

La formazione dei docenti di educazione fisica in Cile e la sua correlazione con il sistema scolastico: una visione critica

Alberto Moreno Doña

Universidad de Valparaíso, Chile
alberto.moreno@uv.cl

Simona Albertazzi

Rettrice Istituto L'Aurora
Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado
Cernusco Sul Naviglio (Milano)
simona.albertazzi@aurorabachelet.it

Abstract

This article aims to deepen the main issues concerning the training of Physical Education teachers in Chile. If we want to change this training into a holistic process, it is necessary to go beyond the technocratic and biomedical approach to the educational task. In this article, the authors describe and reflect upon the methodologies, the objects and the evaluation systems one should use to make the training of PE teachers in Chile more effective, critical and democratic.

Abstract

Questo lavoro intende descrivere la formazione dei docenti di Educazione Fisica in Cile. Con l'intenzione di trasformare questa formazione in un processo che rispetti e abbracci l'integralità dell'essere umano, si è giunti a generare un processo incentrato su un approccio tecnocratico e biomedico del compito educativo. La formazione degli insegnanti di educazione fisica è descritta tenendo conto delle metodologie, dell'apprendimento proposto, del tempo assegnato alla materia, dei sistemi di valutazione e dei professionisti responsabili.

Keywords: Chile, physical education, teacher education.

Parole chiave: Cile, educazione fisica, formazione degli insegnanti.

1. Introduzione

In Cile, come in altri paesi sudamericani, i militari andarono al governo attraverso un colpo di stato nell'anno 1973, conservando il potere per 17 anni, facendo politiche economiche, sociali e culturali ed educative di carattere neoconservatore. Il loro principale proposito fu quello di decentralizzare il sistema educativo. Questa decentralizzazione è arrivata fino al mondo universitario, tanto che diversi Campus dell'Università del Cile si trasformarono in Università Regionali. Tali università erano sempre dipendenti dall'Università del Cile. In questa fase non vi è stato alcun interesse per provvedere al finanziamento dell'educazione superiore, lasciando allo



Articolo Open Access distribuito con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 3.0 Italia. La licenza permette l'uso non commerciale, la distribuzione e la riproduzione con qualsiasi mezzo, a condizione che il lavoro originale sia correttamente citato. © 2020 RİPES - <http://www.ripes.eu>

studente e alla sua famiglia l'obbligo di pagare l'iscrizione, vale a dire più del 70% dei costi universitari. Questo ha portato alla condizione universitaria attuale, con la creazione quindi di innumerevoli università private.

Per ragioni politiche ed economiche si sono chiuse le Scuole Normali di formazione (create negli anni 40 del secolo XIX) e si sono trasferiti gli studenti e le risorse alle università più vicine. La formazione dei docenti ha sofferto quindi la cosiddetta "pulizia ideologico-politica" del corpo docente, dopo l'intervento delle autorità militari nelle sedi di studi superiori. Successivamente si stabilì che la formazione dei professori per tutti i livelli dovesse essere considerata non universitaria, ma attraverso Istituti Superiori o Istituti Professionali. L'instabilità delle decisioni era evidente, dato che dal 1987 è iniziata una nuova integrazione della formazione dei docenti nelle istituzioni universitarie (Avalos, 2002). Tutto questo si è unito alle decisioni delle autorità della dittatura militare di ristrutturare drasticamente il sistema di educazione superiore nell'anno 1981. Si è iniziato a distinguere tre tipi di centri di educazione superiore: università, istituti professionali e centri di formazione tecnica. Le università sono state incaricate di dodici facoltà di gran prestigio e di maggior durata accademica. Gli istituti professionali si sono occupati delle lauree di durata di quattro e cinque anni, mentre i centri di formazione tecnica erano responsabili delle lauree tecniche e brevi. In quest'epoca si è abbandonato il meccanismo che regolava la creazione di nuovi centri di educazione superiore e sono iniziate a proliferare così le università private in tutto il paese (Nunez, 2003).

