriminaban situaciones de juego no muy alentadoras por las mismas condiciones técnicas de algunos niños; así como también el respeto por la puntualidad y el desarrollo de la clase. Se toma una figura de seleccionados, quienes al criterio de muchos son no sólo los niños que tienen buenas condiciones técnicas, sino aquellos que se van convirtiendo en ejemplo para los demás en los aspectos anteriormente mencionados.

Involucrando más a los padres de familia, se evidenciarán logros más significativos, pues ellos participan también de actividades lúdicas entre sectores y aprenden de muchas otras situaciones de la vida, con otros facilitadores como trabajador social, psicólogo, Bienestar Familiar, entre otros. Esto ha dado mucho conocimiento del quehacer de la escuela de fútbol; los padres ya tienen otra mirada de lo que se trabaja allí y lo que se pretende aportar a los niños.

La Policía Nacional se ha vinculado a través del control y vigilancia en los sectores donde se orientan las clases, con charlas sobre prevención de la drogadicción y la problemática actual de esta situación; por lo tanto, no se permite que niños lleguen con efectos de alcohol o drogas a los entrenamientos, si son detectados se estable-

cen parámetros para definir la ayuda, como el de reportar la situación a los padres o personas involucradas.

Siempre el objetivo con los niños, es que se permita vivenciar su infancia y juventud de la mejor manera posible; así mismo, se permiten otras actividades que realizan en compañía de sus padres en diferentes sectores de la ciudad.

El cuidado y acompañamiento de los niños participantes del programa Escuelas de Fútbol por la Paz ha sido significativo para el goce y disfrute de ellos en todas las actividades, que sientan el apoyo de los docentes y adquieran día a día un sentido más fuerte de pertenencia por esta institución.

“No vamos a decir que no existe, claro que existe, pero sí ha disminuido mucho, sobre todo el trato entre barrios; anteriormente La Pelusa, que ha sido como el centro del deporte allá, es la cancha más central, la mejor ubicada, la que tiene gradas, la que tiene techito, la mejor, se hacían torneos y mire, el mero hecho de usted ser del Galán, ya era enemigo de ellos, pero la disminución de la violencia se ha notado” (p. 10-34).

“Cuando es, por ejemplo, la capacitación de padres, convocamos al niño y al padre, entonces el padre, por ejemplo, nosotros estamos con él en el colegio San Agustín y hacen capacitación, y los muchachos hacemos en la cancha, hacemos también actividades lúdicas” (p. 10-65).

1.4. COBERTURA

La cobertura no se debe entender en términos de masificación o saturación del programa, sino que de manera formativa acoja la comunidad, especialmente la niñez y la juventud a quienes se dirige principalmente, con miras a su formación en valores y utilizando el deporte, específicamente el fútbol, como mediación para lograrlo. En este sentido, existe una flexibilidad en términos de la cantidad de participantes que se pueden vincular, sin limitarse a un número mínimo o máximo; pero de igual manera, sin que esta posibilidad formativa vaya en detrimento de otras como son las responsabilidades escolares, por ello los tiempos se adaptan a la disponibilidad de tiempo que se tiene para asistir a las prácticas.

1.4.1. Población

El proceso de cobertura desarrollado por el programa se da a través de un primer momento, en donde se inició con una pequeña cantidad de niños (200 aproximadamente), pero a medida que el proyecto se posicionaba empezó a aumentar la asistencia por parte de los niños; en la actualidad se encuentran vinculados alrededor de 1300 niños a cargo de 5 facilitadores.

“Se ha ido masificando, nosotros comenzamos más o menos con 200 niños, y esto lo hemos ido masificando, a tener 1300, claro que en este momento tenemos 800, porque lo del proyecto San José disminuyó mucho... para cinco docentes” (p. 10-15).

Se observa cómo la demanda de estudiantes frente a la cantidad de docentes no es correcta, ya que llegaron a tener 1300 niños lo cual requiere una cantidad mayor de facilitadores capacitados para cubrir de forma adecuada esta cantidad de población.

Desde otro punto se identifica la difusión del programa, en donde pueden participar todos los niños que estén interesados en la escuela de formación deportiva, pero los niños que en mayor proporción participan en la escuela son de estratos socioeconómicos 1 y 2, de bajos recursos, según los argumentos de los facilitadores.

“Nosotros lo hacemos abierto, sabemos que hay gente de estratos 3 y 4, escasamente participan muy poco los de 3 y los de 4 no participan... hay uno que otro niño de Chipre, de Campo Hermoso, del Carmen” (p. 10-14).

Aspectos como el desarrollo urbano propio del crecimiento del municipio repercuten sobre la práctica deportiva y la adecuada marcha del programa, pues esto obliga a que los niños no se puedan desplazar hacia los escenarios de práctica, lo cual es un aspecto negativo que si no se atiende afecta la asistencia tanto de niños y jóvenes, como de los facilitadores.

“en un proceso de registros hemos llegado hasta 860 niños más o menos, hay momentos en que ha bajado y en el momento va a disminuir un poco por el proceso de renovación urbana de la comuna, y eso va a ser un punto importante para nosotros porque de pronto nos va a bajar la población” (p. 12-21).

Es evidente la problemática que se está iniciando en la comuna con respecto al proyecto que se tiene programado para el sector; elemento importante que se debe tener presente para poder crear estrategias que permitan disminuir la deserción por parte de los niños que se encuentran en la Escuela de Fútbol por la Paz.

1.4.2. Tiempo

Los horarios implementados tienen como propósito manejar una mayor cobertura del programa en donde no se vean afectadas las actividades cotidianas o escolares de los niños; de igual forma se debe resaltar el elemento planteado por González, J. y Blanco, R (1997: 23):

“El tiempo libre ha adquirido un enorme interés en la vida cotidiana de los jóvenes, ya que su socialización se realiza en un contexto en que buena parte de los valores, individuales y colectivos, están de un modo u otro relacionados con el ocio y las actividades asociadas a éste”.

Los facilitadores manifiestan que el mejor horario podría ser el de la tarde, más o menos después de las cuatro para tener una mayor asistencia por parte de los niños, pero la dificultad para este horario sería que algunos padres no permiten que sus hijos asistan en estos horarios, ya que es demasiado tarde y sienten temor por su integridad. De igual forma, para avanzar y poder trabajar en las prácticas con niños de la mañana y la tarde se desarrollan clases en horas de la noche con grupos de estudiantes de la selección.

“Pues yo creo que se ajustan a las condiciones, pero el horario ideal sería después de las cuatro de la tarde para coger toda la población, los niños que estudian en la mañana y los que estudian en la tarde” (p. 11-37).

“Vea, los horarios míos son todos los días de dos a seis de la tarde, los sábados por la mañana de diez a doce, tenemos un horario para los facilitadores que tienen selecciones, aparte de estos se busca un horario que sea nocturno para entrenar con los niños y los días sábados o domingos en horas de la tarde ya partidos de campeonato” (p. 13-25).

Es pertinente resaltar la aceptación y la cobertura que tiene el programa frente a la población que está en la comuna; se identifica una participación activa por parte de los niños en la Escuela de Formación Deportiva. Se deben tener presente los horarios en los cuales se desarrollan las prácticas para permitir una mayor participación y aceptación tanto de los niños como de los padres de familia.

1.5. CONTEXTO SOCIAL

El contexto social que rodea al sujeto es uno de los principales factores de aprendizaje que se desarrollan, dando lugar al carácter social del aprendizaje; uno de los actores que más involucrado está en el desarrollo de aprendizajes contextualizados es el facilitador, pues así como lo menciona Puigdellivol (2005: 109): *“el profesor pues, y la escuela por extensión, contribuye a organizar un entorno que propicie, favorezca y estimule el aprendizaje de los alumnos y todo ello en un contexto social y cultural determinado”*. Es evidente entonces, el papel tan importante de este actor fundamental en los procesos de enseñanza. Pero, desde esta perspectiva, aún se considera la escuela como algo independiente del contexto social, por ello es pertinente conocer la postura de Álvarez y del Río (citados por Puigdellivol, 2005: 110):

“La escuela se ha ido desligando cada vez más de los sistemas de actividad comunitarios en lo que se construye la mente del niño y, lo que en principio podría contemplarse como una cualidad de la Educación –de descontextualización instrumental de los aprendizajes que favorece la formación de conceptos– ha ido acompañada de una no tan conveniente descontextualización social cuya magnitud y consecuencias estamos tardando en evaluar”.

Todo esto para llegar a decir que en el entorno social de la escuela el profesor es más que un mediador, realmente es un agente social y agente cultural dentro de los procesos de enseñanza que imparte a sus alumnos; sumado a lo anterior, podemos señalar que la Escuela de Fútbol Paz está en la obligación de generar espacios de socialización en donde los niños comprendan la importancia de relacionarse con el contexto en donde están inmersos.

1.5.1. Escuela

Los entrenadores mantienen un contacto con los procesos desarrollados en la escuela a la cual asiste el niño; en varias ocasiones ellos asisten a las instituciones para preguntar por el niño, para recibir información acerca de cómo está su proceso educativo y con ello coordinar los procesos que se desarrollan con el programa; también tienen presente el manejo de horarios, los cuales deben ir relacionados y acordes a los horarios escolares, en donde el niño pueda desarrollar sus prácticas deportivas sin perjudicar los compromisos escolares, esto se evidencia a partir de los siguientes relatos expresados por los entrenadores de la escuela deportiva.

“Muy pocas escuelas creo que tienen este objetivo, porque nosotros vamos de la mano con el proceso de la escuela, porque nosotros vamos periódicamente a la escuela a preguntar por el niño y a los padres de familia cuando se hace la reunión de padres de familia” (p. 13-14).

De igual forma se debe resaltar que existen diferentes miradas frente a los procesos extraescolares en los cuales está vinculado el niño, ya que en estos espacios se transmiten por parte de los instructores diferentes actitudes, como lo mencionan Prat y Soler (2003: 106), quienes dicen que:

“son muchas las horas que el niño comparte con los entrenadores, monitores o animadores deportivos. En función de los objetivos planteados por estos técnicos, y también a partir de su propio carácter y personalidad, se transmitirán actitudes y valores que favorecen, o no, el desarrollo moral del niño”.

De tal forma que, tanto horarios como procesos desarrollados en las instituciones

educativas, son de gran importancia, pero en una mayor medida está el carácter o personalidad de los instructores frente a los procesos de enseñanza que se generan durante los entrenamientos.

1.5.2. Escuela deportiva

Los escenarios deportivos se encuentran rodeados de problemáticas sociales que de una u otra forma terminan condicionando el buen desarrollo del programa, lo que lleva a que se presenten conflictos, que son evidentes entre la población cercana a este espacio deportivo, tanto así, que los estudiantes, en algunos casos, asisten a las prácticas con armas blancas, las cuales son decomisadas por los facilitadores, y se da inicio a un proceso de mediación en donde se busca, de la mejor manera, corregir las actitudes de los niños frente a este tipo de situaciones.

“La escuela, entonces, es receptora de un escenario en muchos casos conflictivo, por un lado, la desfamiliarización [...], el deterioro de las redes de contención institucional de las comunidades (instituciones barriales, religiosas, deportivas, jurídicas, de seguridad) que forman parte de la cultura en su nivel macro social como en la cultura de la base territorial” (Yaría, 2005: 80).

Así, el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, en muchos casos se convierte en el reflejo de las vivencias y las problemáticas que aquejan a estos niños y jóvenes, al igual que el contexto social que lo rodea.

“Iniciando estos muchachos llevaban navajas, en el año 2003, 2004, eso sí, pues no la mostraban. Los muchachos ahorita saben que no pueden llevar la navaja, ellos saben que a la cancha no pueden llevar navaja; la navaja que muestran por ahí, nosotros la decomisamos” (p. 10-36).

El programa se vuelve un escenario propicio para integrar personas de diferentes sectores que por cuestiones de conflicto social no podían tener un proceso de socialización adecuada; ejemplo de esta apertura a nuevas posibilidades de acercamiento son los torneos o competencias implementadas por el programa dentro de la comuna, en los cuales participan los niños de los diferentes sectores, y por supuesto todos ellos se encuentran vinculados a las Escuelas de Fútbol por la Paz; a partir de la implementación deportiva se ha logrado una disminución en las problemáticas sociales y la violencia en la que está inmersa toda la comuna.

“El trato ha mejorado mucho, mire, sobre todo el trato entre barrios... se ha notado porque los muchachos en pleno parque peleaban, o sea, hemos tenido miles de torneos allá, sí hemos tenido 5 inconvenientes, inconvenientes que no han pasado a mayores” (p. 10-34).

Es inevitable que los niños, en su afán de ganar y competir, se dejen llevar por sus impulsos y en uno u otro momento se presenten episodios de agresión; pues es una forma de desahogar problemáticas en las cuales se involucran dentro de su contexto; no obstante, los facilitadores se encuentran atentos a este tipo de situaciones ante lo cual utilizan varias estrategias para controlar este tipo de situaciones.

“Esas agresiones son comunes, porque son niños, pero no son agresiones en las cuales se vaya a ver involucrado el programa en el sentido de perder identidad o perder jerarquía porque simplemente son agresiones normales de los niños” (p. 13-55).

“Se separan, usted se hizo allí, usted se hizo allí y ya cuando se calmen vuelven otra vez a jugar, dense la mano o abrácese, bueno ustedes van a jugar juntos entonces ya quedó ahí” (p. 13-55).

1.5.3. Familia

La familia es uno de los factores más influyentes en la formación integral de sus miembros, allí el niño adquiere un sistema de valores y responsabilidades que se adquieren al nacer en un contexto específico. Savater (1997) presenta la familia como socialización primaria, en donde el entorno familiar es la primera influencia del niño, ya que allí se dan elementos afectivos de trascendencia y la educación vivencial no discursiva que se genera. Se debe reconocer el espacio relevante del grupo familiar en los procesos de formación de los estudiantes, y resaltar la importancia dentro de lo que corresponde al contexto social, que influye directamente en los aprendizajes del niño.

Es evidente la gran influencia que tienen muchos aspectos sociales sobre las personas, como lo es la familia; son de gran relevancia en la formación de los niños, lo anterior es soportado por Prat, M. y Soler, S. (2003: 59): *“es evidente que hay otros agentes sociales que desempeñan un papel igual o más importante que la escuela [...] hay que destacar, la familia, los medios de comunicación y el contexto social del niño”*.

Como lo plantean las autoras, la labor de formación no es únicamente de la escuela deportiva sino de los diferentes agentes que rodean al niño, y en este caso resaltamos la labor que debe cumplir la familia en el acompañamiento adecuado durante los diferentes procesos educativos implementados para formar integralmente al niño.

El desarrollo de los procesos educativos se da gracias a las diferentes interacciones que el niño realiza con el contexto al cual está vinculado; uno de los núcleos más importantes en el desarrollo humano es la familia, reiterando lo expuesto anteriormente, en donde ocurren las primeras interacciones sociales que tienen un papel

fundamental en la educación del niño, a partir de las relaciones y aprendizajes que se generen en el entorno familiar, permitirán entonces contribuciones a la formación de valores y actitudes como lo plantean Prat y Soler (2003: 107):

“la colaboración de la familia será totalmente indispensable para incidir en el trabajo de las actitudes y valores que se puedan desarrollar en la escuela [...] puede actuar reforzando o dificultando aquellas actitudes y conductas que desde el centro educativo se intentan fomentar”.

La participación de los padres, en lo que corresponde a las reuniones desarrolladas por la escuela deportiva o en compromisos que deben asumir frente al trabajo de sus hijos es poca, ya que un padre asiste en representación de varios niños o siempre encuentran excusas para no asistir. Los oficios laborales no le permiten tener un espacio para asistir a las reuniones, pero a pesar de esto las relaciones con los padres son muy buenas según los entrenadores.

“La relación con los padres es muy buena, lo que pasa es que muchas veces la asistencia a estas reuniones es muy complicada, primero por la estructura familiar que hay allá en la comuna, segundo, por la ocupación, si uno cita en semana de noche, muchos papás no pueden ir porque trabajan en casas hasta las 7 o 8 de la noche, o las mamás trabajan de noche” (p. 10-71).

Por otra parte, el contexto en el cual se desarrolla el programa presenta dificultades económicas y de conformación familiar que obstaculizan la vinculación y/o participación de la familia en el proceso; pues se encuentran casos en donde los padres deben trabajar, por tanto los niños y jóvenes quedan a cargo de otros miembros de la familia o por situaciones en las que un sólo padre es el responsable del hogar.

“El niño tenía todo tipo de problemas, la mamá trabajaba en un café, la abuelita era una que trapeaba la casa, pero era una abuelita, era una viejita que no tenía fuerzas, pues para poder con él, y mucho más que eran tres hermanitos más” (p. 13-60).

Los facilitadores comprenden el papel tan importante de un acompañamiento por parte de los padres, pues como lo mencionan González, B. y Blanco, R. (1997: 27): *“es imprescindible la colaboración de ambas, escuela y familia, en el servicio del niño, y es el maestro el que debe construir puentes entre los mundos del hogar paterno y la escuela”*; por esto los facilitadores programan actividades que mejoran la participación de padres de familia y así mejorar la vinculación de la familia en procesos desarrollados en el programa; de esta manera, se implementan talleres o reuniones de padres.

“Nosotros tenemos muy presente que familia, niños, el grupo de mo-

nitores, sector educativo, o sea para nosotros es muy importante que todo esté así, entonces para estar en las selecciones, o viene: ‘Es que mi mamá y mi papá no pueden’, ‘Entonces traiga su hermana mayor, aquí tiene que estar alguien de su familia o un adulto mayor tiene que estar aquí’ ... muchas veces los padres mandan como la excusita y dice por qué no voy y, digámoslo así, si fue el domingo la reunión, lunes o martes, debe ir a la cancha, ir a la cancha como para que se informe, para hablar con el monitor” (p. 10-72).

“Muy pocas escuelas creo que tienen este objetivo porque nosotros vamos de la mano con el proceso de la escuela, nosotros vamos periódicamente a la escuela a preguntar por el niño y a los padres de familia cuando se hace la reunión de padres de familia” (p. 13-14).

No obstante, también es posible encontrar algunos padres interesados en el proceso que sus familiares están desarrollando con su participación en el programa; por ello, se acercan a las sesiones para conocer las actividades, además indagan sobre el desempeño de los chicos y la vinculación en talleres o reuniones que hacen los facilitadores.

“Uno los cita y ellos van porque les gusta saber cuál es el comportamiento de sus muchachos, van y preguntan por ellos, si tienen el tiempo para estar al lado de ellos van, y entonces ha generado muchas cosas..., se han dado cuenta de que los muchachos son tratados con amabilidad, con cariño, con sinceridad y todas esas cosas, entonces ven que sí es un programa serio” (p. 12-90).

“Pues de pronto van los padres de familia para cerciorarse de que los niños estén trabajando” (p. 13-35).

Otro factor de relevancia en las dificultades de los procesos de formación es la gran problemática en el contexto familiar donde están inmersos los niños, como lo es la violencia que se vive constantemente dentro de la población que cubre el programa, al igual las familias están conformadas por varios integrantes que pertenecen a grupos sociales con dificultades, y sumado a esto se dan casos de drogadicción en donde los alumnos se ven directamente afectados; en algunas ocasiones estas problemáticas encontradas se ven reflejadas en los niños, ya que utilizan un vocabulario inadecuado durante las prácticas.

“No podemos ponernos una venda y decir que en la comuna no ocurren muchas cosas, creo que es una comuna muy fuerte en la violencia. En lo social, en lo familiar, son familias muy disfuncionales, sí, que tiene 4 o 5 hijos, que el papá vive con otra señora, que la mamá vive con otro

señor. Sí, son familias muy disfuncionales, aparte de eso hay drogadicción y lo de violencia, lo que hablamos ahorita” (p. 11-8).

En algunos casos el trato a nivel familiar al igual que las correcciones utilizadas por los padres de familia para con los niños son a través del castigo, de los gritos y el maltrato.

- “¿A ti te gritan?”. - “Sí, hay veces, en mi casa mi mamá, cuando me porto mal” (p. 15-11)

- “¿Cuando están peleando los castigan?”. - “Sí, en mi casa me pegan con pringamoza, me castigan, me avisan para pegarme, me quitan el play, y otro dice me esconden el xbox” (p. 23-41).

Esto deja en evidencia las diferentes dificultades y problemáticas que tiene el programa para desarrollar sus procesos de formación de manera dinámica, en donde no sólo se exija la labor de la escuela de formación deportiva, grupos multidisciplinarios, sino también de los grupos en donde convive el niño constantemente, como la familia, la escuela, los compañeros y las entidades involucradas.

“Las circunstancias actuales en que se desenvuelve la vida familiar y sus tendencias [...] merecen una reflexión profunda y a partir del análisis, un proyecto viable para revertir esto, o al menos, superar el conflicto que de ello deviene” (Angeletti y García, 2008: 38), éste hace parte de los principales objetivos que se deben plantear a partir de los procesos desarrollados en la Escuela de Formación de Deportiva, ya que a partir de las reflexiones del trabajo desarrollado se permitirá mejorar la calidad de formación que se está proyectando.

1.5.4. Comunidad

A continuación se presentan algunos elementos relacionados directamente con las problemáticas sociales que se presentan en la comuna San José, y cómo estos problemas afectan los procesos desarrollados por el programa Escuelas de Fútbol por la Paz; se debe resaltar la importancia de los mismos para la construcción de un diagnóstico del entorno que rodea el desarrollo del programa y con ello estructurar elementos que le permitan generar una coherencia con las necesidades de la comuna; al respecto Dobles (1990: 61) nos da una claridad acerca de la importancia de reconocer la comunidad, pues *“debemos, reconocer muy bien la composición humana de la comunidad tanto como los procesos y los problemas en los que esa población está involucrada”*.

En relación con lo anterior, se observan en la comuna San José varias problemáticas

sociales, económicas y conflictos intrafamiliares dando lugar a los principales factores en los cuales se ven involucrados los alumnos, sumado a esto se evidencia la presencia del consumo de sustancias psicoactivas cerca a los lugares de entrenamiento donde se desarrolla el programa y con ello problemas de inseguridad, problemas a los cuales los niños no son ajenos, ya que desde muy temprana edad inician con el consumo de sustancias psicoactivas y junto con ello problemáticas muy fuertes y degradantes, estas son tan graves que pueden llegar hasta la muerte, como se evidencia en uno de los relatos que el docente expresa.

“La cancha queda por allá en un roto, y eso siempre se presta para que en el parque hayan viciosos, entonces ese es uno de los problemas, la inseguridad” (p. 10-20).

“He tenido varios... por ejemplo, el mes pasado porque el niño lo mataron. Tuve el ejemplo de un niño que se llamaba Maicol y este niño presentaba un problema de drogadicción muy avanzado y era un niño de escasos 13 años que se mantenía con la bolsa de solución en la boca” (p. 13-59).

Lo expuesto permite dilucidar la necesidad de iniciar una búsqueda de procesos que den otras alternativas a los niños, espacios de convivencia y de conciencia frente a las situaciones de vida a través de las diferentes prácticas deportivas que ofrece el programa; pues, los niños identifican las situaciones tan graves que se generan en el contexto de la comunidad, así que es un factor que la escuela de formación deportiva debe tener presente para generar unas bases a través de los aprendizajes y prácticas deportivas que está implementando, aprendizajes que den luces de prevención y solución de situaciones problemáticas.

Debido a las situaciones sociales que vive la comuna, en varias ocasiones los instructores asumen algún tipo de riesgos en los momentos de desplazamiento a los lugares en donde se desarrollan las clases, ya que en varias momentos han observado diferentes situaciones como riñas o delincuencia común; y a pesar de que los facilitadores son reconocidos en el sector, esto no quiere decir que no asuman ningún tipo de riesgo frente a los problemas sociales que allí se viven.

Así, el riesgo que corren los niños y los facilitadores es constante, ya que el escenario de práctica es de acceso público, por lo cual personas externas al programa se ubican en sus alrededores generando temor y corriendo el riesgo de verse involucrados en estos problemas; de modo que, el fortalecimiento del programa debe procurar por propiciar las condiciones necesarias para que los procesos formativos sean realmente integrales.

“La seguridad es muy mínima, y que pues prácticamente nosotros po-

demos decir que vamos por la comuna San José con el programa y vamos a los diferentes sectores porque de pronto hemos ganado respeto con relación a lo que hacemos y porque somos de la comuna. Esa es una ventaja mas no puede uno confiarse, porque uno no sabe en qué momento va a tener una dificultad con una persona, que no esté en sus cabales en un momento dado” (p. 12-29).

“Cuando se acaba la práctica va uno subiendo y ve volar cuchillo uno a otro, o ve darle bala uno a otro, pero no dentro del escenario ni cuando está haciendo la práctica porque eso ya es alejado” (p. 13-33).

No obstante, estos comportamientos delictivos no sólo son realizados por personas externas al programa; pues, los niños al verse influenciados por las problemáticas sociales ya mencionadas, en ocasiones presentan comportamientos como el consumo de sustancias psicoactivas y vandalismo; ante lo cual los facilitadores entran a intervenir, en primera instancia se corrobora la información, acto seguido se realiza el llamado de atención y consejería, si esto no da resultado se excluye y/o expulsa del programa.

“Otro de los casos fue un niño que yo conocí, fue un niño de La Avanzada que era niño problema, que a él sí tocó ya después de remitirlo a psicólogo llevarlo a trabajo social, a todo lado, no quiso cambiar, tiene una banda de niños de diez años formada, él es el cacique, entonces tocó empezarlo a excluir, ¿por qué excluirlo?, porque después de mucho intentar no se pudo lograr nada con él” (p. 11-24).

“Ahí hay varias situaciones e influyen muchas cosas, por ejemplo en algún momento llega un niño que consume, y en los pelaos que ya llevan el tiempo y que son sanos se ve el reflejo de inaceptación” (p. 12-83).

Dichas problemáticas, ya sea que se presenten al interior o por fuera de los miembros del programa, repercuten sobre el comportamiento de los niños en la escuela; pues, en varias ocasiones durante las prácticas deportivas se presentan episodios de agresión entre compañeros; lo cual exige la intervención y mediación del facilitador, figura que es reconocida por los participantes.

“Esas agresiones son comunes porque son niños, pero no son agresiones en las cuales se vaya a ver involucrado el programa en el sentido de perder identidad o perder jerarquía porque simplemente son agresiones normales... los niños tienen que desahogarse no solamente de todos los problemas que tienen en la casa sino los que se le presentan en la calle” (p. 13-55).

Finalmente, cabe resaltar la influencia que tiene la comunidad sobre las personas que están vinculadas al programa, entre las más importantes tenemos a los niños quienes encuentran en su vida cotidiana problemas de diferente índole, no sólo a nivel familiar sino también a nivel social, ya que las relaciones establecidas con el contexto en que se socializan no les ofrece un mundo seguro y claro, todo lo contrario, es el reflejo de situaciones degradantes que de alguna forma tratan de impedir una formación integral de los niños en sus procesos de enseñanza; cabe reiterar, la necesidad de implementar estrategias de intervención en este contexto; al respecto, Dobles (1990: 25) plantea que: *“los procesos que ocurren en una comunidad deben inducir en las experiencias del aprendizaje [...] es fundamental importancia para adecuar el currículo a las verdaderas necesidades personales, pero también sociales, de los estudiantes”*.

1.6. ENTORNO DE APRENDIZAJE

El entorno de aprendizaje está constituido generalmente por el escenario (o espacio) y los materiales (o elementos que lo integran) y que tienen relación directa con las estrategias de aprendizaje y disposiciones de trabajo. Como indica Sancho, J. (1991: 75): *“Las características de un entorno pueden tener influencia tanto en la conducta de los usuarios como en el programa educativo”*. Así pues, cuando el entorno o escenario y los materiales allí presentes influyen en la conducta y aprendizaje de las personas se les denomina “entornos de aprendizajes”.

Los materiales y escenarios constituyentes de los entornos de aprendizaje, condicionan en gran medida las posibilidades de trabajo de determinados contenidos y el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, éstos deben favorecer la máxima participación de los alumnos y sobre todo mantener las máximas condiciones de seguridad.

1.6.1. Escenarios

Loughlin y Suina (citados por Blández, Á. 2005: 17), plantean que el escenario *“proporciona el lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje”*.

La importancia de analizar y reflexionar los escenarios radica en la influencia que éstos generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los escenarios pueden generar ambientes significativos o por el contrario pueden obstaculizar los procesos educativos; es así como cada entorno presenta características físicas que no sólo disponen actitudes en las personas, sino que también condicionan decisivamente las tareas motrices que en ellos se pueden desarrollar.

En el presente caso es recurrente la descripción de relatos y descripciones de diarios

de campo y registros fotográficos en los que se hace notoria la precariedad de los escenarios deportivos y las dificultades generadas por los mismos.

Al respecto se destaca cómo en la gran mayoría de casos, los escenarios deportivos no obedecen a las características del deporte específico, en este caso el fútbol, en las que los lugares de trabajo son las canchas de microfútbol o multifuncionales, lo que ha generado dificultades frente al diseño metodológico y manejo de grupo, toda vez que el número de participantes es muy superior a la capacidad del espacio físico.

“Lo otro es el escenario, que son canchas de baloncesto, de micro, y no son canchas de fútbol, entonces siempre, digámoslo lo de la competencia, pues de cierto modo el objetivo del trabajo no es competencia, pero es la proyección del niño, que tampoco le podemos matar la ilusión, siempre tenemos una desventaja por el escenario” (p. 10-19).

“Los escenarios no son acordes, tengo que ser honesto; para la práctica deportiva no... si estuviéramos trabajando fútbol de salón, microfútbol, baloncesto, voleibol, creo que diría que excelente, pero para fútbol no” (p. 11-30).

De igual forma, por la precariedad y dificultades generadas desde las características físicas del escenario, se hace evidente el mal estado de los mismos; la gran mayoría de casos reviste peligrosidad para los niños y niñas del programa, al igual que un factor que deteriora el estado de los materiales de trabajo como los balones, petos y mallas. Las anteriores características exigen una organización de la clase o sesión de entrenamiento, centrando especial atención en los aspectos de seguridad, más aún cuando se trabaja por medio del movimiento, con grupos de alumnos numerosos y heterogéneos; el mantener las máximas condiciones de seguridad en la práctica se convierte en un objetivo fundamental para el profesor y las instituciones educativas.

Dicha exigencia en la organización y planificación de las clases o sesiones de entrenamiento se llevan a cabo en cuatro momentos metodológicos, así: prever posibles riesgos y tomar precauciones, adaptar los materiales y espacios a diferencias individuales, potenciar hábitos que favorezcan su cuidado y adaptar la actividad al lugar de realización.

Al respecto, los docentes del programa han generado algunas acciones para el mantenimiento de estos escenarios, comunicándose con los entes gubernamentales pero sin respuestas positivas.

“Resulta que lo más peligroso... es que la cancha del escenario deportivo donde yo trabajo se encuentra cerca de una avenida... entonces los balones se salen y... ya hemos controlado mucho eso... el niño antes,

al principio, salía corriendo a tirarse a cruzarse por el balón y eso es una avenida principal, entonces, imagínese, la afluencia de carros es mucha; pero ya se ha controlado mucho” (p. 11-32).

“Pues no ha habido como esa voluntad política, y no digamos que son únicamente los escenarios de la comuna San José, sino que digamos es una problemática total de la ciudad de Manizales, entonces es eso, los escenarios deportivos que se hacen son de muy baja calidad y se deterioran muy fácilmente, hay escenarios que tienen como el caso de La Pelusa... esa cancha fue hecha en 1983 y lleva 28 años de uso y nunca le han hecho nada” (p. 12-30).

Un elemento adicional que complejiza la dinámica del proceso del programa es la ubicación de los escenarios deportivos, en los cuales se identifican dos grandes elementos en tensión. El primero de ellos, son los escenarios que se encuentran en contextos geográficos que dificultan las actividades, como por ejemplo en laderas, zonas de difícil acceso; o en otros casos, las canchas están cerca a una avenida principal, en la que el ruido excesivo, la gran afluencia de vehículos a gran velocidad, entre otros, han acarreado dificultades metodológicas, de seguridad y cuidado de los niños y los materiales de trabajo. El segundo elemento en tensión frente a los escenarios deportivos tiene que ver con la lejanía de estos con los hogares en los que viven los niños y niñas del programa, en algunos casos se debe cruzar por lugares en los que es común el consumo de sustancias psicoactivas o es común el atraco a transeúntes, ello hace que las personas asistentes al programa se expongan a riesgos y amenazas sociales.

“El sector de La Avanzada, la cancha queda por allá en un roto, y eso siempre se presta para que en el parque hayan viciosos y necesariamente los niños deben pasar por este lugar y tener que ver cómo otras personas consumen sustancias psicoactivas, entonces ese es uno de los problemas” (p. 10-19).

Las diversas realidades y estados situacionales en el escenario físico y su contexto, han generado algún compromiso frente a acciones de mejoramiento. Tal es el caso de los nuevos conocimientos a ser adquiridos por los docentes entrenadores, dada la peligrosidad de ciertos elementos para la integridad de los niños y niñas del programa, así como el compromiso de apropiación tanto por los materiales como por el escenario, generando campañas de recolección de basuras o involucrando no sólo a los niños y niñas de las escuelas de formación deportiva, sino también a la comunidad, haciéndolos partícipes en la donación de elementos para el mantenimiento de los escenarios o materiales de trabajo.

“Algún día un pelao se me fue por unas gradas y se golpeó contra un filo de una escala y perdió el aire, y pues lo que nosotros hemos aprendido y

nuestros conocimiento como volver a retomar el pelao para que vuelva a coger el aire y volver y que el pelao quede bien, pero son básicamente cosas así muy pequeñas que han sido solucionadas” (p. 12-75).

De otra forma se reconocen algunos cambios de mayor impacto y se hace necesaria la consecución de recursos económicos mayores. A este respecto, se requiere que los entes gubernamentales se apropien del mantenimiento de las instalaciones deportivas y del apoyo para la consecución de uniformes de trabajo, que no sólo permitan una práctica deportiva adecuada, sino también la posibilidad de que los niños se identifiquen con mayor propiedad con el programa y con ello, con las características y valores en que este se centra.

“En la parte social hay mucho por hacer, podríamos implementar una cantidad de estrategias, pero se necesitaría un poquito más de recursos, materiales, papelería y todo esto, más correos, que eso se implementa en programas sociales, tener lugares más apropiados como para poder nosotros como enviar más el mensaje directo a los niños, que siempre exista el mensaje, no sé, en esa parte social, implementar muchas cosas” (p. 10-68).

“La implementación es muy básica y mínima, sustentamos eso y eso no necesita recursos, mejorar también en la implementación, en la uniformidad del programa, necesitamos eso para que el programa tenga una identidad” (p. 12-95).

Frente a cada uno de los elementos descritos relacionados con las características sociales y físicas del contexto en el que se desarrollan las prácticas deportivas de las escuelas de formación deportiva, se debe tener muy presente la relación e influencia entre éstos y las dinámicas de reorganización urbana propia de algunos escenarios; frente a este proceso de reorganización urbana es vital la búsqueda y el análisis de las dinámicas sociales que se generan desde el mismo. Ante tal situación se hace necesario el analizar si existen diferencias significativas entre los escenarios deportivos que obedecen a las comunas objetos de reubicación.

“Desafortunadamente en la comuna los escenarios deportivos están muy acabados y con lo de la renovación creo que difícil que le metan dinero a un escenario que posiblemente sale, que lo que tengo entendido es que van a hacer una cancha sintética y no sé qué, entonces me imagino que esos escenarios va a ser difícil que los arreglen” (p. 11-33).

1.6.2. Materiales

En particular, existe un gran acuerdo frente a los requerimientos de más y mejores materiales de trabajo que permitan atender la cantidad de grupos y el número de

estudiantes en cada uno de ellos, pues son los mismos materiales que deben usarse para todos los grupos, causando un gran deterioro de los mismos, o la imposibilidad de que estos no puedan ser usados por otros compañeros, como es el caso explícito de los llamados “petos” cuando se mojan o se ensucian demasiado.

“Pues se utilizan prácticamente los mismos materiales para los cuatro niveles, que son platillos, conos, pelotas de fundamentación, balones y ya cuando jugamos pues utilizamos los petos” (p. 12-18).

“El estado de los materiales es bueno, lo que pasa es que con el paso del tiempo eso se va acabando” (p. 13-39).

Al respecto del deterioro de los materiales de trabajo, uno de los docentes resalta como causante el mal estado de los escenarios deportivos, sumado al ya mencionado sobre el uso de los mismos. De igual forma, el mal estado de los escenarios deportivos ha exigido incluir prioritariamente materiales que posibiliten atender emergencias de salud y accidentes menores.

“Nosotros tenemos un inmovilizador grandecito para la fractura de pie, tenemos el de la mano, nosotros mantenemos eso ahí en la tienda” (p. 10-38).

Un elemento adicional encontrado en las entrevistas hechas a los docentes-entrenadores, frente a los materiales, se agrupa en los requerimientos en los que se hace explícito cuáles son los elementos que puedan complementar el programa, al respecto se debe exigir el aumento de la inversión de recursos económicos que posibilite una mayor adquisición de materiales, no sólo con el fin de mejorar y fortalecer los ya existentes, sino también para incluir otros centrados no tanto en la práctica deportiva, sino más bien y principalmente en la facilitación del desarrollo de talleres didácticos enfocados en valores y educación ciudadana, tal y como se plantea en las finalidades del programa.

“En la parte social, digámoslo en la formación de valores, hay mucho por hacer, podríamos implementar una cantidad de estrategias, pero se necesitaría un poquito más de recursos, materiales, papelería y todo esto” (p. 10-68).

1.6.3. Indumentaria

Frente a este elemento cabe destacar la precariedad de la indumentaria con que algunos estudiantes asisten al programa, en algunos casos los estudiantes asisten con vestimentas no aptas para la práctica de actividad física, elemento que es asociado directamente con la situación económica de las familias. Ante tal situación han emergido algunas alternativas desde la iniciativa de los mismos profesores, quienes han

intentado vincular a la comunidad aledaña mediante la donación de ropa de mejor estado.

“Los niños manifiestan eso: ‘No profe, es que yo no vengo porque no tengo con qué venir a entrenar, no tengo tenis, mi papá me pega porque traigo los zapaticos buenos’ [...]. Imagínese un muchacho que sólo tiene un parcito de esos, para la escuela, y para jugar fútbol en las tardes, eso no les duran 15 días” (p. 10-29-30).

“El niño que va a entrenar que lleve algo mínimo que es una pantaloneta, una camiseta, unos tenis y unas medias, prácticamente eso, para nosotros ha sido difícil, para todos los sectores, por la situación económica de las familias de los niños de la comuna” (p. 12-44).

Ante los inconvenientes generados por la precariedad de la indumentaria de los niños y niñas del programa, se resalta el compromiso y solidaridad de los mismos compañeros de la escuela de formación deportiva quienes se solidarizan y comparten algunos artículos como por ejemplo medias y tenis. De igual manera los docentes entrenadores del programa se han apropiado de tal situación y han generado algunas estrategias que intentan vincular la comunidad y en algunos casos entidades privadas, pero con estas últimas sin llegar a ningún acuerdo exitoso.

“Con Óscar tenemos una buena afinidad y él nos ha regalado uniformes completos para los niños, cuando se han hecho los mundialitos se sacan como 32 equipos y Óscar nos patrocina diez, quince, veinte equipos regalando los uniformes a todos los niños” (p. 13-6).

“Les hace énfasis de tener las medias largas para ir a entrenar, pero unos dicen que no tienen, entonces otro niño dice que tiene medias para regalar y que las va a traer la próxima clase y el profesor felicita al niño y le da las gracias por lo que dijo de las medias” (p. 21-5).

Resaltando la importancia que tiene para el programa el que los niños tengan una buena indumentaria que les posibilite, entre otros, el sentido de pertenencia y la identidad al mismo y por ende a las finalidades y objetivos que se buscan con el proceso de las Escuelas de Fútbol por la Paz. Uno de los elementos que más se releva en la importancia de la indumentaria, es el mejoramiento de la autoestima de los niños y niñas del programa, así como el posicionamiento regional del mismo tal y como se refleja en los siguientes relatos.

“Tener los campeonatos, el conseguirle nosotros los uniformes, conseguirle muchas veces guayos, entonces ellos notan la diferencia, hay programas que no funcionan por lo general, especialmente por eso, no hay una proyección” (p. 10-614).

“Que el niño vaya bien bañado, que vaya bien presentado, entonces eso hace parte de la autoestima del muchacho, de la identidad del pelao, que él va a un programa de estos, que se va a recrear, pero que vaya bien presentado, entonces que no vaya a ir con uniformes de las marcas más tenaces pero sí que el muchacho vaya bien” (p. 12-44).

1.7. VINCULACIÓN

La vinculación de facilitadores y deportistas obedece a criterios definidos desde el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, de esta forma se establecen estrategias para vincular al personal, que se selecciona desde una mirada interdisciplinar que dé la posibilidad de una formación integral, así mismo, se definen roles específicos que deben cumplir las personas vinculadas y más específicamente los facilitadores. Estos elementos serán desarrollados a continuación.

1.7.1. Motivos

Durante el surgimiento de la propuesta, se ha reconocido un proceso que comienza desde los primeros meses del año 1998 y que se extiende hasta el año 2003, en el que se constituye y pone en marcha el programa Escuelas de Fútbol por la Paz; durante los primeros años se generaron vínculos con líderes comunitarios y deportivos, así como de instituciones gubernamentales, hasta la constitución de equipos de trabajo y empresas que emergen desde la misma comunidad.

“Nosotros iniciamos con este programa en el año 2003, y el proceso de la vinculación fue un proceso deportivo que hicimos en la comuna, con varios líderes deportivos y licenciados en educación física que comenzó en el año 98... nosotros conformamos una empresa de deporte, que era de deporte y recreación de la comuna 2” (p. 10-1).

Sumado a estos, la identificación de personalidades en el ámbito del deporte quienes tuvieran la formación profesional en el área y que conocieran las comunas, se constituyen en un eje central que posibilitó la vinculación de facilitadores con conocimientos de las dinámicas sociales inmersas en los contextos en que el proyecto se ejecutaría, así como provistos de experiencia en el manejo de grupos y eventos recreo-deportivos. Cabe anotar al respecto que varios de los docentes-entrenadores pertenecen al programa desde sus comienzos, lo que ha marcado gran sentido de pertenencia e identidad al programa.

“Yo tengo familiares que son de la comuna, crecieron allá, me fui a vivir cerca a la comuna y me pidieron la hoja de vida y pasé las pruebas y ahí estamos hace 6 años” (p. 1-3).

“El programa de Escuelas por la Paz nosotros podemos decir que lo

fundamos, he tenido la oportunidad de que desde su inicio estamos acá trabajando hasta este momento en el 2011, hemos estado vinculados sin ninguna alteración, o sea, la vinculación ha sido constante de lo que llevamos en el programa” (p. 12-2).

1.8. ESTRATEGIAS

Como requisito y estrategia principal de vinculación, es que los 862 niños, niñas y jóvenes, deben de estar inscritos en instituciones educativas y tener un buen rendimiento académico. Así, de manera externa, se motiva a los niños a continuar con sus estudios, y de igual manera tener un buen rendimiento académico.

“Nosotros, estamos muy pendientes, se hacen visitas a las escuelas, entonces nosotros hemos tenido casos de niños que van perdiendo 13 logros, o 13 materias, entonces nos toca que llegar a un acuerdo con el niño, o excluirlo, excluirlo de la escuela, pues en común acuerdo con la familia y todo esto, para que se ponga al día con lo del sector educativo” (p. 10-45).

“Estamos en contacto con los profesores, el profesor nos busca el niño de cuarto de primaria y nos dice: ‘Profe, hay que castigarlo con la escuela fútbol porque resulta que el niño le está yendo muy mal en el colegio’, entonces nosotros buscamos ya ese acercamiento con las instituciones educativas porque los niños que nosotros tenemos están estudiando y deben estar estudiando pues es uno de los reglamentos de la escuela” (p. 11-25).