Nel contesto attuale del mondo universitario è possibile identificare un insieme di università che appartiene a quello che si chiamava il Consiglio dei Rettori delle Università Cile (CRUCH), gruppo al quale appartengono 30 università del paese. In principio, le università erano quelle sorte prima dell'intervento della dittatura militare, attualmente se ne sono incorporate altre. Questo Consiglio è uno degli enti regolatori di tali istituzioni.

Il CRUCH ha come missione principale *"favorire che le università che ne fanno parte, contribuiscano in maniera articolata e collaborativa allo sviluppo della società, attraverso la formazione di cittadini democratici, responsabili e integri, la generazione di nuove conoscenze, la promozione della cultura e la partecipazione all'elaborazione di politiche pubbliche"* (CRUCH; 2020). A differenza di quanto detto in questa citazione, le istituzioni di educazione superiore non appartenenti al CRUCH di solito focalizzano il loro lavoro nell'ambito della docenza, anche se non in maniera esclusiva.

La mancanza di una regolazione statale in merito alla qualità della formazione docente ha portato il paese, recentemente, ad entrare nella logica dell'accreditamento delle istituzioni di educazione superiore e dei corsi di laurea da loro offerti. Si è creata così la Commissione Nazionale di Accredimento (CNA), che ha come finalità quella di lavorare *"per essere un organismo che contribuisca efficacemente e rigorosamente allo sviluppo della qualità dell'educazione superiore cilena, attraverso la certificazione pubblica dei processi e risultati delle istituzioni e dei loro programmi, e della promozione della cultura del miglioramento continuo, riconosciuto nationalmente e internazionalmente per l'eccellenza e la trasparenza del servizio che presta alla società"* (CNA, 2020:s/p).

Nell'ambito specifico della formazione dei professori, questa logica di accreditamento è stata molto intensa. Di fatto i corsi di laurea nell'area educativo-pedagogica, assieme a quella nel campo della salute, sono stati gli unici che, per legge, sono stati e sono obbligati ad iniziare questi processi di accreditamento.

Urgenza questa che è emersa in concomitanza con i negativi risultati accademici ottenuti dagli studenti delle scuole primarie e secondarie nelle prove nazionali e internazionali alle quali partecipa il Cile, la qual cosa rende evidente il focus di rendimento su cui si fonda la formazione attuale dei professori nel paese, anche se il discorso esplicito delle istituzioni di educazione superiore tende ad allontanarsi da esso.

L'Istituto di Educazione Fisica e Tecnica (IEFT) dell'Università del Cile è stato per molti anni, fino al 1962, l'unica istituzione che formava professori specializzati in Educazione Fisica (da adesso in poi EF). Questo lavoro unico ed esclusivo di ruolo di formatori situato nella capitale del paese non si è limitato al livello nazionale, ma in molte occasioni ha passato i confini del paese e si è esteso ad altri paesi vicini. Il IEFT, come parte dall'Università del Cile, ha partecipato a questo lavoro di estensione, facendo saggi di esercizi di ginnastica, danze folkloristiche e atletiche. Anche se sono trascorse quasi sei decadi dalla conformazione di questo istituto basato sui concetti scientifici della ginnastica svedese, sono questi i principi che continuarono ad essere parti essenziali della argomentazione della pratica educativa fisica e sportiva. (Gutierrez, 1933, Salas 2009).

Nell'anno 1963 si è fondata una sede del IEFT nella città di Valparaíso ed è nata, nell'Università Cattolica di Valparaíso, una nuova scuola di Educazione Fisica. Dopo il 1963, fino agli anni 80 del secolo scorso, non sono più nate istituzioni di formazione di professori di EF. Nel 1981, come risultato della riforma educativa, si è divisa l'amministrazione dell'Università del Cile e le sedi che erano state create sono diventate scuole di formazione indipendenti. Oltretutto, con la piena entrata in vigore del modello economico neoliberale durante la dittatura militare, si sono create sessanta istituzioni private che formavano e formano docenti di EF.

La proliferazione attuale di programmi di formazione di professori di EF nel paese ha seguito una logica molto particolare. Durante gli anni 90 penetra con forza una prospettiva scientifico-educativa proveniente dal Portogallo: il paradigma della motricità umana, così come la chiamarono, (Sergio, 2009; Trigo e Montoya, 2007; Toro, 2007). Questo ha il suo fondamento teorico nelle scienze della complessità. Si pretende la ricerca di un nuovo oggetto di studio per la EF, che passasse dal fisico al *"movimento intenzionale della trascendenza"* (Sergio, 2009:31), avendo cura del corpo, della mente, del desiderio, della natura e della società. La scienza della motricità umana è *"il corpo in atto, è virtualità per la azione, è il movimento intenzionale di trascendere e trascendersi"* (Sergio, 2009: 31).

Una delle principali idee della scienza della motricità umana è che l'EF, pur chiamandosi fisica, continuerà ad alienare i corpi, e siccome corpo e soggetto sono inseparabili, continuerà ad alienare i soggetti. Pertanto, non è vera educazione (Trigo e Harvey, 2007).

Questo ha fatto sì che tutte le equipe accademiche delle diverse università, dove si tenevano e si tengono i corsi di EF, abbiano iniziato un profondo lavoro di riformulazione dei propri piani di studio, volendo adeguarsi a questa nuova intenzionalità. Ciò ha significato addentrarsi in una prospettiva di formazione di professori più relazionata con approcci critici e non riproduttivi della corporeità. La situazione di disuguaglianza del paese invitava a una formazione di professori di EF con un forte orientamento sociale.

Però, per una serie di motivi scientifici e politici, questo sguardo ha iniziato a lasciare il passo a una prospettiva più centrata sul concetto di attività fisica da un punto di vista biomedico, come già abbiamo detto. Dopo il Portogallo, è stata la Spagna ad essere parte importante nei corsi di postlaurea, che hanno iniziato ad essere offerti nel paese. Gli sport e la condizione fisica tornano adesso ad essere al centro.

Gli studi per la formazione di professori di EF hanno una durata tra i quattro e i cinque anni. Non esiste un piano omogeneo per il paese, ma ogni università decide le caratteristiche dello stesso. Dato il carattere non gratuito dell'università cilena, ogni istituzione pretende stabilire un suo focus particolare che le permetta di competere adeguatamente nel mercato universitario. Sebbene tutte le università cilene offrano il titolo di professore di educazione fisica (requisito per insegnare nella scuola secondaria di II grado), ciascuna istituzione ambisce a generare una certa peculiarità, che le permetta di avere un maggiore numero di matricole all'anno. Così è possibile trovare università che offrono facoltà di EF con differenti specializzazioni: scuola dell'infanzia, terza età, scuola primaria, bisogni educativi speciali, etc.

Data la grande differenza dei piani di studio e con l'intenzione di rendere omogenei i livelli di qualità della formazione dei professori di EF, nel 2013 si sono creati gli standard pedagogici e

disciplinari per i corsi di laurea di EF. Di fatto si pretende offrire linee guida concrete in merito ai contenuti disciplinari e pedagogici che dovrebbero sapere tutti i professori di EF per lo sviluppo delle competenze necessarie nel futuro esercizio della professione (CPEIP,2013).

2. L' Educazione Fisica in Cile: un'analisi critica

In un contesto di trasformazioni dei modelli epistemologici, antropologici, sociali e didattici originati nell'educazione cilena, sembrerebbe che la visione meccanicistica, tecnocratica e dicotomica dell'EF stia lasciando il passo ad una prospettiva più complessa e democratica della disciplina (Moreno,2011). In Cile l'enfasi posta inizialmente sull'ampliamento della copertura educativa, vale a dire sulla garanzia che tutti i giovani potessero ricevere un'educazione, comincia a lasciare spazio - per lo meno nel discorso – ad una maggior preoccupazione per la qualità ed equità del sistema educativo. Tutto questo accompagnato, contrariamente a quanto esposto, da una eccessiva enfasi sui risultati accademici ottenuti con prove standardizzate, tanto nazionali come straniere (SIMCE¹; TIMSS²; PISA³), cosa che nell'ambito concreto della disciplina di EF, nella scuola primaria, si è tradotta nella recente implementazione di un Sistema di Misura della Qualità Educativa (SIMCE) specifico per l'area, sistema che pretende valutare la qualità dell' EF a partire dalla misurazione dei livelli della condizione fisica e dall'indice di massa corporea degli studenti.