1.9. EQUIPO INTERDISCIPLINARIO

Para que el programa se desarrollara desde una mira integral, se propició la vinculación de un equipo interdisciplinario, constituido por un coordinador general, un director de escuela, cinco facilitadores, una trabajadora social y un psicólogo. Si bien desde este equipo se generan procesos formativos integrales en el que también se involucran los padres de familia y los profesores de las instituciones educativas, dichos procesos formativos se centran en campañas preventivas ante el maltrato infantil, la sexualidad, el consumo de sustancias psicoactivas, entre otros.

“Entonces hay que mirar, hay que conversar eso con el niño y hacerle ver de una manera, de por qué es rechazado, y ese tema ya toca es con la trabajadora social, y con el psicólogo, tenemos un caso de esos, un caso muy especial, entonces nos tocó pedir asesoramiento del psicólogo, la trabajadora social” (p. 10-50).

Cabe destacar que uno de los principales inconvenientes al respecto de los programas de formación integral es lo relacionado con la capacidad de atención por parte de los profesionales vinculados al proceso, cuyo número no es proporcional al número de niños, niñas y jóvenes vinculados al programa (862 para el año 2011) y sus correspondientes padres de familia o acudientes.

“Hemos tenido apoyo de psicólogos, trabajadoras sociales, pero creo que nosotros somos los que remitimos los casos, porque en muchos casos es muy difícil tener un psicólogo para 860 niños, pues mejor dicho ahí se le va todo el año cogiendo uno por uno, entonces es muy complicado pero hemos tratado de hacerle seguimiento a los casos de pronto que nosotros vemos más extremos y esos los remitimos” (p. 11-17).

“Cuando nosotros llegamos llegaron niños con un vocabulario impresionante y uno escudriñaba y no es que es mi papá, mi hermano, me trata así esto y lo otro, entonces a través de esto empezó a surgir con cada una de las trabajadoras sociales que ha tenido el programa” (p. 12-48).

1.9.1. Roles

Las principales funciones del programa Escuelas de Fútbol por la Paz, están centradas en los roles de coordinador y entrenador. El programa cuenta en concreto con un coordinador y 5 monitores.

No obstante, la figura de facilitador se desvirtúa en la medida en que sus funciones parecen ser más de supervisión, planeación y de seguimiento del proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes, de tal suerte que se descuida el vínculo con los docentes de las instituciones educativas y los padres de familia.

Sumado a ello, es quien debe asumir el rol de mediador en los momentos en que se presentan dificultades académicas, sociales o familiares, e incluso quien toma la decisión de enviar a los niños a un acompañamiento con el psicólogo y/o trabajadora social del programa.

“Nosotros estamos muy pendientes, se hacen visitas a las escuelas, entonces nosotros hemos tenido casos de niños que van perdiendo 13 logros, o 13 materias, entonces nos toca que llegar a un acuerdo con el niño... nosotros hacemos asociaciones de padres de familia, pues con los padres que se estén comunicando” (p. 10-45).

“Nosotros le colocamos el nombre de facilitadores, nosotros más que la parte deportiva nosotros hacemos una parte de labor social, nosotros queremos que los niños de la comuna vean que hay otro camino, que

hay otras salidas, que hay otro estilo de vida, que no necesariamente es el de empuñar un arma o vender droga” (p. 11-9).

Las funciones de los facilitadores se centran en la ejecución del programa, en el desarrollo de las clases, en el desarrollo motriz y técnico de los niños. Por ende, de ellos se exigen conocimientos un poco más específicos centrados en el manejo de grupos, conocimientos disciplinares y técnicos, pero además asumir conocimientos que requiere el contexto, como por ejemplo el manejo de primeros auxilios y resolución de conflictos.

“Si tenemos botiquín pues hacemos los primeros auxilios con lo que nosotros podamos tener... son básicamente cosas así muy pequeñas que han sido solucionadas, prácticamente de inmediato” (p. 12-75).

1.9.2. Criterios

Una de las principales estrategias en el momento de vinculación de los niños, niñas y jóvenes al programa, es el registro de una hoja de vida personal en el que se registran datos como el de seguridad social, discapacidades físicas o cognitivas, enfermedades, lugar de vivienda, datos familiares al igual que la institución educativa en la que se encuentra adelantando sus estudios. La vinculación del estudiante a una institución educativa formal se convierte en requisito de participación y continuidad en el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, en los casos en que los niños y jóvenes no se encuentren estudiando, con la ayuda de la trabajadora social se gestionan el cupo y matrícula en las instituciones educativas más cercanas, por su parte el niño hace un compromiso en continuar asistiendo a la institución educativa.

“Si el niño no está estudiando y hace un compromiso con la trabajadora social, de que van a conseguir cupo en la escuela, ingresa a la escuela” (p. 10-23).

“Para nosotros poder hacer la vinculación a los niños debemos contar primero con una hoja de vida, nosotros tenemos que diligenciar a cada niño una hoja de vida debemos tener la seguridad social del niño; que el niño nos traiga el carné de su seguridad social... debe estar estudiando, es un requisito fundamental, al que no está estudiando nosotros hacemos la gestión con la trabajadora social Lina Marcela de tratar de conseguirle un colegio que le quede cercano al lugar del sitio donde vive” (p. 11-13).

Uno de los aspectos más importantes a resaltar es el relacionado con el factor motivación, no sólo los elementos asociados a él que favorecen el vínculo y permanencia al programa, sino también y principalmente de pertenencia a las instituciones

educativas formales. Frente a la primera de ellas, las Escuelas de Fútbol por la Paz, cabe destacar como factores de motivación no sólo por el agrado por el fútbol, como deporte específico de la escuela, sino también por la posibilidad de acceder a refrigerios o en algunos casos a tener la posibilidad de acceder a uniformes deportivos.

Así mismo, frente a la vinculación con las instituciones educativas formales, vemos cómo los niños, niñas y jóvenes, se interesan no sólo en vincularse a éstas, sino también el de asegurar permanencia y continuidad, ello como compromiso para ser aceptado en las escuelas de formación deportiva.

“Hay muchas cosas, digamos por ejemplo el proceso de los refrigerios que hemos tenido los dos últimos años del programa han sido importantes, el muchacho se incentiva más, va con más ganas... hay otros momentos de ‘Qué bueno, hay el Tan C’, uno mismo los lleva, hay Tan C, para el equipo que más gane, para el mejor con respecto al comportamiento, y hay muchas situaciones de motivación” (p. 12-88).

“Ir llevando digamos un escalafón de comportamiento y va mejorando mucho el rendimiento de ellos en esa parte, de que hay una salida y de 20 hay que llevar 10 entonces hay otra motivación importante, se hace escogencia de equipos” (p. 12-88).

1.9.3. Intenciones

Todo programa de entrenamiento deportivo plantea una serie de intenciones en términos de objetivos y metas que se requieren cumplir durante el proceso, no obstante, estos varían de acuerdo al nivel y los logros que se trace tanto el deportista como la liga o la escuela de formación a la cual se encuentre vinculado. En este sentido, Riera, J. (2005) manifiesta que los objetivos del entrenamiento deportivo varían de acuerdo a si éste es un proceso de iniciación deportiva o de alto rendimiento, y para aclarar esta diferencia expone el siguiente cuadro:

Objetivos del entrenamiento deportivo		
	Iniciación	Alto rendimiento
Habilidades a aprender	Amplia diversidad	Consolidación de las más eficaces
Competencia	Progresiva	Eficiente
Condición física	Estimulación	Adaptación estable
Exigencias	Creciente	Máxima
Conocimientos	Básicos	Integrados
Valores a promover	Del deporte	De la competición
Actitudes a potenciar	Aprendizaje	Rendimiento

Fuente: tomado de Riera (2005: 35).

Desde este punto de vista queda claro que las escuelas de formación deportiva (las cuales se encargan de los procesos de iniciación deportiva) contienen unos objetivos que difieren significativamente de los procesos de entrenamiento deportivo de alto rendimiento; centrándose principalmente en la motivación a la práctica deportiva, el conocimiento básico del deporte, el aprendizaje y los valores que el deporte en sí mismo contiene.

En relación a esto las intenciones que tiene la Escuela de Fútbol por la Paz son totalmente adecuadas para la población y el nivel de formación deportiva que ofrece a sus integrantes, pues se centra en la formación en valores humanos y sociales, en la generación de espacios para la convivencia y la paz, así mismo la creación de hábitos y actitudes saludables que repercutan en el escenario social y la vida futura de sus participantes.

Lo anterior se evidencia en el análisis de los documentos de dicha escuela:

“La Escuela de Fútbol - Alcaldía de Manizales - Corporación Deportiva Once Caldas - comuna San José, es un convenio interinstitucional en el cual las instituciones nombradas, se han unido para dinamizar programas con un enfoque en educación de valores encaminada a favorecer y fomentar los valores morales, cívicos y sociales que contribuyan a su formación personal” (p. 1-1, p. 2-1).

“La Escuela de Fútbol por la Paz - Fundación Luker - Corporación Deportiva Once Caldas - Colegio Integrado Villa del Pilar, es otro convenio interinstitucional, en el cual las instituciones nombradas, se han unido para dinamizar programas con un enfoque en educación de valores encaminado a favorecer y fomentar los valores morales, cívicos y sociales” (p. 3-1).

Así mismo, Taborda (citado por Murcia, Taborda y Ángel, 2004: 53) plantea que el entrenamiento deportivo debe entenderse como un:

“Proceso pedagógico encaminado a potenciar al máximo y de manera sistemática las capacidades, cualidades, actitudes, aptitudes, desempeños y logros (físicos, funcionales, psíquicos, sociales, entre otros) de la persona, teniendo en cuenta sus características y el medio en el cual se desenvuelve”.

1.9.4. Objetivos

Existe coherencia entre la planeación y lo expresado por los actores frente a los objetivos y metas que debe tener la Escuela de Fútbol por la Paz, donde se reconoce

no sólo la formación y proyección deportiva que tiene el niño-deportista, sino que lo más importante es la posibilidad de generar otros espacios para la formación humana y social.

Las metas planteadas para el desarrollo del programa Escuelas de Fútbol por la Paz buscan darle trascendencia al deporte más allá de la formación técnica y convertirlo en espacio de formación humana y social.

De esta forma se ven reflejadas las metas del proyecto:

“METAS

- 1) Fundamentar la dirección pedagógica y organizacional en los procesos de desarrollo humano y social que permitan hacer del deporte una acción formativa.
- 2) Promover la cualificación de los facilitadores como gestores y constructores de cambios educativos (capacitación instrumental en valores sociales)” (p. 2-13, p. 1-13).

Lo anterior lo sustentan Prat y Soler (2003: 18) cuando manifiestan que:

“El deporte debe ser un tema transversal en la enseñanza primaria, de modo que aprovechando la gran atracción que despiertan estas actividades entre los alumnos, así como el interés social que las rodea, se puedan promover valores individuales y sociales que permitan una buena convivencia en las aulas, en la escuela, en la familia, en el barrio y en definitiva en la sociedad”.

Así mismo, las escuelas de formación deportiva deben tener un proceso de proyección deportiva del niño que le permita transitar desde los niveles de iniciación deportiva hasta el alto rendimiento. Bajo dichas premisas Romero (2001: 38) afirma que: “Las escuelas deportivas de formación son creadas mediante convenios con clubes deportivos, siempre que los objetivos respondan a sus finalidades, las competiciones en este tipo de escuelas tienen un carácter participativo y de promoción”.

Este tipo de objetivos se incluyen en el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, de la siguiente manera:

“Proyectar la escuela de fútbol, en las siguientes categorías y con participación en los torneos municipales; categoría Baby A, pre-infantil, infantil y pre-juvenil de a un equipo” (p. 1-16).

El proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz plantea dentro de sus objetivos la formación en valores morales, cívicos, sociales e individuales además de generar hábitos

del buen uso del tiempo libre; no obstante, no se desconoce la formación de habilidades y destrezas motoras propias del fútbol.

“La intención es aportar elementos teóricos y prácticos que lleven a los encargados del programa en la parte técnica y de trabajo social sobre los procesos pedagógicos y administrativos ubicados en una realidad histórico-social y cultural particular de los niños estudiantes del Colegio Integral Villa del Pilar de Manizales” (p. 1-4, p. 2-4, p. 3-4).

La escuela se plantea un plan anual en valores dentro del cual sus objetivos apuntan hacia el fortalecimiento personal, familiar y de valores así como en la participación ciudadana y la vinculación activa en la comunidad.

“Facilitar a los niños(as) y jóvenes del programa mantener sentido de pertenencia por cada uno de los espacios en los cuales se desenvuelven, teniendo en cuenta el fortalecimiento de su esfera personal, familiar y de su escala de valores” (p. 4-1, p. 5-1).

En el sentido anterior, los procesos de formación deportiva no se deben limitar a la adquisición de técnicas y habilidades deportivas o con el fin de ganar y obtener triunfos, por el contrario debe ser un escenario de integración social y comunitario en donde los valores se desplieguen y el fin último sea la formación integral del niño y del joven. Carranza, M. y Mora, J. (2003: 7) consideran que: *“el deporte y la actividad física sistemática son buenos espacios para la práctica de aquellos valores que, a modo de ideales, deberían gobernar nuestras formas de ser y convivir en comunidad”*.

1.10. DEPORTE COMO MEDIO

Dentro de los propósitos y motivaciones que dan paso a la Escuela de Fútbol por la Paz se plantea, tanto para la comuna San José como para el Colegio Integrado Villa del Pilar, que el fútbol y la práctica deportiva no buscan conseguir deportistas de rendimiento sino la creación de espacios para la convivencia pacífica, la calidad de vida, que se dé paso a la formación en valores morales, cívicos y sociales, la construcción de hábitos, actitudes para la vida futura y la formación de mejores personas.

“Educación de valores encaminada a favorecer y fomentar los valores morales, cívicos y sociales que contribuyan a su formación personal, utilizando el deporte (fútbol) como medio de formación social de la niñez y de la juventud (4 a 18 años), que permitan al niño formarse como ser trascendente” (p. 1-2, p. 2-2).

“El propósito fundamental del convenio es la creación de espacios para la convivencia y contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida, donde el participante adquiere responsabilidad frente a los compromisos en este caso con el deporte y el rendimiento académico” (p. 3-3).

Para dar total relevancia a lo descrito anteriormente, Carranza y Mora (2003: 8) expresan que:

“Nos encontramos frente a un tipo de actividad, la actividad físico-deportiva que se considera idónea para una educación emocional y volitiva basada en la transmisión de unos valores imprescindibles para crecer como ciudadanos en una sociedad democrática, plural y tolerante”.

1.10.1. Integración de la familia al proceso de formación

La integración de los padres se puede evidenciar de dos maneras, en primera instancia desde el proyecto constitutivo del programa se plantea como una de sus metas:

“Integrar, capacitar, culturizar alrededor del deporte los padres de familia por medio de las asociaciones de padres” (p. 1-17).

Y en segunda instancia, esta integración se da por la misma motivación de los padres que asisten a los procesos de entrenamiento, tal como quedó registrado en las notas ampliadas.

“Algunos padres asisten al entrenamiento” (p. 24-2).

Dando soporte a lo descrito, Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005: 23) señalan que: “La familia tiene un importante papel en la formación de patrones de conducta activa de los niños. Muchos autores han señalado el apoyo de la familia como el principal predictor de la práctica juvenil”.

Además, destacan que:

“La familia se considera el agente socializador de mayor influencia sobre la trayectoria de un deportista [...]. Los padres ejercen una considerable influencia sobre el deseo de sus hijos para implicarse en varias formas de actividad física, incluyendo el ejercicio, los juegos y los deportes” (Ibíd.: 23).

1.11. ESTILOS DE ENSEÑANZA

Los estilos de enseñanza transitan por diferentes elementos como la organización de la clase que es controlada por el profesor, quien define en qué momento y de qué forma se deben realizar cada una de las actividades que él mismo propone; desde este punto de vista la clase se vuelve de carácter técnico e instrumental donde lo que cuenta es adquirir las habilidades necesarias para la práctica deportiva y la forma de enseñar es correspondiente a esto.

No obstante, existen momentos en que la enseñanza se torna diferente, de carácter problematizante, donde el profesor da la posibilidad al estudiante de que exponga su creatividad y sus ideas para enriquecer así su proceso. En este caso, la figura de facilitador encaja a la perfección pues los mismos profesores expresan que ese es su papel, mediar los aprendizajes y las experiencias del niño.

Finalmente, la metodología que se utiliza es desde una planeación en tres fases: inicial, central y final.

Bajo dichas premisas se resalta el tipo de enseñanza diferente que brota por instantes aislados en los cuales los estudiantes tienen la libertad para expresar su sentir, y es precisamente donde se da relevancia a la intervención descrita por Serres (1989) en la que afirma lo siguiente:

“Necesitamos nuevas formas de aprendizaje que permitan comprender la complejidad de los cambios sociales presentes; necesitamos formas de aprendizaje complejas, es decir, totalizadoras, integradoras y orientadas a procesos. Esas formas de trabajo deben permitir a los estudiantes la adquisición de determinados conocimientos no sólo en un ‘nivel cognitivo’ como ‘saber histórico’, sino en situaciones concretas sociales; este saber debe ser útil como competencia social en su vida cotidiana”.

1.11.1. Organización

La organización de las clases o sesiones de formación deportiva debe tener una planeación previa que involucre cada momento de la misma, desde que llegan los estudiantes hasta que se termina. Cada movimiento y actividad debe ser previsto por el docente para aprovechar al máximo el tiempo disponible y alcanzar los objetivos que se plantean para cada sesión. En este sentido Sánchez B. (1992: 271) expresa que:

“Una buena organización de las clases [...] es un aspecto imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a partir de ella se podrá desarrollar una buena docencia. Con una mala organización

o con desorganización, difícilmente se podrán obtener resultados de ningún tipo”.

En el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, las sesiones de clase se inician con la firma de cada niño que asiste, quien debe registrar su llegada; luego, mientras el profesor organiza el material, los chicos realizan actividad libre, pero es el profesor quien da la pauta del momento de iniciar la clase así como de las actividades. Esto también se refleja en las jornadas de encuentros programadas, donde éstas se desarrollan tal como las organizan los facilitadores.

“Van llegando cada vez más niños y niñas a la clase, 15 minutos después de empezar” (p. 18-10).

“Llegan 2 jóvenes más y el profe los saluda por sus nombres y ellos llenan una planilla de asistencia” (p. 25-5).

Pero, mientras los niños llegan el docente organiza el material, y mientras tanto estos realizan otras actividades, hasta que éste los organice a ellos también, luego de ello es el profesor quien explica los ejercicios a realizar. Esto evidencia que no todo momento de la clase ha sido planeado y quedan momentos al inicio de la sesión en que ésta no es controlada por el profesor.

“El profe dice: ‘Balones a la tula y ey nos sentamos porfa, hacemos grupos de 6, el grupo de crianza se hace junto’, entrega petos a los grupos que se muestran completos” (p. 17-32).

“El profe llega a la cancha a las 10 a.m. y ya hay 10 niños... La clase inicia de forma libre en donde los niños realizan pateo y se mueven por toda la cancha, tiran centros entre sí, cabecean el balón y el profesor sólo espera un momento oportuno para pitar, ubica su cronómetro, toma su tabla, pita y llama a todos los muchachos, dice: ‘¡Ey, aquí son tan amables!’” (p. 18-1).

“Por un momento mientras el profe adecúa la cancha con conos, todos empiezan a jugar como quieren, una niña juega con arena sentada en el piso, los demás se hacen pases” (p. 25-61).

El profesor da la pauta para empezar el entrenamiento, sus actividades y cambiarlas en el momento que él decida.

“La clase empieza a las 10 a.m. con 24 niños, el profesor separa el grupo en 4 subgrupos, los forma en hileras y les explica el juego, pido bate o ponchado pero con los pies, el juego empieza con dos equipos y los

otros dos equipos se sientan viendo la actividad” (p. 19-1).

“En la cancha hay 12 niños y el profesor les dice que troten por 6 minutos, mientras van trotando el profesor va dando instrucciones como trotar de forma lateral, tocándose los tobillos, tocándose los talones” (p. 20-1).

En una jornada de encuentros entre los diferentes grupos pertenecientes a la escuela se evidencia que estos se organizan y se coordinan de manera adecuada.

“Los partidos se dan sin ningún problema, el flaco es la persona que se encarga de la logística del evento, después el flaco dice: ‘Los de Sierra, dígalos a los de Galán que se planillen’, y ahí mismo los niños se dirigen a la planilla con la plata del arbitraje en la mano, el mismo flaco les recoge el arbitraje y pone a calentar los equipos, posteriormente los regaña porque se iban a poner a pelear entre ellos mismos” (p. 22-3).

1.11.1.1. Formación técnico-instrumental

Una escuela de formación deportiva con enfoque integral debe partir de asumir estilos de enseñanza participativos que den la posibilidad al niño de vincularse activamente en las sesiones y no sólo como un receptor de las mismas, así lo plantean Murcia et al. (2005: 63):

“Prácticas corporales que van más allá, que le dan sentido a un ambiente de libertad donde los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar y superar sus deficiencias motrices [...]. Además, buscarán desarrollar entre otros los siguientes ámbitos: capacidad comunicativa, capacidad creadora, capacidades físicas, capacidad de convivencia”.

No obstante, pese a los principios que guían la planeación y el programa en sí mismo, se evidencia en las prácticas una formación técnico-instrumental que permite identificar un interés técnico en la preparación de deportistas en el fútbol, mejorando sus capacidades y habilidades para la práctica de este deporte.

“El profe explica el ejercicio, con el pito da la señal y dice: ‘¿Cómo que no?, no se puede decir no, todo que sí’. Con el pito cambian de ejercicio, el profe con voz alta dice a un niño: ‘No se ponga complicado, no saque disculpas’” (p. 17-29).

Teniendo en cuenta los enunciados descritos, se logra percibir una metodología basada en el mando directo o directivo-instruccional en el que sólo el profesor tiene la palabra, enfatizando en una enseñanza de carácter técnico-instrumental que da relevancia a la ejercitación motriz y al aprendizaje técnico de destrezas.

1.11.1.2. Estilo de enseñanza directivo-instruccional

El estilo de enseñanza directivo-instruccional, se centra en las actividades propuestas por el docente y dejando poco margen de libertad, proposición, creatividad e innovación por parte del estudiante, en este caso se simula el entrenamiento a lo que se ve en un encuentro deportivo, donde en reiteradas ocasiones predomina el ganar, dando especial realce al factor competitivo y utilizando dispositivos de control que condicionan las acciones como lo son el pito y el tono de voz.

Frente a este estilo de enseñanza, Sánchez, F. (1992: 235) nos dice que:

“La conveniencia de utilizar la ‘instrucción directa’ para la enseñanza de modelos, encuentra apoyo en trabajos como el de Schroeter (1970), que opina que es adecuada para el aprendizaje de modelos de movimiento complejos y específicos relacionados con el deporte”.

Y más adelante continúa:

“La motivación de alumno hacia la reproducción de un modelo de movimiento está íntimamente asociada con el éxito en conseguir el objetivo propuesto. El alumno tiene que llegar a tomar conciencia de que el uso de esa técnica de movimiento está plenamente justificado en función del rendimiento que necesita obtenerse. Por tanto, las ventajas utilitaristas del modelo deben ser presentadas en forma breve pero clara, es conveniente asimismo, que las desventajas que presentan las alternativas más obvias se hagan también evidentes” (Ibid.: 236).

En este estilo de enseñanza se realizan los ejercicios siempre propuestos por el profesor tal como lo indique, y esto es aceptado por los estudiantes quienes constantemente preguntan al profesor si lo están haciendo bien o no; de esta forma el docente da las indicaciones de manera tal que simula un encuentro deportivo.

“Pueden pegarle al balón con las superficies de contacto, un niño dice: ‘¿Qué?’, el profe les explica que los pies, las manos, las rodillas son las superficies de contacto” (p. 17-20).

“Vamos a jugar en el rectángulo congelado y libertado, quien se salga de la línea queda cogido’. El profe pita y empieza el calentamiento con una ‘lleva’ involucrando palabras como libertad” (p. 18-4).

Incluso los niños se abstienen de hacer las cosas de manera diferente a las planteadas con el fin de no recibir llamados de atención del profesor, y en este caso las demos-

tracciones de creatividad y novedad se realizan a espaldas de éste.

“El profe pita y pide parar la actividad. La clase se distorsiona y los niños en sus grupos están jugando en forma diferente... Otro grupo tiene un líder y dice: ‘Hagan una fila y yo les tiro el balón’ y cabecean bien... Otro grupo dice: ‘Hagamos otra cosa’ y dicen: ‘No, el profe nos regaña’... Otro dice: ‘Moreno, eso hay que hacer, no ha dicho nada, hágale, hágale’....” (p. 18-19).

1.11.1.2.1. Fin competitivo (estilo de enseñanza directivo-instruccional)

El fin competitivo no sólo se promueve en las prácticas con los ejercicios y con la búsqueda de que los estudiantes logren obtener algo (puntos) antes que los compañeros como en los encuentros donde lo que parece importar es el ganarle al rival, anotar muchos goles, pues si es el caso contrario llegan las reprimendas del docente o el premiarlos.

“Hacen un gol a un equipo y todos le alegan al portero: ‘May tape, no jaaa, no hace nada’... Los niños viven los partidos haciendo barra y llaman la atención de los compañeritos que cometen errores” (p. 17- 37).

“El juego es pactado a 1 gol o a 8 minutos, el profesor les dice y los motiva diciendo que el grupo que gane más partidos, les gasta helado” (p. 21-49).

1.11.1.2.2. Dispositivo (estilo de enseñanza directivo-instruccional)

En un estilo de enseñanza directivo-instruccional prima la utilización de instrumentos que corroboran su uso como son el pito y el tono de la voz, que hacen que el estudiante centre su atención sobre el profesor y sus indicaciones.

Un dispositivo para atraer la atención es la voz que utiliza el maestro, que no siempre debe ser fuerte y agresiva, en este caso suave, pausada y constante.

“El profe maneja un tono de voz suave y pausada y siempre el volumen de éste es el mismo” (p. 25-10).

El profesor utiliza el pito como elemento de control y corrección de las actividades que realiza el estudiante, llama la atención, es como un llamado de alerta para algo.

“Para mí qué es, es un determinante pues tuve la oportunidad de ser arbitro durante 20 años, entonces el manejo del silbato en ese aspecto para mí es importante, es el arma fundamental de un árbitro, es como

sonar la sirena en una fábrica para decir que hay algo” (p. 12-68).

“Los niños en la cancha siguen jugando con balones, el profesor suena un pito y los niños inmediatamente dejan sus balones a un lado y corren donde el profesor, el profe se ubica en la mitad del espacio y acomoda una tabla con documentos en la mitad del círculo; todos se sientan formando un círculo en silencio, mientras van llegando más niños” (p. 17-6).

1.11.2. Rol docente

En este caso, el rol del docente es mantener el orden, hacer los llamados de atención y los castigos correspondientes, pero también enseñar sobre los valores que se deben adquirir desde la Escuela de Fútbol por la Paz; es decir, asumen la figura de facilitador como mediador de los aprendizajes y las experiencias que debe adquirir el niño.

“Nosotros le hicimos eso, cambiamos el facilitador mejor por el monitor... un monitor es como alguien que monitorea algo, que ve algo y que dice: ‘No, nosotros facilitamos el proceso de los niños’” (p. 13-9).

“Él lo regaña a uno cuando jugamos brusco, con arena, pero eso está bien para uno aprender y dejar de ser tan cansones [...]. Nos puso un juego de autoestima, puntualidad, cuidarse uno mismo y no hacerse daño, eso es autoestima dicen, el respeto es cuando uno habla y el resto le deben poner atención” (p. 23-15).

1.11.2.1. Metodología

La metodología se refiere a cómo se desarrollan cada una de las sesiones, para esto los participantes evidencian que estas se realizan en tres fases (inicial, central y final), ya en la puesta en marcha se evidencian metodologías participativas y recreativas que permiten que el estudiante se motive y se divierta en cada sesión; de igual manera ubica los niños de acuerdo a su contextura física para que las cargas queden equilibradas.

Las clases están compuestas de tres fases:

- 1) Inicial: saludo, oración, valor a tratar, compromisos adquiridos, calentamiento.
- 2) Central: es el desarrollo de la clase.
- 3) Final: estiramiento, vuelta a la calma, retroalimentación, percepciones de las clases y evaluación de las mismas, además de compromisos para la próxima clase.

“Iniciamos pues con el llamado a lista, con la bienvenida del grupo; luego hacemos los acuerdos de disciplina... luego de eso siempre recordamos el valor de la semana o de los 15 días, eso a veces varía” (p. 10-31).

En la parte inicial se utilizan actividades recreativas y formas jugadas para hacer calentamiento y motivar a los niños a la clase.

“Obviamente, la parte técnica es como ese medio de transporte, como la proyección que tienen los niños, entonces es como ese medio, que nosotros atraemos en la parte lúdica, el fútbol, nosotros también hacemos actividades recreativas, es como ese medio de enganche” (p. 10-10).

“Hay que hacer actividades con acciones jugadas pero que retroalimentan todo el proceso. Actividades recreativas, el teléfono roto, muchas cosas que tengan que ver con comunicación” (p. 12- 64).

1.11.2.2. Formación

La formación es una condición sine qua non del ser humano, es decir sin ella el hombre no puede llegar a ser lo que es, pues es precisamente esta condición la que le hace un ser único e irreplicable con identidad propia, con pensamiento autónomo y desde la cual crea sus propias formas de ser y estar en el mundo además de aportar a este mundo. En este sentido, Orrego (2007: 34) plantea que:

“La formación ha de entenderse como aquella posibilidad que, a diferencia de los demás seres vivos, sólo es privilegio del hombre, ya que éste puede trascender la mera necesidad de supervivencia hacia el deseo por vivir y alcanzar la felicidad, encuentra en el transcurrir de su vida diaria las herramientas necesarias para comprender su contexto y para transformarlo; es una formación que requiere la participación del sujeto en el mundo de la vida, que aún siendo una característica individual se construye en sociedad, pues requiere la presencia del Otro”.

Así mismo Ferry (1991) expone tres modelos de formación por los cuales transita el hombre y que más que ser excluyentes uno del otro se complementan de acuerdo al interés de cada sujeto, así:

- 1) Modelo centrado en las adquisiciones: este modelo se centra en la adquisición de aprendizajes, saberes, técnicas, y procesos no reflexivos sino mecánicos, donde lo que importa es el fin.
- 2) Modelo centrado en el proceso: este modelo se centra en el proceso que lleva a las adquisiciones, se centra en la evolución que tiene el su-

jeto y los cambios que en él se generan, no tanto el fin, sino los medios, el proceso.

3) Modelo centrado en el análisis: a diferencia de los anteriores, éste se dirige hacia la transformación y los análisis que los sujetos realizan para buscar solución a las situaciones que se les presentan en su diario vivir.

Desde los anteriores elementos, la formación no es un asunto únicamente de adquisición de saberes, conocimientos o aprendizajes, sino que la formación involucra cómo dichos elementos cruzan la esencia del ser humano y lo llevan a ser un sujeto que piensa por sí solo y que a partir de allí busca la transformación de sí mismo y del mundo que le rodea.

Es por ello que las escuelas deportivas incluyen el elemento de formación, pues más que el desarrollo de una técnica deportiva, de la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para su práctica, involucra otros elementos que le complementan y aportan a su proceso de construcción propia. Por esto, se espera que en estos escenarios se forme en los elementos posibles, y en este sentido, el programa Escuelas de Fútbol por Paz está cumpliendo con su deber, pues se divide, tal como lo confirman los monitores, en un plan pedagógico en valores y en un plan pedagógico técnico.

1.11.2.3. Formación integral

Esta categoría es bastante compleja y, por ello, fácilmente suele ser utilizada indiscriminadamente sin comprender, en muchos casos, la magnitud de su significado.

Si continuamos con los párrafos anteriores, la formación integral debe velar y apostar por la construcción del sujeto en todas sus dimensiones, no sólo en el conocimiento, tampoco se limita a la adquisición de habilidades y destrezas, sino que debe involucrar los aspectos sociales y culturales, los valores, los derechos y deberes, etc., y así se podrían enumerar diferentes elementos que conforman la totalidad inacabada del ser humano.

No obstante, cuando logramos comprender lo amplio de este concepto, es posible flexibilizarlo y plantearlo como acercamientos a una formación integral, y desde las Escuelas de Fútbol por la Paz éste es un objetivo que mantiene presente, pues allí se plantea, además de la formación técnica en fútbol, la formación en valores sociales e individuales tales como: la cooperación, la tolerancia, el respeto, la pluralidad, la identidad; formando así personas libres, creativas y competentes, direccionadas hacia la autonomía en pro del desarrollo del entorno y de la sociedad. Así se evidencia en los proyectos que fundamentan el programa tanto para la comuna San José como para el Colegio Integrado Villa del Pilar.

“MISIÓN

La formación integral de los niños y jóvenes, incidiendo en el fomento en valores sociales e individuales como la cooperación, tolerancia, el respeto mutuo, así como también propender por la convivencia en paz, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, que los oriente a asumir responsablemente el rol que les corresponde como personas en la sociedad. Y que los direccionen en la autonomía personal como factor de desarrollo social” (p. 1-9, p. 2-9).

“VISIÓN

En el futuro la Escuela de Fútbol Por la Paz - Fundación Luker -Corporación Deportiva Once Caldas - Colegio Integrado Villa del Pilar será una institución que teniendo como principal propósito la formación integral de los niños y jóvenes a base de favorecer y fomentar los valores sociales e individuales, formará personas libres, tolerantes, respetuosas, creativas y competentes capaces de transformar su entorno para el desarrollo de la sociedad” (p. 3-10).

El papel de los padres en la formación integral del niño es un elemento que en las últimas décadas se ha cuestionado con gran potencia, pues parece haber, en muchos casos, un abandono por parte de estos frente a la formación de sus hijos; seguramente se debe a la dinámica de la sociedad que exige que ambos padres trabajen o que sean familias bajo la tutela de uno sólo de ellos, delegando la formación de su hijo a otras personas como niñeras, docentes y entrenadores, entre otros.

Pero bajo la mirada de la formación integral se hace necesario y es de gran importancia la participación de los padres en estos procesos, toda vez que ellos representan para el niño apoyo, acompañamiento, desarrollo personal y de valores que les hacen cada vez seres humanos más aptos para desempeñarse en la sociedad además que contribuyen a esa tan anhelada integralidad. Por lo anterior Zuluaga (s.f) afirma que:

“Dentro de las categorías cuerpo y movimiento de la actividad física, la familia puede asumir roles de inhibición, malformación o desarrollo; respecto a la individualidad y autonomía o imposición social. Radica aquí la importancia de que los padres de familia mediante planes educativos, se capaciten y entiendan su papel de estimular el desarrollo psicomotor del niño, de permitirle o facilitarle el tiempo, los espacios y los medios necesarios para su formación corporal, en un ambiente de seguridad, alegría y creatividad”.

Aquí cobra importancia la participación de los padres de familia en el desarrollo de la educación física, pues estos desde sus hogares pueden complementar la labor del

maestro en busca de un mejor desarrollo del niño.

Complementario a la participación de los padres en su formación están otras posibilidades que rompen con lo monotemático del trabajo técnico en las escuelas y dan las posibilidades de generar talleres, charlas con personajes reconocidos de la comunidad y del ámbito deportivo, algunos de estos elementos son:

- 1) Talleres con padres de familia.
- 2) Con un grupo llamado Batuta.
- 3) La Casa de la Cultura.
- 4) Crianza con cariño.
- 5) Junta de Acción Comunal.
- 6) Policía comunitaria.
- 7) Celebración de fechas importantes como el día de la familia, día de los niños.
- 8) Ruta del deporte para visitar y conocer los escenarios deportivos, en este sentido puede tener un acercamiento con los jugadores profesionales destacados.

Todos estos elementos hacen de las Escuelas de Fútbol por la Paz un escenario de formación integral que da al niño múltiples posibilidades a partir de la práctica deportiva sin desconocer el contexto, la familia y las diferentes motivaciones que éste requiere para formarse como persona de bien.

“Lo de la ruta del deporte ya la hicimos la primera oportunidad, yo creo de que si hay varias oportunidades los muchachos van a tener más reconocimiento, en la primera vez tuvieron la oportunidad de jugar en la cancha sintética, cuántos niños quisieran jugar en una cancha sintética y tuvieron la oportunidad” (p. 12-93).

Igualmente el contacto con otras comunidades es una forma de estrechar lazos y propiciar acercamientos que aporten a la disminución de actividades violentas en estas zonas, este contacto se genera a través de iniciativas con la jornada denominada “elevando valores” que se realiza en el mes de agosto, no es sólo elevar una cometa, sino la integración entre barrios que antes no se soportaban y hoy se toleran.

“Hemos tenido la oportunidad que en ese día el niño no sólo eleve la cometa por elevar, sino que vaya explícito dentro de cada uno de ellos ese valor que ellos están como tratando de llevar... un muchacho o un grupo de muchachos de un lado no podían ver a los otros y ya podemos decir: ‘Vea, los del Estrada pueden pasar al Asís, los del Estrada pueden bajar al Galán, los de La Pelusa pueden ir a La Avanzada?, entonces eso ha dado como el traste para que esa integración se dé” (p. 12-94).

Así mismo de manera explícita dentro de los objetivos que se plantea el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, se encuentran objetivos que dan a entender que la formación integral es un elemento central, pues lo que interesa es formar primero niños, seres humanos, luego futbolistas.

“Nosotros tenemos que sacar es buenos niños mas no buenos futbolistas” (p. 13-12).

“Pues los objetivos del programa son básicamente: antes de sacar futbolistas debemos sacar buenos niños para que sean los grandes hombres del mañana” (p. 13-18).

1.11.2.4. Formación técnica

Escuelas de Fútbol por la Paz es un programa que utiliza el fútbol como una mediación para la formación de los niños y jóvenes que asisten a ella, pero aún teniendo este carácter no se puede (ni se debe) eludir la formación deportiva y técnica en la práctica del fútbol.

Por esto, los profesores siempre han tenido su mirada en el fútbol, aunque a veces se propongan otros deportes, pero sólo se hace de forma recreativa, para que no haya monotonía o para llegar a un gesto técnico del fútbol.

“Pues para el muchacho siempre predomina el fútbol, nosotros le podemos incluir otras actividades muy someras pero siempre hemos enfocado el fútbol; hay momentos que en esta parte de hacer una variación de acciones, jugadas, se pueden desarrollar actividades propuestas de otros deportes” (p. 12-23).

En esta formación técnica se hace evidente el deseo de competir y demostrar las habilidades y destrezas que llevan a la obtención de triunfos, homologando a pequeña escala lo que se desarrolló en el entrenamiento deportivo de alto rendimiento, donde lo que importa es el ganar y donde la competencia es su fin principal; en relación a este tipo de competencia Thiess, Nickel y Tschiene (2004: 11) manifiestan que:

“La competencia deportiva ha sido en su desarrollo –así como también en sus diferentes aspectos– una componente fija de casi todas las formas de la práctica deportiva. En verdad, en el deporte practicado en la escuela obligatoria no siempre se habla, por ejemplo, de ‘competiciones deportivas’, pero la comparación de rendimientos como método de deporte escolar está más solicitada que nunca en la moderna enseñanza del deporte”.

Desde estos autores, la competencia es un elemento ineluctable a la formación deportiva en cualquier nivel y precisamente por ello en algunos comentarios se resalta que a pesar de las limitaciones que representan los escenarios deportivos se ha logrado una proyección deportiva manifestada en la obtención de títulos a nivel municipal.

“Pues para lo que nosotros pretendemos es algo que es inadecuado, porque entonces nos van a salir niños y jóvenes con tendencia a ser jugadores de microfútbol, pero de igual manera hemos tenido la oportunidad de jugar, de meter niños y haber sacado grupos de selecciones para ir a jugar torneos de liga en fútbol... hemos tenido la oportunidad de sacar grupos campeones a nivel municipal” (p. 12-26).

La organización del plan técnico es anual. Se organiza de acuerdo a las capacidades que se requiere desarrollar y a los diferentes niveles de acuerdo a la edad de los jóvenes, así:

1) El tema de capacidades coordinativas se ve representado por niveles, cada nivel tiene un rango de edad, el primer nivel niños de 5 a 8 años, el segundo nivel niños de 9 a 10 años, el tercer nivel niños de 11 a 13 años y la descripción de las actividades se plantea de acuerdo a las edades.

“Nivel I: edad 5-8 años

Actividades

Coordinación dinámica general.

Desarrollo de ejercicios básicos (apoyos, giros y desplazamientos).

Coordinación dinámica especial: óculo-manual, óculo-pédica, óculo-cabeza.

Percepción del espacio temporal: distancia, trayectoria, visión periférica.

Equilibrio estático dinámico.

Nivel II: edad 9-10 años

Actividades

Desarrollo de cualidades coordinativas de forma relacionada.

Desarrollo de cualidades. Etapa anterior de forma aislada: fuerte incidencia en coordinación dinámica especial: óculo-pédica, óculo-manual para el portero.

Coordinación dinámica general para portero, acrobacia, aumento de dificultad respecto de etapa anterior.

Nivel III: edad 11-13 años

Actividades

Desarrollo relacionado de cualidades coordinativas con formas aplicadas al fútbol.

Desarrollo de cualidades coordinativas con formas aplicadas a la habilidad del portero.

Coordinación dinámica general y acrobacia del jugador, acciones de habilidad” (p. 5-13).

2) El tema de capacidades condicionales se representa por niveles, cada nivel tiene un rango de edad, el primer nivel niños de 5 a 8 años, el segundo nivel niños de 9 a 10 años, el tercer nivel niños de 11 a 13 años, pero la descripción de las actividades son las mismas para todas las edades.

“Nivel I: edad 5-8 años

Actividades

Velocidad: velocidad, reacción-velocidad, ejecución-gestual-frecuencia-correr-saltar.

Resistencia aeróbica, no se realiza trabajo específico de esfuerzo.

Nivel II: edad 9-10 años

Actividades

Velocidad: velocidad, reacción-velocidad, ejecución-gestual-frecuencia-correr-saltar, trepar, girar, lanzar, rodar.

Resistencia aeróbica-fuerza abdominal-fuerza dorso lumbar-flexibilidad tren inferior.

Nivel III: edad 11-13 años

Actividades

Velocidad formas aplicadas al fútbol: velocidad reacción-velocidad ejecución-gestual-frecuencia-correr-saltar, trepar, girar, lanzar, rodar-velocidad de desplazamiento.

Resistencia aeróbica: fuerza abdominal-fuerza dorso lumbar-flexibilidad tren inferior y superior” (p. 5-13).

3) La técnica del jugador se trabaja por niveles, cada nivel representado en un rango de edad, el primer nivel niños de 5 a 8 años, el segundo nivel niños de 9 a 10 años, el tercer nivel niños de 11 a 13 años, con relación al nivel I y II se encuentran las mismas actividades, el nivel III aunque tiene casi las mismas actividades se distingue

por un nivel de dificultad más elevado.

“Nivel I: edad 5-8 años

Actividades

Toques del balón cabeza, pies, muslo.

Acciones de transporte: conducción, regate.

Acciones de control: controles libres.

Acciones de golpeo: pase, saque y despeje.

Acciones de tiro: remate.

Nivel II: edad 9-10 años

Actividades

Toques del balón cabeza, pies, muslo.

Acciones de transporte: conducción-regate, pared.

Acciones de control: controles libres.

Acciones de golpeo: pase, saque y despeje y centro.

Acciones de tiro: remate.

Nivel III: edad 11-13 años

Actividades

Toques del balón cabeza, pies, muslo, mayor grado de flexibilidad tren inferior, dificultad.

Acciones de transporte: control-libres de oposición-relevo.

Acciones de control: control libre de oposición-relevo.

Acciones de golpeo: pase, saque y despeje, centro y desvío.

Acciones de tiro: remate” (p. 5-13).