L'EF cilena ha sperimentato grandi e importanti cambiamenti negli ultimi anni. Sono aumentate le ore curriculari della disciplina: da due ore settimanali si è passati a quattro ore obbligatorie dal primo al quarto anno della scuola primaria (Governo del Cile, 2012). Si è creato un sistema di misurazione della qualità della EF, come abbiamo già detto sopra (Agencia de Calidad de la Educacion ACE, 2013). Esistono standard di rendimento per la formazione di professori di EF (centro de perfeccionamiento, experimentacion e investigaciones pedagogicas CPEIP, 2013) e si sono create nuove basi curriculari il cui principale focus è la costruzione di abitudini di vita attiva e salutare (Ministerio de Educacion MINEDUC, 2013). Inoltre, si è cambiato il nome della disciplina, denominandola adesso "Educazione fisica e salute" d'ora in poi EFYS (MINEDUC, 2013). Nell' anno 2013 si fonda un Ministero dello Sport, inesistente fino a quell'epoca (Gobierno de Chile, 2013), e si disegna ed attiva un programma sociale (Elige Vivir Sano) che vuole dare risposta ai nefasti dati rilevati in merito alla salute della popolazione infantile in Cile: alti indici di obesità e sovrappeso⁴, scarsa adesione alla realizzazione di attività fisica in modo regolare⁵ e cattive abitudini alimentari (Ministerio de salud MINSAL, 2009-2010).

Questi sono chiari esempi di quello che potrebbe definirsi come situazione ideale per una disciplina che fa parte del curriculum scolastico. Una prima lettura di quanto detto ci conduce a realizzare una valutazione positiva delle intenzioni dei diversi governi per il benessere dei bambini e delle bambine cilene, oltre a considerare che la disciplina EFYS si sta rivelando l'area curriculare determinante per il miglioramento dello stato di salute delle persone.

Però, tanto per il corpo docente dell'area come per i ricercatori nella disciplina, questa situazione diventa un problema quando questi cambiamenti non sono basati su risultati scientifici e pedagogici ottenuti da una ricerca contestualizzata nell'ambito nazionale, soprattutto se la ricerca che si è generata non è stata capace di mostrare la situazione attuale della disciplina (Moreno e Poblete, 2015). Se ci atteniamo al dibattito internazionale che esiste circa l'importanza che hanno le politiche pubbliche basate sulle evidenze e non sulle opinioni, (Flecha y Molina, 2013), le trasformazioni che hanno avuto luogo nell' EF costituiscono un problema, più che la soluzione a certi inconvenienti sociali e educativi.

¹ Sistema di Misurazione della Qualità dell'Educazione.

² Third International Mathematics and Science. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

³ Programme for International Student Assessment. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

⁴ Il 34% dei bambini minori ai 6 anni soffre di obesità o sovrappeso.

⁵ L'88,6% di sedentarismo.

Il Ministero dell'Educazione (MINEDUC,2013) afferma che EFYS deve favorire lo sviluppo di un atteggiamento critico ed analitico di fronte alle attività fisiche e alla comprensione dei cambiamenti biologici e psicologici che i bambini sperimentano nella loro crescita e nel loro sviluppo. Per questo dichiara che il proposito principale è di fornire opportunità a tutti gli studenti per l'acquisizione di conoscenze, abilità motorie e attitudini positive che contribuiscano a costruire in essi uno stile di vita attiva e salutare.

In termini descrittivi è importante menzionare che la disciplina EFYS si muove attorno a tre tematiche (assi). Queste sono: a) abilità motorie; b) vita attiva e salutare, e c) sicurezza, gioco pulito (Fair Play) e leadership. Ciascuno di questi punti è caratterizzato da diversi contenuti e obiettivi, come segue:

Tabella 1. Tematiche, contenuti e obiettivi di apprendimento per la disciplina di EFYS.