Así mismo, otros elementos de organización son los niveles de aprendizaje motriz en los cuales se van desarrollando las habilidades para la práctica deportiva, y estas se organizan en 4 niveles de aprendizaje: familiarización de 4 a 7 años, esta se realiza a través de categorías básicas de movimiento, iniciación de 8 a 10 años, fundamentación de 11 a 13 años, perfeccionamiento de 14 a 18 años, los últimos 3 niveles se trabajan a partir de las capacidades condicionales.

“1. FAMILIARIZACIÓN: (4-7 años)

Objetivo: Desarrollar en los niños las capacidades de crear sus propias actividades, por las categorías básicas de movimiento.

Temas: caminar, correr, lanzar, atrapar, patear, reptar, rodar, saltar y girar.

2. INICIACIÓN: (8-10 años)

Objetivo: Diferenciar por medio de las categorías básicas, la ejecución de movimientos más complejos.

Temas: fuerza, flexibilidad, resistencia, velocidad, equilibrio, coordinación (general y específica).

3. FUNDAMENTACIÓN: (11-13 años)

Objetivo: Propiciar desde la posibilidad que los niños tienen para mejorar sus potencialidades y limitaciones, a partir de problemas formulados.

Temas: fuerza (sin utilización de cargas específicas), resistencia (carreras cortas), coordinación general y específica, agilidad y destreza.

4. PERFECCIONAMIENTO: (14-18 años)

Objetivo: Mantener y aumentar las capacidades básicas de movimiento (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad).

Temas: test de capacidades condicionales” (p. 6-1).

1.12. EDUCACIÓN CIUDADANA

La ciudadanía es el elemento que permite transitar de una formación técnica, preocupada por la transmisión y adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, hacia un proceso de construcción humana, de incorporación de valores al diario vivir de los sujetos, reflejado principalmente en la manifestación de algunos valores que posibilitan el encuentro y las relaciones entre los sujetos; en relación a ello, Castro (2006: 90) expresa que:

“La educación ciudadana es necesariamente práctica y vivencial, requiere establecer una relación dialéctica entre la información y la acción, entre el concepto y su significación, entre los formalismos y la vida cotidiana. Esto supone incorporar explícitamente las dimensiones afectiva y ética en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva holística”.

En igual sentido plantea la importancia de los valores en la educación de un ciudadano competente:

“La educación ciudadana se sustenta de un conjunto de valores que gozan de un amplio consenso y se ha convertido en mínimos éticos que permiten imaginar y construir una sociedad en congruencia con sus principios y valores de la democracia” (Ibíd.: 91).

En este sentido podemos evidenciar cómo el programa Escuelas de Fútbol por la Paz

supera la formación técnico-deportiva y trasciende hacia la promoción y fortalecimiento de valores tales como: la obediencia, el amor y la colaboración, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la tolerancia, la perseverancia, la disciplina y la cooperación en el ámbito personal, familiar y comunitario.

“Desarrollo de talleres prácticos orientados hacia la promoción y fortalecimiento de los valores de la obediencia, el amor y la colaboración en el ámbito personal y familiar” (p. 4-2, p. 5-4).

Castro (2006) expresa, así mismo, que la educación ciudadana se trata de un proyecto político desde el cual los sujetos desarrollen capacidades para convivir en sociedad, respetando y siendo conscientes de los derechos y deberes que los acogen a todos.

“La educación ciudadana necesariamente tiene una dimensión política, ya que se trata de un proyecto político y cultural, que busca contribuir a la construcción de una nueva sociedad mediante la formación de sujetos conscientes de sus derechos, respetuosos de los derechos de los demás y con las competencias necesarias para exigir su respeto” (Ibíd.: 90).

En el programa al cual hacemos referencia, queda manifiesto cómo a través de los entrenamientos y talleres se refuerza el respeto por la norma y la importancia del reconocimiento de los derechos y deberes de todos, el trabajo en equipo y la elaboración de las mismas normas que van a regir el actuar de cada integrante de este proceso.

“Desarrollo de talleres orientados hacia el respeto por la norma, trabajo en equipo, derechos y deberes e iniciación en la competencia: juego, trabajo alrededor de dilemas morales, trabajo por competencias, elaboración de manuales de convivencia, visitas, encuentros con personajes de la comuna” (p. 5-11).

Lo anterior se corrobora desde la planeación, la cual contiene fases explícitas que apuntan hacia este tipo de educación y su proyección hacia el contexto en el cual se desarrolla su vida cotidiana. Para el caso de la comuna San José, estos elementos son:

- **IDENTIDAD:** en esta fase se trabaja la autoestima, los valores y el proyecto de vida que aporten significativamente al desarrollo de la identidad de cada uno de los sujetos participantes del programa.
- **PARTICIPACIÓN SOCIO-COMUNITARIA:** se implementan temas de convivencia y paz, participación, responsabilidad democrática y pluralidad que fomenten las

competencias del sujeto social.

- **PARTICIPACIÓN CIUDADANA:** durante esta fase se pone en práctica lo aprendido durante las fases anteriores, centrándose en el bienestar social de la comunidad que habitan.

“IDENTIDAD: esta fase o eje curricular tendrá una duración de 5 meses, que irá del 15 de enero hasta el 15 de junio de 2009. En este periodo se realizarán actividades con respecto a temas como: autoestima, generalidades en valores, proyecto de vida. El propósito principal de esta fase es contribuir a la construcción de la identidad de los beneficiarios. Aquí se utilizarán como medios los talleres y videos.

PARTICIPACIÓN SOCIO-COMUNITARIA: esta fase o eje curricular tendrá una duración del 15 de junio hasta el 15 de septiembre de 2009. En este periodo se realizarán actividades con respecto a los temas como convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad. El propósito principal de esta fase es fomentar la participación con otras instituciones y actividades del entorno.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA: el objetivo en este periodo es poner en práctica todo lo aprendido en las dos fases anteriores, durará del 15 de septiembre al 15 de diciembre. Aquí los beneficiarios se interesan por actuar en pro del ciudadano y el bienestar de su comunidad y los espacios que éste habita. (Ciudadanía)” (p. 1-12, p. 2-12).

Por su parte el programa que se implementa en el Colegio Integrado Villa del Pilar modifica la segunda fase y le agrega la responsabilidad con el estudio que debe tener el estudiante para poder participar de este programa. Por ello, en este caso, a esta fase se le denomina ‘Participación socio-estudiantil’.

“IDENTIDAD: esta fase o eje curricular tendrá una duración de 4 meses, que irá del 15 de febrero hasta el 15 de junio de 2010. En este periodo se realizarán actividades con respecto a temas como: autoestima, generalidades en valores, proyecto de vida. El propósito principal de esta fase es contribuir a la construcción de la identidad de los beneficiarios. Aquí se utilizarán como medios los talleres y videos.

PARTICIPACIÓN SOCIO-ESTUDIANTIL: esta fase o eje curricular tendrá una duración del 15 de junio hasta el 15 de septiembre de 2010. En este periodo se realizarán actividades con respecto a los temas como convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, rendimiento académico y relación colegio-estudiante. El propó-

sito principal de esta fase es fomentar el buen rendimiento académico, buenas relaciones con los profesores.

PARTICIPACIÓN Y RENDIMIENTO: el objetivo en este periodo es poner en práctica todo lo aprendido en las dos fases anteriores, durará del 15 de septiembre al 15 de noviembre 2010. Aquí los beneficiarios se interesan por actuar en pro del estudiante y el bienestar del colegio” (p. 3-12).

Para que todo lo anteriormente planteado se pueda cumplir, se hace necesario un docente que asuma este papel formativo, que no se limite a dictar una clase o a la obtención de un título, sino que tenga siempre presente que su papel principal es la formación de sujetos sociales, críticos y propositivos frente a las situaciones propias del medio en el que conviven con otros sujetos. En este sentido, Cerda (2004: 77) manifiesta que:

“uno de los primeros pasos para enseñar a los alumnos la importancia de la democracia y de la ciudadanía, es convertir, efectivamente, el respeto a los derechos de los estudiantes en un principio orientador de la acción pedagógica. Pensamos que un primer momento de reflexión, necesario tanto para los docentes como para los alumnos, se refiere a definir lo que es la autoridad pedagógica y un marco normativo que estructure y regule las interacciones y prácticas diarias en la escuela. Con esto, además de producir un debate en torno a los valores y principios que norman la actividad y las interacciones, se puede reducir la experiencia de la arbitrariedad, el autoritarismo y el desapego a las normas que, en un cierto sentido, van a construir un tipo de relación social, que después será considerada normal en el espacio público. Además, permite que los alumnos y docentes estén vigilantes, y conscientes, de sus propias prácticas y los efectos que implican en los otros”.

De esta manera, desde el programa Escuelas de Fútbol por la Paz la responsabilidad de un profesor de fútbol no se basa únicamente en el aspecto técnico, sino en la transmisión de valores personales, sociales y deportivos; por lo cual su papel como educador es de total importancia en la etapa formativa de los niños.

“Las responsabilidades de un facilitador (monitor) de fútbol que está a veces más con sus alumnos que un profesor de cualquier asignatura en el colegio, no se basa meramente en el aspecto técnico, sino también en la transmisión de valores personales, sociales y deportivos a los jóvenes que en un futuro muy cercano serán ciudadanos adultos. De ahí la importancia que tiene el profesor en su papel de educador en las etapas formativas de sus alumnos” (p. 3-6).

2. METODOLOGÍA

Uno de los principales propósitos en la elaboración de este capítulo es dar a conocer a los lectores la manera en que se hizo el abordaje metodológico el cual llevará, como es esperado en toda investigación, al cumplimiento de los objetivos propuestos desde un comienzo en el proceso; y por otro lado, se ha pensado en que a la vez éste se convierta en un referente de consulta para otros investigadores con recorrido y experiencia y para investigadores en formación (estudiantes de pregrado o maestría). Así las cosas, no queremos presentar esta propuesta como la manera de hacer investigación en atención a las reglas inflexibles de un método sino que, por el contrario, queremos presentarla como una posibilidad en la investigación en ciencias sociales que por sus características, fundamentos y por el uso de técnicas e instrumentos que permiten captar las características fundamentales de las realidades a las que se busca acercarse, puede convertirse en una manera interesante de aproximarse a la comprensión de los fenómenos sociales.

Como se expuso en el capítulo anterior, la investigación surge del interés institucional de la Fundación Luker por dar cuenta, a partir de la sistematización o documentación de la experiencia, de los avances del programa Escuelas de Fútbol por la Paz en la comuna San José y en la Institución Educativa Villa del Pilar; a estas intenciones se suman las del grupo de investigadores, centradas en plantear los procesos de formación deportiva como un escenario que posibilita la formación de ciudadanos ante las problemáticas, necesidades y exigencias del contexto social.

Al llegar a este punto, conviene hacer un alto para dar cuenta de la manera como se asume la sistematización como investigación en el proceso que se llevó a cabo. Si bien la sistematización de experiencias ha sido un elemento importante en el campo del trabajo social, cabe resaltar que en este escenario, tal como lo expone Estrada (2005): *“la sistematización se asume como una estrategia de investigación social, asumida en esencia como una práctica social desde el trabajo social, la educación popular y la educación formal”*. Ahora bien, la forma como se asume la sistematización en el grupo de investigadores se identifica con la asumida en el proceso de sistematización de Buenas Prácticas Educativas desarrollado por el Observatorio de la Calidad de la Educación en la zona centro sur del departamento de Caldas, en la que Vargas, Aristizábal y otros (2009) proponen que en el proceso de sistematización se plantea llegar más allá de la documentación de la experiencia en un sentido netamente descriptivo para ubicarlo en un interés interpretativo. En este sentido, en este proceso también se piensa asumir la sistematización como algo más que la documentación y ubicarla en una perspectiva comprensiva de los aportes que el proceso ha dado a los participantes.

Complementario a lo expuesto anteriormente, es importante tener en cuenta que

abordar el problema de conocimiento implica asumir como elemento fundamental el interés del investigador, el cual es posible que se centre de manera general en aspectos netamente cuantitativos, es decir, los aspectos medibles, observables y que atienden a una lógica de dar explicaciones acerca del fenómeno estudiado; o, en otro sentido, centrado en una perspectiva que enfatiza en describir las cualidades de un fenómeno; o bien, en una tercera lógica que se preocupa más por la comprensión en profundidad de una realidad social determinada o de un fenómeno que despierta la motivación del investigador.

Con relación a lo argumentado, Murcia y Jaramillo (2008) hacen referencia a tres posibilidades de abordar el problema de investigación: una perspectiva explicativa, en la que encuentran un interés centrado en la manipulación y el control; una segunda perspectiva definida como comprensiva, la que definen claramente desde la intención de comprender la realidad desde la misma realidad, y una tercera perspectiva en la cual enfatizan y acuñan su estudio es la que está determinada por *“el reconocimiento de la gran complejidad que enmarca las realidades sociales [...] en la cual se interceptan múltiples dimensiones que tienen que ver con lo ético, estético, expresivo, político, histórico-cultural y psicosomático”*. Murcia y Jaramillo, (2008: 64). Desde esta óptica, aclaran los autores, la utilización de un método que escinda la realidad, es decir, que la fraccione o la comprenda de manera fragmentada no es procedente, pues la pretensión final es asumir la realidad como inmanencia.

Para el caso de la investigación en desarrollo, la perspectiva en la que se ubica el equipo de investigación atiende a pensar la complejidad de las diversas realidades sociales que constituyen la dinámica de las Escuelas de Fútbol por la Paz, específicamente con relación a la manera como el programa ha aportado a la configuración de los sentidos y prácticas ciudadanas de los niños y las niñas que participan en él. Así las cosas, surge la pregunta por la comprensión de los fenómenos sociales, sus entramados, sus construcciones y la manera como se da el establecimiento de redes de sentido; por tanto, en la línea de lo expresado anteriormente, en este proceso se asume un sujeto de investigación no como un sujeto pasivo en un contexto social determinado, sino que se asume un sujeto que está cargado de historicidad, que ha transitado por el mundo de la vida, que piensa y que, como lo presenta Morín (2002: 16), es capaz de aprender, inventar y crear “en” “y” durante el caminar.

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo investigativo es importante pensar en recoger los principales elementos que lo conforman, teniendo en cuenta que está compuesta por múltiples aspectos desde los cuales es posible hacer seguimiento y recoger la información necesaria para dar cuenta de su realidad y de sus alcances frente a la comunidad en la que se desarrolla, entre ellos, los aspectos técnicos, metodológicos, las prácticas

y el impacto que ha generado tanto en los niños y las niñas que han hecho parte de las Escuelas de Fútbol por la Paz, así como en cada una de las familias de los participantes. Así pues, con base en lo expresado, esta propuesta se fundamentó en los estudios comprensivos que buscan develar cuáles son los aportes que hace este tipo de procesos deportivos a la educación ciudadana, desde los discursos y testimonios de los sujetos que son parte de la experiencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, desarrollar un proceso investigativo de este tipo, exigió un planteamiento riguroso en términos metodológicos, de tal manera que permitiera al equipo investigador acercarse al fenómeno de estudio a partir de diversos momentos, en los cuales fue fundamental seleccionar rigurosamente las diferentes técnicas utilizadas, así como también el diseño y validación de los instrumentos adecuados para la recolección de la información que permitiría el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Como apuesta metodológica y siguiendo con la línea general de trabajo del grupo ‘Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación’, se definió el “Diseño de Complementariedad” propuesto por Murcia y Jaramillo (2008).

En este sentido, se propone una línea de acción desde lo metodológico, dejando claro que no es una estructura rigurosa e inflexible, sino que de acuerdo a las características de los procesos investigativos de orden cualitativo, permite al investigador ir organizando sus acciones y procedimientos de acuerdo a las realidades y particularidades del proceso, por tanto, las fases que se proponen para realizar la sistematización de esta experiencia son las siguientes:

2.1.1. Momento inicial: Pre-configuración de la realidad

Este primer momento propone realizar un acercamiento inicial a la realidad desprovisto de prejuicios y comprender cómo se presenta el fenómeno en su estado natural, en palabras de Murcia y Jaramillo (2008: 99): *“la estructura se va descubriendo o configurando progresivamente, a medida que se interactúa con el fenómeno de estudio”*. Para esta investigación, en atención a la manera como se asume el sujeto y su realidad, el acercamiento se realizó desde dos fuentes de información principales:

a) Análisis documental: acopio, procesamiento y análisis de la información documental que constituye la Escuela de Fútbol por la Paz, tanto para la comuna San José como para la Institución Educativa Integrada Villa del Pilar; de tal manera que se puedan develar las principales pretensiones, así como el reconocimiento de los aspectos fundamentales de ésta. El material facilitado por la Fundación Luker, la Corporación Once Caldas y la Fundación Metrópoli contenía los Proyectos, los Planes Anuales y los Planes Clase utilizados por los docentes o entrenadores dentro del programa.

b) Observaciones: esta comprende un proceso de acercamiento a los actores que participaron de la experiencia; esta técnica se constituyó en un medio de referencia para la construcción de conocimiento a cerca de la realidad física, social y cultural, pues permitió describir las representaciones y percepciones que construyen y establecen las personas observadas con su entorno y entre ellas mismas. Para esta investigación, permitirá develar e identificar las actividades e interacciones socioculturales en el marco del desarrollo de la experiencia dentro del programa Escuelas de Fútbol por la Paz. Estas observaciones se registraron a través de Diarios de Campo de las diferentes sesiones de trabajo en la comuna San José (barrio Asís, Las Delicias y La Pelusa) y en Villa del Pilar (San Isidro y vereda La Palma).

La información arrojada en este primer momento permitió definir las categorías iniciales que posibilitaron, además de identificar el nivel de coherencia entre lo planeado con las prácticas, desarrollar las técnicas de trabajo en profundidad a partir de categorías emergentes que daban cuenta de la realidad o fenómeno interés de esta investigación.

Al llegar a este punto es importante anotar que parte fundamental de este primer momento fue el establecimiento del “Rapport” con la comunidad para obtener la información necesaria para nuestro ejercicio, es decir, la interacción con los diferentes actores que han hecho parte de la experiencia, en este caso, los entrenadores y monitores de la escuela, los niños y niñas que pertenecen a la escuela deportiva y sus respectivos padres de familia, de manera que pudiéramos, retomando a Taylor y Bogdan (1996: 55) *“lograr que las personas ‘abran’ y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas”*; es decir, alcanzar cierta confianza y cercanía con los actores, eliminar las barreras o distanciamientos posibles entre estos y el investigador para finalmente tener acceso a una información más objetiva, ajustada a la realidad y alejada de cualquier pretensión de satisfacer la necesidad de quien indaga.

Una vez logrado el “Rapport”, para continuar con el proceso de sistematización del programa de Escuelas de Fútbol por la Paz, fue necesario que el investigador permaneciera guiado por su intuición, conectando, relacionando y profundizando en situaciones bajo la intención de comprender el contexto en el que se encuentra, es decir, siguiendo las propuestas de Barnechea (1999): *“el profesional requiere en primer lugar, aproximarse a la comprensión de la realidad en que intervendrá, esto como condición básica para saber qué hacer”*, ratificado por los planteamientos de Murcia y Jaramillo (2008: 99):

“los investigadores no descubren desde la primera entrada al campo las estructuras socioculturales, pues estas no se develan con la primera mirada, sino que se van mostrando en la medida en que el investigador se va compenetrando con ella, en la medida que va logrando niveles

acceptables de rapport”.

Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que esto no se da como un paso previo a la acción, sino como procesos simultáneos a través de los cuales el profesional va conociendo al actuar, y reformulando su acción a partir de esa mejor comprensión.

Este momento, al igual que los demás que componen este proceso, recobró gran importancia, toda vez que permitió conocer directamente el contexto en el cual ha tenido lugar la experiencia y por lo tanto facilitó acceder a la información que permitió determinar las categorías iniciales que se convertirían en elementos fundamentales para el desarrollo de los momentos que precedían y los cuales permitirían saturar dichas categorías y la emergencia de otras, obteniendo nueva información, complementándola y contrastándola con la encontrada inicialmente y con los postulados teóricos que son referente del proceso y que permitirán un acercamiento a la comprensión de la realidad que se indaga, lo cual nos remite a una perspectiva en la lógica inductiva-deductiva en perspectiva complementaria.

2.1.2. Segundo momento: Configuración de la realidad

Para la segunda parte del proceso de sistematización y partiendo de los elementos encontrados en el momento de pre configuración, en el cual salieron a la luz las categorías iniciales y a partir del cual se empiezan a tejer las primeras relaciones, se plantearon diversas estrategias, teniendo en cuenta las características particulares de cada grupo o segmento poblacional con el cual se iba a trabajar, en otras palabras, según lo propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), se considera pertinente pensar en una segunda guía de diseño metodológico que sirva para orientar el trabajo de campo propiamente dicho, en busca de la estructura sociocultural. Así las cosas, se definieron:

- Talleres pedagógicos para el caso de los deportistas que se encuentran entre los 7 y 12 años.
- Entrevistas al grupo de docentes.

Lo anterior se propuso bajo la posibilidad de contrastar permanentemente la información proporcionada por cada uno de los sujetos que hacen parte de la investigación y que permitieron al equipo investigador acercarse progresivamente a comprender más a fondo la realidad, lo cual exigió procedimientos flexibles que, en lo propuesto por los autores referenciados en el párrafo anterior, permitieran develar lo que esconden las estructuras culturales, lo cual es uno de los principales propósitos de este proceso investigativo.

Con el desarrollo de las estrategias propuestas, fue posible obtener información relevante de acuerdo a los criterios establecidos como prioridad para la sistematización

de la experiencia, entre ellos se cuentan:

Taller pedagógico: para el caso de los y las estudiantes se realizó como estrategia el taller pedagógico, el cual, articulado por el desarrollo de un conjunto de actividades de tipo participativo, dinámico y con un fuerte elemento discursivo, configuró un evento comunicativo del cual se derivaría la información que diera cuenta a fondo de la experiencia e interpretar de manera crítica su desarrollo.

Con esta técnica los niños, niñas y jóvenes pudieron expresar ideas sobre su participación en el proceso, las percepciones frente al impacto de la experiencia a nivel institucional y personal, además de compartir aprendizajes que se derivaron de la experiencia, que está siendo objeto de sistematización.

Entrevistas en profundidad: con los monitores y entrenadores se abordaron desde la entrevista cualitativa en profundidad, la cual es un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, que busca explorar diferentes realidades y percepciones. Existen diferentes tipos de entrevistas, para el caso de la presente sistematización se empleó la entrevista en profundidad, en la cual las preguntas se formulan en torno a un asunto que se explora ampliamente, en este caso, la experiencia deportiva de Escuelas de Fútbol por la Paz. Al respecto, Taylor y Bogdam (1996: 194) afirman: “*las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructurales, no estandarizadas y abiertas*”.

2.1.3. Tercer momento: Re-configuración de la realidad

Desde la perspectiva que plantean Murcia y Jaramillo (2008: 154), “*el momento de reconfiguración debe ser un momento de confrontación, logrado desde la realidad empírica contrastada con la realidad conceptual*”. Este proceso requiere necesariamente que el análisis realizado por los investigadores se plantee desde una postura crítica, pero no de cada uno de los momentos, sino que debe tener en cuenta el entramado de relaciones que surge de la articulación y análisis de cada uno de estos. Vale la pena tener en cuenta que, tal como lo plantean los autores en mención, este momento se da de manera paralela con los otros dos, es decir, no se dan de manera secuencial “*una vez se van descubriendo los elementos de la estructura y sus relaciones de significado, estos se deben ir relacionando con la teoría formal para redimensionarlo o ampliar su marco de comprensión*” (Murcia y Jaramillo, 2008: 155).

En la línea de lo expresado por Barnechea (1999), para plantearse y comprender los problemas, el investigador, desde una perspectiva reflexiva debe “sacar a la luz” (explicitar) conocimientos con que cuenta, que no sólo tienen un fundamento teórico, sino también ideológico, ético, experiencial. Éstos le brindan los medios y la formación que le permiten ordenar las situaciones problemáticas confusas y construirlas

como problemas. A partir de ello, define una acción, cuyos efectos retro informan el conocimiento previo y lo modifican. Es a este proceso de explicitación de la teoría no formal presente en la práctica del profesional, al que Usher y Bryant denominan “teorización”.

Tras haber captado toda la información del proyecto, se procedió a realizar un análisis general a partir de la triangulación de las diferentes fuentes de información que saturaban cada una de las categorías, lo que permitió generar descripciones y posteriores interpretaciones de las mismas y que daban cuenta de la sistematización del proceso así como del sentido que tiene el programa Escuelas de Fútbol por la Paz.

Finalmente, como elemento que complementa el proceso de reconfiguración de la realidad, con cada uno de los grupos de trabajo se desarrolló un momento que buscó complementar el procedimiento realizado, a partir de la pregunta por aquellos aspectos que modificarían la experiencia, lo que proporcionó una serie de recomendaciones que los participantes hacen al desarrollo de la misma, permitiendo proponer nuevos lineamientos que recogen la experiencia vivida en las escuelas deportivas y los cambios que se sugieren para mejorar, enriquecer y transformar la experiencia y las prácticas que en ella intervinieron.

3. HALLAZGOS

3.1. RECONOCIMIENTO

El reconocimiento es un elemento que se manifiesta de formas diferentes y, por ello, da la posibilidad de asumirlo desde diversas perspectivas, entre las cuales, sobresalen los planteamientos de Fraser y Honneth (2008: 26), quien propone que *“la teoría que se centra en el concepto de reconocimiento es una categoría intersubjetiva y como tal se basa en el sujeto siendo superado por el otro, por los motivos que cobran una función esencial para él”*.

Esta mirada permite retomar los planteamientos de Vargas, Echavarría y otros (2007: 696), quienes basados en lo propuesto por Fraser y Honneth, afirman que:

“El reconocimiento, sobre la base del potencial humano universal y de una noción de dignidad humana, pretende ser una idea regulativa diferenciada que incluye tanto el reconocimiento de derechos como la apreciación cultural de la diversidad, lo cual implica reorganizar la sociedad desde una perspectiva de la redistribución y el reconocimiento”.

Es en este sentido, una de las estrategias más utilizada por los monitores, bajo la intención de evitar las manifestaciones de exclusión por parte de los niños y niñas en la práctica, es la integración entre los que tienen más habilidades deportivas con los que no tienen o no han desarrollado las mismas.

Desde lo anterior, aún se percibe que en la práctica deportiva, incluso a nivel formativo, se presentan situaciones en las que impera la ley del más fuerte, sin embargo, la experiencia y la capacidad de los facilitadores otorgan las herramientas necesarias para saber manejar esta situación.

“Otro caso es el del niño tronco, entonces, por lo general el que es más habilidoso es el más matón, entonces lo que hace el profesor, para vincular los tronquitos, es que el profesor divide los equipos, eso es muy escaso pues que se diga allá que hagan los equipos, por decir algo, en los sectores siempre el profesor escoge los habilidosos y le va mezclando un tronquito, para que no sea excluido porque siempre se decía: ‘Hagan los equipos’” (p. 10-51).

Lo anterior es evidencia de que en las prácticas aún se presentan manifestaciones de violencia que están relacionadas con el no reconocimiento de los demás, en tanto que, por un lado está el niño o la niña que se aprovecha de sus habilidades deportivas

para sobresalir ante los demás y sentirse con el derecho de violentarlos y llevando a los demás a ubicarse en una situación de aceptación o tolerancia frente a estas manifestaciones, entendiendo en este caso la tolerancia de las agresiones desde la perspectiva que propone Cortina (1997: 240), quien plantea que *“la sola tolerancia muy bien puede ser el resultado de la impotencia [...] ‘tolerar’ es ‘dejar hacer’, sea por impotencia, sea por indiferencia”*.

Por otro lado, como un elemento generador de tensión, se encuentran los facilitadores, quienes frente a este tipo de situaciones asumen posiciones conciliadoras, en aras de evitar que se presenten desequilibrios en algunas actividades que requieren trabajo de equipo, optan por hacer selección de acuerdo a las habilidades que los niños tengan, regresando de esta manera a la situación que se quiere evitar, en otras palabras, acciones que se llevan a cabo en virtud de evitar manifestaciones de exclusión, terminan llevando a otras que no permiten reconocer a los niños más que por sus habilidades y desempeños en el deporte.

Se reconoce, entonces, que por parte de los facilitadores se destaca un avance importante en el sentido de que los niños y las niñas, a partir de la vinculación al programa, han cambiado de manera sustancial sus reacciones y expresiones frente a aquellos compañeros que de alguna manera cometen algunos errores en su desempeño, pues estas manifestaciones ya no se presentan de manera tan seguida como al inicio del proceso.

Con base en lo anterior, queda al descubierto cómo la madurez alcanzada durante el proceso en el contexto sociocultural que rodea el programa, permite dar testimonio de los alcances del mismo y sus avances, en el sentido de que los niños y las niñas reconozcan a los otros como seres humanos que tienen habilidades y destrezas diferentes, pero no por ello hay que violentarlos, sino que por el contrario, es importante, como lo plantea Cortina (1997) proponer un *“respeto activo de la diferencia”*, el cual supera en mucho el término *“tolerancia”*. Este *‘respeto activo de la diferencia’*, consiste no sólo en soportar estoicamente que otros piensen de forma distinta, tengan ideales de vida feliz diferentes a los míos, sino, en el interés positivo por comprender sus proyectos, por ayudarles a llevarlos adelante, siempre que presenten un punto de vista moral razonable.

Estos argumentos ratifican el tipo de prácticas que se desarrollan en las Escuelas de Fútbol por la Paz, donde se exalta la importancia de procesos que promueven el reconocimiento de las diferencias.

“Pues hay actividades que tienen que ver con el compañerismo, de respetar las diferencias porque eso es importante, tanto de sexo, de raza, de las mismas condiciones físicas, es importante eso; y hay actividades que se dan acorde para esto y que los muchachos no sienten si tuvieran

de compañero a un hombre o a una mujer de igual manera, entonces eso ha dado al traste para que eso ruede y la variabilidad de las actividades que se hagan por fuera del juego del fútbol eso es importante para nosotros” (p. 12-77).

De igual manera, es posible advertir que dentro de la práctica deportiva cada vez se ratifica ese reconocimiento del otro y el respeto activo de la diferencia, en tanto que ya no son tan persistentes las manifestaciones de exclusión hacia las niñas, sino que por el contrario, se promueven en la práctica diversas actividades que busquen no sólo integrar a los deportistas, sino que promuevan el respeto y el reconocimiento propio y el de los demás.

“Los niños no dan participación a las niñas y el docente pide que se hagan más pases para influir en que deben participar con las niñas del juego” (p. 21-28).

“Las niñas en el proceso de ir a patear al arco lo hacen bien, tiran al arco, un niño le dice a una niña: ‘Bien, eso es no, cape pues’; dentro del entrenamiento hay gran cantidad de niñas y todas realizan sus prácticas sin ningún inconveniente, las niñas se relacionan bien con los niños” (p. 24-26).

De esta manera, lo mencionado se sustenta en lo expresado por los facilitadores, quienes asumen que en las prácticas hay que diferenciar el tipo de valores que se trabajan. Manifiestan además que tanto los niños como las niñas que viven en la comuna en la que se desarrolla el trabajo, son carentes de afecto y presentan la necesidad de fortalecer el trabajo en esta área en especial y plantean la importancia de que éste sea un trabajo que transversalice el programa en general.

“Yo creo que hay distinción, hay valores que se necesitan trabajar más, como la tolerancia, el respeto a las diferencias; pero, creo que se debe trabajar en general con ellos, hay que hacer énfasis en todos los valores porque hay niños que son muy carentes de valores en esa comuna; entonces, hay que reforzarle todos los días porque no es sólo lo que yo voy a trabajar: el respeto y la tolerancia, porque entonces dónde se quedan los otros” (p. 11-29).

De otro lado, un elemento importante a considerar es la resolución de conflictos en la práctica, específicamente cuando los niños y niñas participantes no quieren asumir un rol determinado; a este respecto, los facilitadores utilizan como estrategia la creación de espacios para que cada uno participe y asuma en igualdad de condiciones la tarea o el rol por el cual se generó la situación. Así pues, ésta es la manera como asumen la conciliación y la concertación.

“Eso se ve en los grupos internos, pero lo que hacemos para mediar ese conflicto es que si no hay un portero o ninguno quiera serlo, es que en los 5 minutos cada uno lo haga durante un minuto; así, se llega a la conciliación; o, cuando es a tiempo más largo cada uno tapa a un gol y se va rotando” (p. 10 - 57).

En contraste con los planteamientos expuestos, es posible observar además que en algunas ocasiones son los facilitadores quienes ignoran o invisibilizan a los niños y las niñas al no prestar atención a lo que estos le dicen, lo cual denota ausencia de reconocimiento hacia las necesidades de los mismos.

“El profe dice: ‘Listos, nada de movimiento de balones en las esquinas’, un niño se sentó y el profe le dice: ‘¿Qué le pasó?’ y el niño responde: ‘Él me pegó’ y señala, cuando el niño estaba explicando, el profe le dice a un joven que llegó: ‘Ey Asdrúbal hágase acá y reemplaza al niño que se sentó’, éste optó por irse” (p. 17-28).

Así mismo, algunas de las expresiones por parte de los facilitadores se dan en virtud de minimizar al otro.

“El profe les habla diciendo: ‘Deben sacar del piso, ¿a quién le quieren ganar?’” (p. 17-35).

Manifiestan los entrenadores que hay situaciones que se complejizan en tanto los niños y las niñas quieren participar activamente de los juegos y las condiciones del mismo le impiden tenerlo en cuenta, esto pone en evidencia que uno de los factores que influye en la participación de los niños en los partidos son sus condiciones como jugador. No obstante, los niños y niñas, reconociendo sus debilidades, se muestran prestos a ocupar las posiciones de los que no están presentes para no quedarse por fuera del juego.

Nótese además que en el relato los monitores evidencian su preocupación por las capacidades y habilidades de los niños y las niñas y no se refleja con contundencia el predominio de promover la participación independiente de las capacidades físicas o técnicas.

“Muchas veces se siente incomodo, hay momentos en que el niño no se siente ahí, hay momentos por necesidad, porque el niño que tenía esa posición no fue... ‘Éste no me va a colocar a jugar y como no vino el portero yo me meto de portero y no banco’, porque el muchacho también es astuto, hay veces dice: ‘No profe, yo no juego por la izquierda yo soy derecho’, entonces hay que mirar cómo poder usted controlar esa situación o como medir esa situación y colocarlo por el lado que

es. ‘Profé, vea es que yo no soy defensa yo soy volante’, ‘Ah, pero me dijiste que eras delantero’, ‘No, es que ya me acordé que yo juego es atrás’, entonces hay muchas situaciones y en el muchacho existen mucho esas posibilidades que se generan, esas posibilidades que no se dan como dentro del proceso, no se dan como no se ha direccionado o no se han direccionado, no se ha definido cuál es su posición en la que va a jugar, entonces un niño en uno o dos años vos lo podes colocar en tres o cuatro posiciones, y ya después me va a decir: ‘Yo me siento bien en esta posición’, entonces es ahí a donde vamos a utilizar o a crear darnos cuenta de que las condiciones de ese niño van a ser mucho mejores y van a ser mucho más productivas para el rendimiento del equipo” (p. 12-86).

Al llegar a este punto, es vital tener en cuenta que para el desarrollo de programas que estén pensados para la formación en valores o para la educación ciudadana necesariamente hay que superar el discurso y traducir en acciones las buenas intenciones por parte de quienes lo llevan a cabo. Es por ello que, entrar en contradicciones fundamentales entre las pretensiones de un programa y lo desarrollado en la práctica puede traer consecuencias nefastas, ya que pone en juego la credibilidad, la confianza, la coherencia y la oportunidad de convertirse en un modelo real de formación en valores desde la práctica deportiva.

Ahora bien, después de lo dicho, vale la pena rescatar que el presente de la escuela se asume como diferente, en tanto los padres y madres de los niños reconocen en el programa los aportes que les ofrece y toman parte activa en el proceso de la escuela y se convierten en uno de los eslabones en el conducto regular para la solución de las situaciones que se presenten con los niños y niñas. Por su parte los monitores manifiestan que este aspecto ha tenido un cambio importante, teniendo en cuenta que al inicio los padres y madres desconocían las intenciones y la dinámica que se generaban en la escuela, por tanto, se presentaba también un desconocimiento de los beneficios que el proceso genera en los niños.

“El padre tiene como ese buen concepto de la escuela, tienen muy en claro lo que la escuela les está brindando a sus hijos, entonces siempre la relación es muy buena, y los padres que tienen este conflicto y nosotros, muchas veces nos damos cuenta, casos de niños que por decir algo influenciados por el vicio llamamos a los padres o los padres van y nos buscan: ‘Mire, tengo este problema con el niño’, entonces primero es un monitor, entonces el monitor le llama la atención, y después se sigue el proceso con el padre de familia” (p. 10-70).

Otro de los casos se da en el contexto de las escuelas, específicamente con relación al trato que se da a las niñas en el desarrollo de las actividades de la escuela y los en-

trenadores; con mayor énfasis en la comuna San José, manifiestan que en ocasiones no son aceptadas, sin embargo, reiteran la necesidad de promover entre los niños el reconocimiento y la convivencia.

“Muchas veces en los sectores donde no hay una población como muy numerosa de niñas hay que colocar a las niñas a que jueguen con los hombres, hay momentos en que no son muy aceptadas, pero de igual manera tenemos que llegar a esa convivencia, que los niños aprendan a convivir con las niñas, estando en el colegio, estando en la escuela, en el juego también tienen que aprender y creo que eso en la comuna, son por ahí 100 o 120 niñas, se ha aprendido a coger esa situación, en los torneos no hemos podido hacer un torneo sólo para niñas, sino que ha sido mixto y creo que no hemos tenido ningún inconveniente con este proceso y entonces creo que ha sido bien llevado” (p. 12-76).

Por otra parte, manifiestan los monitores que en el contexto de la comuna San José gozan de reconocimiento por parte de los niños, niñas e incluso de los padres de familia, tal como se evidencia en el relato.

“Ahora yo digo por ejemplo los niños, los niños cuando lo ven a uno en la calle, van con el papá, el niño lo saluda, lo abraza: ‘Papá vea, allá va mi profesor’, eso es por algo cierto, porque si el niño no tuviera el reconocimiento hacia el monitor, hacia esta persona pues diría: ‘Allá va ese viejo..., que me madrea, que me trata mal, que me saca del entrenamiento, que me pellizca, que me jala el pelo’, todas estas cosas, pero el trato es bueno e importante, el pelao tiene ese reconocimiento sobre esa persona y donde lo vea y quien vaya el muchacho trata de reconocer ese personaje ideal: ‘Ese es mi profesor, el que me enseña esto’, entonces esa es toda esa situación” (p. 12-92).

Por otro lado, los niños y niñas, hacen evidente que el pito se utiliza como un dispositivo de poder, dependiendo de quién lo use, y el momento en que lo haga, si es para llamar la atención o dar una instrucción.

“‘Profe, ya vamos’. ‘¿Qué es esto?’. ‘Un pito, un pito’. ‘¿Y esto es para qué?’. ‘Lo que usan los árbitros, si es falta, penalti o saque de banda o cuando van a sacar de la mitad del arco... el árbitro cuando el pita es porque va a dar una orden, entonces este elemento ¿está claro?’. ‘Sííí, también sirve para cuando estamos muy distraídos’” (p. 14-10).

Por parte de los niños y las niñas, se reconoce que además de la formación deportiva, se tiene presente la formación en valores como elemento fundamental del proceso.

“También puede ser que el Once Caldas contrato a la Fundación Luker, pues creó la Fundación Luker para que nos vinieran a jugar’. ‘¿Y sólo les enseñan a jugar?’. ‘No, nos enseñan de los valores que debemos tener al momento de jugar..., hay también niños especiales de la fundación’” (p. 14-14).

Pese a lo planteado a partir de los testimonios de los monitores, en la práctica se evidencian aspectos que demuestran que algunos de los niños aún no respetan los espacios de los demás, en este sentido no se reconoce que hay otras personas que también hacen uso de los escenarios y que lo pueden hacer como ellos quieran y no desde lo que a él le parezca interesante o no.

“Uno de los niños pasa por el lado del señor y el niño que juegan con un balón y éste le da un patada, el señor le dice: ‘Epa, epa’ y el profesor le dice: ‘Ey Felipe’, el niño sigue trotando y al estar lejos del profe dice a otro niño: ‘Para qué hace ese ejercicio, para qué esa bobada’” (p. 17-16).

Otro elemento que ratifica lo dicho, es que en la práctica se puede observar cómo algunos de los niños manifiestan aversión por integrarse con otros y de alguna manera no reconocen en ellos sus posibilidades para realizar trabajo en conjunto.

“El mismo niño que han regañado dice: ‘No, qué pereza con el que me tocó’” (p. 17-22).

“Los equipos los divide para jugar en varias canchas, los niños siempre hablan de los partidos que tienen en las tardes: ‘Gas Máxima, qué peinado tan feo, qué asco, gas, gas, gas’. Dos niños se alejan de dos niñas que las ubicaron en el mismo grupo: ‘Su madre’ y la niña dice: ‘La suya’. Los niños están cruzados y dicen: ‘Gas el grupo que nos tocó’” (p. 18-25).

3.1.1. Cuidado de sí mismo y los otros

Frente al cuidado de sí mismo y de los otros, encontramos que si bien, en las clases se vienen trabajando estos conceptos y los niños y niñas manifiestan tenerlos claros, en la práctica se presentan situaciones en las que no siempre se tiene la convicción de cuidar del otro. Aunque en la mayoría de ocasiones se brinda apoyo, ayuda y protección a aquel que lo requiere y se procura que los estudiantes realicen sus actividades de manera segura sin poner en peligro su integridad física, no dejan de presentarse episodios en los cuales alguno o algunos puedan resultar lastimados, bien sea porque accidentalmente se lesionaron o porque uno de sus compañeros fue agresivo o se aprovechó de una situación de desventaja en la que se encontraba el agredido, como

es el caso de los niños mayores que golpean a los de menor edad o menor talla; en este tipo de casos se muestran actitudes solidarias de los compañeros para con aquel que resultó afectado.

Al respecto es importante cuestionarnos la pregunta planteada por Beck (1997: 51): *“Si dejamos de lado todas las ilusiones debemos preguntarnos por quién nos preocupamos en realidad: ¿por nuestros vecinos o por nosotros mismos?”*.

Es de gran importancia seguir fortaleciendo este tipo de actitudes en las que se manifiesta el interés en cuidar no sólo de sí mismo sino de los otros, pues hace parte de los pasos que se deben dar cuando se trata de crear vínculos con los demás miembros de la sociedad. Retomando a Mockus, (2004: 11):

“Hay que tener en cuenta no sólo al otro, al que está próximo, con quien sabemos que tenemos que relacionarnos, sino que también hay que considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano, al desconocido, pero que de todos modos hará parte de futuras generaciones”.

Durante algunas prácticas puede suceder que algún estudiante resulte afectado o lesionado, cuando esta situación se ha presentado, el monitor se preocupa por prestarle los primeros auxilios y trasladarlo al centro de salud; este tipo de acontecimientos obviamente afecta el desarrollo de la clase, la cual debe ser interrumpida, sin embargo es un caso en el cual se brinda prioridad a prestar atención y a cuidar de aquel que lo necesita. Aunque no queda claro en el relato si se tomaron además las medidas correctivas necesarias con el estudiante que provocó el incidente, es necesario que los monitores recalquen la importancia de brindar un buen trato a los compañeros y evitar comportamientos agresivos.

“Hemos tenido niños con fractura, un niño pequeñito que empujó una niña, y se fracturó, en ese caso se detuvo la clase, enviar los niños para sus casas, y entonces se brindaron los primeros auxilios y se llevó al centro de salud” (p. 10-37).

Una de las estrategias que los docentes emplean es educar con el ejemplo, por ello vemos expresiones que dan cuenta del interés de los docentes por desarrollar sus actividades en ambientes limpios, seguros, organizados; razón por la cual toman la iniciativa ellos mismos de limpiar la cancha, señalar los peligros, etc., generando con esto que los niños y niñas se motiven a cuidar de sus espacios y de ellos mismos. Así mismo, en el desarrollo de las actividades, los docentes hacen gran énfasis en la manera como deben practicar para evitar lastimarse, durante la clase les reiteran con frecuencia la necesidad de que cuiden de ellos mismos, lo cual es base fundamental en este proceso.