TEMATICHE, CONTENUTI E OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO		
TEMATICHE	CONTENUTI DI OGNI TEMATICA	Obiettivi di apprendimento: esempio per la scuola primaria
Abilità motorie	Abilità motorie di base/attività fisica e risoluzione dei problemi/giochi presportivi e sport/ esercizi nell'ambiente naturale/espressione corporea e danza	Acquisire abilità motorie di base... Eseguire azioni motorie... Praticare ampia gamma di giochi... Sviluppare abilità motorie basiche... Eseguire movimenti corporali...
Vita attiva e salutare	Attitudine e condizione fisica/vita attiva conoscenza del corpo e autocontrollo, igiene, postura e vita salutare	Eseguire attività fisiche di intensità moderata... Praticare attività motorie nella vita quotidiana... Riconoscere le sensazioni e risposte corporali... Praticare attività fisiche in forma sicura...
Sicurezza, gioco pulito (Fair Play) e leadership	Gioco pulito e leadership/ Comportamento sicuro	Praticare giochi o attività motorie a squadre... Praticare attività motorie dimostrando comportamenti sicuri...

Il problema si radica, a nostro parere, negli obiettivi di apprendimento dichiarati per ciascuno dei contenuti e tematiche proposte. Nella ricerca precedente (Moreno, Rivera e Trigueros, 2014) abbiamo evidenziato uno scarso livello di coerenza tra le intenzioni espresse dal MINEDUC e le funzioni dell'EF riflesse nei propositi indicati dagli obiettivi di apprendimento. La funzione centrale è quella anatomica-funzionale.

Il discorso medico, storicamente presente nella EF cilena, ha tentato di essere modificato da una supposta logica formativa, però quando uno approfondisce le basi curriculari comincia a palesarsi il tradizionalismo biomedico al quale abbiamo alluso. Solo come esempio, è importante ricordare che degli undici obiettivi di apprendimento proposti per la disciplina di EFYS nel primo anno di scuola primaria, gli unici tre verbi usati nella descrizione di questi obiettivi sono: dimostrare,

eseguire, e praticare. Tre azioni che ci ricordano quella prospettiva centrata nel fare acritico dell'EF di carattere biomedico.

Il modello è centrato in una pratica regolare di attività fisica attraverso la quale gli studenti potranno sviluppare abilità motorie, attitudini proclivi al gioco pulito, la leadership e l'autocontrollo (MINEDUC, 2013). Nelle nostre analisi anteriori (Moreno, Rivera e Trigueros, 2014) abbiamo visto come la disciplina EFYS sia orientata verso la "performance", avendo tutto il suo significato in ciascuno dei punti tematici e di contenuto che la accompagnano: importanza del movimento, sviluppo della condizione fisica, qualità espressive, iniziazione sportiva, coniugazione di fattori per una vita attiva, seguire le regole del gioco e cooperazione e lavoro in equipe. Così resta confermata la struttura base del modello dell'EFYS che deve presiedere nella scuola primaria cilena.

Sulla carta, si scommette su una formazione integrale della persona, ma la realtà è molto distante dalle intenzioni. L'ossessione per la visibilità della riuscita (Perez y Soto, 2011) dalla "accountability" attraverso il sistema di misurazione della qualità educativa (SIMCE), fa sì che la discriminazione in base alla competenza motoria e all'indice di massa corporea (IMC) si faccia evidente (Moreno, 2013). Si offrono il successo sportivo e il corpo perfetto come risultati da ottenere. Come dice Evans (2013) si ammettono solo gli estremi: fai vedere la tua abilità motoria o al contrario sarai qualificato come impacciato, grasso o magro; non esiste il termine medio nel segmento della "performance".