“Entonces cuando ellos ven que el monitor va y se agacha, recoge cáscaras, basura, palos, va y los amontona en otra parte donde no vaya a ofrecer peligro para ellos van a sentirse con un sentimiento de... decir: ¡Vea, el profe lo hace y él no juega pero nosotros somos los que vamos a hacer la actividad entonces hagámoslo nosotros’... afortunadamente no hemos tenido inconvenientes que tengamos que lamentar con respecto al lamentable estado de los escenarios donde nosotros trabajamos” (p. 12-74).

Los niños y niñas reconocen en sus compañeros comportamientos agresivos y aceptan que se han presentado en el desarrollo del proyecto. De igual manera manifiestan una situación de desventaja que se presenta entre aquellos de mayor edad y los más pequeños, pues los primeros han maltratado con insultos o golpes a los menores, desconociendo así algunas de las enseñanzas de respeto y cuidado del otro que en el proyecto se han tratado de inculcar. Cuando esta situación se presenta, los niños afectados optan por alejarse o no responder de ninguna manera a las agresiones, ellos argumentan que de esta manera evitan problemas mayores.

En los tiempos actuales aún son notorias situaciones de desventaja entre diferentes grupos de personas, pues tal como lo afirma Beck (1997: 51): *“La concentración en el éxito personal representa una insensibilización frente a las consecuencias que nuestro comportamiento acarrea para aquellos que ocupan una posición menos ventajosa que la nuestra”*. Por tal razón es importante que dentro del proyecto se inculque a los estudiantes la necesidad de medir las consecuencias de sus actos, pensando en términos de igualdad. Este tipo de comportamientos en los cuales alguien se aprovecha de la situación de otro, bien puede ser un patrón repetitivo, es decir que aquellos niños o jóvenes que maltratan a sus compañeros menores, fueron también maltratados en algún momento, por esta razón es necesario que los monitores estén atentos a este tipo de situaciones, para que en lo posible puedan tomar acciones inmediatas para prevenir que se siga repitiendo esta situación.

“Con la imagen dicen: ‘Le quiere pegar, aprovechado, está muy chiquitico’. ‘¿Nosotros vemos eso?’... ‘Sí, lunes, martes, miércoles, jueves... todos los días’. ‘¿Qué hacen los grandes con los pequeñitos?’... ‘Se aprovechan, tiran piedras, nos pegan, son bobitos’. ‘¿A qué te refieres con bobito?, cuando a ti alguien te hace eso ¿tú qué haces?’... ‘Para evitar problemas me quedo quieto’” (p. 15-9).

Las niñas y niños manifiestan que se han presentado situaciones de agresión, ante las cuales, es importante señalar que acciones como ayudar al afectado a levantarse o apoyarlo en la curación que requiera, permiten cierta reivindicación por parte del agresor, lo que indica que existe la concepción por parte de los niños y niñas que se debe reparar el daño causado, lo cual implica hacer algo a favor de aquel que fue

agredido con o sin intención. Siguen considerando que en este tipo de situaciones, conservar la calma es la mejor decisión.

“Niños: Se pusieron a pelear porque una jugada...

Señor: ¿Y qué pasó ahí?

Niños: Le dieron una pela, de la otra hinchada le tiraron una piedra. (p. 16-7).

En las clases, se contemplan también las normas de cuidado personal. Basados en las respuestas de los niños y niñas, se hace evidente que éstos han asimilado los contenidos trabajados por los monitores y que tienen claro el concepto de autocuidado y la manera de llevarlo a la práctica, por ejemplo con las normas de aseo, la indumentaria que se requiere para los entrenamientos, la autoestima, el respeto por el propio cuerpo, entre otras. Es precisamente poniendo los contenidos teóricos en situaciones de la vida cotidiana como se hace posible un verdadero aprendizaje de los valores trabajados en las clases.

Mientras empieza el juego no hay ningún problema, y los niños atienden las instrucciones al pie de la letra, cuando el primer niño tira el dado el profesor le lee la pregunta:

“1) ‘Para ustedes ¿qué es el autocuidado?’.

‘No dejarse tocar, quererse, cuidar el cuerpo’.

El profesor les complementa diciendo: ‘¿Cómo se pueden cuidar el cuerpo?’.

2) ‘¿Cuántas veces se deben lavar los dientes al día?’.

Y ellos responden: ‘Tres veces diarias’.

3) ‘¿Cuántas veces se deben lavar las manos al día?’.

Responden los niños: ‘Cuantas veces sea necesario, cuando comemos, cuando tocamos al perro, cuando jugamos’.

(p. 24-10).

Vemos también que los monitores procuran cuidar de sus estudiantes durante las prácticas, es por ello que se brindan espacios para que los niños y niñas se hidraten y tomen los periodos de descanso necesarios, de manera que el proceso no se convierta en una serie de actividades que exijan más de lo que los estudiantes puedan dar. Esto es un aspecto a resaltar en el proyecto, pues ellos no sólo se preocupan por impartir conocimientos sino también por hacer que estos espacios sean nutritivos para sus estudiantes y que se sientan cuidados y valorados, lo que en ocasiones se vuelve poco usual en los procesos educativos, cuando importan más otros aspectos que las necesidades de los estudiantes. Como afirma Beck (1997: 51):

“Si bien la libertad, el éxito y el interés en la propia persona, forman

parte desde hace mucho tiempo de nuestra cultura, la persecución irrestricta de esos objetivos –argumentan los críticos ahora– está erosionando nuestra capacidad de preocuparnos verdaderamente por los otros. El afán de independencia –se señala– dificulta la empatía con las necesidades de los otros”.

Otra forma en la que se evidencia el interés de los monitores en sus estudiantes, es el hecho de que brindan a los niños y niñas explicaciones respecto a la manera en que su cuerpo y sus músculos irán reaccionando al ejercicio realizado, esto en virtud de formar en los niños y niñas conciencia de su cuerpo desde la estética, en aras de que ellos y ellas entiendan que el ejercicio que realicen va a tener un efecto positivo en su cuerpo.

“El profesor les dice: ‘Están molidos’ y ellos responden: ‘Sí’, el profesor les dice: ‘A medida que entrenen no les va a doler el músculo, se pondrá duro y para las niñas es mejor pues los músculos no van a estar ahí colgando sino que se ponen duros” (p. 25-55).

3.1.2. Amistad

Dentro de los valores que se fomentan en el proyecto se encuentra el compañerismo, es por ello que en las clases y fuera de ellas se busca fortalecer el sentimiento de amistad, el cual es entendido por los niños y niñas como aquella experiencia que se vive al dar y recibir apoyo, al estar presto a brindar ayuda a quien lo necesita sin importar que aquel que requiera ayuda sea de un grupo, contexto o pensamiento diferente. Otro de los aspectos que se busca fortalecer con el proyecto es el reconocimiento del otro, de la importancia de sus planteamientos y el respeto por las ideas de los demás.

Esos lazos de amistad, se empiezan a formar en la infancia en primer lugar con los seres más cercanos y posteriormente se van ampliando a medida que los niños y niñas avanzan en su proceso de socialización; por tal razón es importante fomentar la creación de lazos de amistad entre los niños y niñas, lo que traerá consigo el fortalecimiento de otros valores como la solidaridad, la cooperación y el cuidado del otro. Para ello deberemos entender que, tal como lo afirma Bolívar (2007: 57):

“La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación cívica comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos, que progresivamente se van ampliando hasta una ‘ciudadanía cosmopolita’, los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de ori-

gen y vida, lo que debe abocar –en un segundo momento– a una apertura a los otros diferentes y sus culturas”.

Los monitores trabajan en sus clases diferentes valores, entre ellos el valor de la amistad, vemos por ejemplo que desde la perspectiva de los monitores, el aprobar las ideas de un compañero es una manera de tenerlo en cuenta y de reconocer que es valioso, por tanto, en sus clases propician este tipo de espacios en los cuales se acogen y aprueban las ideas de los estudiantes. Frente a este aspecto, Bolívar (2007: 58) plantea que:

“La escuela comprensiva entonces, es aquella que está abierta a todos los alumnos y alumnas, sin discriminación, enseñando a ‘vivir juntos’. En este contexto, el respeto a las diferencias tiene otra dimensión educativa: inducir un sentido de tolerancia y educación intercultural”.

Frente a la concepción que tienen los niños y las niñas acerca del concepto de amistad, encontramos que en general lo ven como un sentimiento que experimentan cuando alguien les brinda apoyo, pues consideran que el recibir ayuda o colaboración de alguien es una manifestación de cariño pues están expresando el deseo de hacer el bien. Al respecto Irizar (2009: 118) coincide con esta posición al afirmar que:

“La moral, cuyo primero y fundamental mandamiento es el amor a los demás como a uno mismo, no es de mínimos sino de máximos. Pues el amor lleva a desear, buscar y hacer el bien, todo el bien posible, sin límites prefijados a la persona que se ama”.

“Los demás le siguen el ejemplo porque como se va a ver un valor, por decir algo ese día el valor del compañerismo, el compañero está proponiendo algo entonces con el valor del compañerismo vamos a hacer lo que él está haciendo, entonces se hace la actividad” (p. 13-51).

De igual manera, desde la percepción de los niños y las niñas, la amistad se puede percibir al compartir momentos de alegría, tales como los instantes de celebración por la realización de una buena jugada por parte de algún estudiante durante un encuentro deportivo. Los niños y niñas consideran que cuando los demás los felicitan, les están manifestando su amistad.

“Amistad dicen ellos, se quieren mucho, están felices porque se están abrazando, están felices porque no hay muertos, es un sentimiento que se siente porque alguien le colabora a uno en las buenas y en las malas demostrándole a uno cariño” (p. 23-21).

Otra manifestación de amistad se da en el terreno de juego, donde los estudiantes

brindan ayuda a aquel que lo necesita, en ocasiones tratando de calmar a quien está molesto para evitarle problemas o brindando apoyo a quien está lesionado. Los niños y niñas reconocen que el pertenecer a equipos contrarios no significa que dejan de ser amigos, por ello no deben negarse a prestar ayuda a quien lo requiere sin importar que no sea de su mismo equipo. Esta consideración es bastante relevante en la medida en que nos permite ver cómo los estudiantes evidencian en sus comportamientos los aprendizajes adquiridos respecto al tema de la amistad.

Actitudes como la del testimonio que se presenta a continuación nos muestran que efectivamente se ha avanzado en el fortalecimiento de la amistad y el mejoramiento de las relaciones interpersonales en la población que participa del proyecto, lo cual es un paso fundamental en la construcción de ciudadanía, pues como lo plantea Irizar (2009: 114): “Sólo es posible la amistad cívica o social cuando las relaciones interpersonales que sustentan a estos grupos estén marcadas por el diálogo sin presiones, la justicia, la confianza recíproca y la benevolencia mutua”.

“Dos jugadores abrazándose: ellos dicen dos jugadores siendo amigos, le pegaron y el otro le dice que se calme, él le está ayudando porque se golpeó, son amigos aunque sean de contrarios equipos” (p. 23-27).

3.1.3. Relaciones interpersonales

Un aspecto importante dentro de la actitud ciudadana son las relaciones interpersonales y la manera en que éstas se dan en el proceso que se está desarrollando. Es así como un punto de partida para desarrollar el tema de las relaciones interpersonales, el que puede llegar a ser más complejo de lo que se escucha, es que “*no actuamos solos sino en conjunto con otras personas*”, así lo plantea Betzler (2009) cuando hace referencia a diversas acciones en las que están vinculadas otras personas que así tengan funciones o acciones diferentes, de alguna manera van a estar obligadas a actuar juntas. De esta manera encontramos que en el desarrollo del programa Escuelas de Fútbol por la Paz, permanentemente sobresalen dos formas centrales de relación entre los actores que la conforman, la primera de ellas es la que se da entre docentes y estudiantes, la cual está mediada por el respeto, la equidad y el establecimiento de jerarquías y límites; se acatan las normas, los estímulos y los llamados de atención.

Otro estilo de relación es el que se da entre estudiantes, esta se encuentra mediada por la amistad, la confianza y el apoyo; sin embargo, se presenta en algunas ocasiones un trato irrespetuoso, desigual, vulgar o agresivo. Se nota en los docentes un interés en corregir este tipo de actitudes.

Basados en lo dicho, cobra importancia lo planteado por la autora referida, toda vez que, desde su perspectiva, el sentido de las relaciones entre las personas está ligado en muchas ocasiones a las intenciones que se compartan en el grupo; planteamiento

que argumenta bajo la tesis de que “*las explicaciones basadas en intenciones se caracterizan por una neutralidad en doble sentido*” (Betzler, 2009); una neutralidad frente a las causas individuales, con relación a una acción colectiva; y por otro lado, una neutralidad frente a los tipos de relación que existe entre los sujetos del conjunto. Así las cosas, los planteamientos nos indican que las explicaciones de las acciones colectivas, desde la primera perspectiva, se dan independientemente de las intenciones individuales de cada sujeto participante; y desde la segunda perspectiva, los tipos de relación existentes entre los sujetos, así sean entre iguales o jerarquizadas, no juegan un papel importante en la explicación de la acción colectiva.

Pese a lo planteado, en el tema de las relaciones interpersonales, suele presentarse con más frecuencia de lo pensado que a partir de los intereses personales o de los desempeños individuales, suelen generarse conflictos en los grupos, los cuales tienen como alternativa dos vías de trámite; por un lado juegan un papel importante el diálogo, la concertación y el reconocimiento de las diferencias para dar una salida pacífica y constructiva del conflicto, pero por otro lado, con resultados opuestos, están las vías de hecho, basadas en la violencia.

Lo expresado en los párrafos anteriores explica en cierta medida que dentro de las relaciones interpersonales sea común encontrar acciones violentas u ofensivas entre los miembros de un grupo o colectividad; lo cual, en el caso del programa Escuelas de Fútbol por la Paz, desencadena reacciones por parte de los facilitadores que se centran en llamados de atención o sanciones para la persona que se comporta agresivamente o para todo su equipo o colectividad convirtiéndose desde esta perspectiva en el agente mediador o regulador de las relaciones entre los sujetos pero no basado en normas establecidas con anterioridad, sino desde las alternativas que como docente formador encuentra a su mano; los estudiantes por su parte reaccionan de manera indiferente, callan o en algunos casos discuten o regañan a quien está siendo ofensivo, siendo ellos quienes desde esta perspectiva, regulan su comportamiento y el de los demás a partir de pautas objetivadas por el colectivo.

“¿Bueno te ha pegado? ¿Tú qué haces ante esto?”. ‘Me quedo quieto, la saca Torres o la regaña, le llama la atención, y si dice una grosería saca todo el equipo, empujan, dan patadas’. ‘¿Y ustedes qué hacen cuando escuchan eso o ven que un compañerito le pega a otro?, ¿y ustedes qué hacen?’. ‘Nada, nada, alegamos, nos quedamos callados, alegamos: ¡oiga grosero!’” (p. 15-7).

En el proyecto se presentan diferentes tipos de relaciones, una de ellas se caracteriza por ser desigual, es el caso de los niños mayores que golpean o maltratan a aquellos más pequeños o se refieren a ellos con palabras despectivas.

Ante esta situación los niños agredidos prefieren no reaccionar por temor a un pro-

blema mayor.

“‘Amigo, ve y trae tu numerito’. ‘Corre más una tortuga’, dicen los niños. Con la imagen dicen: ‘Le quiere pegar, aprovechado, está muy chiquitico. Los grandes con los pequeñitos se aprovechan, tiran piedras, nos pegan, son bobitos’” (p. 15-9).

Teniendo en cuenta los testimonios, es posible evidenciar cómo las reacciones frente a las acciones de maltrato o violencia, contrario a estar encaminadas a hacer valer sus derechos y a buscar los mecanismos o conductos que les puedan ayudar a resolver la situación, se dan desde el temor a ser más violentados o a generar problemas de alcance mayor.

Teniendo en cuenta lo dicho, es fundamental que en los procesos de formación deportiva desde una perspectiva ciudadana se establezcan marcos normativos claros que regulen las relaciones entre las personas que hacen parte de esta comunidad, así como el establecimiento de mecanismos y procedimientos para dar trámite a estas situaciones, factor que va a dar claridad a los niños y a las niñas de que hay procedimientos para hacer valer sus derechos y por otro lado a los docentes, quienes tienen a la mano las estrategias claras y deliberadas por el grupo para recuperación y restablecimiento del orden en los grupos.

Otro tipo de relación es caracterizada por la igualdad, es aquella relación que encontramos por ejemplo en el trato que los docentes dan a los estudiantes, brindan un trato equitativo a todos y todas, aunque existe una jerarquía, en muchos casos el profesor genera cierta cercanía con sus estudiantes y los hace sentir iguales.

“El profesor se sienta en el piso con los niños y empieza a explicarles el entrenamiento” (p. 17-7).

“El profe finaliza, recibe los petos y empieza a despedirse de cada uno dándoles la mano, el profe guarda los materiales y se va” (p. 25-75).

Vemos que los estudiantes en su gran mayoría se relacionan de manera respetuosa con el docente, atienden sus directrices, participan en los ejercicios planeados por el docente, tienen en cuenta los llamados de atención que éste les realiza por aquello que no hacen bien, y en general lo ven como un modelo para ellos y ellas. No obstante, en algunos casos pudo observarse también que los estudiantes no empleen las palabras o frases adecuadas para dirigirse al docente o a sus compañeros. Ante esto vemos que el docente trata de corregir este comportamiento, pero de igual forma, existen algunas situaciones de las cuales el docente no se alcanza a percatar.

“Después de esta actividad el profesor les dice a los niños que entre-

guen los balones, que los metan a la mochila y mientras que los niños están entregando los balones un niño trata mal a otro diciéndole: ‘Mu-cha loca’, y el profesor de una lo corrige delante de todos” (p. 19-6).

En términos generales, la manera en que se relacionan los estudiantes entre sí ha mostrado un trato amable, amigable y de mucha confianza y apoyo, pero en ocasiones menos respetuoso, caracterizado por las malas palabras, el uso de apodos, la recriminación, y en algunos casos las palabras ofensivas o vulgares. Ante ello los docentes corrigen y llaman la atención a los estudiantes, buscando en ellos un mejor comportamiento.

“Un niño que siempre discute dice: ‘Mucho bobo, si hacen gol desde la mitad no vale’, todo lo refuta este niño: ‘Oigan a éste’” (p. 17-36).

“Durante el partido no se escuchan groserías sólo se llaman por los nombres, a excepción de Jesús que le dicen Chucho” (p. 25-70).

En la práctica del fútbol, el autocontrol es uno de los aspectos fundamentales, pues constantemente se presentan situaciones que desestabilizan el equipo o a alguno de sus integrantes, provocando en ellos conductas agresivas, de allí la importancia de que los monitores inculquen a sus estudiantes la necesidad de conservar la calma y de no recurrir a la violencia bajo ninguna circunstancia. Los niños y niñas dan cuenta de estos aprendizajes.

“César nos dice: ‘No hay que pelear, no dejarse provocar de los otros’, en el colegio también nos enseñan, acá nunca nadie ha chorreado sangre” (p. 23-35).

Finalmente, es vital en este tipo de procesos promover las buenas relaciones entre los niños y las niñas, basadas en el reconocimiento propio y el de los demás como sujetos iguales en derechos pero diferentes en sus maneras de ver y de habitar el mundo. El establecimiento de las buenas relaciones debe superar la relación por temor, por incapacidad de reaccionar o por la imposición del poder, contrario a esto, estas deben estar sustentadas en marcos normativos contruidos, deliberados y estructurados a partir de los intereses colectivos, pero también apoyados por mecanismos de control y participación que permitan el mantenimiento y restablecimiento del orden y la convivencia sin la presencia de mecanismos autocráticos, autoritarios y hegemónicos que vayan en contra de los fines propios del proyecto y de la vida buena.

3.1.4. Inclusión-exclusión

Dentro del proyecto, se evidenció que los docentes emplean estrategias que permiten la inclusión; las actividades planeadas contemplan la participación de todos los

estudiantes y durante la clase el docente está pendiente de que todos realicen los ejercicios y de ser necesario realizar modificaciones para propiciar la participación del total de estudiantes. De igual forma se estimula y se permite la inclusión de niños en situación de discapacidad a los cuales se brinda un trato de acuerdo a sus necesidades, estimulando de manera especial sus avances. Las niñas también hacen parte del proceso, estas son vinculadas en todos los ejercicios y se interrelacionan con los niños.

Constantemente se realizan actividades en las cuales se exige la participación de todos, de manera que ninguno de los estudiantes se sienta desvinculado. De igual forma, cuando se presentan situaciones en las cuales algún estudiante queda por fuera de alguna actividad, el docente reacomoda los grupos o las actividades para que todos queden incluidos.

“La siguiente orden del profesor fue que formaran un triángulo en grupos, pero que no podía quedar ni un niño por fuera, que tenían que participar todos, el profesor corrige a los que lo están haciendo mal y felicita a los que hicieron el triángulo bien” (p. 21-8).

Un aspecto importante del proyecto es el enfoque de género que posee, pues dentro de éste se da la posibilidad de que participen tanto niños como niñas. En las actividades los facilitadores continuamente están pendientes de la participación equitativa de las niñas, generan espacios para que las vinculen en todos los ejercicios. Las niñas y los niños se relacionan de manera amistosa, pese a que en algunos casos los niños se muestren un poco agresivos. En general niñas y niños realizan los entrenamientos en igualdad de condiciones, sólo en alguna de las actividades se observó que el docente excluyó de una actividad a dos niñas.

“Las dos niñas se quedan en la mitad y los niños en un extremo con el profe, ellos gritan a una niña: ‘Ey chica goleadora, venga juegue’, y ella se para y se pone el peto, la otra niña también se pone de pie y juega para el otro equipo” (p. 25-63).

Otra manifestación de inclusión se evidencia en la participación de niños en situación de discapacidad. En uno de los grupos participa un niño con discapacidad mental, se observa que el docente le brinda un trato amable, genera estrategias para que pueda participar en las actividades, le anima a que demuestre sus capacidades y felicita sus logros.

“El niño con discapacidad es querido por todos, ellos le explican y él se esfuerza, el niño pierde el balón y corre riéndose a abrazar al profesor quien le soba la cabeza” (p. 25-69).

3.1.5. Exclusión

En la categoría exclusión encontramos que este fenómeno se presenta tanto en el interior del grupo como fuera de éste. Los monitores manifiestan que han sentido que la sociedad de un estrato diferente al de la comuna en la que trabajan ha excluido en cierta forma a sus estudiantes, pues argumentan que a los jóvenes de estos sectores se les ha estigmatizado como los ladrones, los drogadictos o los que generan problemas; sienten igualmente que el proyecto es un buen medio para cambiar este aspecto e inculcan esto a sus estudiantes. Por otra parte, en el grupo se presenta exclusión entre algunos estudiantes cuando rechazan a otro porque lo consideran incapaz o porque no aceptan a quien consideran una mala influencia. Por su parte, los monitores en ocasiones se ven en la obligación de excluir a aquellos niños o niñas que por sus conductas delictivas se convierten en una presencia nociva para los demás estudiantes o en un peligro para el grupo.

Algunos monitores o docentes manifiestan haber sentido la existencia de una estigmatización para con los estudiantes pertenecientes al proyecto, pues consideran que muchas personas ven a los niños y niñas de esta comuna como ladrones, consumidores de sustancias psicoactivas, problemáticos, etc. Los monitores sienten que con el desarrollo del proyecto se está cambiando un poco esta imagen y las personas empiezan a mirar con más respeto a sus estudiantes. Al mismo tiempo, los monitores promueven en los estudiantes el interés que deben tener todos en dar a conocer los aspectos positivos de ellos y de su comunidad.

“Hemos ganado a esta misma gente y nos han tratado mal, padres de familia de estrato 4 o 5, toda esta gente nos han tratado mal y hemos ganado, los niños que vamos y peleamos con ellos, no vamos a pelear, gocemos porque nosotros ganamos, ayer vinimos con la cabeza abajo porque perdimos, hoy vamos con la cabeza arriba, entonces esa clase de comportamiento de los muchachos de nuestra comuna ha cambiado y no es ir a pelear porque me miraron feo, porque el uno me pegó, porque esto y lo otro o porque un señor de afuera me gritó [...], no hacemos nada, gocemos que ganamos, pero gocemos [...] sin ir a ofender a los demás, así ellos nos ofendan, entonces eso ha cambiado como esa parte estructural dentro de los muchachos de la comuna” (p. 12-59).

En algunas circunstancias los niños y niñas han excluido de su grupo a quien ellos consideran es un agente nocivo para todos, por ejemplo aquel niño que consume sustancias psicoactivas a quien le demostraron rechazo. Otro caso de exclusión se presenta cuando los estudiantes no desean que a su equipo pertenezca alguien que ellos consideran malo. Vemos acá dos tipos de exclusión, aquella en la que se rechaza a alguien por una conducta no aceptada y aquella en la que vemos rechazo hacia alguien que no cuenta con las capacidades para jugar bien al fútbol.

“Cuando él iba en ese estado que los niños pues decían que como iba a jugar porque él insistía, insistía, insistía, entonces yo le decía: ‘No, pues cómo va jugar, vea en el estado que está’; y con esa bulla y todo eso entonces fue el único que de pronto tuvo cierto rechazo y que el grupo no lo asimiló pero era porque pues el mismo niño no se prestaba para que el grupo lo acogiera” (p. 13-72).

Otro nivel de exclusión que se encontró fue aquel que se presenta cuando se debe sacar del grupo a aquel o aquellos que entorpecen el desarrollo de las actividades, cometiendo acciones inaceptables como el hurto, la delincuencia y el consumo de drogas. Los monitores argumentan que en el proceso debe prevalecer el bien común sobre el particular y por ello en ocasiones deben tomar decisiones drásticas que implican excluir del proyecto a algunos estudiantes por considerarlos un mal ejemplo, un perjuicio o un peligro para todos los demás. Consideran que si bien en el mismo proceso se realiza un trabajo en valores, es imposible para ellos entrar a dar solución a este tipo de problemáticas anteriormente mencionadas, pues estos jóvenes requieren otro tipo de tratamiento o rehabilitación.

“Hay momentos que pueden traer el problema desde el mismo colegio, desde la clase de educación física y de pronto no lo van a solucionar en el entrenamiento, entonces también tenemos que tener en cuenta eso, pues que son acciones rápidas y que hay que entrar a solucionarlas para no entorpecer el buen funcionamiento del entrenamiento” (p. 12-81).

3.1.6. Comunicación

Una de las mayores dificultades para los docentes es fomentar la buena comunicación y el buen vocabulario entre los estudiantes, pues el contexto en el cual habitan cuenta con problemáticas sociales en las que es frecuente el uso de palabras soeces o el trato irrespetuoso. En las clases se pudo observar este tipo de conducta por parte de los niños y las niñas, pero igualmente observamos que la expresión de palabras vulgares no siempre se puede tomar como agresión hacia el otro, pues en ocasiones es la réplica del trato habitual que los niños y niñas ven en su comunidad.

Frente a esto, los monitores han mostrado su interés en promover desde sus clases la buena comunicación, el buen trato y el respeto hacia los demás. Por su parte, los docentes brindan un trato respetuoso a sus estudiantes, los motivan y felicitan su buen comportamiento; aunque en unas pocas ocasiones hacen llamados de atención fuertes o emplean apodos para referirse a un estudiante.

Otro aspecto a resaltar es la existencia de espacios alternos de comunicación entre los estudiantes en los cuales debaten y dialogan sobre temas comunes a todos y todas. Haciendo referencia a los diferentes aspectos de la comunicación, en última

instancia el proyecto busca generar mejores canales de comunicación y espacios de diálogo que permitan una mejor convivencia entre los estudiantes en los diferentes contextos en los cuales se desarrolla su vida. Al respecto, Cortina (1997: 248) expresa que:

“El diálogo es entonces un camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser meros espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida, que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo, y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida”.

Los monitores reconocen que existe una dificultad evidente en la manera en que se expresan los niños y las niñas, pues frecuentemente se comunican con palabras soeces y en ocasiones ofensivas; saben que es uno de los factores más complicados, y por ello mismo es al aspecto que más énfasis le deben hacer en sus clases para tratar de mejorarlo.

“Yo creo que lo que he tratado de cambiar mucho es el vocabulario en ellos, porque tienen un vocabulario muy fuerte que, desde el niño de 7 años hasta el de 10 u 8 que nosotros manejamos en la población, es complicadísimo... por su vocabulario” (p. 11-12).

Se hace necesario, entonces, desde la posición de los monitores realizar un trabajo importante en la construcción de relaciones más respetuosas entre los niños y niñas, para ello es necesario empezar por fortalecer ese tipo de vínculos a través del establecimiento de canales y códigos de comunicación más cercanos, pues como lo afirma Navarro (2010: 151): *“se presenta como una comunicación constructora permanente de sentidos y, por consiguiente, de historia, de tejidos sociales, de vínculos y redes entre los sujetos”.*

En las observaciones realizadas se puede corroborar la opinión del monitor respecto al vocabulario que emplean los niños y niñas, pues es común encontrar que traten con palabras soeces a sus compañeros dentro y fuera de la cancha de juego. No obstante, aunque los estudiantes se refieren a otro u otra con palabras vulgares, no siempre estas palabras son sinónimo de ofensa o agresión, en algunos casos ha sido la manera en que tradicionalmente los estudiantes se han relacionado con sus compañeros.

“Llega otra niña y la invitan y ella dice: ‘No, yo no quiero hacer eso, ¿eso cómo se hace?’. ‘Con el pie’, dice una niña, y ella dice: ‘¡Pues eso es obvio!?... ‘Máxima’ más duro y derecho, ¿es que no desayunó, no tiene vitaminas? ¿Otro torcido?’, y la niña dice: ‘Y usted como critica

de harto, avisgado por ratos, hágale pues reaccione, ¡se la fumo verde!” (p. 18-17).

Por lo anteriormente expuesto, es importante que los monitores tengan en cuenta los códigos propios del contexto en el cual se desarrolla el proyecto, para no caer en apreciaciones equivocadas. No obstante, desde el proyecto debe seguirse trabajando para mejorar este aspecto y propiciar un mejor vocabulario entre los estudiantes, evitando que este tipo de comunicación sea la que los niños continúen reproduciendo.

En relación con este planteamiento encontramos la postura de Navarro (2010: 117), quien se refiere a la importancia de la comunicación en los procesos sociales, desde su posición, la comunicación para el cambio social se presenta:

“Como un medio, un vehículo facilitador de la transformación de los individuos en ciudadanos; se propone pensar una comunicación a través de la cual los ciudadanos vivan procesos de apropiación simbólica, procesos de re-codificación del entorno, de re-codificación del propio ser, es decir, procesos de constitución de identidades fuertemente arraigadas en lo local, en los lenguajes, signos y códigos propios”.

La comunicación que los docentes emplean en el trato con sus estudiantes, en la mayoría de los casos encierra bastante respeto, se expresan con un vocabulario claro y entendible, promueven valores en la clase, tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes, los motivan continuamente para que hagan bien el trabajo, los felicitan por sus logros, les llaman la atención cuando hacen algo erróneo, inculcan el adecuado trato físico y verbal, toman en cuenta las opiniones de los estudiantes, y en general se preocupan por promover en sus estudiantes una adecuada comunicación con sus compañeros, sus superiores y los miembros de la comunidad.

“En el círculo el profesor les empieza a preguntar cómo les fue en los partidos anteriores en el torneo que ellos están jugando, y los felicitó por su comportamiento, y les preguntó también cuál iba a hacer la próxima fecha para que ellos jugaran, el profesor les dice que se comporten bien y que no digan nada de groserías” (p. 21-4).

Es indispensable seguir fortaleciendo este buen trato, pues esto permitirá que más allá de expresar algo, realmente los niños y las niñas comprendan que de la manera como nos comuniquemos, dependerá el tipo de relaciones que podamos establecer con nuestros compañeros, familiares, amigos o superiores. Al respecto, Vasco (2009: 31) afirma:

“El hecho de decir algo a alguien y entender lo que se dice descansa sobre presupuestos más complejos y mucho más exigentes que el simple

hecho de decir o pensar que una cosa es así, tomando una posición objetivadora acerca de algo en un mundo objetivo. Por el contrario, quien participa en procesos comunicativos en cuanto dice algo y comprende lo que se dice, tiene una actitud realizadora (performativa)”.

Como lo mencionamos anteriormente, los docentes en su gran mayoría brindan un trato óptimo a sus estudiantes, y se comunican con ellos en un ambiente de respeto, sin embargo, encontramos algunas situaciones particulares en las que algún docente se refirió a un estudiante empleando un apodo o con términos diferentes a los que se esperarían por parte de él como modelo del equipo, pero que definitivamente no siempre se pueden catalogar como irrespetuosos, pues en este deporte en particular es común que quien dirige en ocasiones emplee estas expresiones. Sin embargo por tratarse del trabajo con niños y niñas se espera fomentar siempre el buen trato, pues como lo afirma Cortina (1997: 247): *“La palabra del hombre compromete a quien la pronuncia y le hace responsable de ella. De donde ‘hablar’ no es simple ‘decir’ sino expresar lo que se cree y hacerse responsable de lo hablado”*.

“Llega un niño al entrenamiento y el profé riéndose dice: ‘Uy vea lo que llegó’, el niño riéndose dice: ‘Buenas noches’, todos contestan: ‘Sí, buenas noches’” (p. 25-13).

Dentro del proceso, se hizo evidente que también existen otros espacios de comunicación diferentes a los del entrenamiento como tal, es así como vemos que los niños y niñas se reúnen para hablar de otros temas, por ejemplo de la actualidad del fútbol, de los eventos deportivos cercanos, por mencionar algunos. Esto permite ir afianzando los niveles de comunicación y los lazos de amistad entre los estudiantes, pues participan sobre temas que le son comunes a todos y todas. Este tipo de participación en procesos comunicativos hace que los niños y niñas sientan que pueden expresarse y verse reconocidos por su grupo de amigos, como lo afirma Lyotard (1998: 139): *“La interlocución no engendra esta comunidad; entre los miembros de la nación, el lenguaje y las costumbres operan como señales de reconocimiento”*.

“Todos los niños se juntan y hablan del partido del Once y del Nacional” (p. 25-50).

3.1.7. Tolerancia

Es claro que el proyecto se desarrolla en un contexto socialmente afectado por la violencia, de ahí la importancia que los monitores le encuentran al hecho de desarrollar procesos transversales de formación en valores. Éste ha sido uno de los objetivos del proyecto y hasta el momento se ha podido evidenciar un cambio de actitud positivo en los estudiantes y, de igual forma, un avance significativo en la reducción de conductas violentas en los niños y niñas, la disminución de la agresividad en las prácti-

cas, la desaparición de roces entre barrios y la adecuada tolerancia a la frustración. Vemos entonces que desde la práctica del fútbol se puede propiciar un escenario apropiado para fomentar un valor tan necesario como la tolerancia.

Los docentes reconocen que el proyecto ha tenido un impacto en el cambio de actitud de los estudiantes, en el caso particular de la tolerancia, los niños y niñas ahora se muestran mucho más tolerantes ante diversas situaciones en comparación con el comportamiento que presentaban al inicio del proyecto.

“Bueno, ese trato también ha cambiado mucho, es que mejor dicho es un fruto, iniciando los muchachos eran muy intolerantes, demasiado intolerantes, o sea la intolerancia era total” (p. 10-33).

Otro aspecto en el que se han notado avances es en la disminución de las conductas violentas, pues anteriormente se presentaban con bastante frecuencia, tanto en las clases como durante los campeonatos, era común encontrar ciertas rivalidades entre estudiantes de diferentes barrios, pero últimamente, de acuerdo al seguimiento hecho por los monitores, la presencia de estas manifestaciones ha sido mínima.

“No vamos a decir que no existe, claro que existe, existe el roce, se les dice pues que no lo hagan, pero sí ha disminuido mucho, el trato ha mejorado mucho, mire, sobre todo el trato entre barrios, anteriormente La Pelusa, pues que ha sido como el centro del deporte allá, es la cancha más central, la mejor ubicada, la que tiene gradas, la que tiene techito, la mejor, se hacían torneos y mire, el mero hecho de usted ser del Galán, ya era enemigo de ellos, pero la disminución de la violencia se ha notado, se ha notado porque los muchachos en pleno parque peleaban, o sea, hemos tenido miles de torneos allá, sí hemos tenido 5 inconvenientes, inconvenientes que no han pasado a mayores, eso ha sido pues mucho”. (p. 10-34).

Debido a que el proyecto se desarrolla en contextos socialmente difíciles, vemos que existe un interés claro por parte de los docentes para hacer de la práctica del fútbol un escenario para fomentar valores como la tolerancia, es por ello que tratan de demostrar a sus estudiantes que no deben existir conductas agresivas en el juego sino que por el contrario puedan conciliar diferencias y resolver adecuadamente los inconvenientes.

“Trabajar todo eso porque en la comuna, en los niños, hay mucha intolerancia, yo creo que es uno de los factores fundamentales que hay que trabajar, son muy intolerantes los niños, el niño de pronto por su problemática social y familiar llega con ese ímpetu, con ese problema a la cancha que quiere plasmar de una, entonces lo que queremos tratar es

eso, que por medio de la práctica deportiva el niño vea lo social, que el niño entienda que el fútbol no se presta para patadas, para golpes, para peleas, sino que se preste para conciliaciones, para otro tipo de cosas” (p. 11-11).

Existe también un reconocimiento por parte de los monitores de la importancia y la necesidad de desarrollar procesos transversales de educación en valores, consideran que es un tema al que se debe hacer énfasis en todas las clases y actividades, para aportarle de esta manera a una comunidad que tanto requiere un trabajo en valores.

“No, yo creo que hay distinción, hay valores que se necesitan trabajar más, como la tolerancia, como el respeto, el respeto a las diferencias... pero creo que se debe trabajar en general con ellos, hay que hacer énfasis en todos los valores porque hay niños que son muy carentes de valores en esa comuna, entonces hay que reforzarle todos los días y cada día todos esos valores porque no es sólo lo que yo voy a trabajar, el respeto y la tolerancia, porque entonces dónde se quedan los otros; no, yo creo que eso es transversal, creo que todos son transversales” (p. 11-29).

Es importante mencionar también una parte esencial que han venido trabajando los monitores, la cual se refiere a la manera en que los estudiantes ponen en práctica la tolerancia a la frustración, pues el fútbol se constituye en un espacio propicio para observar la manera de reaccionar frente al ganar y perder, de ahí la importancia de saber tener el control que se requiere de la situación en los casos en que el equipo pierde.

“Hay que ser más tolerantes en los partidos, que porque perdieron se tiran piedras, unas veces se gana y otras se pierde” (p. 23-34).

3.2. COOPERACIÓN

Partiendo del reconocimiento del contexto social en el que se inscribe la propuesta de Escuelas de Fútbol por la Paz, y de los elementos esbozados en la contextualización del programa, se identifican diversos factores asociados a la cada vez más alarmante problemática social propia no sólo de los contextos mencionados, sino de la sociedad en general, problemáticas que se derivan del propio modelo social establecido, basado en el consumismo, el individualismo y la competitividad extrema y desenfrenada.

La institución escolar, así como otros escenarios de socialización, han contribuido en mantener de manera hegemónica dicho modelo social, en el que sus propias dinámicas se han visto permeadas por el dinamismo salvaje descrito, emergiendo dificulta-

des sociales como las del bullying, la violencia escolar, la apatía al relacionarse, la primacía de la individuación como estrategia para alcanzar los objetivos, claro está, objetivos individualistas.

De tal suerte que la crisis se ha hecho evidente en diversos escenarios de socialización, en los que se hace urgente la posibilidad de reflexión y transformación educativas orientadas a generar ciudadanos capaces de convivir en sociedades democráticas y esto significa promover procesos educativos que, como lo plantea Velázquez (2010), se orientan hacia una transformación que se centre en el *“desarrollo de unas habilidades sociales orientadas a respetar al otro, a favorecer las relaciones interpersonales, la capacidad de comunicarse y de tomar decisiones conjuntamente, a regular los conflictos mediante el diálogo y el acuerdo..., en definitiva, a Convivir”*.

Entre dichas innovaciones pedagógicas se visiona de manera privilegiada, el trabajo cooperativo, pensado como estrategia que favorece el uso de pequeños grupos en los que sus integrantes trabajan juntos para lograr su propio aprendizaje pero, y esto es lo verdaderamente significativo, también el aprendizaje de sus compañeros.

De manera clara se han identificado algunas características propias del aprendizaje cooperativo en las relaciones pedagógicas del programa Escuelas de Fútbol por la Paz. Unión de los elementos que más claramente ilustra dicha estrategia es la relacionada con la motivación constante y reiterada de los facilitadores, frente a la manera como se asumen las situaciones en la práctica del deporte por parte de los niños y niñas del programa, factor que de alguna manera va a permitir que los niños y las niñas asuman responsabilidades colectivas y actitudes de reconocimiento y reivindicación con los demás. Algunos relatos que soportan la actitud del facilitador son los siguientes:

“El profe reitera, nadie le hecha la culpa a nadie porque es un trabajo de equipo y cooperación” (p. 18-48).

“Hay algunos errores, y los niños y niñas se recriminan entre sí, el profesor dice: ‘¡No le echen la culpa a nadie, mejor ayuden a corregir para que todos finalicemos el ejercicio!’” (p. 18-14).

Sumado a ello, se evidencia la respuesta de los niños y niñas del programa, quienes han asumido una postura mediadora y conciliadora en diferentes situaciones de juego, encaminadas ellas al logro de objetivos grupales y colectivos, sin importar el equipo en el cual se participe, lo cual demuestra los alcances que tiene la práctica de cualquier deporte en la perspectiva de educar en valores o de formar mejores ciudadanos y ciudadanas, factor que al llevarlo a los procesos de formación deportiva e incluso a la dinámica de la institución educativa estaría en consonancia con lo propuesto por Bolívar (2007: 15) quien plantea que:

“Lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común en un mundo compartido con otros; es decir, contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presentes las perspectivas de los otros”.

Un elemento que llama fuertemente la atención a partir de testimonios como estos, son las posibilidades desde las cuales se asumen las situaciones que se presentan en la práctica cotidiana, en tanto permiten al niño ver y asumir opciones diferentes a las relacionadas con la violencia, o simplemente con el conflicto. Así las cosas, después de un trabajo pensado desde una perspectiva que busca superar la visión centrada en la formación técnico-instrumental, testimonios como estos son los que permiten reafirmar las intenciones y seguir haciendo esfuerzos por trascender miradas y apuestas simplistas o simplemente centradas de manera exclusiva en el desarrollo motor.

“Al ver la imagen de dos jugadores abrazándose, los niños comentan: ‘Son dos jugadores siendo amigos, le pegaron y el otro le dice que se calme, él le está ayudando porque se golpeó, son amigos aunque sean de equipos contrarios’” (p. 23-28).

Pese a lo mencionado anteriormente, lo cual muestra claramente a partir de las expresiones de los niños y de las niñas que el sentido que estos le dan a las situaciones que se presentan en la práctica no siempre está ligado a resultantes de la violencia, sino que por el contrario, ven en ellas otras posibilidades, también se hace evidente desde sus expresiones, al ver una imagen que representa varios niños y una niña jugando, que aún se viven algunas manifestaciones de exclusión, especialmente hacia las personas del otro género, en especial, de los niños hacia las niñas.

“Las niñas dicen: ‘Es que los niños nos pegan patadas, balonazos’, ellos dicen: ‘Si ellas se meten les damos’” (p. 23-27).

Así mismo, manifiestan que en ocasiones de juego, cuando las cosas no salen como se espera y algún compañero comete un error, los demás lo recriminan y usan calificativos sobre su desempeño como jugador y aunque de momento le digan algunas palabras, entienden que en la práctica de un deporte, algunas veces las cosas salen bien y en otras mal.

“Se le dice: ‘Malo’, unas veces ellos juegan bien y otras mal” (p. 23-43).

Como se puede evidenciar en algunas estrategias y dinámicas generadas desde el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, el aprendizaje cooperativo se centra entre

otras, en el intercambio de información, ideas o trabajo, entre compañeros con diferentes niveles de conocimiento y destrezas. Con ello se favorece no sólo el aprendizaje significativo de objetivos disciplinares, sino también el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, y más aún, el mejoramiento de la motivación hacia la tarea motriz y, en últimas, el aprendizaje; en dichos procesos, y tal y como se evidenció en los anteriores relatos, la actitud del docente se convierte en elemento central que dinamiza y favorece la implementación de estrategias centradas en el aprendizaje cooperativo.

Si bien son diversos los desarrollos investigativos centrados en el uso y aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica, dichos estudios aún son incipientes en el campo de la Educación Física y los deportes, prueba de ello es lo descrito por Velázquez (2010), en *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* en el que resalta la importancia de su texto dada la ausencia de producción académica encontrada.

“En los últimos años han ido surgiendo interesantes publicaciones referidas a la aplicación del aprendizaje cooperativo en contextos interculturales (Díaz-Aguado, 2002), para la atención a la diversidad (Pujolas, 2001), para favorecer procesos de construcción de valores (Vinueza, 2002) e incluso algunas orientadas a la aplicación de esta metodología en áreas determinadas, como matemáticas (Marín Blázquez, 2003) pero con la honrosa excepción de la tesis doctoral de Francisco Javier Fernández-Río (2003) faltaba, a nuestro juicio, una publicación dirigida a promover la aplicación de esta metodología entre los docentes de Educación Física, vacío que pretende cubrir este libro” (Velázquez, 2010: 13).

3.2.1. Características del aprendizaje cooperativo

Son diversas las estrategias de aprendizaje³ implementadas o usadas por las personas para el aprendizaje de nuevos conceptos o el desarrollo de nuevas aptitudes y destrezas. La literatura ha centrado dichas estrategias en tres fundamentales y hegemónicas estructuras de aprendizaje mediadas por las características de interacción en la consecución y desarrollo del aprendizaje, ellas son la individualista, la competitiva y la cooperativa.

Desde la estrategia individualista, claramente el estudiante trabaja de manera independiente de los demás compañeros para alcanzar sus propios objetivos, los cuales

3 Ruíz Pérez (1994) define ‘estrategias de aprendizaje’ como el conjunto de acciones y decisiones que los docentes toman con respecto a distintas dimensiones del hecho educativo, como son el tipo de actividades que realiza el alumnado, el grado de autonomía que tiene para hacerlo, el reconocimiento del trabajo realizado, la forma de alcanzar los objetivos.

pueden ser los mismos que sus compañeros de clase o diferentes.

En dicha estrategia no se privilegian los trabajos en equipo, por el contrario, la especificidad de las actividades a desarrollar depende de las capacidades y condiciones cognitivas de cada persona y desde allí se distribuyen las temáticas y los objetivos a ser trabajados. Si bien se comparte el espacio con los demás, no se trabaja con ellos. Cada estudiante se concentra en sí mismo y en su propio desarrollo y objetivos.

Desde la estrategia competitiva, *“los alumnos luchan por una estrategia que no todos pueden conseguir”* (Velázquez, 2010: 20), por consiguiente existirán ganadores y perdedores y la lucha por ser el ganador implica que los demás sean los perdedores. Existe por tanto una interrelación negativa entre las personas participantes en la actividad.

La competencia se puede estructurar por el mejor tiempo, calidad del gesto motriz o de la actividad, en cantidad, o en una combinación de ellas. En cualquier caso el éxito de uno implica necesariamente el fracaso de los otros. No basta trabajar bien, es necesario hacerlo mejor que los demás, favoreciendo y generalizando la percepción positiva de los fallos de los demás, ya que favorecen mi triunfo, en algunos casos, la obsesión por ser el mejor, conlleva a gestionar el error de los demás, ya que reconocen que su victoria está directamente vinculada con el fracaso de sus compañeros. De allí que una de las repercusiones más críticas es la concepción del ganar y el perder que se gesta en los niños y niñas.

Por el contrario, en la estrategia cooperativa, cada alumno alcanza sus objetivos si, y sólo si, el resto de sus compañeros de grupo los alcanzan también, favoreciendo una interrelación positiva entre los participantes de la actividad. *“Se parte de la idea de que el hecho de compartir objetivos hará que los estudiantes se esfuercen y trabajen juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”* (Velázquez, 2010: 22).

Más que una técnica, el aprendizaje cooperativo es considerado una filosofía o lógica de interacción y una dinámica de trabajo que implica, tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones de sus compañeros.

Cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos. En las situaciones cooperativas, las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los integrantes de sus grupos. El aprendizaje cooperativo es entonces una estrategia en la que las personas trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás, ello de manera interdependiente, logrando con ello que los alumnos sientan que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje sólo si los demás integrantes de su grupo también lo alcanzan.

Tabla 1. Comparación de los tipos de aprendizaje: Cooperativo, Competitivo e Individualista (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Enesco y Del Olmo, (1992) en Díaz y Hernández, 2001).

	Aprendizaje Cooperativo	Aprendizaje Competitivo	Aprendizaje individualista
Objetivo	Los alumnos trabajan juntos en grupos reducidos para maximizar su aprendizaje y el de los demás.	Los alumnos trabajan comparándose con los demás y con el empeño de lograr la máxima distinción.	Los alumnos trabajan con independencia, a su propio ritmo para lograr metas de aprendizaje personales, desvinculadas de las de los demás alumnos.
Esquema de interacción	Los estudiantes estimulan el éxito de los demás, se escuchan y se prestan ayuda.	Los estudiantes obstruyen el éxito de los demás, intentan disminuir su rendimiento y se rehúsan a ayudarlos.	Los estudiantes trabajan independientemente y tienen libertad para decidir si ayudan o no a los otros.
Aplicación.	Este tipo de aprendizaje es de amplia aplicación. El facilitador puede promoverlo en cualquier tarea, materia o programa de estudios.	Este tipo de aprendizaje presenta limitaciones con relación a cuándo y cómo emplearlo de forma apropiada.	Su aplicación presenta igualmente limitaciones. No todas las tareas, materias o cursos se prestan para este tipo de aprendizaje.
Evaluación	El facilitador evalúa el trabajo individual del alumno y el trabajo del grupo, de acuerdo a criterios cognitivos y actitudinales.	El facilitador evalúa el trabajo de cada alumno de acuerdo a una norma basada fundamentalmente en el desempeño. Ej. Del mejor al peor.	El facilitador evalúa con sus propios criterios el trabajo individual de cada alumno.

Johnson, Johnson y Holubec (1999), presentan un estudio comparado en el que resaltan el aporte de estrategias centradas en el aprendizaje cooperativo en comparación a estrategias individualistas y competitivas, señalando el aporte de las primeras:

1) Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño; esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de los alumnos, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, mayor tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.

2) *Relaciones más positivas entre los alumnos; esto incluye un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal e institucional, valoración de la diversidad y cohesión.*

3) *Mayor salud mental; esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.*

3.2.2. Alcances y posibilidades

Sin lugar a dudas son diversos los autores quienes reconocen la importancia de las actividades cooperativas en el desarrollo de habilidades del pensamiento, tales como la resolución de problemas, la creatividad, e incluso las competencias comunicativas, el liderazgo, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la autorregulación.

A nivel pedagógico Velázquez (2004) plantea seis principales objetivos y pretensiones del aprendizaje cooperativo:

- Logren un conjunto de objetivos de aprendizaje específico de un área determinada.
- Tengan a sus compañeros como referentes de su aprendizaje y, a su vez, sirvan de referentes del aprendizaje a sus compañeros.
- Se ayuden mutuamente para buscar múltiples soluciones a los problemas que se les plantea desde diferentes enfoques y planteamientos.
- Sean capaces de trabajar en grupo, distribuyendo tareas, roles y responsabilidades.
- Desarrollen habilidades sociales y regulen sus conflictos de forma constructiva.
- Desarrollen aspectos afectivos hacia sus compañeros, actitudes democráticas y motivación hacia el aprendizaje.

Sumado a los elementos descritos anteriormente y a los planteados por otros autores, es necesario resaltar y hacer énfasis en tres grandes alcances o desarrollos que se han logrado en el programa Escuelas de Fútbol por la Paz mediante la implementación estrategias de trabajo cooperativo, agrupadas ellas en tres grandes componentes: participación, solidaridad y sentido del ganar y perder.

3.2.2.1. Posibilidades frente a la participación

*“Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo de clase, en lugar de ignorarla o reducirla”
(Maset, 2008).*

Uno de los elementos de mayor relevancia que se ha podido notar en las Escuelas

de Fútbol por la Paz y en coherencia a las estrategias de aprendizaje cooperativo, es el relacionado con la participación de los estudiantes y la comunidad, caracterizados por su vinculación activa y propositiva al programa.

En lo concerniente a la vinculación de los niños y niñas, vemos cómo promueve un ambiente de reconocimiento y respeto, favoreciendo con ello la participación activa de todos los estudiantes, esto es, permitiendo una integración de todos los participantes, tanto de los niños como de las niñas. Ahora bien, es necesario precisar algunas estrategias metodológicas y actitudes docentes que no sólo favorezcan la integración, sino también y principalmente una inclusión de todos los niños y niñas en cada una de las actividades. Lo anterior implica que, además de vincular activamente a los estudiantes, se debe centrar la atención en un proceso que en su desarrollo realmente permita que los niños y niñas comprendan y asuman en sus prácticas el reconocimiento propio y el de los demás como elementos fundamentales desde los cuales se piensen y lleven a cabo las relaciones con los otros, pues sólo en ese sentido será posible evidenciar verdaderamente la cooperación, no sólo para el aprendizaje, sino para el logro de objetivos en común.

En el desarrollo de las clases, los docentes igualmente emplean estrategias que posibilitan la participación activa de todos los estudiantes. Sin embargo, se debe aclarar que no todos los niños y niñas aprovechan la totalidad de espacios de participación que se dan.

Tal como lo plantean Cerda y otros (2004: 24): *“En términos generales la condición de ciudadano siempre ha estado relacionada con la intervención de los individuos en asuntos de interés público”*. Para el caso del presente proyecto, la participación se da en torno a las posibilidades que se brindan a los niños y niñas de formar parte de un grupo, reconocerlos como integrantes de la Escuela de Fútbol, promover la identificación de ellos y ellas con los objetivos del proyecto, aportando no sólo a su bienestar sino al del grupo en general, lo que hace que sus ideas y opiniones personales pasen al plano de lo público. Al respecto, encontramos que para Carmona (2008: 35): *“es precisamente en la relación con los otros como hacemos ejercicio de la libertad, una relación que de igual modo se da en un espacio público. La libertad pública consiste en una participación en los asuntos públicos”*.

Los docentes manifiestan su intención de permitir la participación de los estudiantes dando ideas para el desarrollo de la clase, las cuales deben ser tenidas en cuenta y respetadas por los demás compañeros. Otra manera en que se brindan espacios de participación para los estudiantes es la posibilidad que brinda el docente de que los estudiantes dirijan ciertas actividades, permitiendo que evidencien al mismo tiempo los aprendizajes obtenidos y promoviendo espacios de reconocimiento y toma de decisiones por parte de ellos. Todo este tipo de interacciones se encuentran en relación con lo que Arendt denomina la “natalidad”, al afirmar que: *“en todo momento*

que las personas se junten para deliberar, para actuar concertadamente y comenzar un nuevo espacio público estarán ‘naciendo’ simbólicamente al mundo y creando espacios de libertad” (Muñoz, 2003: 188).

Se requiere, entonces, seguir fortaleciendo estos espacios de participación, ya que para los niños, niñas y jóvenes es de vital importancia sentir que sus ideas son tenidas en cuenta, que no sólo pertenecen a un grupo sino que efectivamente aportan al avance de dicho grupo y que este proceso del cual participan genera en ellos aprendizajes y cambios positivos importantes.

“Sí hay momentos en que hay niños que ellos durante su actividad en el colegio o en la escuela puedan tener la oportunidad de dar una alternativa de hacerle una variante a un juego, se puede hacer claro, porque en realidad aquí también la base fundamental del programa es la participación y dentro de la participación es que ellos también tengan responsabilidades y que cuando un niño o un joven vaya a hacer una propuesta sea acogida y sea respetada por los otros” (p. 12-51).

3.2.2.2. Posibilidades frente a la solidaridad

En relación con esta subcategoría podemos afirmar que en las prácticas se hicieron evidentes diferentes manifestaciones de solidaridad entre los niños y niñas, las cuales podríamos clasificar desde tres tipos de actitudes: la de compartir lo que se tiene con los demás, la actitud de brindar apoyo a quien lo necesita y finalmente la actitud de asumir responsabilidades como equipo frente a los buenos y malos resultados obtenidos en el deporte. Entendida desde la posición de Cortina (1997: 242):

“la solidaridad [...] se plasma en dos tipos al menos de realidades personales y sociales: 1) en la relación que existe entre personas que participan con el mismo interés en cierta cosa, [...] y 2) en la actitud de una persona que pone interés en otras y se esfuerza por las empresas o asuntos de esas otras personas”.

En el primero de los casos, se entiende que se requiere de la participación de todos para alcanzar un logro común; en el segundo caso existe una intencionalidad de brindar apoyo a quien lo necesita.

Estos dos tipos de realidades se evidenciaron en el proceso investigativo realizado, para el caso de la solidaridad que se manifiesta en la vinculación colectiva para el logro de objetivos comunes encontramos que existe en los niños y niñas una posición clara de que en la práctica del fútbol se trabaja en equipo y los resultados dependen del esfuerzo de todos y de lo que cada uno le aporte al grupo, por tanto no se debe culpabilizar a una sola persona de los errores cometidos, pues como equipo tendrán

buenos y malos momentos. Entendemos a partir de ello y de lo planteado por Cortina (1997: 242), que en este caso *“la solidaridad es un valor indispensable para la propia subsistencia y la de todo el grupo”*.

“¿Y qué pasa cuando se come el gol?. Se le apoya, o se le regaña, se le dice malo, unas veces ellos juegan bien y otras mal” (p. 23-46).

Frente al segundo tipo de solidaridad que se plantea, aquel en el cual nos preocupamos por el otro o la otra, encontramos que en las clases se observaron manifestaciones solidarias, como la de un niño que como se mencionaba anteriormente “pone interés en otro”, demostrando la intencionalidad de obsequiar unas medias a un compañero que no tiene la indumentaria completa, vemos acá cómo el niño tiene la capacidad de hacer algo que beneficie a su compañero sin que ello implique un beneficio propio. Por su parte el docente manifiesta una actitud que igualmente promueve la solidaridad pues agradece a quien tiene el gesto de dar y felicita este comportamiento, lo que seguramente propiciará en otros estudiantes el deseo de ser solidarios.

“Les hace énfasis de tener las medias largas para ir a entrenar, pero unos dicen que no tienen, entonces otro niño dice que tiene medias para regalar y que las va a traer la próxima clase y el profesor felicita al niño y le da las gracias por lo que dijo de las medias” (p. 21-5).

A diferencia del primer caso planteado, en el cual la solidaridad es indispensable para la subsistencia propia y la del grupo, retomando a Cortina (1997: 242):

“La solidaridad en este caso no es indispensable para la propia subsistencia porque yo puedo sobrevivir aunque los otros perezcan; sin embargo lo que es muy dudoso es que pueda sobrevivir bien. Porque sucede que las personas no sólo queremos vivir, sino vivir bien, y esto mal puede hacerse desde la indiferencia ante el sufrimiento ajeno”.

Este interés que se pone en las necesidades de otra persona, se manifiesta también en la actitud de compartir con los demás lo que se tiene, y más importante aún, compartir no sólo lo que se tiene de sobra sino algo que el mismo niño o niña necesita para sí mismo. Así lo demuestra el siguiente testimonio:

“Dice un joven a otro: ‘¿Trajo agua?’, el cual responde: ‘¡Ja, acabando de llegar y ya pidiendo agua!; luego un joven saca una botella con jugo y lo comparte con todos’” (p. 25-19).

En el desarrollo de las clases se observaron igualmente acciones y actitudes de solidaridad entre niños y niñas que pertenecían a equipos diferentes, lo que las hace aún más valiosas pues los niños y niñas reconocen y ponen en práctica la importancia de

brindar apoyo al que lo necesite sin exclusiones de ningún tipo. Este fenómeno se encuentra en congruencia con los planteamientos de Rorty (1993: 213) quien afirma que la tarea del educador moral no es contestar a la pregunta del egoísta racional: ¿por qué debo ser moral?, sino más bien contestar a la más frecuente pregunta: ¿por qué debo preocuparme por un extraño, una persona que no es de mi familia, una persona cuyas costumbres me parecen detestables? La respuesta tradicional a la última pregunta es porque el parentesco y la costumbre son moralmente irrelevantes en relación con las obligaciones impuestas por el reconocimiento de la pertenencia a la misma especie.

Sin embargo, este planteamiento pareciera no aplicarse a todos los casos, por lo que es necesario decir además que el sólo hecho de pertenecer a la misma especie no implica que las personas estemos prestas a ser solidarias, y necesariamente deberíamos aclarar que en la mayoría de los casos es la situación particular en la que se encuentre determinada persona lo que hace que se generen hacia ella sentimientos y actitudes solidarias sin importar si pertenecemos al mismo grupo o si existe algo en común, lo que reviste de mayor importancia aquí no es la pregunta por quién es la persona a la que estoy ayudando sino qué necesita esa persona.

3.2.2.3. Posibilidades frente al sentido del ganar y perder

En la práctica de cualquier deporte es importante tener en cuenta el sentido de ganar y perder. En general se evidenció que los niños y niñas sienten tristeza cuando pierden algún partido, sin embargo, los monitores argumentan que siempre tratan de estimular a sus estudiantes para que entiendan que en ocasiones ganarán y en otras ocasiones perderán o empatarán, pero demostrándoles que lo realmente importante es el esfuerzo que pongan durante el juego. De igual forma les recomiendan asumir el fracaso sin enojo o agresión.

“Nos hacen 20 goles, 25 goles, ¿qué hacemos? Nada. Los niños cabizbajos, hay que darles ánimos, hay que estimularlos, ya vinimos y jugamos; venir, ganar, empatar o perder, listo vinimos y hicimos el esfuerzo y aquí estuvimos, nosotros calladitos perdimos y nos vamos en calma, sin hacer escándalos ni discusiones” (p. 12-58).

En este sentido Velázquez (2010: 31 citando a Jhonson y Jhonson, 1999), plantea: la combinación de interdependencia positiva, recompensa académica por el alto desempeño de todos los miembros del grupo y recompensa por las habilidades sociales, promovía un mayor nivel de logro. Lo cual indica que el sentido del ganar trasciende la visión simplista favorecida por la competencia, en el que se hace necesario que los demás pierdan para que uno pueda ganar, situación que se agrava si tenemos en cuenta que la recompensa o la representación del ganar se asociaba con el menor tiempo de ejecución de la tarea motriz, sin importar la calidad con que se haga o las

normas que se incumplan.

Ahora bien, asumiendo la estrategia de aprendizajes cooperativos, uno de los principales retos a ser afrontados por el maestro orientador, es el de lograr centrar la atención de sus estudiantes no en la competencia con primacía del producto, sino en la relación intersubjetiva con primacía del desempeño grupal y centrado en el proceso. Ello requiere, pues, que sea el docente en primera instancia, quien reconozca dichos cambios, y centre su atención y disposición en motivar a los niños en el desarrollo de la actividad con calidad, mas no con rapidez, usar estímulos y recompensas al trabajo colaborativo e implementar estilos de enseñanza-aprendizaje centrados en la enseñanza recíproca y descubrimiento guiado.

3.2.3. Estrategias metodológicas

Son diversas las apuestas metodológicas que pueden ser implementadas como estrategias para dinamizar el trabajo cooperativo. En el siguiente apartado haremos referencia a aquellas de las cuales se reconocieron en la práctica de las Escuelas de Fútbol por la Paz y de los principales elementos que desde algunos teóricos de las actividades cooperativas, consideran más importantes a tener en cuenta.

El primer elemento a tener en cuenta en el desarrollo de estrategias metodológicas centradas en el trabajo cooperativo, es el reconocimiento de unos objetivos diferentes, no excluyentes de los objetivos disciplinares, o técnicos en este caso, pero sí compartiendo un lugar privilegiado con fines centrados en valores sociales y trabajo en equipo como: la comunicación, el respeto, el diálogo, la autorregulación, el liderazgo, la responsabilidad, autoconocimiento, entre otros.

Dado que el tipo de proceso que se pretende justificar con el presente documento, debe integrar la formación ciudadana con la formación específica en el fútbol, requiere una estrategia metodológica específica y especial en la cual se combinen actividades que apunten a ambos objetivos formativos.

Este proyecto está planteado para que la formación en valores se realice de manera transversal a la formación técnica lo cual tiene un sustento teórico importante, pues, como lo plantea Bolívar (2007: 47): *“será preciso plantearse cómo pueden contribuir las distintas áreas con respecto al centro, curso o ciclo cuando se trata de educar para la ciudadanía, articulando dinámicas de implicación y consenso para ver cómo se han de poner en práctica”*.

De tal suerte que para ello es necesario que las actividades se enmarquen en un diseño propio de la transversalidad curricular, entendiendo la transversalidad como elemento que posibilita dinamizar la implementación de objetivos transversales y no sólo los disciplinares y técnicos. Al respecto de la transversalidad curricular se

discutirá más ampliamente en el cuarto capítulo del libro dedicado a la Propuesta Metodológica.

Un segundo elemento, el cual se hace imprescindible en la implementación de aprendizajes cooperativos, es el favorecer el reconocimiento de sus estudiantes y con ello la participación activa desde una apuesta crítica, resolutive y propositiva. Lo anterior requiere un gran esfuerzo de los docentes para que desde la planeación de las actividades diseñen y tengan claras las estrategias que les permitirán dinamizar el intercambio de ideas, la resolución activa de problemáticas, la concertación de propuestas, en sí, generando responsabilidades y actitudes de trabajo cooperativo, lo cual se encuentra en concordancia con lo planteado por Bolívar (2007: 47) quien afirma que: *“para educar a los ciudadanos en y para una sociedad democrática, la escuela debe estar organizada democráticamente de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos”*. Es muy importante que los niños vean reflejado en las clases aquellos conceptos trabajados teóricamente, pues sentirán que tienen sentido y se verán motivados a participar de las diferentes actividades, tal como lo muestra el siguiente testimonio.

“... en realidad aquí la base fundamental del programa es la participación y dentro de la participación es que ellos también tengan responsabilidades y que cuando un niño o un joven vaya a hacer una propuesta sea acogida y sea respetada por los otros” (p. 12-51).

Como otro elemento fundamental en la estrategia metodológica, los docentes manifiestan un interés en formar a sus estudiantes dándoles la posibilidad de retroalimentar los aprendizajes y vivencias, permitiéndoles participar y coordinar actividades y generando en ellos habilidades que los motiven a convertirse en personas capaces de coordinar diferentes procesos. Es necesario fomentar este tipo de actividades en las cuales los estudiantes pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos, pues tal como lo plantea Bolívar (2007: 48): *“Si la ciudadanía puede enseñarse y aprenderse también sabemos desde antiguo que no como cualquier otra materia, por ser un saber práctico más que teórico”*.

“En ese momento nosotros también estamos retroalimentando y dando la oportunidad de que los muchachos los niños y los jóvenes también puedan en un momento dado, ser monitores o coordinar cualquier proceso, porque de igual manera uno ve que muchas veces uno participando en actividades puede volverse igual a las otras personas que en un momento dado tuvieron la oportunidad de ser nuestros profesores” (p. 12-52).

Un tercer elemento vinculado directamente con la generación de aprendizajes cooperativos, es el relacionado con los procesos de asimilación centrados en las posibilida-

des de asociación de los nuevos aprendizajes con los anteriores aprendizajes y sobre todo con las experiencias de su entorno y vida cotidiana, ello, como garantía sin la cual no es posible pensar en el desarrollo y generación de aprendizajes significativos y de esta manera dinamizar esferas de actuación ciudadana en contextos diversos como la escuela, la familia o sus entornos sociales más cercanos.

A la altura de lo comentado, es importante reconocer el compromiso de los monitores-facilitadores, los cuales asumen la responsabilidad de conocer las dinámicas del contexto y la vida cotidiana de los niños y niñas, con el fin de favorecer la extrapolación de las experiencias de aprendizaje, en experiencias de vida, entendiendo así, la importancia de educar de acuerdo al contexto. La labor de los monitores-facilitadores se ha extendido entonces no sólo al plano deportivo sino que se nota su interés en indagar y aportar criterios que permitan enriquecer el proceso formativo y vivenciar los conceptos que están transmitiendo a sus estudiantes. Éste es un aspecto fundamental pues no se trata de tener un grupo de niños y niñas que aprenden sobre ciudadanía sino una pequeña muestra de la sociedad, con todo lo que ello implica, los aspectos positivos, los conflictos, las expectativas y las diferencias; de la manera como se manejen estas situaciones en el grupo de estudiantes, dependerá en gran parte la manera en que los niños y niñas reaccionen o actúen ante situaciones similares en su contexto familiar, escolar o comunitario. Por tal razón es necesario tener en cuenta que:

“En primer lugar, la escuela tiene que ser una comunidad de vida con todo lo que esto implica. Las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio auténticamente moral: en el que se da y se toma en la formación de una experiencia común [...]. En vez de una escuela puesta aparte de la vida como un lugar para aprender lecciones, tenemos un grupo social en miniatura en el cual el estudio y el desarrollo son incidentes de una experiencia presente compartida” (Bolívar, 2007: 93).

“Nosotros empezamos a recopilar una cantidad de cosas, que entre los mismos niños en los sectores nos den pautas aunque ya las hemos tenido con ellos y han tenido la oportunidad de participar” (p. 12-60).

Dentro del proyecto, los docentes manejan un sistema de premios y castigos que permite no sólo reconocer la falta o la acción positiva, sino ejercer sanciones pedagógicas que implican además de un cambio de actitud, el cumplimiento de un compromiso, una responsabilidad y un liderazgo frente a una actividad determinada, este proceso finaliza con una reflexión en la que se evalúa la actitud del estudiante y se reconocen los cambios que ha asumido.

Este tipo de sanciones son realmente estratégicas, pues en muchos casos el estu-

diante que comete alguna falta lo hace en busca de atención, pero al momento de proporcionarles un castigo que al mismo tiempo implique hacerse responsable de algo o liderar algún proceso, se está direccionando ese deseo de atención hacia algo positivo, es decir que igualmente sentirá que está sobresaliendo pero esta vez por una buena acción, lo que probablemente se convertirá en agente motivador para seguir participando de este tipo de actividades.

Puede ser común que se presenten desacuerdos, problemas o peleas entre estudiantes, sin embargo los docentes tienen claro que no deben permitir ni aceptar este tipo de comportamiento.

Es de gran importancia este tipo de estrategias en la clase, pues los niños y niñas pueden vivenciar en la misma clase los conceptos que han aprendido. Esta estrategia se encuentra en relación con lo planteado por Bolívar (2007: 93) al afirmar que:

“No se enseña democracia como una asignatura ordinaria, ni tampoco como un juego. Deben aprender y sentir que la democracia es una manera de vivir. Todos los maestros y todas las asignaturas son buenos para este aprendizaje. La escuela para ello debe volverse hacia el cultivo de la vida democrática entre sus alumnos: enseñarlos a convivir, a cooperar, a respetar lo diferente y lo contrario en los otros, a amar la libertad de los demás”.

Sumado a lo descrito anteriormente es necesario de igual forma tener en cuenta tres elementos adicionales:

- 1) La concertación y establecimiento de acuerdos y normas básicas para el trabajo en equipo, por ejemplo normas en las que se respete la participación de los demás compañeros, haya solidaridad de equipo y no se incumplan las normas propias de las actividades de juego.
- 2) Asignación de roles a los miembros del equipos, en la que se favorezca el reconocimiento de las posibilidades y condiciones motrices y cognitivas de cada integrante, además de que asuman una responsabilidad específica en el grupo de trabajo, responsabilidad que en algún momento puede ser compartida con otro integrante o simplemente se pueden rotar los roles.
- 3) Facilitar la colaboración y participación de los integrantes, lo que requiere por parte del monitor-facilitador la interacción constante y continua con todos los grupos.

Para finalizar, se presentan 4 principios del aprendizaje cooperativo, citando a Spencer Kegan en Velázquez (2010).

3.2.4. Principios básicos del aprendizaje cooperativo

“Interdependencia positiva: consiste en estar enlazados los grupos para conseguir un objetivo, una meta que consiste en que cada miembro del grupo cumpla con sus tareas. Un ejemplo de interdependencia es la disponibilidad de ayudar en el grupo, todo el mundo tiene derecho a pedir ayuda a los compañeros, y todos saben que es de interés colectivo atender la petición de ayuda de los demás. De esta manera, los más ‘débiles’ en algún campo se pueden beneficiar de la ayuda de los más competentes, al mismo tiempo que los más preparados pueden fortalecer sus conocimientos verbalizando, explicando, simplificando y reorganizando lo que saben para que llegue a ser accesible para los compañeros” (Jacob, 1988: 98).

“Responsabilidad individual: cada miembro se considera individualmente responsable de alcanzar la meta del colectivo, la participación debe ser equivalente entre todos para que así no exista el individualismo. La actividad de M. Kagan, cabezas numeradas, es un ejemplo de cómo se puede llevar a la práctica este principio de responsabilidad individual: el profesor forma grupos, numera sus miembros y hace una pregunta (por ejemplo, de vocabulario, de gramática, de comprensión de un texto, etc.). Cada grupo elabora una respuesta. Luego, el profesor llama a un número y los estudiantes a los que se les ha asignado ese número contestan a la pregunta, basándose en la elaboración colectiva que el grupo acaba de llevar a cabo” (Mendoza, L. (2010). Citando a Crandall, 2000).

Interacción simultánea: en el aprendizaje cooperativo, el grupo trabaja “cara a cara”, con una relación estrecha y a corta distancia. Por eso, y a fin de garantizar una buena interacción comunicativa en el grupo, intercambio de retroalimentación, estímulos creativos y control autorregulador del comportamiento, es fundamental que el grupo trabaje en un ambiente psicológico de disponibilidad y mutuo apoyo. No sorprende que la calidad de la relación entre personas que trabajan juntas tenga un impacto enorme sobre sus resultados.

Igual participación: una carencia bastante común en los grupos de aprendizaje es la falta de formación para las actividades en equipo. No es suficiente con juntar a los estudiantes esperando que sus experiencias previas (escolares y de vida) les proporcionen todo lo necesario para trabajar bien en equipo. Sobre todo con grupos duraderos, la probabilidad de interacción negativa es muy alta; de ahí viene la importancia que el aprendizaje cooperativo atribuye a la formación de

la “competencia social” de los estudiantes. Esta preparación apunta a que se experimenten en clase estrategias y destrezas para hacer frente a las complejas dinámicas del grupo y para conseguir una sinergia donde todos asumen responsabilidades de cara a los objetivos del grupo y al aprendizaje individual.

Recogiendo lo dicho hasta ahora, resulta sugerente para los procesos de formación deportiva pensados desde la perspectiva ciudadana, se tenga en cuenta dentro de los elementos que hacen parte de los contenidos o temas de trabajo la categoría cooperación, toda vez que ésta necesariamente tiene elementos de relación con la solidaridad y el reconocimiento. Sumado a esto, Weintberg (2010) referencia algunos estudios realizados por Johnson y Johnson (1985) quienes demuestran que la cooperación tiene influencia en los altos logros obtenidos en la competición y que promueve mayores logros que el trabajo individual o independiente; además, plantea que *“a través de la cooperación, los niños aprenden a compartir, a sentir empatía y esforzarse para llevarse mejor”*, lo cual refuerza la importancia y pertinencia del trabajo de la cooperación en los procesos de formación deportiva. Así mismo, Jonasen (1997), reconoce que *“el aprendizaje cooperativo implica esfuerzo individual, pero agrupa a los estudiantes para trabajar en problemas y cuestiones específicas bien definidas y bien estructuradas para los cuales hay soluciones o respuestas claras y correctas”*.

3.3. LA IDENTIDAD EN EL MARCO DEL PROYECTO ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ

“En los campos de fútbol de Argentina, en las canchas de básquetbol de Venezuela y en los cuadros de béisbol de Panamá, hay niños y adolescentes que juegan. También juegan en las ‘favelas’ de Brasil, en las montañas de Perú y en los traspatios de Jamaica. Ya sea en torneos organizados con árbitros, en competencias de barrio en la calle o en juegos espontáneos hasta que se pone el sol, el deporte y la recreación forman una parte muy importante de la infancia, y lejos de ser un lujo, es un derecho”
(UNICEF).

El presente apartado abordará uno de los elementos constitutivos en los procesos de formación ciudadana: la identidad. Iniciaremos con un recorrido por los diferentes aspectos que están en relación con los procesos de socialización política y construcción de identidad, así como la relación que tienen con éstos, factores propios del individuo como la motivación y la autoestima, apoyándonos en los testimonios obtenidos de los participantes durante el proceso investigativo; finalizaremos con una integración de estos conceptos en torno a la construcción de ciudadanía, objetivo principal del proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz.

En la actualidad, diferentes instituciones e instancias le vienen dando alta relevancia a la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes, buscando propiciar los espacios y herramientas necesarias para hacer de ellos y ellas sujetos que se conviertan en mejores ciudadanos. Esta es una apuesta que no ha dejado de lado la Fundación Luker, y es por ello que se vienen desarrollando importantes procesos que posibilitan la vivencia de la ciudadanía, la construcción de identidad y la integración de los procesos de socialización de los niños y niñas en el ámbito escolar, familiar y comunitario.

Para abordar la categoría de identidad, se hace necesario vincularla con el proceso de socialización por el que atraviesan los sujetos en determinada etapa de su vida, para nuestro caso, abordaremos el proceso de socialización que tiene lugar durante la niñez. Empezaremos diciendo que el desarrollo de los niños y niñas no depende únicamente del contexto que los rodee, sino que está mediado por múltiples factores. Vemos que el proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz, se lleva a cabo en sectores con problemáticas sociales delicadas, que antes que constituir un impedimento para el desarrollo del proyecto, se convierten en una posibilidad para el cambio y la transformación de realidades comunitarias, puesto que se parte de comprender que los niños y las niñas de estos sectores son seres con cualidades y potencialidades, sujetos de derechos y deberes, que son merecedores de respeto, protección y reconocimiento. Encontramos pues que desde este tipo de intervenciones, se les está complementando a los niños y niñas no sólo las posibilidades de acceso a la educación, la salud y la recreación, sino que también se les posibilita avanzar en los procesos de participación; esto implica que están recibiendo una formación en valores y habilidades que les permitan interrelacionarse adecuadamente en su proceso de socialización, brindándoles las herramientas para hacer de los niños y niñas sujetos partícipes y protagonistas en los cambios sociales del país.

Para abordar el tema relacionado con los procesos de socialización, retomaremos la postura de Berger y Luckman, desde la sociología del conocimiento, citados por Carmona (2008), donde se plantea que la sociedad determina en parte al sujeto, sin embargo, el sujeto también es sugerente de nuevas formas de relación, es decir, se propone una interacción dialógica entre el sujeto y la sociedad, en la cual tanto el sujeto como la sociedad se transforman.

En este sentido, siguiendo los planteamientos de Berger y Luckman, el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad y luego llega a ser miembro de una sociedad. Este proceso connota otra serie de momentos; el primero de ellos es el de internalización, entendido como aquel en el cual se da una aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento en cuanto tiene significado para el sujeto; esta aprehensión se da en la medida en que el individuo asume el mundo en el cual ya viven otros y el cual se va convirtiendo en el propio mundo. El proceso de internalización, sin embargo, no se da tal como se transmite;

éste atraviesa por un proceso de traducción mediante el cual el sujeto le otorga a ese agente un lugar, un valor, un significado o nivel de importancia. En este proceso es necesario aclarar que no todos los agentes de socialización son significativos, ni los contenidos específicos que se internalizan son los mismos para todas las sociedades; de hecho, la internalización se produce sólo cuando el niño acepta y se identifica con los otros, al mismo tiempo que puede identificarse él mismo. Este proceso es facilitado también a través de la práctica deportiva, tal como lo plantea Bette (1995 citado por Puig, 1998): *“haciendo deporte –tanto si se entrena como si se compite– es posible medirse respecto a los demás, reafirmarse, ser alguien”*. Posterior al proceso de internalización, en el cual se da un nivel de articulación entre el niño y su objeto relacional primario, se da también un proceso de externalización, mediante el cual el individuo establece relaciones dialógicas, que le permiten expresar aquello que ha interpretado y a lo cual le ha dado sentido.

Desde la perspectiva de Gómez (2008):

“El objetivo de la educación será socializar e integrar a la persona en el campo de lo social, dotándolo de las herramientas y los sistemas simbólicos (lenguaje, por ejemplo), para que alcance estados físicos, intelectuales y morales, adecuados a la idea de persona de cada sociedad”.

En concordancia con este planteamiento y dado que el proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz es un proceso principalmente formativo, vemos que éste se convierte en un espacio privilegiado de integración y socialización, toda vez que niños y niñas cuentan con escenarios y actores con los cuales interactuar; los entrenadores, por ejemplo, constituyen un agente de socialización importante y un modelo con el cual los niños y niñas se identifican, lo cual al mismo tiempo les genera motivación para participar de las actividades, pues en muchos casos tienen el anhelo de ser como ellos; de allí la importancia del tipo de relación que se establezca entre estudiante y entrenador, el cual está mediado por procesos de comunicación y lenguaje.

Vemos, entonces, que durante el proceso de socialización el lenguaje juega un papel muy importante, puesto que constituye el instrumento mediante el cual se establece una relación entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva, la cual se mantiene o se modifica en la medida en que el aparato conversacional sea claro y continuo. El lenguaje permite no sólo aprehender el mundo sino producirlo y reproducirlo. Los contenidos que se internalizan en el proceso de socialización primaria varían de una sociedad a otra; este proceso finaliza cuando se logra establecer en la conciencia del individuo el concepto del otro generalizado y puede sentirse y ser considerado miembro de la sociedad.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, podemos establecer una relación con los

planteamientos de Carmona (2008), quien afirma que: una vez se da el proceso de identificación entre los sujetos, estos llegan a comprender que viven en el mismo mundo y empieza también a considerárseles parte de una sociedad; es en este momento cuando podemos hablar de un proceso de socialización. Este proceso se da en dos niveles; la socialización primaria, entendida como aquella por la que atraviesa el individuo en la infancia, aquella que le permite hacerse miembro de una sociedad; por otro lado, la socialización secundaria, puede definirse como aquel proceso que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Este tipo de socialización requiere que el individuo adquiera roles específicos, pero en todo caso presupone un proceso previo de socialización primaria, es decir, con un mundo ya internalizado, lo cual implica que cualquier nuevo contenido debe superponerse a la realidad ya presente. Mientras que el proceso de socialización primaria conlleva una carga emocional necesaria, en la socialización secundaria no está tan presente este tipo de identificación.

Como principales escenarios de socialización tenemos la familia y la escuela; la familia entendida como el lugar en el cual se hace posible la socialización primaria, y la escuela como escenario de socialización secundario privilegiado. Basados en este planteamiento, podemos hacer referencia a la importancia que han venido cobrando los procesos de formación ciudadana, los cuales nos hacen al tiempo mejores seres humanos y mejores ciudadanos, posibilitando cada vez más las condiciones para enriquecer la convivencia entre los sujetos.

La socialización debe entenderse como una relación constante y crítica entre el individuo y la información social que circunda los espacios de acción de éste (familiar, escolar, grupo de pares, etc.), en la cual las nuevas generaciones no sólo son receptoras de la educación política, sino que forman parte activa en el proceso mediante el cual se negocian las cláusulas del contrato social (Seoane y Rodríguez, 1988: 136). Esto implica que tanto los actores sociales ejercen influencia sobre el sistema político, así como también el sistema; las formas de entender la vida en sociedad y las relaciones con los demás, influyen en los sujetos; es decir, la socialización política es un proceso sociocultural en el cual la cultura incide en la configuración de grupos y movimientos sociales, pero éstos al mismo tiempo configuran unos marcos culturales, que orientan tanto su discurso como su práctica social (Carmona, 2008).

Como ya se mencionó, uno de los espacios de socialización en el proceso de formación democrática y ciudadana lo constituye la familia; por tanto, sus formas de organización, normas e historias ocupan un lugar importante en la conformación de identidad. Basados en este planteamiento se le da gran relevancia a la integración de los padres y madres de familia con el proceso formativo que se desarrolla en el proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz; pues el trabajo que los padres desarrollen con los hijos en sus hogares es el complemento necesario en este proceso; dado que es precisamente en la familia donde se adquieren los aprendizajes, valores y actitudes

para el establecimiento de nuevas formas de relación democrática y construcción de ciudadanía; y es también en la familia donde se ponen de manifiesto los primeros espacios democráticos de participación y equidad, evidenciados en las maneras de establecer normas, límites, jerarquías y en el tipo de convivencia que se dé en ella.

En la actualidad, los procesos formativos han reconocido la importancia de incorporar valores y prácticas en los diferentes ámbitos: familiar, escolar, comunitario, local y estatal, lo que permite dar participación a todos los actores involucrados en dichos procesos. No obstante, sumado a la tarea socializadora que se le reconoce a la escuela, es necesario integrarla con los procesos de socialización que tienen lugar en la familia pues ésta se convierte en el elemento mediador entre lo público y lo privado, por tanto es allí donde realmente los sujetos aprenden a reconocerse a sí mismos como sujetos de derecho en la relación con los otros y a generar espacios de interacción que permitan el ejercicio de la ciudadanía. La familia es en conclusión un escenario de vida social, es allí donde se aprende a vivir en comunidad (Zuluaga, 2003); sin embargo, cuando se parte de ambientes familiares en su mayoría disfuncionales, (como es el caso de los hogares de los niños y niñas que participan del proyecto), la escuela y las demás instituciones privadas y estatales son las llamadas a contribuir con el proceso de socialización de los sujetos, orientando acciones hacia la formación de “*ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos*” (Zuluaga, 2003).

Centrándonos, entonces, en la relación existente entre identidad y socialización, vemos que las características políticas, sociales y económicas que rodean a la familia y la escuela, han convertido estas instancias en excelentes espacios desde donde se puede contribuir verdaderamente a que los niños, las niñas y los jóvenes recorran el camino de apropiación de sí mismos, por lo tanto, si queremos avanzar en los procesos de educación ciudadana es necesario abarcar el tema de la construcción de identidad y el cuidado de sí, desde docentes, niños, niñas, jóvenes y padres de familia.

3.3.1. La identidad: elemento clave en los procesos de socialización

Para hablar de identidad, diremos que cada sujeto cuenta con un sistema de representaciones acerca del mundo, de sí mismo y de los demás, este sistema está construido con base en sus propias elaboraciones y es a partir de estas representaciones desde donde se puede interactuar con él. Como ya mencionamos, para abordar el tema de la socialización política se requiere pensar en el proceso de construcción de identidad, concebida no sólo desde el reconocimiento sino desde la diferenciación, a través de los cuales es igualmente posible la formación ciudadana. La construcción de identidad, puede entenderse como el proceso a través del cual los sujetos, hombres y mujeres, se hacen individuos únicos, negocian sus diferencias con otros y otras diferentes y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y cambiante.

Para autores como Mead, el proceso de formación de identidad requiere de una acción importante por parte del sujeto, el cual internaliza las estructuras de roles a las cuales se ve enfrentado. Echavarría (2008) plantea que en la construcción de identidad los sujetos logran elaborar los significados de existencia que han movilizad su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida, en el cual se tejen los diversos sentidos que le dan contenido a las actitudes, valores, normas y las diversas formas de interacción.

Por su parte, Habermas considera que este concepto es incompleto y aunque reconoce que el proceso de construcción de identidad tiene que ver con la internalización de marcos valorativos y configuración de roles, plantea que el elemento determinante sobre el cual se configura la identidad es el desarrollo de la capacidad interpretativa, en la cual se da una verdadera interacción, lo que le permite además de confrontar lo establecido, reafirmar su identidad desde la igualdad y la diferencia. La construcción de identidad para Habermas está enmarcada en un contexto biográfico específico, es decir, en un contexto en el cual circulan todo tipo de intereses. Para este mismo autor, la construcción de identidad requiere la estructuración del sujeto a partir del desarrollo de su capacidad lingüística, cognitiva e interactiva. Desde esta postura, el proceso que permite al sujeto hacerse idéntico y al mismo tiempo diferente, está determinado por su estructuración mental y por su capacidad interpretativa.

Para Barcena y Melich (2000), la identidad es el proceso a través del cual los sujetos se hacen individuos únicos y negocian diferencias, en la medida en que se da un proceso de identificación, de manera paralela se va posibilitando la diferenciación, en tanto el sujeto reconoce lo que lo hace diferente de los demás, pero al mismo tiempo puede establecer unos marcos comunes que permiten negociar las diferencias y hacen posible cohabitar conjuntamente un espacio. Desde esta posición, es necesario plantear, en relación con los procesos de formación ciudadana que se están adelantando desde este proyecto, que éstos obtendrán los resultados esperados en la medida en que la escuela de fútbol se convierta en el escenario donde se practique y se posibilite no sólo el conocimiento técnico y deportivo sino la construcción de identidad; es decir, donde confluya el reconocimiento propio con el reconocimiento del otro.

Es por esto que en el proceso Escuelas de Fútbol por la Paz se desarrollan estrategias que promueven en los niños y niñas ese auto-reconocimiento, pero que al mismo tiempo les permite reconocer las individualidades de los demás compañeros y compañeras y entrar en procesos de negociación que posibiliten la convivencia. De igual forma, se realizan actividades que fomentan el sentido de pertenencia con la comuna, al tiempo que posibilitan la integración con niños y niñas de otras comunas. Al respecto, Cortina (citada por Bolívar, 1997) plantea que: *“cualquier noción de ciudadanía que desee responder a la realidad del mundo moderno tiene que unir desde la raíz la ciudadanía nacional y la cosmopolita en una ‘identidad integrativa’*,

más que disgregadora”.

Para este caso particular, se observó que los monitores desarrollan estrategias que apuntan a la construcción de identidad, manifiestan que el proyecto encierra una firme intención de formar mejores personas, más que buenos jugadores, y consideran que a través del deporte se puede fomentar en los estudiantes el auto-reconocimiento, la autoestima, el sentido de pertenencia y la construcción de identidad. Argumentan que en el fútbol los niños y niñas pueden encontrar alternativas que posiblemente sean difíciles de encontrar en su familia o en su comunidad, así nos lo demuestra el siguiente testimonio.

“Bueno, primero que todo nosotros hacemos un currículo, algo para tener en cuenta durante cada año e iniciar digamos por la identidad, que dentro de la identidad el niño se sepa reconocer, se reconozca a sí mismo, tenga su autoestima, que el muchacho se quiera, que se valore... que el niño o el joven no crea que porque es de la comuna San José, es inferior a un niño o a un joven de la comuna Ciudadela del Norte o que sea de la comuna Palogrande, sino que el niño se sienta bien ante todas estas situaciones y que le dé esa oportunidad de decir yo también puedo ser persona, pues dentro del proceso del tiempo que nosotros trabajemos con los muchachos a eso es a lo que nosotros le estamos apuntando, más allá del deporte es enseñarle al muchacho que el deporte puede enseñarle a los niños a crecer con una serie de valores y de cosas importantes que de pronto el ámbito de la familia no lo da pero ese entorno sí nos lo puede dar” (p. 12-9).

Dentro del proyecto existen también algunas estrategias específicas de proyección comunitaria con las cuales se busca fomentar en los niños y niñas el sentido de pertenencia por su comuna, teniendo un conocimiento claro respecto a quiénes son los líderes comunitarios, los espacios públicos existentes, las actividades que se pueden realizar en el tiempo libre, las empresas que hacen presencia allí, entre otros. En este mismo sentido, se realizan encuentros deportivos que buscan una integración entre los estudiantes de los diferentes barrios, de manera que puedan intercambiar experiencias y aprendizajes, al tiempo que conocen aspectos importantes de los barrios en los que residen los demás niños y niñas que pertenecen al proyecto.

“más allá se habla del trabajo comunitario o sociocomunitario, entonces que el muchacho empiece a darse cuenta no sólo de que el programa se trabaja en su sector, sino que ellos conozcan los otros sectores, que podamos hacer intercambios con los otros sectores de la misma comuna, porque pueden haber personas que conocen sólo su sector porque se mueven sólo alrededor de él [...]. Entonces con el programa, con esta participación sociocomunitaria se quiere que el muchacho tenga

esa posibilidad de intercambiar a través de eso, que esté en su entorno, aparte de sus responsabilidades que tenga sentido de pertenencia, eso nos da eso, que el sepa quiénes son los líderes que hay en la comuna, cuántas Juntas de Acción Comunal hay, cuántos barrios conforman la comuna, cuántas canchas hay, y el niño sepa identificar en que sector está el escenario deportivo, si hay un gimnasio, que pueda decir cuántas parroquias hay, cuáles son las escuelas que hay de básica primaria, los colegios que hay de bachillerato y dónde están, dónde pueda encontrar una Casa de la Cultura” (p. 12-10).

En referencia al punto anterior, Bolívar (2007) plantea que: “*el reto de la educación será ser capaz de conjugar la construcción de una identidad propia (anclada en las propias tradiciones comunitarias), abierta, sin embargo, de modo pluralista a las otras culturas*”. Vemos que éste es uno de los aspectos que se ha desarrollado en el proyecto, pues es evidente que en los niños y niñas se ha generado un sentido de pertenencia por su comuna, pero a la vez se ha fortalecido el respeto y la integración con otras comunas, aspecto que era casi inexistente antes de iniciar con estos encuentros deportivos.

Como otro aspecto, se destaca también en los niños y niñas el sentido de pertenencia por el proyecto del cual hacen parte; se encontró que uno de los elementos que identifica a los integrantes del proyecto es su presentación personal, pues dentro de las recomendaciones que se les hace para asistir a los entrenamientos se encuentra el cuidar de ellos mismos, ir bien presentados y aseados; los monitores argumentan que esta buena imagen los hace sentir parte del programa y fomenta cierto respeto hacia ellos, que además son conocedores de las normas que deben cumplir y el tipo de comportamiento que deben presentar al hacer parte del programa.

“Ahora, devolviéndome un poquito a esa situación, que el niño vaya bien bañado, que vaya bien presentado, entonces eso hace parte de la autoestima del muchacho, de la identidad del pelao, que él va a un programa de estos a que se va a recrear pero que el niño vaya bien presentado, entonces que no vaya a ir con uniformes de las marcas más tenaces pero sí que el muchacho vaya bien en esa parte... y que ese aseo y esa pulcritud vaya dentro de la identidad y el autoestima del niño” (p. 12-45).

En otra situación encontramos a niños de su misma edad que habitan el mismo sector, pero que lamentablemente se dedican a actividades malsanas como los hurtos o el consumo de sustancias psicoactivas; su aspecto proyecta, por el contrario, cierto temor y lastima hacia ellos; los estudiantes del programa incluso se refieren a este grupo de niños con términos despectivos tales como “gamines” o “gambas”. Frente a esta situación, si bien es importante que los participantes del proyecto se distingan

por aspectos positivos que van desde un buen comportamiento, hasta un interés marcado por el autocuidado, es necesario que no terminemos promoviendo la estigmatización y la exclusión, sino que desde el mismo proyecto se trate de generar cambios positivos en los niños y niñas que viven este tipo de problemáticas sociales.

“- ¿Por qué consideró al otro un enemigo?

- Por deudas de plata.

- ¿Cómo ven los del otro equipo?

- Gambas, los levantan a uno.

- ¿Qué es una gamba?

- Viciosos, que roban a los demás,

- ¿Acá en el barrio hay gambas?

- Sí, hay varios” (p. 23-43).

“- ¿Qué significa gamín?

- Es un muchacho bandolero que se junta con varios para armar una pandilla y robar a otros” (p. 23-31).

Debemos procurar, entonces, dar un manejo apropiado a estas situaciones en las que se evidencian estos términos estigmatizantes, producto de la conducta o la apariencia del otro. Se debe reconocer que dentro de todo círculo social, cada uno de los miembros es reconocido como un ser único y diferente; es claro que la finalidad de los entrenadores es fomentar aquellas cualidades positivas y concientizar a los estudiantes de los peligros y la poca conveniencia de aquellas socialmente inaceptables. Dado que ambos grupos de niños y niñas cohabitan el mismo contexto, puede plantearse además la reflexión en torno a la existencia de hechos sociales que nos hacen comunes, en el reconocimiento de nuestras diferencias.

Para el caso del proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz, cada niño y niña es diferente, pero todos y todas se encuentran unidos en una causa común: la práctica del fútbol; allí se ponen de manifiesto todos los elementos que los hacen iguales pese a sus diferencias, encontrando un proceso con el que todos y todas se identifican. Empezamos a hallar también, algunos aspectos que le dan identidad al proyecto dentro de la comunidad. De acuerdo a los entrenadores, entre estos aspectos se encuentran: la indumentaria de los estudiantes y los monitores, los avisos institucionales, la dotación de materiales y los escenarios deportivos con que cuentan. Argumentan que estos elementos permiten a la comunidad saber que existe un proceso importante que se está desarrollando en su comuna desde el cual se promueve la formación en valores. De igual forma mencionan los uniformes de los jugadores como algo que le podría dar mayor identidad al proyecto pero, al mismo tiempo, algo con lo que desafortunadamente aún no se cuenta. Consideran que el tener los elementos mencionados, permitiría que el proyecto sea más reconocido en el sector.

“El programa necesita muchas cosas, necesita primero unos escenarios adecuados para esto, si queremos mejorar en la parte técnica, dos, la parte de presupuesto es importante pues no tanto en la parte de nosotros, porque... no nos ha faltado el sentido de pertenencia por el programa, sea muy poco o sea mucho lo que se devengue por esto. Otra situación es la implementación, usted se da cuenta en lo que le he comentado o en lo que he manifestado, la implementación es muy básica y muy mínima, sustentamos eso y eso necesita recursos, mejorar también en la implementación, en la uniformidad del programa, necesitamos eso para que el programa tenga una identidad... entonces habría un sentido de pertenencia interesante ahí y todos los artífices y todas las personas que interactuamos en este caso, aunque no ha faltado obviamente de nuestra parte pero sí haría como más realce a lo que es el programa” (p. 12-95).

Con base en lo anterior, se deben seguir desarrollando estrategias que fortalezcan el sentido de pertenencia de los niños y niñas con el proyecto, pues en la medida en que todos y todas se sientan identificados con la ideología y la metodología del proyecto se sentirán más motivados a participar activamente en todas las actividades. Vemos cómo ciertos elementos como los descritos anteriormente, entran a hacer parte de los factores que pueden generar esta motivación. A esta categoría nos referiremos a continuación.

3.3.2. Motivación e identidad

De acuerdo con Littman (1958 citado por Mendelsohn, 2001):

“La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo, el cual determina o describe por qué, o respecto a qué, se inicia, se selecciona o finaliza; este fenómeno se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea: también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación”.

La motivación es, entonces, otro aspecto fundamental dentro del desarrollo del proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz, pues es la condición necesaria para contar con niños y niñas que participen activamente de éste. Entre los principales aspectos que motivan esta participación se encuentra el anhelo de llegar a ser futbolistas famosos, tener reconocimiento y sobresalir en su comunidad. Los principales agentes de motivación en este proceso son los profesores con sus palabras alentadoras, sus refuerzos positivos, sus recomendaciones y la metodología variada que emplean para las clases; para los niños y niñas otro aspecto importante es el deseo de ganar y de

ser competitivos.

Así las cosas, resulta importante comprender el significado de la motivación y las implicaciones que ésta tiene dentro de los procesos de formación deportiva; al respecto, Cecchini (2005) manifiesta que:

“en nuestros días, la motivación se interpreta como el concepto abstracto, multidimensional y explicativo de la actitud y del comportamiento de las personas, para comprenderlo se requiere analizar sus efectos y sus consecuencias; es decir, la motivación no se observa directamente, sino que se infiere de las respuestas afectivas de los procesos cognitivos y de manifestaciones conductuales (como, por ejemplo, la expresión verbal, la elección de tareas, el esfuerzo invertido o el tiempo dedicado)”.

Uno de los aspectos que influye en la motivación de los niños y niñas son las expectativas de los entrenadores, con las cuales se debe tener un cuidado importante, pues estas tienen una incidencia en el potencial de progreso de algunos estudiantes. Según lo planteado por Mendelsohn (2001): *“puede verse afectada la motivación de los estudiantes (jugadores), cuando las expectativas de los profesores (entrenadores), están por debajo de las capacidades reales de dichos estudiantes (jugadores)”*.

En este sentido, se recurre al profesionalismo de los monitores, quienes necesariamente, en virtud de desarrollar procesos más pertinentes y acordes con las necesidades y deseos de los niños y niñas, deben aproximarse a ellos, conocer sus particularidades, identificar sus capacidades y límites, sus expectativas y el tipo de actividades que facilitan su aprendizaje. De esta manera se acercan a la posibilidad de conocer al niño y a la niña, identificar sus actitudes y comportamientos en determinadas situaciones y así comprender sus motivaciones para permanecer en el proceso de formación deportiva. Al respecto, Palau (2001) afirma: *“Hay que tratar al niño como un existente que se está construyendo, evitando que el grado de competitividad sea tan alto que llegue a ahogar el carácter libre y espontáneo del niño”*.

Teniendo en cuenta lo aquí planteado, y centrándonos en el proceso de Escuelas de Fútbol por la Paz, encontramos que los monitores han sabido identificar aquellos aspectos que motivan a los niños y niñas, haciendo visibles dichos aspectos en las actividades y manteniendo la motivación en los participantes del proyecto. Aunque existen escasas ocasiones en las cuales los niños y niñas pierden el interés en las actividades, la mayoría del tiempo realizan los ejercicios con gusto y buena disposición, son constantes en sus actividades y atienden las recomendaciones de sus monitores.

Por otra parte, derivado del acercamiento al escenario de práctica y al ponerlos en situaciones que se acercan a la realidad, podemos dar cuenta de que los niños y las

niñas participantes del proyecto tienen diferentes motivaciones para pertenecer a éste y entre los aspectos que motivan su participación se encuentra el deseo de ser deportistas reconocidos, despertar admiración en los demás y obtener fama pero cuidándose de no perder cualidades como la sencillez y la humildad. Al preguntarles por qué quisieran seguir practicando fútbol, manifiestan lo siguiente:

- Por admiración y por fama, deportistas en la cancha.
- ¿Qué los motiva a venir a entrenar?
- Conocer a Messi a Dayro, aprender, jugar” (p. 23-33).

- “Continúan hablando de Cristiano Ronaldo y de Messi:
- Ellos son figuras, son ídolos, aliñados, tacaños con la plata, visajozos, lucidos con la plata, que porque son ricos pueden pagarle a una vieja para que les haga striptease...
- ¿Qué harían si fueran ellos?
- Ser sencillos, dar autógrafos, ser todo bien con la gente” (p. 23-44).

No obstante, aún cuando los niños y niñas tienen algunos referentes o modelos a seguir, los cuales los motivan por cuestiones como el dinero, la fama o los logros deportivos, manifiestan claramente que ese referente no es absoluto, es decir, los niños y las niñas, tienen el criterio para decir qué cosas les gusta y qué cosas no; en otras palabras, no es una aceptación a costa de lo que sea. Ahora bien, aunque en los procesos de formación deportiva, el monitor o docente debe conocer y reconocer al niño y a la niña e identificar el lugar en el que están sus intereses y motivaciones, por ningún motivo debe descuidar su esencia formadora de ciudadanos y ciudadanas con criterios claros que les permitan reconocer e identificarse con situaciones y aspectos positivos que llaman su atención, pero también con la capacidad crítica de tomar distancia de aquellas otras que atentan contra su integridad y su moralidad.

Regresando a las observaciones de la práctica, se puede evidenciar que en los diferentes ejercicios que se realizan, los monitores tratan de motivar a los estudiantes explicándoles la utilidad de las actividades que desarrollan, sus beneficios y los aspectos que favorecen su práctica; de igual forma, los estudiantes muestran su satisfacción al cumplir con lo que se les pide. Sumado a lo anterior, se evidenció que los docentes emplean palabras de aliento con sus estudiantes, impulsándolos a hacer bien los ejercicios, evaluando la forma en que los están realizando, dando recomendaciones para hacerlos de una mejor manera y respetando las normas establecidas.

- “El profesor les dice que lo hagan lento para que lo hagan bien, para que aprendan a conducir bien el balón para el torneo que están jugando, el profesor les hace la demostración del ejercicio para que ellos lo realicen después. Los niños sonríen y celebran con gritos de felicidad cuando realizan bien la tarea” (p. 21-13).

“El profesor los va corrigiendo y motivándolos con palabras como. ‘Bien’, ‘Así es’, ‘Así se aprende’ y recomienda mucho realizar los ejercicios despacio y con orden, vigila de cerca y de lejos las tareas que están realizando los niños, a uno le indica sobre cuál es el pie derecho y cuál el izquierdo, y pregunta a los niños cuál es el borde interno y externo” (p. 21-17).

Dentro de los aspectos importantes en la motivación para la práctica del fútbol se encuentra el deseo de ganar, de ser competitivo; en este sentido, encontramos que los niños y niñas se ven alentados constantemente por sus monitores, sus familias y sus amigos cercanos. Sentir este tipo de apoyo se convierte en un elemento fundamental para los jugadores. Al respecto, Bakker (1993) plantea que:

“La motivación se relaciona con el estado del organismo al que se considera responsable de la realización de una determinada actividad en un punto preciso del tiempo. Tal estado del organismo es, como norma, la consecuencia de una combinación de factores internos (personales) y externos (de situación), cuando los motivos son realizados se habla de motivación”.

En la práctica, estos elementos toman gran fuerza y, a la vez, para los monitores el hecho de llegar a conocer los niños y las niñas se convierte en una oportunidad; como lo menciona el autor, les permite identificar esos elementos tanto internos como externos que afectan la motivación. Los monitores del programa, basados en este conocimiento, tratan de mantener motivados a los jugadores aunque estos cometan errores, lo cual se convierte en un agente que disminuye la deserción de los niños en el programa, pues en este espacio encuentran personas que les brindan apoyo y buen trato.

“Se acaba el primer tiempo y los niños están alegando, unos porque los sacan, otros por los errores cometidos y el profesor Venegas dice: “No se preocupen que todo va a mejorar”” (p. 22-11).

“La profesora los motiva constantemente durante este ejercicio: ‘Vamos, jueguen pues, hay que correr por el balón’” (p. 23-3).

Se hace evidente también que los monitores, además de alentar a los niños y niñas, están prestos a adaptar las actividades de manera que no se tornen monótonas o aburridas para ellos y ellas. Éste es un elemento que reviste gran importancia pues se están reconociendo las diferencias, las posibilidades y las limitaciones de los participantes, lo que los hace sentirse tenidos en cuenta y reconocidos.

“Empieza el juego y todos los niños empiezan a correr por toda la cancha y el

niño empieza a ponchar, pero se le hace muy difícil porque la cancha es muy grande y los niños se dispersan muy ligero por ella, el niño empieza a ponchar muy despacio, desmotivado, entonces el profesor llama a dos niños más y a cada uno le pasa un balón para que empiecen a ponchar a los demás niños que están corriendo” (p. 24-20).

Aunque la metodología que emplean los docentes es muy variada, existen momentos en los cuales los estudiantes no se muestran motivados con las actividades que se realizan. Las principales causas para que esto se presente son entre otros, el cansancio, el clima y la dificultad para realizar algunas actividades y ejercicios.

“Un niño dice: ‘Nooo, eso está muy maluco’, y el profe dice: ‘Deje de ser mal hablado hermano’” (p. 25-28).

“Una niña le dice a otra: ‘Vámonos ya’, también le dice al profe: ‘Me voy ya’, un niño dice: ‘Nooo, ja si son las 10’, ella dice: ‘Es que con este solazo estoy cansada’, el niño responde: ‘Yo también’, y sigue jugando” (p. 25-62).

Es importante mencionar, además, la constancia con que la mayoría de niños y niñas realiza los ejercicios, pese a lo difíciles que pueden parecer en principio; incluso aquellos estudiantes en situación de discapacidad son perseverantes en las actividades, sumándole a ello la influencia que tiene el hecho de que el docente también los motive con frases y estímulos positivos.

“Los jóvenes no son capaces de hacer el ejercicio pero siguen intentando y el profe les dice: ‘Muy bien’” (p. 25-38).

“Hay un niño con discapacidad mental y el profe lo trata muy bien, el niño le dice: ‘Pero no he podido’, el profe le dice: ‘Vea que sí, ¡muy bien!’” (p. 25-40).

En el campo de la motivación, Roberts, Kleiber y Duda (1981 citados por Torre, Cárdenas y García, 2001) han agrupado las motivaciones en tres tipos, de acuerdo a la función de su orientación:

- a) Motivaciones orientadas a la propia mejora: el objetivo principal del sujeto es mejorar su rendimiento.*
- b) Motivaciones orientadas hacia la competencia: el sujeto se compara a sí mismo en relación con los demás.*
- c) Motivaciones orientadas hacia la aprobación social: ganar premios, demostrar su capacidad a los demás, agradar a los padres.”*

De igual forma, estos autores plantean que existe una estrecha relación entre los diferentes tipos de motivaciones y la edad: de 8 a 11 años, predominan las que se refieren a la mejora y la aprobación social; de 11 a 13 años, se desarrollan fundamentalmente las de competencia; y, de 13 a 17 años, las orientadas a la competencia y a la mejora.

De acuerdo con lo anterior, el tipo de actividades que se realice con los niños y niñas será determinante para favorecer o perjudicar el grado de motivación que tengan para participar en el proceso; por ello es decisivo que los monitores elijan la metodología apropiada y se empleen actividades acordes con la edad y el desarrollo psicomotor de los estudiantes.

Complementario a lo anterior, vemos que además de los monitores, otro de los agentes de motivación lo constituyen los padres de familia; en este sentido, los niños y niñas también buscan de cierta forma cumplir con las expectativas que sus padres o familiares tengan respecto al desempeño de ellos y ellas. En palabras de Balaguer (2002: 143):

“Debemos resaltar el importante papel que padres y educadores tienen para estimular la práctica del deporte en los adolescentes principalmente en las chicas. Es importante que estos no generen expectativas que no correspondan a las aptitudes de los jóvenes, sino que interesa potenciar la práctica a lo largo del ciclo vital”.

Este mismo autor argumenta que si se quiere plantear el deporte como un factor de protección, éste “debe surgir como una oportunidad para disfrutar del mismo, más que como una actividad donde haya que sentirse especialmente competente para alcanzar unas metas” (Balaguer, 2002).

Por otro lado, de acuerdo a lo planteado por Díaz (2006):

“el deporte no debe constituir un ejercicio físico que signifique forzar al niño a hacer algo que no desea. Lo que significa evitar que el deporte o el ejercicio físico suponga para el niño o adolescente una fuente de estrés”.

Es innegable que uno de los factores de éxito del presente proceso es precisamente el alto grado de motivación que genera en los niños y niñas, es decir, el fútbol constituye para ellos y ellas una actividad de la cual disfrutan y que a la vez les genera satisfacción.

En la medida en que los niños y niñas se sientan motivados, y que los entrenadores fomenten en ellos y ellas la importancia de integrarse, compartir y aprender valores para la vida, la práctica del fútbol será para ellos y ellas más que un acto de compe-

tencia, una posibilidad para formarse en valores, para mejorar su autoconcepto y su autoestima; a este último aspecto nos referiremos a continuación.

3.3.3. Autoestima e identidad

En el proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz, uno de los principales aspectos que se trabajan con los niños y niñas es la autoestima. Ésta, a decir de Feldman (2005: 8).

“Incluye todos los sentimientos y creencias que tenemos acerca de nosotros mismos y acepta a todo lo que hacemos en la vida. Es compleja, cambiante y está intrincadamente entretejida con nuestro ser. Un aspecto de la autoestima es la aceptación propia: conocerse a sí mismo, tener una idea realista de lo que somos y estar conformes con ello”.

Es de gran importancia continuar fortaleciendo la autoestima en los niños y niñas que participan del proyecto, pues ésta es la base para propiciar mejores relaciones interpersonales, toda vez que los niños con alta autoestima se sienten seguros de sí mismos, enfrentan fácilmente los desafíos y tienen las habilidades sociales básicas para entrar en contacto con los demás; por el contrario, aquellos niños y niñas con baja autoestima frecuentemente son inseguros, tímidos, con poca confianza en sí mismos y fácilmente influenciados por sus amigos, lo que hace que en ocasiones terminen envueltos en conductas perjudiciales para ellos y para la sociedad. Podemos afirmar entonces que *“la autoestima se basa en hechos y verdades, en logros y capacidades; así, cuanto mayor y mas fuerte sea la autoestima de los niños, mejores condiciones tendrán para recorrer su camino en el mundo”* (Kaufman, Raphael y Espeland, 2005).

Con relación a la autoestima, en el proceso observado, constantemente se hizo evidente que los monitores promueven en sus estudiantes la importancia del auto-cuidado, inculcándoles normas de aseo y presentación personal. Así mismo, los niños relatan que es importante cuidarse, auto-respetarse y respetar a los demás. Este auto-respeto es el paso previo que debe darse en aras de mantener una sana convivencia, pues sólo en el momento en que los niños y niñas se respetan a sí mismos, estarán preparados para acercarse a otros, valorarlos y respetarlos.

“Que el niño vaya bien bañado, que vaya bien presentado, entonces eso hace parte de la autoestima del muchacho” (p. 12-50).

“Nos puso un juego de autoestima, puntualidad, cuidarse uno mismo y no hacerse daño, eso es autoestima dicen, el respeto es cuando uno habla y el resto le deben poner atención” (p. 23-17).

No obstante, es necesario aclarar que el auto-cuidado no es el único factor determi-

nante en la autoestima, pues también hacen parte de ella otros elementos tales como el auto-reconocimiento, la autoconfianza y la capacidad de tomar decisiones acertadas. Vemos entonces que:

“La apariencia física, aceptación social, capacidad intelectual o física, talento artístico junto con la conducta, contribuyen a la auto-percepción del alumno en el marco escolar. Pero la autoestima es mucho más que ser el más atractivo, inteligente o deportista de la clase. Es un sentimiento de bienestar que sale de dentro” (Feldman, 2005: 9).

En relación con este aspecto, reiteramos que las actividades que se diseñen deben pensarse bajo el objetivo de mejorar la autoestima de los niños y niñas. Según Mendelsohn (2001):

“Tanto si el objetivo es el desarrollo integral del sujeto, como si se pretende ayudarlo para obtener el máximo rendimiento deportivo futuro, la mejora de la autoestima es imprescindible. Por este motivo, los ejercicios que se propongan deben atender a las posibilidades reales de los deportistas jóvenes, en función de su potencial físico (consecuencia del grado de madurez biológica individual), de su capacidad técnico-táctica o nivel de habilidad motriz, así como del grado de madurez psicológica”.

Así mismo, como lo plantea Caracuel (1997), si se quiere fomentar la confianza del sujeto en sus propias posibilidades, la competitividad no debe orientarse hacia la comparación con los demás sino, sobre todo, hacia uno mismo; lo que resulta verdaderamente útil es el propio progreso, el ser más hábil, más fuerte, es decir, dominar la tarea cada vez mejor. Se propone, entonces, dar más importancia al proceso individual que se desarrolle para el aprendizaje de cierta tarea y al esfuerzo que los niños y niñas demuestren, que a la consecución del objetivo final, de manera que la práctica del deporte sea un elemento de goce y no de tensión; de esta forma se pueden promover los valores con mayor facilidad, propiciar la creatividad y estimular el desarrollo de la inteligencia.

Respecto a la manera apropiada de planear las actividades dentro de un proceso deportivo Ruiz et al. (1989 citados por Palau Matas, 2001) proponen las siguientes recomendaciones para el diseño de un entrenamiento psicológicamente bien orientado:

- Recompensar tanto las jugadas correctas como el esfuerzo realizado por los jugadores.
- Animar y, sobre todo, proporcionar instrucciones técnicas apropiadas cuando los jugadores cometan un error.
- Transmitir las instrucciones técnicas de forma positiva.

- Utilizar lo menos posible tanto el castigo como las instrucciones técnicas punitivas.

De igual forma, Caracuel (1997 citado por Palau Matas, 2001) nos ofrece algunas soluciones válidas en esta relación entrenador/jugador, como son:

- Centrar la actividad físico-deportiva en la orientación de la tarea y el gusto por la ejecución.
- Planificar y orientar el deporte como juego y disfrute.
- Reducir a los justos términos la competitividad entre los deportistas infantiles.
- Planificar los entrenamientos potenciando las conductas de colaboración y cooperación entre los miembros del equipo.

Tener en cuenta este tipo de recomendaciones permitirá que procesos deportivos y formativos como éste, se encuentren cada vez mejor enfocados hacia el fin último que pretenden: favorecer los procesos de construcción de identidad y posibilitar el surgimiento y fortalecimiento de actitudes y prácticas ciudadanas.

3.3.4. Construcción de identidad y promoción de una actitud ciudadana

Como ya se ha mencionado en diferentes apartes, la principal meta del proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz es generar en los niños y niñas procesos de formación en valores, de auto-reconocimiento, auto-respeto y, al mismo tiempo, actitudes ciudadanas de respeto por los otros y lo otro, el cuidado de los bienes públicos y en general un comportamiento ciudadano que permita mejorar la convivencia. Como lo afirma Castillo (2003: 79):

“La perspectiva comunitarista asume la relación del individuo con la sociedad como una práctica social que afirma y reivindica los derechos colectivos. Esta perspectiva destaca la importancia de las obligaciones con los demás y los deberes hacia ellos. La comunidad se construye con base en los valores culturales que comparte, de ahí que reconozca la existencia de distintas ciudadanía que se derivan de las diferentes culturas donde viven las personas”.

Además de ser un elemento que interviene en la construcción de identidad, la práctica deportiva facilita los procesos de construcción de ciudadanía, dicho en palabras de Medina (1998), el deporte es susceptible de convertirse en *“un elemento capaz de introducir a los otros en el nosotros, haciendo posible –en la parte que le corresponde a nivel social– la convivencia”*. Éste se constituye en el objetivo principal del proceso que se desarrolla con los niños y niñas del proyecto; por este motivo, los monitores en sus diferentes estrategias buscan fortalecer el comportamiento ciudadano en sus estudiantes, no sólo en su rol como jugadores de determinado equipo, sino como acompañantes de sus equipos favoritos, inculcando en ellos normas mínimas

de convivencia y respeto al tiempo que se les está formando para la vida.

“- ¿Cuál debería ser el comportamiento en la barra?

- Ir a alentar, no llevar cuchillos por allá, ir a alentar” (p. 23-32).

Aunque los niños y niñas en sus discursos, en sus aprendizajes y en la mayoría de sus acciones hacen evidente el abordaje de temáticas como el respeto y el reconocimiento en las clases, eventualmente los niños manifiestan otro tipo de actitudes que van en contra de ser buen ciudadano.

“- Es muy feo, está muy mal, que lo saquen, se cree un gran futbolista profesional, pero no lo es, deben sancionarlo, cobrarle plata, sacarlo de acá.

- ¿Cómo tratan los animales ustedes?

- Pues una vez fuimos a pegarles a unos perros pedradas, pero se fueron, pero es que se siente una adrenalina muy bacana cuando el perro sale a morderlo a uno” (p. 23-42).

Es importante tener en cuenta que educar para este comportamiento ciudadano implicará también el proceso de ir corrigiendo estas acciones, brindando elementos de juicio que posibiliten en los niños y niñas el reconocimiento de la importancia de poner en práctica todos los aprendizajes ciudadanos que van logrando a través del proyecto y los valores que han ido fomentando, puesto que estos se encuentran inmersos en la esencia misma de la educación que es formar mejores seres humanos. Para este trascendental logro se deben buscar las estrategias apropiadas, pues es un hecho que más importante que aquello que se enseña es el cómo se lo enseña. Es necesario, entonces, que los docentes y entrenadores apoyen sus actividades en argumentos que los alumnos sean capaces de entender y aceptar, facilitando así los espacios de discusión, participación y toma de decisiones en los mismos entrenamientos y juegos durante la clase. Al respecto, Mendelsohn (2001) afirma que:

“El juego es un tipo especial de actividad que tiene gran importancia instructiva en la vida del niño. En los juegos las personas reproducen la realidad circundante y además muestran cierta actitud ante ella, promueven deseos, sentimientos de amistad, cooperación y ayuda mutua. El juego es una actividad que permite al niño expresar con plena libertad, sus impulsos, sus gustos, sus aptitudes, su personalidad. La práctica deportiva tiene una función vital importantísima; prepara, ejercita, entrena al niño y al adolescente para las exigencias de la vida adulta”.

En los diferentes ámbitos educativos, los maestros indirectamente transmiten sus propios planteamientos, sentimientos, convicciones y valores; la manera en que se

relacionan con los estudiantes y compañeros, así como el ambiente educativo que crean, hace que su labor esté cargada de aspectos que revisten importancia por la manera en que se viven las diversas situaciones en el aula de clase, o para el caso particular, en el campo de entrenamiento. Por tal motivo, no podría pensarse en este programa de formación ciudadana sin que se cuente principalmente con el compromiso de los entrenadores, el cual sólo es posible en la medida en que éstos asuman la trascendencia que tiene este tipo de procesos para sus estudiantes y el impacto que su labor tiene en la vida de cada estudiante y de su familia.

Lo anterior requiere que los entrenadores comprendan a qué se refiere específicamente la formación ciudadana y cómo en sus entrenamientos pueden apoyar acciones que posibiliten la discusión, el diálogo, la democracia y la participación, las cuales se lleven a cabo bajo criterios morales como la justicia, el respeto, el reconocimiento, la ética del cuidado y la confianza. De acuerdo a lo planteado por Vargas, Echavarría y otros (2007):

“Existen cuatro tipos de responsabilidades que los ciudadanos y ciudadanas tienen con la sociedad: generación de transformaciones individuales y sociales, cuidado y protección de los bienes públicos, reconocimiento y mantenimiento del orden normativo y mantenimiento de las buenas relaciones”.

Este conjunto de aprendizajes y responsabilidades ciudadanas son aquellas que los docentes procuran promover a través de la práctica del deporte.

La construcción de ciudadanía exige, también, identificar los ejes centrales que la guían, entre ellos la democracia, el respeto por los derechos humanos y la participación, entendida desde Arendt como el ejercicio de la acción en un espacio público; para Habermas, esta participación es vista como una actividad que no sólo es posible en la esfera política, sino como una actividad que puede realizarse además en la esfera cultural o social. Se reconoce, entonces, la clara relación existente entre la familia, la escuela y la comunidad, por ello es importante que al momento de diseñar, implementar y evaluar los procesos de formación ciudadana se tengan en cuenta las nuevas formas de vida familiar, así como las prácticas políticas que se hacen evidentes, las cuales responden a ciertos principios o fundamentos éticos y morales.

“Estos principios morales y normativos que regulan a su vez las acciones traducidas en prácticas democráticas tales como la solidaridad, el respeto y la justicia, tienen que ver no sólo con la escuela sino con la familia, vemos que estas dos instituciones están comprometidas entonces con la ‘formación de un sujeto competente, autónomo, responsable y con unos criterios ético morales y políticos claros’” (Echavarría, 2002: 6).

Para finalizar el presente apartado diríamos que durante el desarrollo de proyectos como el de Escuelas de Fútbol por la Paz, si bien, se debe enfatizar en la construcción de identidad, es necesario además develar prácticas, argumentos, normas, principios y valores que constituyen una identidad colectiva, reconociendo la necesidad de negociar constantemente las diferencias a través del fortalecimiento y la práctica de la equidad, la participación y la dignidad. Para hacer efectivo este propósito, desde la perspectiva de Martín-Barbero (2001) se plantea que se deben realizar esfuerzos en los terrenos de la política, la religión y la educación, recuperando en las personas el derecho a ser sujetos activos, construyendo nuevas formas de ser ciudadano y adecuándonos a las nuevas demandas de la realidad.

En conclusión, de acuerdo a lo planteado por Carmona (2008):

La formación ciudadana se entiende como un proceso necesario que posibilita la construcción de ciudadanos que desde sus prácticas y escenarios de participación estén dispuestos a transformar colectivamente la realidad. Educar, desde el saber hacer, se evidencia en la formación de ciudadanos críticos y responsables que construyan criterios propios, razonados y solidarios. Se reconoce el papel que cumple el sistema educativo en la formación integral de las personas, y de igual manera la necesidad de una educación para la vida democrática.

Así mismo, unida a los criterios éticos y morales que sustentan la formación ciudadana, es claro que subyace a ésta el concepto de ciudadanía, la cual tiene un carácter histórico, en tanto que obedece a condiciones y circunstancias de las sociedades en las cuales se ejerza; por lo tanto, se reconoce que el proyecto Escuelas de Fútbol por la Paz tiene en su base una formación que está motivando y preparando a los niños y niñas para mejorar su autoestima, construir su identidad y definir un proyecto de vida, respetando al mismo tiempo los sentidos de vida e identidades particulares, las cuales dependen en gran parte de la cultura y el contexto en el cual viven los sujetos, de ahí la importancia de estarlos formando además para que conozcan y valoren su comunidad, pero también para que reconozcan y respeten las demás comunidades y contextos. Desde el proyecto se plantea, entonces, la ciudadanía como una forma de hacer posible la vida en sociedad, por lo cual se requiere que este tipo de procesos promuevan el derecho a la inclusión, permitiendo que todos los ciudadanos puedan ejercer como tales, aceptando las diferencias y desarrollando en los niños y jóvenes los principios éticos y democráticos que urgen en el presente.

Proyectos como éste le apuestan a varios frentes de manera simultánea; se está promoviendo en los niños y niñas el adecuado uso del tiempo libre a través de la práctica de un deporte, se les está formando para que sean mejores personas a través del fortalecimiento de valores, y se está haciendo de ellos y ellas mejores ciudadanos y ciudadanas mediante la promoción de aprendizajes cívicos que llevados a la práctica están aportando a mejorar la convivencia y a construir una sociedad cada vez más

humana, incluyente y respetuosa de la dignidad humana.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

El diseño de la presente propuesta metodológica emerge tanto de los elementos observados en el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, como de los elementos particulares de los contenidos transversales que se han diseñado y seleccionado, así como de los fines centrados en la formación ciudadana.

De tal suerte que la propuesta centra su atención en el fortalecimiento de valores sociales como el reconocimiento, los marcos normativos, la cooperación y la identidad, todos ellos, a través de la práctica de un deporte que no sólo permite desarrollar estas cualidades sociales y morales, sino que se ha convertido en eje motivador para una formación integral.

Así pues, la propuesta permite identificar las estructuras de trabajo y el modelo a seguir por parte de los facilitadores-entrenadores para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, así mismo es la herramienta pedagógica y metodológica que guía el proceso y que le orienta a planear sus sesiones de clase.

La propuesta está desarrollada en los siguientes momentos:

1) *Desde el programa general Escuelas de Fútbol por la Paz:* se pretende brindar las herramientas necesarias para una educación en valores a través del fútbol. Allí se establecerán algunos principios básicos y relaciones estratégicas que –desde la fundamentación teórica– se requieren para plantear un proceso de formación ciudadana a través de esta práctica deportiva.

2) *Propuesta metodológica desde la planeación anual:* brindar al facilitador-entrenador los esquemas anuales de trabajo tanto desde la preparación técnica-táctica-motriz, como los relacionados a la formación en valores y la manera de relacionarlos desde sus contenidos programáticos para dar cuenta de una adecuada educación ciudadana. Este plan anual es sólo una propuesta de trabajo que surge del análisis y sistematización de la información recolectada en la presente investigación y que desde las categorías emergentes y la fundamentación teórica pretenden orientar y dar pautas de trabajo en la planificación anual de un programa centrado en la formación ciudadana que utiliza como eje constructor el deporte.

3) *Propuesta metodológica desde la planeación de la sesión de clase:* aquí se pretende brindar al facilitador-entrenador elementos clave para llevar a cabo una sesión de clase centrada en los valores sin dejar de lado la formación deportiva. En este sentido, el docente tendrá la posibilidad de adquirir un plan clase, desde sus elementos, etapas o fases hasta las estrategias o actividades que se deben realizar en cada una de ellas para llevar a cabo sus sesiones de clase. Igual que el apartado anterior, ésta

es sólo una propuesta de mejoramiento de la planeación de clase, que surge de las necesidades encontradas en el análisis y categorización de la presente investigación, y que junto a la fundamentación teórica, pretende orientar y dar sentido a la labor docente desde los requerimientos del programa.

En este sentido, la presente propuesta metodológica será abordada desde cada uno de los elementos mencionados, con su respectivo fundamento teórico y con una propuesta de esquema de trabajo que permita direccionar y guiar los procesos de intervención y mejoramiento del programa.

4.1. PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE EL PROGRAMA ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ

El trabajo desarrollado por las escuelas de formación deportiva en nuestro país, ha posibilitado experiencias significativas en la preparación técnica, táctica y física de los niños, niñas y jóvenes que buscan un espacio de comprensión y búsqueda de identidad a través del deporte. Es allí donde éste cobra sentido y pasa a convertirse en una herramienta y estrategia pedagógico-metodológica que influye positivamente en la creación de ciudadanos íntegros y competentes deportivamente. Según Murcia, Tabora y Ángel (1998: 22):

“las escuelas de formación deportiva deben considerarse como escenarios de promoción y desarrollo deportivo donde, desde tempranas edades, se dinamizan procesos sociales, afectivos, motores y cognitivos, teniendo en cuenta lo inacabado del hombre y la necesidad de búsqueda permanente, y donde además se determinan programas que interpretan la interestructuración como su método global y desarrollan lo bio-sico-social en su enfoque y contenidos”.

Las Escuelas de Fútbol por la Paz que no se han desarrollado exactamente como lo hemos mencionado, guían sus orientaciones desde un sentido funcionalista y con pretensiones hacia lo técnico-instrumental en la búsqueda constante del perfeccionamiento motriz y de habilidades físicas, dejando de lado las percepciones, sentimientos y emociones que fundan el ser y que deben trascender y evolucionar hacia una formación enfocada y centrada en él; una formación deportiva que desde el movimiento eduque y forme seres impregnados de valores, conductas sanas y aprendizajes significativos para su convivencia y le permitan al niño y la niña, formarse como ciudadanos.

Tal y como lo plantean, Murcia, Tabora y Ángel (1998: 149):

“Las escuelas de formación deportiva deben ser un espacio de recono-

cimiento de las problemáticas socioculturales, políticas y económicas. Un lugar de socialización recíproca donde se piense en la importancia del otro para lograr el objetivo particular de cada sujeto, donde se forme en las esferas éticas del desarrollo”.

Es así como las escuelas de formación deportiva deben centrar toda su atención en el desarrollo del ser desde sus individualidades y dimensiones. Éste es un gran reto para la escuela de formación deportiva actual, ya que requiere ampliar su perspectiva y trascender en el marco de una educación ciudadana centrada en la integralidad del ser. En este punto, es necesario que dichas entidades deportivas conozcan e identifiquen los principios básicos y elementos estratégicos que den cuenta de ello y que permitan este cambio.

4.2. RELACIONES COMUNITARIAS

Como primera medida, es necesario que los organismos intervinientes o actores sociales (organizaciones, instituciones, estructuras comunitarias y comunidad general), ubiquen las necesidades más sentidas como elementos centrales y constitutivos del pensar, del ser y del hacer social desde acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas; ampliar a la comunidad la dinámica interactiva de las realidades, construcción de espacios de reflexión, análisis y debates creativos entorno a las necesidades-problemas-soluciones. Gómez (2006) plantea:

“que el problema cardinal del trabajo comunitario puede ser definido en términos de cómo articular de manera coherente los diferentes factores para lograr dinamizar las potencialidades de la comunidad. Es decir, resaltar la importancia de un trabajo comunitario donde todos sus actores se involucren y participen de manera activa y responsable, y donde se establezca una relación coherente y funcional entre los entes administrativos, el contexto educativo, social y familiar”.



Gráfico 1. Integración social comunitaria.

Siguiendo esta línea, la autora (Gómez 2006) plantea:

“la necesidad de potenciar desde lo endógeno el trabajo comunitario, teniendo en cuenta los problemas y necesidades con una visión dialéctica de la realidad que incorpore el contexto de la comunidad en el que radican factores que pueden favorecer la acción gestora de lo comunitario, que influye en la viabilidad de cualquier proyecto”.

Es decir que los diferentes eventos que se den en la comunidad tienen que estimular a los actores sociales el protagonismo y el autodesarrollo. Las relaciones entre las dimensiones y configuraciones sociales comunitarias penetradas por la subjetividad de los actores sociales permiten:

- 1) El desarrollo de motivos e intereses.
- 2) La participación en el diseño, organización y ejecución de los diferentes programas y acciones.
- 3) La solución de problemas.
- 4) El intercambio de saberes, aprenden a aprender y enseñan a enseñar.

Con base en esto y como primera estrategia de mejoramiento del programa Escuelas de Fútbol por la Paz, es necesaria la vinculación de todos los actores sociales que intervienen en el proceso de educación ciudadana. Tanto los padres de familia, el sector educativo, los educadores-entrenadores y la organización ejecutora del proyecto deben establecer espacios de reflexión de las necesidades más sentidas tanto en la comunidad como en el desarrollo y ejecución del proyecto, que conlleven a un fortalecimiento del plan de acción en la formación de valores.

En este sentido es necesario que este grupo de actores sociales, planee sesiones bimensuales de participación y reflexión para tratar los temas relacionados y los pro-

blemas que surgen en el transcurso del mismo. En conjunto, identificar las falencias, necesidades, inquietudes desde el punto de vista de la comunidad, la intervención docente, el programa y sus planteamientos, las percepciones de los niños, niñas y jóvenes; la proposición y las experiencias vividas, crear estrategias de mejoramiento para finalmente reorganizar y reestructurar los planes.

4.3. LA FORMACIÓN DOCENTE

Como segunda medida se plantea la formación docente en temas relacionados con: educación ciudadana y formación en valores, el deporte como eje de construcción social, el papel del educador, las estrategias metodológicas y didácticas.

Educador, docente, formador, constructor de sociedad, configuran una realidad centrada en el aprendizaje y la enseñanza desde su quehacer educativo, desde sus lecciones y enseñanzas, desde su realidad.

“Tus verdaderos educadores, tus verdaderos formadores te revelan lo que es la verdadera esencia, el verdadero núcleo de tu ser, algo que no puede obtenerse ni por educación ni por disciplina, algo que es, en todo caso, de un acceso difícil, disimulado y paralizado. Tus educadores no podrían ser otra cosa para ti que tus liberadores” (Nietzsche, Consideraciones intempestivas).

La ideología de maestro, gusta por dos razones fundamentales: la primera, por el énfasis en conectar o poner en relación un adentro con un afuera; el maestro es, entonces, un vaso comunicante, una mediación entre lo propio y lo extraño, entre lo privado y lo público. La segunda, tiene que ver con el trabajo del maestro sobre una potencialidad; esa labor de orfebre, de artesano del espíritu. En este segundo caso, el maestro es agente para que la potencia se convierta en acto. O mejor, asiste al otro para que logre ser en plenitud (Vásquez, 2005).

Varias son las analogías que describen las diversas facetas, manifestaciones, cambios del maestro, y en la búsqueda de su comprensión Vásquez (2005) propone:

- **El maestro como sembrador:** educar parece ser una tarea de cultivo, de labranza y, el punto final, la cosecha, es conseguir que el alumno semilla sea fruto, que el mismo se convierta en fuente de vida para otras vidas. Esta analogía recoge un rumor de parábola cristiana. Dependiendo donde caiga la semilla así será el resultado. Aunque también es esencial la habilidad, el pulso, el olfato del sembrador para saber dónde sembrar o poner la semilla.
- **Maestro como pastor:** en esta analogía es aquel que cuida su rebaño, sus alumnos,

el que protege, sabe entender la dificultad, por sobre todo el que logra reconducir a la oveja descarriada, a la oveja perdida.

- **Maestro como artesano o escultor:** el maestro esculpe al alumno, como pensaba Miguel Ángel, va quitando el excedente para que quede sólo su esencia. Esculpir, formar. Esta tarea de dar forma demanda ciertos escenarios apropiados, tiene que ver con un saber hacer, con una inteligencia práctica, con un producto. Este maestro más que hablar, actúa.

- **Maestro como faro, brújula o estrella polar:** el maestro brújula sirve de orientación, de punto de referencia, de flecha de punto a seguir.

- **El maestro como anfitrión que ofrece un banquete:** esta analogía, busca resaltar la relación que hay entre enseñar y dar de comer, el maestro viene siendo el anfitrión del banquete, el que prepara las viandas y las dispone en la mesa.

- **Maestro actor:** se trata de producir catarsis de una acción que se quiere representar. El maestro actor interactúa con sus alumnos pero no se confunde. Él sabe su papel. El actor establece puentes de afectividad, pero todas estas estrategias van encaminadas a que el alumno, desde esa seducción propia de lo escénico, reconozca o se reconozca. Se trata de que el alumno tenga sus propios reconocimientos, sus propias agniciones.

- **El maestro como ladrón del fuego:** en esta analogía, el maestro es aquel que proporciona algo a alguien que no lo tenía o que ni siquiera sospechaba que existía. La analogía es hermosa porque sugiere ese robo que el maestro debe hacer, previamente para poner a disposición de otros esa chispa, una lumbre, un pequeño sol, a través o mediante el cual los alumnos puedan ir descubriendo nuevas y originales maneras de pensarse e incidir en su entorno.

Las analogías son muchas y pueden seguir multiplicándose: cambios, mutaciones, metamorfosis. El maestro es cambiante, seduce y se deja seducir, es variable y permeable.

Este rol de maestro como ser cambiante pone de manifiesto la esencia misma de su labor. La necesidad que tiene en la sociedad y la influencia que ejerce sobre los seres. Maestro que con sus actos cambia y modifica la realidad. Maestro que debe contener principios, valores, criterios, conocer su rol en la sociedad para intervenirla, modificarla y construirla.

A raíz de esto, es vital la formación del maestro no sólo desde el punto de vista de su saber específico sino en la estructuración del ser desde lo moral. El docente-maestro que no cuente con una formación en valores y con unos principios éticos, no podrá

ser constructor de los mismos. Los estudiantes-alumnos, son el reflejo propio de él, de su espíritu, de su lección. Un maestro capaz de crear conflictos cognitivos, animar las discusiones y estimular los alumnos a ponerse en el lugar de otros, es un maestro que crea las condiciones necesarias para un desarrollo moral.

Según, Cantillo (2005: 49):

“La actuación del profesor o profesora es muy importante para crear las condiciones que promueven el desarrollo moral, entre las funciones más importantes destacamos las siguientes: crear el conflicto cognitivo, para configurar un aprendizaje significativo. Animar las discusiones, para ello el profesor intentará caldear el ambiente de la discusión formulando preguntas para iniciar el debate y también para mantenerlo. Estimular al alumnado a ponerse en el lugar del otro. El desarrollo moral y la capacidad de tomar la perspectiva del otro son considerados procesos concomitantes en la educación moral”.

En nuestro ámbito, estos planteamientos no son ajenos a su realidad, ya que se vislumbra una necesidad de formación desde lo humano que permita modificar los esquemas deportivistas y funcionalistas característicos del docente-entrenador deportivo.

Esta tendencia marca un nuevo horizonte en la razón de ser del educador-entrenador, ya que, aunque se cuentan son los elementos teóricos-metodológicos propios del área deportiva, se carece de esos componentes teóricos y prácticos para formar ciudadanía, para orientar los seres o alumnos hacia la compleja construcción de su ser.

Precisamente, es allí donde cobra sentido la formación docente, ética y profesional, como estrategia de mejoramiento. Ésta, debe ser un proceso continuo, de cambio constante, de identificación y relación con la realidad, centrada en las necesidades de los mismos actuantes. Una formación del carácter y su actuar. Una formación en lo ético y moral. Igualmente es necesario que el docente-entrenador deportivo cumpla con los conocimientos necesarios, para así dar trascendencia a su labor y plantee relaciones-esquemas de trabajo y planes de acción, que le permitan relacionar los contenidos y crear redes de sentido entre el entrenamiento deportivo infantil y la formación ciudadana.

Como complemento a lo anterior, Devis y Samaniego (2009) plantean: *“una educación física de los niños y niñas que tenga en cuenta los valores democráticos, difícilmente podrá realizarse si previamente el profesor no está formado éticamente para el ejercicio docente y cívico de su profesión”.*

Los docentes son personas relevantes en la transmisión de valores a su alumnado,

porque, lo quieran o no, son educadores morales, indistintamente la materia que enseñe. De ahí la importancia de considerar la formación cívica –la educación de principios que conforman el ideal democrático de ciudadanía– como parte esencial de la ética profesional en la formación del profesorado.

Es así como estos autores, resaltan una vez más la importancia de la formación ética del docente en estrecha relación con la formación ciudadana. Para dar más sentido, los autores ponen de manifiesto una serie de áreas temáticas que deben ser tratadas en dicha formación derivadas de la propuesta de García (1998). Un acercamiento a ellas:

1) El sentido de ciudadanía. Principios éticos para la enseñanza de la educación física. Consiste en hacer conscientes de los problemas sociales de la comunidad como el tipo y naturaleza del servicio social que supone la labor docente (García, 1998). Esto requiere reflexionar en torno a los valores y los principios que inspiran, orientan y delimitan la acción docente. A partir del respeto a las personas y a los grupos, así como a partir de su desmitificación estamos en posición de presentar los principios éticos sobre los que orientar la acción educativa de la educación física, que en este caso serían aplicables al deporte. Principio de utilidad, justicia, capacitación y responsabilidad.

2) Los problemas profesionales o las ideologías. Los problemas profesionales forman otra gran área temática de la formación ética, y su anticipación y discusión en los estudios de educación física es un indicativo de lo que realmente deseamos. Es imprescindible que los profesionales y, en este caso, los docentes-entrenadores identifiquen y tomen conciencia de la influencia social que tienen estas distorsiones (muchos de los problemas profesionales están vinculados con ideologías o sistemas de creencias, valores y prácticas sociales que distorsionan o tienen una visión limitada de la disciplina) si la finalidad última es mejorar su actividad docente. De ahí que presentaremos algunas ideologías que predominan en la enseñanza del área, sin detrimento de otras que puedan existir. *El sexismo y el igualitarismo, la ideología del entrenamiento y el recreacionismo, la ideología de la forma corporal: el culto a la delgadez y el mesomorfismo.*

3) La autonomía profesional. El desarrollo de la autonomía supone conseguir el poder real para controlar la propia práctica profesional, evitando así la frustración que produce sentirse en manos de otros. Es decir se relaciona con la capacidad y el derecho de los docentes para autocontrolar su ejercicio profesional. Implica así mismo la responsabilidad de plantear con rigor cuestiones acerca de lo que se enseña, la forma de enseñarlo y los objetivos y finalidades que se persiguen desde un compromiso político para transformar la sociedad (Giroux, 1990).

Como se puede observar, la formación ética, supone una serie de cambios y transformaciones encaminadas al desarrollo de habilidades y actitudes en el compromiso continuo de la transformación profesional.

Siguiendo este camino de formación docente, se vislumbra la necesidad de relacionar esta formación ética con los elementos centrales del entrenamiento deportivo infantil y la programación de sus contenidos, ya que, si se carece de una estrecha relación y estos temas se trabajan de manera aislada, la formación ciudadana desde lo deportivo y la acción motriz perdería su sentido, más aún en las escuelas de formación deportiva que se lanzan por una apuesta integral.

En este sentido, es determinante que el docente-entrenador conozca y entrelace estos elementos teóricos para cumplir con su labor docente de formar, por lo tanto, y teniendo en cuenta las necesidades encontradas en la presente investigación desde las categorías emergentes y el análisis documental, la orientación educativa se podría orientar hacia: una actualización constante de los elementos teóricos-metodológicos propios del entrenamiento deportivo infantil. Este aspecto cobra importancia debido a que, aunque es una escuela de fútbol que tiene como eje primordial la formación en valores, no se debe dejar de lado la preparación técnica-táctica y física de los alumnos, por esta razón es necesario que el docente-entrenador se mantenga al tanto de los avances científicos que alimenten y orienten su profesión.

Así mismo la organización y constante retroalimentación de los contenidos programáticos y las estrategias metodológicas-didácticas que fundamentan el trabajo práctico con los niños. Un conocimiento de los argumentos teóricos que avalan la formación ciudadana desde lo deportivo. Aquí, se expone nuevamente la importancia e incidencia que tienen las escuelas de formación deportiva en la educación del ser como sujeto íntegro. El docente-entrenador, para una adecuada formación ciudadana desde su quehacer, debe conocer lo valioso de su intervención y cómo su trabajo incide en la integralidad y educación de sus alumnos. La importancia de las escuelas de formación deportiva como eje constructor de sociedad.

Para complementar esta percepción del rol docente y la importancia de su formación, Gómez (2009), propone el siguiente esquema de formación en valores en el entorno deportivo:



Gráfico 2. Formación de valores en el entorno deportivo.

Según el autor, el tipo de interacciones que se dan en la práctica:

“constituyen el proceso de atribución de sentido, y estas interacciones están modeladas en un nivel implícito por el ambiente institucional y en un nivel más explícito por el sistema de intervenciones docentes que pueden dirigir conscientemente el proceso y que permiten dar un sentido ético a las vivencias intrínsecas (argos, ludus, estética, eros, ergon)” (Martínez y Gómez, 2009: 251).

Con base en esto, no son las prácticas las que aportan los valores más reclamados socialmente, sino el sentido contextual en el que esas prácticas se producen, siendo este último modelo para la intervención docente.

Dicha intervención docente, no sólo debe caracterizarse por un conocimiento de su quehacer y los modelos de integración que aplique para formar en ciudadanía, deben estar mediados e influenciados por una reflexión constante de su acción; una reflexión que le permita identificar sus errores, y determinar su incidencia en la formación del ser.

En este sentido es necesario que el educador-entrenador cuente con un proceso de reflexión en la acción de manera constante que le permita intervenir positivamente en los procesos de educación y formación en valores a través de su práctica.

Esta reflexión debe realizarla antes, durante y después de realizado el proceso pe-

dagógico que lo guíe hacia una interpretación y comprensión de los significados sociales.

Garantizar un aprendizaje implica que el docente cuente con la capacidad de reflexionar en su quehacer. Según Tinning y Ovens (citados por Martínez y Gómez, 2009: 183): *“el aprendizaje se mejora si los maestros usan la reflexión para ahondar en la comprensión de cómo se adaptan a (y son adaptados por) una organización social como la educativa”*.

Una real comprensión e intervención de nuestro entorno se logra si se identifica la realidad y se llega al entendimiento de la misma; al lograrlo, el docente por medio de su reflexión, podrá intervenirla y modificarla desde su labor.

Según Tinning y Ovens (Ibíd.), cuando se habla de docente reflexivo, es más que simplemente pensar en un propio trabajo. El concepto de pensar en la propia práctica requiere de un compromiso que nos lleve a la noción de “profesionalidad extendida”, es decir: *“el compromiso de estudiar la propia enseñanza como base para el desarrollo y la preocupación de cuestionar la teoría en la práctica”* (Stenhouse, 1975: 144).

Esta reflexión está mediada por el contexto y debe asegurar el planteamiento de problemas reales que den lugar a una solución significativa. El docente debe tener un conocimiento amplio de la población que está interviniendo y de sus problemáticas, en este sentido es que cobra real importancia las relaciones docente-entrenador y alumno, ya que a través de esta interacción, el docente, indaga sobre la problemática social que más aqueja a los alumnos para dar una adecuada orientación desde su práctica. Como lo sugirió Schon (citado por Tinning y Ovens, 2009):

“Los docentes pueden reflexionar ‘en la acción’ (pensar y reorganizar la forma de actuar) y ‘sobre la acción’ (repensando lo que se ha hecho). Con el objetivo de cambiar y crecer, es necesario reflexionar sobre las experiencias y evaluar si han sido productivas o improductivas”.

Esta comprensión de la realidad desde su labor y este análisis interno en el docente no sólo permiten que los estudiantes adquieran experiencias significativas centradas desde su realidad social, sino que llevan al docente-entrenador a planear estrategias que lo guíen hacia la consecución de experiencias y cambios positivos en su quehacer educativo.

Una vez más, se ratifica la incidencia del docente en la formación de valores, y se expone y percibe la necesidad de educación y orientación ciudadana en nuestros educadores-entrenadores, así como una reflexión en la acción y una adecuada intervención desde su práctica según las necesidades de los estudiantes y el contexto, que

garanticen y fortalezcan los objetivos propuestos por el programa Escuela de Fútbol por la Paz: la formación en valores a través del deporte.

En conclusión, la formación docente pasa a ser uno de los elementos centrales de los planes y propuestas que buscan formar ciudadanos impregnados de valores. Ya que los criterios inmersos en él, permiten guiar este proceso formativo tanto desde sus motivaciones para ayudar al otro, entusiasmo para enseñar y aprender, como desde sus capacidades académicas, comunicativas y didácticas.

La presente propuesta, busca, desde la fundamentación teórica, presentar un esquema secuencial de estrategias que permita a los organismos intervinientes analizar, formular y re-evaluar los planes de acción con miras al mejoramiento de sus procesos comunitarios, centrados en la práctica docente.

4.4. LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Como tercera y última medida para el mejoramiento del programa, se propone integrar diferentes actores desde la interdisciplinariedad para fortalecer los procesos sociales. Cuando se habla de actores sociales no se está refiriendo a la familia, docentes y administrativos como se había mencionado anteriormente; lo que se busca es la intervención de entidades de salud, educativas, de apoyo nutricional, médico, odontológico, psicológico y demás, para atender las necesidades básicas de las cuales carecen la mayoría de los beneficiarios del programa. Es así como esta propuesta pretende que el programa Escuelas de Fútbol por la Paz se fortalezca y haga una intervención integral en toda la dimensión del ser desde sus necesidades más sentidas; estos vínculos no sólo mejorarán la calidad de vida de los alumnos y alumnas, sino que mejorarán significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de habilidades deportivas propias del fútbol.

Tal y como lo afirma Rey (citada por Trigo, 2000: 358):

“La interdisciplinariedad es la estrategia con mayor potencialidad para enfrentar extensivamente el amplio y multivariado espectro de caracteres que constituyen a la persona. La interdisciplinariedad procura el abordaje íntegro y holístico de la experiencia humana del conocimiento”.

El programa Escuelas de Fútbol por la Paz, que busca una formación integral de los niños y niñas de comunas vulnerables de la ciudad, debe centrar su atención y fijar sus estrategias en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes no sólo desde lo deportivo y formativo; es necesario determinar las necesidades básicas requeridas por la población para que esta formación integral se dé en todas las

dimensiones del ser. En este sentido lo que se pretende es que el programa, no sólo sea gestor de formación deportiva, sino que trascienda hacia una verdadera construcción ciudadana desde la satisfacción de las necesidades básicas de la población y se convierta en eje de construcción social y en ejemplo de mejoramiento e intervención ciudadana.

Es así, como a través del establecimiento de convenios estratégicos, se pretende que el programa llegue a la comunidad y mejore la calidad de vida de sus habitantes. Desde la consecución de convenios interinstitucionales que ofrezcan y brinden a la comunidad programas y acciones de intervención para su mejoramiento; es así como el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, puede y debe, a través de su acción gestora, establecer convenios con instituciones públicas y privadas que brinden a los niños, niñas y jóvenes que asisten a éste, atención médica, odontológica, psicológica, alimentaria, asesoría familiar, de insumos materiales, indumentaria, etc., ya que las escuelas de fútbol, como se mencionó anteriormente, son espacios que propenden por la formación integral del ser con un alto compromiso social.

En este sentido, Trigueros y Mondragón (2005: 111), resaltan la importancia e incidencia que la interdisciplinariedad tiene en todos los procesos sociales, al respecto los autores plantean:

“en el umbral del siglo XXI, no tiene sentido hablar de disciplinar aisladas para dar respuesta a las necesidades y problemas sociales, el trabajo desde equipos multidisciplinares cumple el grado de conocimiento y de información sobre las personas atendidas y, tiene como consecuencia una mejoría de la intervención profesional y de sus resultados”.

Según Aguilar y Ander-Egg (citados por Trigueros y Mondragón, 2005): *“si hubiese que elegir una palabra que designe lo sustancial de un equipo, sería complementariedad”.* Esto implica, hablar de un conjunto de disciplinas que se unen por un fin particular. Los procesos sociales no hablan de sectores aislados, debe haber una estrecha relación de saberes para un actuar integral y holístico de la población.

La relación conjunta de diversos sectores disciplinarios, es garantía de procesos de construcción ciudadana y formación integral; es así, y con base en los objetivos formativos del programa Escuelas de Fútbol por la Paz, que se orienta la presente propuesta, en la necesidad de establecer relaciones conjuntas entre diferentes campos del saber para intervenir un problema de forma globalizada e integral.

Principios de la interdisciplinariedad, según Trigueros y Mondragón (2005):

1) En la interdisciplinariedad, intervienen profesionales diferentes o diferenciados.

Tanto desde su teoría como desde su técnica.

- 2) Tienen un objetivo común... que se enfrentan a un problema común.
- 3) Se da la igualdad, esto quiere decir que cada uno tiene el mismo valor ante el problema.
- 4) Se da la diferenciación. Lo que cada uno debe aportar desde su conocimiento específico.
- 5) Capacidad de flexibilizar la jerarquía. Comprensión del problema y organización de las fuerzas de intervención para hacerlas más eficaces.

Estos principios permiten tener una idea clara de organización del equipo interdisciplinario y de los elementos básicos a tener en cuenta para una adecuada intervención social, los aportes de cada uno desde su saber específico, pero manteniendo una integralidad y conexión con las demás fuerzas actoras.

Por lo tanto, un proceso de educación comunitaria, vista desde diversos enfoques, y relacionándolos, es garantía de intervención y atención de necesidades sociales, ya que cada profesión se integra y fortalece, desde sus saberes específicos, a las demás.

Tal y como lo plantea Morín (citado por Torres, 2006: 62):

“los resultados del universo de disciplinas incomunicadas explican muchas de las deformaciones y pésimas aplicaciones de la ciencia que en la actualidad se vienen denunciando, la ciencia se ha vuelto ciega por su incapacidad de controlar, prever, incluso concebir su rol social, por su incapacidad de integrar, articular, reflexionar sus propios conocimientos”.

Así, se comprende la importancia de la unión de diversas disciplinas y la estrecha relación que debe existir entre ellas para un proceso de transformación social, su reflexión y la intervención desde sus perspectivas y conocimientos articulados a los demás saberes. En este sentido la interdisciplinariedad, *“se concibe fundamentalmente como un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad”* (Torres, 2006).

En este sentido, el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, y con la ayuda de un equipo interdisciplinario amplio, que cumpla con los principios mencionados, puede, desde su accionar, hacer cambios significativos en la población y trascender en la visión de escuelas de formación deportiva. Ya que pasa de ser un espacio de formación técnica-deportiva, a uno que posibilita una formación integral y holística desde las necesidades básicas de la comunidad.

Cabe aclarar que el programa no puede convertirse en un espacio de salvación para

los problemas que más aquejan a la sociedad actual y más aún la población tratada; pero sí puede ser el gestor de cambios desde su accionar y sus convenios estratégicos para brindar oportunidades de transformación social en los niños, niñas y jóvenes pertenecientes al programa. Es así, y con base en lo anterior, que se propone establecer convenios encaminados a:

1) Atención médica: teniendo en cuenta el análisis surgido de la presente investigación, uno de los requisitos para acceder al programa Escuelas de Fútbol por la Paz, es que el estudiante cuente con vinculación al sistema de salud. Esta medida es necesaria en el sentido de que el estudiante se encuentre asegurado para garantizar una oportuna atención médica en caso de accidentes durante las prácticas. Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta se centra en contar con la presencia de un practicante o personal médico que brinde chequeos o evaluaciones permanentes de su estado de salud para llevar un registro que dé cuenta de las necesidades o problemas que puedan incidir negativamente en el desempeño y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar que previamente el profesional médico debe realizar una anamnesis de cada niño para dar un inicio oportuno al proceso.

2) Atención odontológica: en esta se puede contar con la colaboración de entidades privadas que faciliten el personal requerido, ya sean profesionales o practicantes para llevar a cabo una valoración y chequeo constante de la salud oral de los niños beneficiados. Este aspecto mejorará significativamente la seguridad y confianza de los niños, lo cual, se verá reflejado en un cambio de actitud frente a las situaciones que se le presenten. La idea, igual que el ítem anterior, es que se realicen evaluaciones periódicas y se lleve un historial de la salud oral de los niños.

3) Atención psicológica: la atención psicológica es un área del saber que debe estar inmersa en todo proceso de intervención social, ya que desde su haber específico y profesional actúan directamente en el sujeto y establecen estrategias para atender de manera oportuna el problema. Este campo del saber coadyuva y es elemento esencial de todos los procesos de formación ciudadana; por lo tanto es necesario que el programa cuente con el apoyo de profesionales en dicho campo disciplinar para orientar los alumnos a la solución de los problemas e igualmente brindar una asesoría oportuna desde el núcleo familiar y las necesidades de la comunidad. En este sentido, es necesario que se programen sesiones continuas de intervención y reflexión con los alumnos (y si es necesario con la familia) como parte del proceso de formación en valores; es decir, que no se limite exclusivamente a la atención psicológica sólo cuando se presente un inconveniente o algunas conductas inapropiadas por parte de los estudiantes. Es necesario que el tratamiento de la población sea continuo.

4) Vinculación de trabajadores sociales: el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, cuenta actualmente con trabajadores sociales que complementan el proceso de formación ciudadana; la intervención desde este campo disciplinar es fundamental

ya que generan construcción y transformación social desde las diferentes esferas y dimensiones humanas, además, en conjunto con los otros campos del saber intervinientes atienden de manera oportuna y profesional la problemática social que se presenta. En este sentido es necesario que este trabajo sea complemento del ítem anterior y en conjunto orienten y guíen un proceso de formación íntegro desde la atención de las necesidades más sentidas. Además es necesario contar con un grupo amplio de trabajadores sociales y personal profesional en desarrollo comunitario para complementar el proceso. Y desde sus conocimientos y técnicas de participación realizar una intervención desde diversos campos del saber, garantizando la calidad del trabajo comunitario.

5) Indumentaria: es sabido que el programa Escuelas de Fútbol por la Paz centra su atención en los sectores más vulnerables de la ciudad de Manizales. Con base en esto, sería redundante plantear que la población no sólo cuenta con una problemática social seria, sino que presentan una condición económica que no les permite el acceso a ciertos elementos propios para la adecuada práctica deportiva. El acceso a uniformes, zapatillas deportivas y hasta medias es limitado, y aunque el programa –junto a sus actores administrativos– trata de suplir esta necesidad, en ocasiones se hace imposible atender la demanda y brindar a toda la población beneficiada acceso a dichos elementos. Por tal motivo, es necesario establecer convenios con entidades públicas y privadas que apoyen la causa y garanticen a los alumnos el acceso a los elementos básicos necesarios para una práctica deportiva; en este caso uniformes, zapatos deportivos, medias y materiales didácticos que permitan realizar un proceso adecuado e íntegro de formación. El contar con la indumentaria y materiales necesarios es garantía de cambios en la estructura del ser y en su proceso de formación, ya que contaría con un elemento fundamental para lograrlo: la motivación.

6) Alimentación: este aspecto es fundamental, ya que el niño, para su adecuado desarrollo físico, social, moral y cognitivo debe contar con un esquema de alimentación propia para su edad y necesidades. Uno de los problemas asociados a los procesos de aprendizaje es el relacionado a la alimentación. En este sentido, Estébanez (2005: 421), plantea la incidencia que tienen los problemas de malnutrición en el desarrollo infantil:

“Se afecta su desarrollo cognitivo, con trastornos del lenguaje y del desarrollo motor, trastornos de la coordinación, bajo rendimiento escolar y, en general, un retraso en el desarrollo físico y mental que les lleva a convertirse en adultos con una capacidad e intelectual reducida con los consecuentes efectos negativos en la productividad laboral y los ingresos económicos. Los primeros años de vida son críticos para el desarrollo físico y mental de las personas”.

En este sentido, el programa puede establecer vínculos con entidades públicas, pri-

vadas, ONG's, para prestar una atención alimentaria y suplir así esta necesidad básica-fundamental para el desarrollo de los niños. Previo a esto, es necesario hacer un diagnóstico nutricional que permita dar cuenta de la problemática para intervenirla posteriormente. Además es necesario, junto al equipo interdisciplinario, realizar revisiones periódicas del estado nutricional de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes al programa.

7) Acercamiento a actividades culturales y recreativas: este espacio permite a los niños, niñas y jóvenes tener un acercamiento a la comunidad, conocer el espacio que habitan y socializar. En este sentido, el programa, puede planear visitas a lugares estratégicos de la ciudad, sean deportivos, culturales, educativos; lo importante es crear espacios de convivencia y socialización. Dar la posibilidad de conocer la ciudad, de formar ciudadanía a través del reconocimiento de los espacios públicos. Esta propuesta surge de la necesidad misma que plantea la población, ya que la mayoría de los alumnos que asisten al programa no han contado con la posibilidad de conocer algunos lugares de la ciudad. Esta actividad afianza aún más no sólo la confianza y seguridad de los niños, sino la apropiación de los mismos por el programa. Ej.: visitas a diversos lugares, tales como: Recinto del Pensamiento, estadio, prácticas deportivas del Once Caldas, centros educativos, centros de formación científica, Los Yarumos, etc.

Finalmente, y para dar una comprensión más amplia de la propuesta metodológica, se presenta un esquema de trabajo en la relación transversal tiempo-plan de acción, que amplió la visión de las estrategias de mejoramiento desde la formación docente, las acciones comunitarias y los convenios estratégicos mencionados en el presente documento. Para dar cumplimiento a los objetivos del programa desde una intervención integral y centrada en la formación de valores por medio del deporte, Esta propuesta que cuenta con un amplio argumento teórico, busca dar las pautas para mejorar la calidad de los procesos de construcción ciudadana dados desde la práctica deportiva.

4.5. PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LA PLANEACIÓN ANUAL DEL PROGRAMA ESCUELAS DE FÚTBOL POR LA PAZ

El reto de las escuelas de formación deportiva en la actualidad es magno, debido a que los procesos pedagógicos no sólo deben estar orientados hacia la adquisición de habilidades motrices y fundamentos técnicos-tácticos, deportivos, sino que deben trascender hacia una pedagogía que integre las percepciones, sentimientos y conductas del propio ser centrándose en los procesos y modelos de formación integral y educación ciudadana.

El carácter formativo y educativo del deporte debe ser eje fundamental en el cual las

escuelas de formación deportiva establecen sus criterios y estructuran sus programas de intervención y planeación estratégica, logrando una hegemonía de lo deportivo-social-moral de la persona, garantizando así un proceso de formación holístico e integral.

En este sentido, Trepát (citado por Blázquez, 1998: 97) determina:

“El curriculum de los entrenadores, técnicos deportivos, profesores y maestros de educación física trata exhaustivamente los aspectos técnicos de cada especialidad, así como los didácticos y pedagógicos, pero no forma de un modo sistemático en todos aquellos contenidos relacionados con el valor social del hecho deportivo”.

Los programas y estructuras pedagógicas de las escuelas de formación deportiva que buscan la integralidad del ser humano desde su accionar, carecen de los conocimientos y estrategias que permitan realizar y hacer conexión entre los contenidos propios del área deportiva (técnica-táctica-física) y la formación ciudadana; esta problemática impide la evolución y trascendencia de las escuelas de formación deportiva que desean plasmar y planear sus contenidos temáticos hacia una formación integral. Por lo tanto, la gran brecha entre los planteamientos teóricos y prácticos se hace cada vez más evidente.

Debido a esto, se presenta la siguiente propuesta metodológica, la cual pretende establecer las relaciones necesarias entre la formación deportiva y la formación en valores desde la organización y estructuración de los contenidos programáticos o matrices organizacionales (Taborda, Murcia y Ángel, 2004: 150) en relación a la formación técnica-táctica-física y de desarrollo humano como eje de construcción social.

Estos contenidos programáticos, deben contar con los elementos necesarios para que el docente-entrenador guíe y oriente sus procesos deportivos-formativos desde una visión integral, por lo tanto se plantea un esquema de trabajo anual que de cumplimiento a lo propuesto y que permita establecer relaciones intrínsecas entre los contenidos –la práctica o sesión de clase– y los objetivos del programa.

Con base esto, se orientará la propuesta hacia tres elementos fundamentales en la planeación estratégica para cumplir con los requerimientos de formación ciudadana y formación deportiva con carácter educativo-formativo y desde la perspectiva de desarrollo humano:

- 1) Principios básicos del proceso de formación-educación deportiva y ciudadana.
- 2) Los contenidos temáticos.
- 3) Los métodos o modelos de enseñanza-aprendizaje.

4.6. PRINCIPIOS BÁSICOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEPORTIVA Y DE CIUDADANÍA

Todo acto de formación y educación deportiva lleva implícito unos principios centrales que emergen de las características de los seres humanos y de su necesidad de educarse.

En el ámbito deportivo esta necesidad de educación y formación no es ajena a la realidad. Los procesos de transformación ciudadana desde la práctica deportiva cuentan con una serie de principios que rigen su labor educativa y direccionan la práctica deportiva y la labor del educador-entrenador en la construcción constante de ciudadanía.

Autores como Blázquez (1998: 274), Aragunde (2000: 345), Trigo (2000: 347), Lleixá (2004: 22), Taborda, Murcia y Ángel (2004), Gutiérrez del Pozo (2007: 104), Bracht (2009: 70) y Hidebrant-Stramann (2009) nos presentan una serie de principios pedagógicos, éticos, variables y características necesarias para un proceso de formación deportiva con carácter educativo y desde la integralidad.

Estos principios y características nutren y alimentan, desde la argumentación teórica, los planes de acción propuestos en la presente investigación, desde lo metodológico y lo didáctico, que dé cuenta de un proceso de formación deportiva con carácter integral; haciendo conexiones y estableciendo relaciones entre los fundamentos teóricos desde la educación ciudadana, la formación en valores, como los procesos de formación deportiva, que oriente el educador-entrenador hacia la construcción de planes generales significativos.

En este sentido, Taborda, Murcia y Ángel (2004: 85), plantean los principios básicos de un proceso de formación deportiva que trasciende lo funcional y se inserta en el desarrollo humano.

1) Principio de ampliación del marco de referencia: parte desde donde se encuentre el niño y utiliza la formulación de preguntas para ayudar a nuevos descubrimientos; igualmente se vincula al niño a la planeación de algunas actividades y permitirle manifestarse según sus gustos y preferencias.

2) Principio de auto-eco-organización: promoción de la autonomía de los niños desde sus necesidades pero en relación constante con los demás desde el diálogo y el lenguaje compartido. Según Morin (citado por Murcia, Taborda y Ángel. 1998): *“Considera al sujeto como un sistema auto-eco-organizado en tanto que la subjetividad se va configurando y reconfigurando desde las necesidades propias del sujeto, pero en función de los otros sujetos”*.

3) Principio de respeto por los aprendizajes previos: trata que el docente identifique y reconozca las experiencias previas del alumno antes de ingresar a la escuela de formación; para así mejorar y potenciar las cualidades o elementos positivos con que cuenta y reconocer y trabajar sobre las conductas o elementos negativos que trae.

4) Principio de aprendizaje significativo: éste se da en la medida en que se adquieren nuevos aprendizajes significativos para el sujeto desde unos conocimientos y experiencias previas; así mismo la resolución de problemas se da desde la interpretación y posibilidades de cada alumno.

5) Principio de la pedagogía participante: vinculación de los actores sociales al proceso de formación deportiva del niño, donde sus padres, profesores y entes deportivos hagan parte activa del trabajo y de las etapas del proceso.

6) Principio de conciencia y actividad: se refiere a la comprensión que el estudiante tiene de la acción asignada y de la capacidad de identificar la forma de desarrollarla activamente desde el conocimiento de la utilidad que trae para esta acción.

7) Principio intuitivo: el aprendizaje de cualquier acción motriz debe ser precedido por la percepción de ésta desde la demostración o representación gráfica.

8) Principio de accesibilidad e individualización: solución de problemas y ejecuciones de tareas desde sus posibilidades individuales.

9) Principio del fomento a la creatividad: promover la creatividad desde el planteamiento de situaciones problemas y su solución desde las experiencias vividas. Fomentar la exploración, resolución de problemas.

10) Principio de socialización: generar procesos de interacción y de participación activa no sólo en el grupo sino también en la comunidad.

11) Principio de sistematización: organización secuencial y progresiva de los contenidos.

12) Principio de adaptación a la edad y a la evolución: plan general de contenidos y procesos de formación según la edad y la evolución de desarrollo de cada niño en particular.

Estos principios básicos de la formación deportiva-educativa en el niño deben convertirse en elementos centrales en la planificación docente de las escuelas de forma-

ción deportiva y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje como garantía de una intervención centrada en las necesidades y características individuales de los niños, niñas y jóvenes involucrados.

Es así como el educador-entrenador debe lograr a través de las sesiones de clase –y con base en estos principios– un desarrollo de la autonomía, la solución de problemas, la capacidad de socialización y exploración de sus alumnos desde un diagnóstico previo y el uso de herramientas que orienten estadios o momentos de reflexión.

Siguiendo esta línea, Hidebrant-Stramann (citado por Martínez y Gómez , 2009: 103), presenta los siguientes principios pedagógicos necesarios para la enseñanza:

- 1) Resalta la importancia de generar periodos de búsqueda autónomos donde el estudiante proponga soluciones desde la exploración y vivencia del problema para ser tomados y considerados posteriormente por el docente.
- 2) Principio de totalidad, posibilitar experiencias de movimiento desde la totalidad.
- 3) El uso de metáforas en la información verbal como estrategia para la comprensión de las acciones propuestas por el docente.
- 4) Principio de diferenciación en relación con el objeto, nunca respecto del cuerpo.

Igual que los principios planteados al inicio, la estrecha relación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las prácticas reflexivas autónomas desde la experimentación, exploración y búsqueda de soluciones son elementos centrales en los procesos pedagógicos, mediados por el accionar docente desde la planeación de estrategias metodológicas participativas y activas de los alumnos.

Otro autor que hace referencia a los principios pedagógicos necesarios en la formación deportiva con carácter integral es Blázquez (1998: 274), quien propone algunos criterios didácticos a tener en cuenta en la elaboración del plan o programa encaminado a la iniciación deportiva; lineamientos que orientan la construcción de programas de trabajo de los educadores-entrenadores en sus prácticas pedagógicas y su planeación estratégica, estos criterios son:

- 1) **Evitar la especialización temprana:** fomentar la diversidad y oportunidades de experimentación en relación al tiempo disponible para ello.
- 2) **Desarrollar habilidades claves transferibles a diferentes deportes:** actividades que garanticen la consecución de las finalidades previstas.
- 3) **Partir de la estructura o lógica interna de cada práctica deportiva:** respecto de las estructuras de cada práctica y acción para no alterar el proceso: Ej.: cambiar un ejercicio con un esquema de trabajo único para adaptarlo a las necesidades de los estudiantes.

- 4) **Adaptar las propuestas a las posibilidades del niño:** relación dual entre las propuestas de enseñanza del profesor y las posibilidades motrices de los niños.
- 5) **Convertir en significativas y relevantes las actividades de enseñanza:** para que una actividad sea significativa, es necesario vincular los aprendizajes nuevos a los conocimientos y experiencias previas, centrados en la motivación e interés de los alumnos.
- 6) **Realizar ofertas motivantes en conexión a los intereses del niño:** tener en cuenta las preferencias e intereses de los niños para la planeación.

Una de las constantes que más resalta en estos planteamientos, es la necesidad de planear con base en las necesidades y posibilidades de los niños en cuanto a su etapa de formación y de aprendizajes; así mismo, es necesario que se estructure un plan que genere satisfacción y motivación y que posibilite experiencias significativas.

La programación anual debe propender por el cumplimiento de estos criterios y centrarse en las condiciones físicas, medio-ambiental y conductuales de los niños, así como de sus intereses y necesidades, logrando espacios con actividades motivantes que lleven a una reflexión conjunta, a una socialización y una posibilidad de formación.

Haciendo énfasis en los procesos socializadores requeridos en los programas de formación deportiva y desde una perspectiva de motricidad centrada en el ser, Aragunde (2000: 347) expone las características propias de un buen proceso de formación deportiva o de iniciación, donde la planificación paulatina y secuencial debe estar acorde a las necesidades de los alumnos, *“las prácticas deben ser diversificadas y polivalentes atendiendo a dar el mayor número de experiencias motricias, donde al principio se utilizarán formas simplificadas para ir, de forma progresiva, aumentando la complejidad”*. El autor hace énfasis en la necesidad de no caer en el reduccionismo del deporte y pensar en la especialización desde las acciones progresivas y secuenciales de los contenidos y experiencias que garanticen un mayor desarrollo de la persona. Igualmente resalta la importancia de la inclusión y participación de los actores en la práctica educativa-deportiva, y de las estrechas relaciones que deben existir entre éstos como condicionantes para un ambiente cálido basado en la comunicación.

“Otra de las características de un buen proceso de iniciación es el que consigna una gran participación e inclusión de sus participantes. Para crear hábitos de adhesión a la práctica de la motricidad, es importante crear un buen clima de comunicación y socialización de sus miembros, dentro de un ambiente lúdico y recreativo” (Aragunde, 2000).

En este sentido, el autor, y como complemento a lo anterior, establece las caracterís-

ticas propias de un proceso de formación inicial, así:

- 1) Proceso con carácter socializador y de integración.
- 2) Proceso donde se adquieren las habilidades, actitudes y aptitudes necesarias.
- 3) Proceso progresivo y constante de enseñanza-aprendizaje.
- 4) Proceso de contacto, experimentación y adaptación motriz.

Estos principios que están dados desde una perspectiva de la motricidad humana y la estructura pedagógica de los procesos de iniciación deportiva integral, deben estar íntimamente relacionados con los principios fundamentales de la educación ciudadana y formación en valores, para garantizar una intervención integral y holística del ser.

Como complemento a lo anterior, los modelos de formación en valores suponen dos principios fundamentales: *“que el educador-entrenador se comprometa expresamente al desarrollo de los valores de sus alumnos y que el educador-entrenador se comprometa a convertirse en modelo”* (Gutiérrez, 1995); y unas fases para su desarrollo:

- 1) Identificación y definición de los valores a desarrollar.
- 2) Establecimiento de un curriculum: se aconseja la utilización de dilemas morales para el desarrollo moral del educando, iniciando con tareas sencillas hasta llegar a tareas más complejas que requieran mayor responsabilidad y nivel de razonamiento. Igualmente, y en la misma línea de los autores ya mencionados, la necesidad de unos contenidos apropiados a la edad y condiciones de los niños.
- 3) Utilización de objetos escalonados: sistemas de recompensas para educación en valores.
- 4) Evaluación del sistema: utilizar instrumentos, como la observación, para el análisis de las conductas y su posterior reflexión.
- 5) Utilización de los datos de evaluación: ofrecer información sobre la eficacia de las conductas, técnicas y dilemas utilizados.

Estos lineamientos dan un horizonte en la construcción de los programas de formación inicial centrados en el alumno como ser pensante y actuante. La participación conjunta de alumno y educador-entrenador hace referencia a un buen proceso de formación deportiva con carácter integral. La conexión de estos principios, en los esquemas de trabajo y preparación programática anual, con los ejes temáticos propios del área a desarrollar comprenden momentos y etapas de ejecución que de manera secuencial y progresiva orientan el proceso y guían la construcción y consecución de los objetivos propuestos.

Este es el primer elemento constituyente de la propuesta metodológica desde la pla-

neación anual, que surge, no sólo de los elementos teóricos expuestos sino de la sistematización y análisis de las categorías emergentes en la presente investigación y donde los instrumentos de recolección de la información cumplieron un papel fundamental, ya que el acercamiento a la población y posterior identificación de sus necesidades, permitieron la creación de la presente propuesta.

El segundo elemento de la propuesta metodológica está dado por los contenidos temáticos o programáticos necesarios para un trabajo de formación integral desde la práctica deportiva. En éste se pretende identificar, y siguiendo los principios básicos mencionados, los temas y contenidos que se deben abarcar según las necesidades y características de los niños y jóvenes; igualmente brindar a los educadores-entrenadores las secuencias de los temas, su organización y duración en un rango de tiempo determinado. Estos contenidos surgirán desde los lineamientos curriculares iniciales del programa Escuelas de Fútbol por la Paz, las necesidades identificadas en la sistematización y la teoría fundada, teniendo como base los objetivos generales del programa.

4.7. DISEÑOS TRANSVERSALES

Los argumentos expuestos hasta el momento nos han permitido mostrar cómo la práctica deportiva, implícita o explícitamente, siempre ha estado presente en los proyectos y modelos educativos. Si bien en un principio la finalidad de sus actividades se centraba en la simple ejercitación física, propia de una tendencia técnico-instrumental, poco a poco su sentido ha posibilitado orientarse hacia fines educativos más amplios y globales. La razón de este giro pedagógico estriba en gran parte en el impulso dado desde determinados autores adscritos a la Renovación Pedagógica y la Escuela Nueva. Gracias a ellos se pudo comprobar que las actividades físicas, la motricidad y las actividades físicas, aunque en determinadas etapas y fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, podían formar parte de cualquier proyecto educativo.

Los diseños pedagógicos de orientación transversal asumen una finalidad formativa centrada en el desarrollo de competencias críticas, reflexivas y con capacidad de aprender y actuar por sí mismos en su entorno social más próximo, en el que las actividades físicas motrices, lejos de ser patrimonio exclusivo de una práctica deportiva, proporcionan el marco de actuación idóneo para que esto suceda. Es decir, ilustran la explicación de cualquier hecho o concepto relacionado con los temas transversales, contextualizan la acción o el significado de determinados comportamientos e incluso, posibilitan que los alumnos empleen por su cuenta determinados procedimientos de aprendizaje.

Los contenidos transversales asumen como rasgo fundamental la proximidad con los problemas cotidianos a los que el alumnado debe enfrentarse en su quehacer diario.

Problemas que planteados pedagógica y didácticamente de la forma más adecuada pueden conectar con sus intereses y motivaciones. Este hecho se relaciona con la consideración de que estos contenidos o temas adquieren un claro y marcado cariz social que, tal y como se ha dicho anteriormente, pretende hacer frente a la problemática que emerge de las relaciones que el individuo, como agente social, establece consigo mismo, el entorno que le rodea y los demás.

Sumado a lo anterior, cabe destacar que los contenidos transversales llevan implícitos de por sí, una considerable carga axiológica y actitudinal. Esta carga debe entenderse como aquel elemento indispensable y necesario para el progreso personal y social, para la toma de decisiones y la resolución de problemas concretos. Al respecto, Yus (1995) opina que el tratamiento de estos contenidos por parte del profesorado no puede ampararse en el relativismo moral, ni mucho menos desde percepciones individuales. Este aspecto supone, por tanto, generar un proceso reflexivo-formativo construido con los docentes involucrados en el proceso.

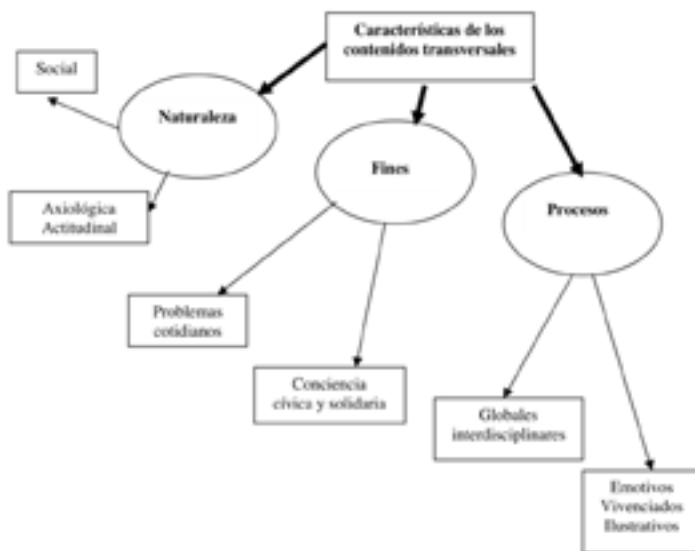


Gráfico 3. Esencia de los temas transversales.

4.8. CONTENIDOS TEMÁTICOS

Fundamentados en las premisas anteriores y en las nociones teóricas tratadas, se presenta a continuación una propuesta de planeación anual que oriente y guíe los procesos pedagógicos y formativos de los docentes.

Estos contenidos programáticos o plan curricular, lo que buscan es direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la secuenciación de los contenidos y temáticas propios para una formación técnica, táctica, física y moral de los niños y jóvenes, teniendo como precedente las características de la población, las necesidades de los niños, los principios fundamentales de un procesos deportivo-formativo inicial y los objetivos propuestos en el pan general.

Para dar cumplimiento a ello, es necesario retomar y alimentar la propuesta desde las diversas teorías y nociones conceptuales que en el área se presentan para establecer conexiones y redes de sentido que fortalezcan su estructura.

Uno de los planteamientos teóricos que más refuerzan esta construcción es el planteado por Murcia, Taborda y Ángel (2004), quienes centran su planeación desde las necesidades del niño y sus características particulares en el nivel motriz, cognoscitivo, psicológico y biológico.

En la propuesta dada por los autores se habla de tres niveles formativos: iniciación, perfeccionamiento diversificado y orientación focalizada.

a) Primera etapa: Iniciación

Se desarrolla en las etapas iniciales de formación; está dirigida a niños entre 6 y 7 años aproximadamente. Se caracteriza por un mejoramiento y afianzamiento de las categorías básicas del movimiento. Correr, caminar, saltar, trepar, lanzar, girar, etc. Como conductas motrices básicas requeridas para una adecuada estructuración de las categorías más complejas.

En el desarrollo de esta etapa es imprescindible incluir esquemas de trabajo encaminados a la formación del niño, desde sus inicios, con conductas sanas y que garanticen la autonomía y creatividad del ser.

b) Segunda etapa: Perfeccionamiento diversificado

Está dirigida a niños en edades comprendidas entre los 8 y 9 años, y se caracteriza por ser una etapa de exploración deportivo-motriz, donde los movimientos y categorías básicas están mejor estructurados para dar paso a la consecución del perfeccionamiento de los movimientos globales y sus combinaciones que permitan un acercamiento técnico básico hacia la tarea concreta.

En ésta lo que se pretende es brindar experiencias de exploración motriz y combinación de categorías de movimiento desde la integración de múltiples y variadas experiencias.

c) Tercera etapa: Orientación focalizada

Dirigida a niños entre los 10 y 11 años de edad aproximadamente, caracterizados por una maduración en sus categorías de movimiento. Hay dominio consciente de cada uno de ellos y por lo tanto se constituye en una etapa ideal para la formación técnica deportiva.

Como se puede observar, las temáticas están cumpliendo con los principios fundamentales de la preparación deportiva mencionados anteriormente, la secuencialidad y distribución progresiva de los contenidos, así como la planificación de temáticas según las capacidades y características madurativas de los niños. Convirtiéndose así en modelo de construcción pedagógica para las escuelas de formación deportiva con enfoque integral.

El anterior esquema, da pautas y orientaciones pedagógicas-metodológicas que alimentan y nutren la construcción de la presente propuesta, ya que los autores se encuentran en la misma línea de sentido que el programa Escuelas de Fútbol por la Paz, una formación integral centrada en los valores.

Otros autores que llaman la atención por los aportes pedagógicos que dan desde el deporte como eje constitutivo del ser, son Martínez y cols. (2009: 149), quienes gracias a sus experiencias como educadores, logran establecer una propuesta curricular y unos campos de contenidos sobre las cuales los alumnos del área de la educación física pueden aprender las lecciones dadas. Esta propuesta, aunque se centra específicamente en el área de la educación física, aporta elementos importantes para la construcción de la presente propuesta desde lo deportivo. Ya que se enmarca en una línea globalizante, donde lo que se pretende es una intervención que abarca todas las dimensiones del alumno. Por lo tanto y teniendo en cuenta el objetivo de la presente propuesta metodológica, se retoman los elementos que los autores proponen y se adaptan a las necesidades y requerimientos de la misma.

Según los autores mencionados, son cuatro los campos de contenidos para generar procesos de aprendizaje:

Los niños y niñas aprenden:

- 1) **De sí mismos, cuestiones que tienen que ver con:** conocer, controlar y valorar el ámbito corporal; las posibilidades, necesidades y limitaciones físico-motrices; la expresión y la comunicación vía corporal; el cuerpo y el movimiento como fuentes de sensaciones y sentimientos.
- 2) **De su naturaleza motriz, al estimular las:** habilidades de locomoción; habilidades de manipulación; habilidades específicas y complejas.
- 3) **De y en la sociedad en la que viven, en tareas como:** la reproducción y

la transformación de la cultura motriz; la construcción escolar del juego, la danza y el deporte; la elaboración de estrategias en los juegos motores reglados; la utilización de éstos para volver sobre lo señalado en los campos de contenido I y II.

4) En los escenarios en los que la cultura motriz se desarrolla: escenarios habituales para los escolares: sala, aula, patio, parque, etc.; escenarios compartidos socialmente.

Estos criterios enmarcan aún más la tendencia y el giro lógico que pretende hacer esta propuesta, ya que guarda una estrecha relación con los demás contenidos planteados, los principios fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los vínculos que desde la teoría la avalan.

En esta propuesta, los autores tocan y tratan el aprendizaje desde la misma realidad conjunta del ser y resaltan la influencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje desde las relaciones sociales y los sentires individuales.

Con base en esto, y como elementos constitutivos para la construcción de los aprendizajes en los estudiantes y los procesos de enseñanza-aprendizaje, se distinguen los momentos, fases o etapas que desde la unidad didáctica se deben considerar (Martínez y cols., 2009: 158):



Según lo anterior, es claro que los contenidos programáticos de la planeación docente deben ser un elemento constitutivo de estos encuentros reflexivos sin dejar de lado la preparación física, técnica y táctica propia de una escuela de formación deportiva. La integración de contenidos con las prácticas reflexivas encaminadas a la formación del sujeto íntegro es en sí la razón de ser de esta propuesta.

Finalmente, y con miras a dar más claridades que fundamenten su desarrollo, se hará un acercamiento a los contenidos programáticos propuestos por Puerto (1997), quien desarrolla un esquema de trabajo que, a nuestro parecer, integra y orienta los procesos de formación deportiva desde los elementos técnicos, tácticos y motrices propios, y que siguiendo la línea de Murcia, Taborda y Ángel (2004), caracterizan los estadios de evolución motriz, cognitiva, afectiva y social de los niños, niñas y

jóvenes.

A continuación se presenta un esquema simplificado de lo propuesto por Puerto (1997):

Nivel incorporación (6-8 años): duración 2 años

TEMAS

1. TÉCNICA

- Correr con el balón.
- Recoger el balón: ejercicios con series metódicas:
Lanzar alto, lanzar lejos (manos y pies).
Lanzar-correr detrás del balón.
Igual pero con el balón en el suelo y luego patearla.
- Superficie de contacto del pie (movilidad con ambas piernas).
- Recoger el balón, pasarlo, rematar (poseer el balón conduce a una nueva acción).

2. TÁCTICA (juegos menores)

- Crear el estímulo y la satisfacción del deseo de jugar.
- Tomar iniciativa constantemente.
- Tratar de dominar el balón.

3. CONDICIÓN Y ADAPTACIÓN DEL FÚTBOL

- Juegos de organización simple: no se utiliza balón, el espacio no está determinado, las relaciones con los compañeros son a nivel de jugar unos con otros, no existe cooperación en función de una meta común.
- Juegos de organización codificados: existe cooperación en función de un objetivo de equipo, pero las relaciones se producen como la suma de acciones individuales sin comunicación interna entre los jugadores. Aumento de las dificultades motrices al integrar uno o más elementos.

Nivel iniciación (9-10 años): duración 2 años

TEMAS

1. TÉCNICA

- Desarrollo del sentido por el balón.
- Acostumbrarse al balón.
- Dominios con el balón.
- Control del balón.
- Utilización del balón.

2. TÁCTICA (partido en terreno reducido)

- Aplicación de las ideas tácticas elementales en pequeñas canchas (principios de juego).

3. CONDICIÓN FÍSICA (juegos competitivos)

- Desarrollo de la coordinación.
- Desarrollo de la velocidad adaptada al juego.

4. JUEGOS DE ADAPTACIÓN AL FÚTBOL EN NIVEL DE INICIACIÓN

- Juegos codificados.

Nivel fundamentación (11-13 años): duración 2 años

TEMAS

1. TÉCNICA (enseñanza sistemática, graduada y progresiva, formas finas para el perfeccionamiento técnico)

- Metodología para el dominio con el balón (ejercicios de destreza).
- Metodología para el control del balón.
- Metodología para las formas de utilización del balón.

2. TÁCTICA

- Aplicación consciente de los principios de juego de carácter: general, defensivo y ofensivo.
- Aplicación de juegos tácticos individuales y grupales.
- Introducción al entrenamiento especial de las funciones específicas.

3. CONDICIÓN FÍSICA

- Al agrandarse el campo las exigencias físicas son mayores.
- Se acentúa la práctica en ejercicios de habilidad y agilidad, velocidad de reacción y flexibilidad.

“Los elementos constitutivos propios de la práctica deportiva, deben ser ejes constructivos colectivos e individuales; es decir las prácticas y actividades que se establezcan para el desarrollo o consecución de los contenidos programáticos, deben estar centradas, tanto, en el trabajo colectivo, individual y de equipo; como en la búsqueda de identidad e integración social. En otras palabras, las acciones colectivas (lúdicas/transitorias), las acciones en equipo (lúdicas/deportivas) y acciones individuales (lúdicas/transitorias) están reguladas por las interacciones y el intercambio de símbolos” (Gómez, 2009).

Finalmente, y después de haber realizado el abordaje teórico correspondiente a los contenidos programáticos o matrices organizacionales y los principios fundamentales de los procesos de formación deportiva integral, se trata a continuación el último elemento, no menos importante, para la construcción de la propuesta metodológica, que permitirá orientar los planes de mejoramiento para el programa Escuelas de Fútbol por la Paz de la Fundación Luker, y que, desde un argumento teórico sólido permita dar cumplimiento a los procesos de transformación ciudadana desde su accionar. En este sentido, se hará una aproximación a los estilos y métodos de enseñanza más apropiados que el docente debe aplicar para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se adapte a las características propias de una escuela de formación deportiva centrada en la formación ciudadana.

4.9. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PLANIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA

La complejidad de la realidad educativa y su sentido dinámico incrimina y atribuye a los profesionales de la educación la necesidad de reflexionar sobre lo que hacemos en los procesos de acción, a la vez que reflejar dicha reflexión, lo cual exige una previsión y una preparación o planificación. De esta forma Fuentes (1998: 94) apunta que al intentar definir el término planificar debemos de asumir una serie de dificultades como son:

“1º) normalmente los expertos le dan un enfoque que está mediatizado por el campo de acción en el que trabajan, y 2º) se suelen utilizar también otras palabras para referirse a la misma acción, como son planteamiento por planificación y planear por planificar, incluso llegan a confundirse diseñar / programar y planificar”.

Y más adelante indica que la planificación educativa ha de ser *“un proceso sistemático, continuo y abierto que sirve para disponer formas de actuación aplicables a la educación”* (Ibíd.: 101).

Ander-Egg (1993) por su parte recoge algunas de las definiciones que han dado al concepto de planificación y presenta las siguientes: *“Planificar es decidirse por la racionalidad y la intencionalidad, en contra de los azares y las fatalidades”* (Pierre Marsé) y la facilitada por Simón Romero: *“la planificación educativa es, ante todo, un asunto de decisión y actuación y no un ejercicio académico de elaboración de estudios y planes que se consignan en volúmenes”.*

Definiciones que vienen a coincidir con la facilitada por Clark (citado en Pieron, 1999: 93) para quien la planificación es *“un proceso psicológico fundamental en el*

que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios y construye un marco para guiar su acción futura". Y Ferreres (1997: 37-38) que caracteriza el término planificación como una anticipación del futuro y la define como una estructuración flexible y que integra planes, programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles educativos.

A estos efectos, la planificación es un proceso unitario y continuo, y comienza con el desarrollo de objetivos y contenidos que se llevan a cabo por medio de tareas o actividades, define estrategias para conseguirlos y además establece mecanismos de control que permiten las adaptaciones necesarias que los nuevos destinatarios impongan. La planificación es una manera de pensar y de vivir una actitud en el proceso de reflexión, lo que implica una intencionalidad práctica.

A su vez, ésta tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opiniones subjetivas que se tienen que tomar; como pueden ser el cómo se desarrolle o el cómo se lleve a la práctica (estilos de enseñanza tradicionales, participativos, individualizados, cognitivos o que promuevan la creatividad).

Y finalmente, cabe indicar que los procesos de planificación deben ser lo más integrales posibles, pues deben tener en consideración las variaciones que imponga el transcurso del tiempo en su aplicación, así como la variedad de las distintas situaciones que influyan en cada momento en su puesta en práctica.

4.9.1. La programación de aula

La programación tiene la finalidad de completar el proyecto curricular de educación física, (el programa nacional o regional), de llevarlo a la realidad donde se va a desarrollar, adecuarlo a ella y enriquecerlo con las características de dicha realidad, y que Lodini (1984 citado por Zabalza, 1987: 20-21) sintetiza diciendo que la programación es el vehículo y a la vez constituye el currículo que se lleva a cabo en cada una de las escuelas; y así indica:

“La programación, es una serie de operaciones que los profesores, bien en conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas, llevan a cabo a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a construir el currículo seguido por los alumnos”.

Con la programación de aula lo que se pretende es llegar a concretar de manera clara, eficaz y bien ordenada, la planificación escolar, operativizando la enseñanza para facilitar la consecución de los objetivos educativos. Lo que ayudará a estructurar adecuada y equilibradamente todas las actividades que se realizan en el proceso instructivo. Pues el desarrollo motor se perfeccionara si se aplican las técnicas más

aconsejables para las propuestas de acción más eficaces. Así, diseñar una programación completa supone darle una configuración determinada, con un repertorio de objetivos didácticos, con una serie de contenidos organizados, con un conjunto de metodologías definidas y relacionadas entre sí, una enumeración de actividades coherentes y conexas y un diseño evaluador que determine la eficacia de dicha programación.

En este sentido la programación de aula es un documento dinámico, abierto, flexible, coherente, realista y dispuesto al cambio y a ser mejorado. Dinámica, puesto que no es un documento fijo ni estable, sino que es susceptible de cambio y de mejora. Abierta, puesto que ha de permitir introducir cambios. Coherente y realista, por que ha de estar en contacto directo con las situaciones específicas en las que ha de estar aplicada y ha de ser posible. Y dispuesta al cambio y a ser mejorada, si es que en el transcurso de su desarrollo se viese conveniente, por su ineficacia, realizar modificaciones, por lo que ha de tener prevista esa posibilidad de una nueva adecuación a las exigencias concretas.

Esta programación de aula ha de apasionar, emocionar realmente a los niños, respetar y responder a sus intereses y sus necesidades, tiene que ser fascinante para los maestros y responder por tanto a los intereses también de éste que es quien la diseña y la lleva a la práctica, debe respetar de igual forma los ritmos individuales y de desarrollo evolutivos de los niños, partir de los conocimientos previos de éstos, estimular la autonomía, la acción, el pensamiento creativo, propiciar actividades que admitan una gran variedad de respuesta, favorecer las acciones individuales y los diferentes tipos de agrupaciones, ampliar los conocimientos, las experiencias, actitudes y los hábitos ya adquiridos.

Dicha programación y siguiendo las orientaciones de Imbernon (1995: 18) debe llevarse a cabo en la práctica educativa en la educación física surgiendo de un conocimiento pedagógico, partiendo de un conocimiento didáctico general a uno específico de la educación física, de un conocimiento epistemológico de la educación física, de un conocimiento psicológico del alumnado, de un conocimiento social y de un conocimiento de las condiciones contextuales. De ahí que el trabajo previo a la programación de clase o de aula lleve consigo el reconocer una teoría curricular o de un marco teórico de guía del cómo se aplica el currículo.

4.9.2. Los elementos de una programación de aula

Antes de la planificación el maestro de educación física debe ser un buen conocedor de los alumnos que tiene a su cargo, pues estos varían enormemente en sus intereses, en su nivel de inteligencia, en su capacidad de esfuerzo, en el dominio de las habilidades motrices y en los mismos modelos de aprendizaje. En efecto, a muchas clases se incorporan niños con necesidades educativas especiales (niños ciegos, niños con déficit motor o déficit psíquico), lo que lleva implícito una atención adicional y un

singular tipo de diseño.

Según los planteamientos de los que partamos, los elementos que configuran la programación ocuparán un lugar o relevancia determinada.

4.10. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Según Blázquez (1998), los aspectos que intervienen en el proceso de formación deportiva, y como se mencionó anteriormente, son: las características del individuo que aprende; las características de la actividad deportiva, su estructura lógica; los objetivos que se pretenden alcanzar y los planteamientos pedagógicos o métodos didácticos.

En este último aspecto es que se pretende profundizar con el fin de complementar los planteamientos pedagógicos expuestos en la presente propuesta metodológica.

Los métodos hacen referencia al camino que se toma para realizar una acción (Bochensky, 1995); en el caso específico de la educación es *“no sólo el camino para la consecución de un propósito educativo, sino el reflejo práctico del modo en que es concebido el curriculum”* (Pérez y Devis citados por Martínez y Gómez, 2009).

En este sentido los métodos de enseñanza hacen referencia a la forma en que se plantean las actividades pedagógicas encaminadas al cumplimiento de un fin. Es, en este aspecto, donde cobra sentido nuevamente la acción docente y la necesidad de formación del mismo, ya que es a través de los elementos didácticos y metodológicos que utilice lo que da la garantía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *“El profesorado tiene un evidente protagonismo a la hora de desarrollar el estilo de enseñanza en la práctica, dado que él regula, en última instancia la forma en que se produce la interacción enseñanza-aprendizaje”* (Ibíd.)

Par ampliar un poco más la comprensión de los estilos de enseñanza y su influencia en los aprendizajes, los autores mencionados presentan un esquema de los estilos según las distintas perspectivas curriculares:



Gráfico 4. Estilos de enseñanza según las distintas concepciones (Pérez y Devis, 2009).

En este sentido y aplicando estas concepciones al propósito del educador-entrenador de las escuelas de formación deportiva, es imperante como primera medida que el docente esté en la capacidad de identificar los diversos modelos, métodos y estilos de enseñanza que actualmente se identifican en el ámbito deportivo, ya que le permitiría establecer y plantear la orientación pedagógica desde los propósitos y alcances de sus sesiones; y, como segunda medida y previo conocimiento de los estilos, identificar cuál se acomoda más a sus necesidades y a sus criterios pedagógicos, desde las características propias de cada modelo, o método, que le permitan planear y direccionar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Varios son los métodos que se utilizan en la enseñanza deportiva, desde una pedagogía tradicional, que cuenta con unas características propias avaladas por unos y criticadas por otros; como una pedagogía activa; que en iguales condiciones, tiene puntos divergentes en su accionar. Para el caso de esta propuesta, y haciendo una relación y conexión de los elementos y argumentos teóricos expuestos, la sistematización realizada en la presente investigación, las categorías emergentes, los objetivos del programa Escuelas de Fútbol por la Paz, los principios y elementos constituyentes de las escuelas de formación deportiva, los criterios para una formación centrada en valores, es necesario determinar que el modelo o método más apropiado, que permita desde las planeación docente, generar espacios de reflexión, diálogo, realimentación, socialización y experimentación, es el método activo; ya que en éste el alumno y el educador-entrenador se encuentran situados en una misma esfera de conocimiento y donde la interacción, la experimentación, problematización, significación de experiencias y reflexión de las acciones y situaciones, pasan a ser las estrategias didácticas de una educación-formación integral del ser.

Según lo anterior, la labor docente es la que permite o no que los procesos de formación deportiva integrales tengan sentido en los alumnos y generen aprendizajes significativos tanto en lo motriz como en lo moral, conductual y social. Esta labor está mediada por los conocimientos propios de su saber profesional, las conductas apropiadas o inapropiadas que refleje, la relación de los contenidos y los procesos pedagógicos y metodológicos que plantee y desde su misma labor. En otra palabras, un proceso de educación y formación deportiva y de ciudadanía en las escuelas de formación deportiva, está fundamentalmente centrado y ligado a los accionares de los educadores-entrenadores y sus estrategias de intervención. En este sentido el docente se constituye “eje constructor de sociedad”.

Es así como finalmente esta propuesta metodológica se construye y cobra sentido, con el fin último de brindar a los docentes, entes administrativos, familiares y demás actores sociales involucrados unas pautas y lineamientos que permitan fortalecer los procesos orientados y planear estrategias de mejoramiento del programa Escuelas de Fútbol por la Paz desde el mismo, la planeación anual y las sesiones de clase.

4.11. Estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza se caracterizan por los modos o formas que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan y precisan en la organización de la clase. Así pues, los estilos de enseñanza no sólo involucran las interacciones personales, sino también consideran otros elementos contextuales con los que se interacciona como son el contenido de enseñanza, las condiciones del entorno, los objetivos planteados.

Los estilos de enseñanza se convierten en uno de los principales elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que constituyen el elemento dinamizador y mediador de las relaciones interpersonales y entre los contenidos y los fines propuestos.

Son diversos los autores que han centrado el análisis en resaltar diferentes tipologías de los estilos de enseñanza, como por ejemplo Díaz et al. (1999), López B. (1997), Sánchez B. (2003), entre otros. Partiendo del reconocimiento de los fines formativos planteados desde el programa de Escuelas de Fútbol por la Paz, se resaltan los estilos de enseñanza que posibiliten la participación activa del niño en los procesos de enseñanza, además de los estilos que fomenten la sociabilidad y que impliquen cognoscitiva y creativamente a los niños. Algunos de estos estilos de enseñanza son los que se describen a continuación.

Estilos participativos

1. Enseñanza recíproca.
2. Grupo reducido.

Estilos cognoscitivos

1. Descubrimiento guiado.
2. Resolución de problemas.
3. Libre exploración

Descripción de la actividad

Tema principal

De manera genérica la unidad didáctica recibe un nombre o denominación que supone una aproximación global a la identificación de lo que se pretende enseñar. Ciertamente, la determinación del título de la unidad didáctica significa una primera reflexión sobre el objeto de la enseñanza, sobre cuáles son los motivos que llevan al profesor a inclinarse por determinados contenidos y actividades, o a utilizar una determinada metodología, etc. En suma, es el inicio de una reflexión que con carácter general adelanta las intenciones del profesor de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A esta elección y denominación del tema no son ajenos tampoco ni los objetivos y contenidos determinados en el PCC (Proyecto Curricular de Centro) ni las colecciones con trabajos anteriores, ni las demandas de los alumnos.

Finalmente, hemos de indicar que para mayor objetivación del proceso de reflexión, la denominación del tema objeto de la unidad didáctica, debe ir acompañado de una justificación en donde se argumente a propósito del por qué de la propuesta y de los aprendizajes globales que se desean obtener.

Objetivos didácticos

Sabemos que el orden de objetivos del modelo tayloriano no se adapta a la realidad ya que los profesores no están demasiado preocupados por ello, sino que, de manera distinta, siguen una dirección marcada por una intencionalidad, aunque no sean conscientes de ello.

En todo caso, cuando dicha tendencia requiere ser explícita en una unidad didáctica a través de la determinación de objetivos, su formulación habrá de ser amplia e indicativa de la tendencia. En este sentido los objetivos deben ser claros en su planteamiento, a la vez que describen el tipo de capacidad cuyo desarrollo se pretende. Así mismo, los objetivos incorporados a la programación de cada profesor deben procurar alcanzar objetivos comunes, mediante las actividades específicas del área de educación física, ampliando así el sentido educativo de ésta.

Los contenidos

La selección de una unidad didáctica implica seleccionar informaciones, ordenadas, conocer su evolución histórica, relacionarlas con otros campos, resaltar sus aplicaciones a la vida cotidiana, etc. Un contenido será válido si sirve para alcanzar los objetivos determinados previamente, será significativo si incluye aquello que concierne a la realidad, y será adecuado si se adapta a la competencia de los alumnos. Así mismo, es preciso realizar una secuencia de los contenidos que implica una doble operación, por una parte aquéllas referidas a la agrupación de contenidos en unidades didácticas, y por otra, la secuencia u orden de los mismos.

Aunque dentro de un área curricular las formas de organizar los contenidos en unidades didácticas son innumerables, podemos tener en cuenta algunos criterios que pueden ser útiles a los profesores, tales como:

- ***Secuencias de relaciones conceptuales.*** Siguen una estructura lógica del conocimiento de más a menos, basada en el orden interno de la disciplina. Sería el caso de la relación existente entre la afirmación de la lateralidad para poder acometer más tarde los contenidos a la orientación espacial, y posteriormente los juegos deportivos que tienen que ver con la utilización inteligente de los espacios.

- ***Secuencias ligadas a procesos de indagación.*** Reflejan la lógica interna de cada área. Sin duda se debería trabajar la desinhibición corporal que permitiera el trabajo de adaptación libre del movimiento corporal a la música y que llevara al aprendizaje de la danza.

- ***Secuencias de orden psicológico.*** Tiene en cuenta la edad y maduración. A tal efecto, durante la educación primaria se puede realizar en cuanto al desarrollo de las cualidades físicas, trabajos de flexibilidad, o de resistencia aeróbica, pero en modo alguno de resistencia anaeróbica, dado que las condiciones de maduración de los alumnos no lo aconsejan.

Un instrumento muy útil de cara a la selección y secuenciación de los contenidos son los mapas conceptuales en los que se representan las relaciones de dependencia entre componentes diversos de una unidad de enseñanza.

Los temas transversales

Como quiera que el fin primordial de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, que se materializa en el desarrollo de las diferentes capacidades que posee el ser humano, la acción pedagógica debe orientarse desde cada una de las áreas a dicho trabajo globalizador que tenga en cuenta los diferentes aspectos de la personalidad.

No siempre ha sido así, pues en bastantes ocasiones han primado los aspectos puramente académicos y disciplinares de contenidos fundamentalmente conceptuales sobre el resto. Esta compartimentalización de la enseñanza trata de ser remediada mediante los temas transversales cuyos contenidos son fundamentalmente actitudinales y deben entrar a formar parte de toda la actividad escolar, y en concreto, de cada una de las áreas, y de forma especial de la educación física.

Las actividades

El curriculum cuando realmente se materializa, no es la mera definición de objetivos y contenidos, sino que de forma diferente hay que desarrollar prácticas que hagan posible su realización. La determinación de actividades implica la faceta más artística del maestro en lo que se ha dado en llamar “imaginación educativa”. En efecto, la interacción del estudiante con los contenidos se realiza a través de las actividades, lo que produce las consecuencias educativas.

El alumno corre, salta, lanza, juega y a través de todo ello realiza aprendizajes motrices. Pues bien, esa es la preocupación fundamentada de los profesores ya que en contra de la opinión de Tylor, los profesores no parten, como hemos dicho, de la definición de objetivos, sino que buscan prioritariamente las actividades en el patio o el gimnasio que rellenen el tiempo de enseñanza, hagan funcionar el grupo de alumnos y desarrollen el curriculum.

Como quiera que el aprendizaje de los contenidos se lleva a cabo a través de las experiencias que proporcionan las actividades, la selección de éstas ocupa un lugar fundamental por lo que han de estar adornadas por las notas de motivación, coherencia, representatividad y adecuada secuenciación.

Las estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas responden a la pregunta de cómo hay que enseñar, por tanto nos referimos a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en su práctica educativa. En suma, a los diferentes caminos que existen para que las intenciones educativas se hagan realidad. En educación física se han sistematizado algunas estrategias metodológicas en lo que se ha dado en llamar estilos de enseñanza entre los que podemos citar los tradicionales (instrucción directa, asignación de tareas); participativos (enseñanza recíproca, en pequeños grupos); los que tienden a la individualización (programas individuales, trabajo por grupos, enseñanza modular); cognitivos (descubrimiento guiado, resolución de problemas); y aquellos que propician la creatividad. Sin embargo, en la práctica pedagógica no se aplican en estado puro, sino que han de adaptarse al contexto en que se desarrolla la enseñanza.

Los recursos

Las estrategias alrededor de las que tiene lugar el planteamiento didáctico se apoyan fundamentalmente en la organización de los recursos constituidos en educación física básicamente por los espacios y los materiales, de tal manera que cada espacio o equipamiento determina unas tareas configurando así lo que se llama pedagogía del ambiente.

Para construir un área de aprendizaje el profesor tiene que organizar los espacios y materiales de acuerdo a los aprendizajes que se desean obtener. En el caso de la educación física, para construir ambientes de aprendizaje el profesorado habrá de tener en cuenta, de acuerdo con Blázquez (1998), la utilización de todo tipo de materiales (convencionales, de desecho, de fabricación propia, etc.); que los ambientes de aprendizaje sean lo suficientemente atractivos para estimular a los alumnos; que se presenten diferentes niveles de complejidad; y que sean adecuados a los objetivos y contenidos del programa.

Consideración de las diferencias individuales

La respuesta a las diferencias individuales ha de hacerse a través de una estrategia que contemple una organización flexible del trabajo que permita una atención diversificada a los estudiantes dentro del grupo-aula. A tal fin se pueden utilizar estrategias como las relativas a la diversificación de tareas (trabajo por grupos), estructurar el trabajo para que pueda ser seguido de manera independiente por los alumnos con diferentes dificultades de la tarea (programas individuales), distribución de los alumnos en pequeños grupos (enseñanza modular, etc.).

Los criterios y modelos de evaluación

Desde la perspectiva constructivista evaluar es enjuiciar los procesos y los resultados de la intervención educativa, por tanto, la finalidad de la evaluación es la de mejorar la intervención pedagógica a través de la recogida y tratamiento de datos, a fin de proporcionar la necesaria retroalimentación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita su mejora.

En cuanto a los aprendizajes, si son nuevos, el profesor debe realizar una evaluación inicial a propósito del nivel de los alumnos sobre las habilidades o dificultades de éstos. A tal fin puede utilizar técnicas de observación o pruebas de control.

La evaluación formativa se aplica durante el proceso de aprendizaje establecido por la unidad didáctica, mediante diferentes técnicas (observación sistemática, escalas, registros anecdóticos, pruebas, etc.) donde se registran las situaciones de los alumnos y todo el proceso en general (las dificultades, los errores, los avances, o las pro-

pías disfunciones de la programación). En este sentido, el profesor debe preguntarse por la necesaria adecuación de las diferentes propuestas en torno a los objetivos, las actividades, los materiales, el ambiente educativo, creado en las clases, o su propia actuación. Por último, aplicamos la evaluación sumativa al acabar la secuencia del aprendizaje para comprobar la eficacia del proceso y llevar los resultados al informe final del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

Angeletti M. García, M. (2008). Familia-escuela, construyendo juntos una relación equilibrada. Argentina: Bonum.

Barbero M. M. (2001). Imaginarios de nación: pensar en medio de la tormenta. Ministerio de Colombia.

Bakker F. C., Whiting H.T., Van der Brug H. (1993). Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones. Editorial Morata. Madrid España.

Beck, U. (1997). Teoría de la sociedad del riesgo. In: Beriain, J. (Comp.). Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad contingencia y riesgo. Madrid: Amorrortu.

Berger, P. y Luckmann, T. (1983). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Betzler, M. (2009). “Relaciones interpersonales y acciones en conjunto”. En (Cely, F. y Duica, W., ed.) Intersubjetividad. Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción. Universidad Nacional de Colombia.

Blázquez, D., Amador, F. (1999). La Iniciación Deportiva y el Deporte Escolar. □
□ Colección el Deporte en Edad Escolar. Editorial INDE 4ª edición.

Bolívar, A. (2007). Educación para la Ciudadanía, Algo más que una asignatura. Barcelona: Editorial Graó.

Caracuel, J. (1997). “Aspectos psicológicos del deporte en niños y adolescentes”. En: Primera Jornada sobre práctica del deporte en la infancia, 39-62. Serie monografías nº 1. Centros de Estudios del Niño. Sevilla.

Carmona, D. (2008). Concepciones de ciudadanía en niñas y niños del municipio de Marquetalia, Caldas. Tesis de grado. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Cinde - Universidad de Manizales. Manizales.

Castillo, J. (2003). “La formación de ciudadanos: La escuela, un escenario posible”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Vol. 1 No. 2, Colombia: CINDE - Universidad de Manizales.

Castro, I. (2006). Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples. Mexico: Plaza y Valdez Editores.

Carranza, M, & Mora, J. (2003). Educación física y valores: educando en un mundo complejo: 31 propuestas para los centros escolares. Editorial Grao.

Cerda, A. (2004). El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes. Santiago: LOM Ediciones.

Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía. España: Alianza editorial.

Díaz, A. y otros. (1999). Espacios democráticos en el ámbito escolar. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.

Díaz, R. (2006). “El deporte como estilo de vida, generador de valores y factor de protección para la prevención de la drogodependencias desde la educación para la salud en la adolescencia”. En: Culturas Deportivas y Valores Sociales. Revista de Investigación Social y Deporte, No. 7. Madrid.

Dobles, R. (1990). Escuela y Comunidad. Costa Rica: EUNED.

Echavarría, C. (2008). “Concepciones de ciudadanía en jóvenes escolarizados y no escolarizados del Distrito Capital”. Proyecto de Investigación financiado por la Universidad de la Salle. Código del proyecto 34-385-07-2-01. Bogotá, Colombia.

Echavarría, C. López, L. Ospina, H. Alvarado, S. (2006) La democracia y la Participación: Una mirada desde las y los jóvenes. Revista Subjetividades políticas. Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Bogotá Colombia: Universidad pedagógica, pp. 67 - 121.

Escarti, A., Pascual, C., Gutiérrez, M. (2005). Responsabilidad Personal y Social a través de La Educación Física y El Deporte. Editorial Grao.

Espejo, J. (2009). Elaboración de un modelo de impacto del fútbol profesional en la economía española. Editorial ESIC.

Feldman, J. (2005). Autoestima: Cómo Desarrollarla? Juegos, Actividades, Recursos, Experiencias Creativas. España: Narcea S.A. de Ediciones.

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: UNAM-ENEPI-Paidós

García F. Manuel, Pig N; Lagardera F. Coords. (1998). Sociología del deporte. Madrid, Alianza Editorial.

Gómez, K. (2006). “La práctica deportiva como capital social de la infancia en riesgo”. En: Culturas Deportivas y Valores Sociales. Revista de Investigación Social y Deporte, No. 7. Madrid.

Gonzales, J. Blanco, R. (1997). Familia y Escuela: Diagnóstico del sistema educativo. Instituto Nacional ince de calidad y evaluación.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento – Por una gramática moral de los conflictos sociales, Barcelona (PERO EL QUE APARECE EN EL TEXTO ES DE 1998)

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lyotard, J. (1998). Los derechos de los otros. En: De los derechos humanos. Valladolid: Trotta.

Manes, J. (2004). Gestión estratégica para instituciones educativas. Colección de cuadernos granica. 2da edición.

Medina, X. (1998). “Deportes autóctonos, deportes de masas. Dos vías distintas en la construcción de la etnicidad”. En: Deporte y Calidad de Vida. Revista de Investigación Social y Deporte, No. 4. Madrid.

Mendoza, L. (2010) Aplicación del Aprendizaje Colaborativo en el modelo constructivista para el área de Lenguaje y Comunicación y el desarrollo académico de los estudiantes de la Unidad Educativa Lodana. Ecuador. Tesis.

Mendelsohn, D. (2001). “Fútbol Infantil: El sueño del pibe?”. EFDeportes, Revista digital - Año 7 - No. 41. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>

Morin, E. Ciurana, E. Motta, R. (2002). Educar en la era Planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio editorial. Ed. IV Serie.

Murcia N. y Jaramillo, L. (2008). Investigación Cualitativa “La Complementariedad”. Armenia: Editorial Kinesis.

MURCIA, N, TABORDA, J. y ANGEL, F. (1998). Escuelas de Formación Deportiva y Entrenamiento Deportivo Infantil. Armenia: Kinesis.

Navarro, L. (2010). Entre esferas públicas y ciudadanías: las teorías de Arendt, Habermas y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Navarro, L. (2010). El hacer y el decir como acciones propias de la libertad humana. Una mirada a la comunicación para el cambio social desde el pensamiento de Hannah Arendt. Revista Folios, Universidad de Antioquia.

Orrego, J. F. (2007). “La Alteridad en la Educación Física. Una Posibilidad de Reconstrucción del Tejido Social”. En: Argentina Lecturas: Educación física y deportes ISSN: 1514-3465.

Palau Matas, J. (2001). “Intervención psicológica en fútbol base con niños de 4 a 7 años”. EFDeportes, Revista digital - Año 7 - No. 35. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd35/psifut.htm>

Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, Valores y Normas en la Educación Física y el Deporte, Reflexiones y Propuestas Didácticas*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Puigdemívol, I. (1998). *La Educación Especial en la Escuela Integrada: Una Perspectiva Desde la Diversidad*. Editorial Grao. 6ª edición.

Riera, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Editorial INDE. Vol. 36.

Rodríguez, Á. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. CIS. Madrid.

Rorty, R. (1998) “Derechos Humanos, racionalidad y sentimentalidad”, en Shute, S. Hurley, S. *De los derechos humanos*. Madrid. Trotta.

Rorty, R. (1993). *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*. Barcelona: Paidós.

Ruiz, F., Martínez, G., Monfort, M., Fernández, J., Bou, A. y Cruz, J. (1989). *Observació i Intervenció Psicològica amb Entrenadors de Joves Esportistes*. Actes V Jornades ACPE, 93-103.

Sanchez, C. 2003. *El espacio de la política*. Madrid: Editorial: Centro de Estudios políticos y constitucionales.

Sánchez, F. (2005). *Didáctica de la Educación Física*. Editorial Pearson. España.

Sancho, J.M. (1991). *El entorno físico y simbólico de la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel Ed.

Taylor, S.D. Bogdam, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. 3 reimpresión. Barcelona: Paidós.

Thiess, Nickel y Tschiene (2004). *Teoría y Metodología de la competición deportiva*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Torre, E., Cárdenas, D. y García, E. (2001). “La motivación en la práctica físico-deportiva”. *EFDeportes, Revista digital - Año 7 - No. 39*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd39/motiv.htm>

Vargas, H., Echavarría, C. y otros. (2007). “Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales”. *Revista de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Vol. 5. Colombia: CINDE - Universidad de Manizales.

Vargas, H., Aristizábal y otros. (2009). *Buenas prácticas educativas*. Manizales. Colombia: Editorial Blanecolor.

Vasco y otros (2009). *Ética, política y ciudadanía*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

Yaria, J. (2005). Drogas- Escuela, familia y prevención. Editorial Bonum.
Zuluaga, J. (2003). “La Familia como escenario para la construcción de ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización en la niñez”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Vol. 1, No. 2. Colombia: CINDE - Universidad de Manizales.

Este libro se terminó de imprimir en
el mes de mayo de 2012 en
los talleres litográficos de
Capital Graphic
Manizales - Colombia