Alla fine, quello che ci resta è lo stesso modello di EF con il quale si sta lavorando nella scuola primaria da più di 20 anni. Una EF che continua ad essere basata su due pilastri: la condizione fisica e lo sport. Dal primo si cerca il corpo magro, dopo lo sradicamento della piaga del secolo XXI: l'obesità. Il problema sta nel come e nel chi. Alla prima questione la soluzione che si trova è optare, una volta di più, per il modello biomeccanico, dimenticando che il concetto di salute è molto più ampio, che deve superare i limiti del corpo organico per entrare nell'inter e intrapersonale nel contesto medio ambientale adeguato (Devis, 2000). Rispetto alla seconda questione, chi attuerà come avanguardia nella battaglia, sono i professori di EF, i quali, grazie all'aumento di quattro ore di lezione, devono operare il miracolo di trasformare il grasso in muscolo e l'obesità in magrezza. Il secondo pivot, ancora una volta lo eserciterà lo sport, che attuando come panacea che sana tutti i mali raggiungerà un doppio obiettivo: creare il vivaio che ci dia visibilità nel mondo per i successi nell'eccellenza sportiva e offrire un mezzo adeguato al resto delle persone perché possano divertirsi facendo un ozio attivo.

3. Pratiche e apprendimento proposti per l'Educazione Fisica

A partire da vari lavori di ricerca nei quali siamo stati implicati negli ultimi anni (Moreno, Valencia e Rivera, 2016; Moreno, Rivera e Trigueros, 2014, Moreno 2013) definiremo, secondo le parole degli stessi professori, l'EF.

La pratica sportiva, quasi in forma esclusiva, è l'asse portante dell'attività che si offre agli studenti. Si assommano, a queste pratiche, certi valori positivi e intrinseci delle stesse. Il "bagaglio" sportivo costituisce parte dell'intenzionalità del docente. Conseguire un "buon livello sportivo" si associa a una possibilità di maggior integrazione nei gruppi di lavoro.

L'interesse degli studenti per le attività sportive è quello che giustifica il suo utilizzo quasi esclusivo, dato che l'introduzione di altri contenuti più legati alla espressione corporea, per esempio, si realizzano in poche lezioni. Questo con l'intenzione di non discutere con i bambini/bambine, che "esigono" attività sportive in modo persistente. La presenza quasi esclusiva dello sport viene determinata, oltre tutto, dalla stessa formazione dei professori i quali, durante i loro corsi formativi, sono soliti vivere le attività sportive come l'asse centrale di detti processi.

Lo sviluppo della condizione fisica è il secondo elemento nel quale si centra la disciplina. I docenti considerano che migliorare la qualità di vita degli alunni sia sinonimo di aumentare i livelli

della condizione fisica. Le lezioni di EF solitamente sono caratterizzate da attività dirette al conseguimento di un movimento efficace, omogeneo per tutti e tutte, che deve essere ottenuto da certi livelli di allenamento motorio. Si intende che la salute è il risultato di un funzionamento adeguato dei differenti sistemi organici e il corpo si converte allora in una realtà unicamente fisica, suscettibile di essere misurata, manipolata e controllata indipendentemente dei soggetti.

I docenti solitamente centrano il loro lavoro in attività caratterizzate da:

- Insegnamento delle parti che possiede una lezione di EF: riscaldamento, parte principale e defaticamento.
- Metodologie direttive in cui il professore si converte nel “modello motorio” da copiare.
- La motivazione estrinseca (successo sportivo) è l’asse articolare del fare degli studenti.
- Gli apprendimenti concettuali si acquisiscono con i compiti a casa e consistono nella realizzazione di lavori scritti legati a tematiche proprie della prospettiva biomedica: buona alimentazione, consumo di ossigeno, lesioni sportive etc.

4. Quanta educazione fisica fanno i bambini/e cileni?

Il percorso scolastico obbligatorio in Cile dura dodici anni. Il livello di educazione primaria corrisponde ai primi sei anni di questo processo. I bambini cominciano il primo anno della scuola primaria a sei anni di età. Ci sono dodici materie obbligatorie in questo livello educativo, tra le quali si trova l’EFYS (Gobierno de Chile, 2010).

Le due materie considerate prioritarie nella scuola primaria sono “Lingua e comunicazione” e “Matematica”. Per la prima, i centri educativi hanno l’obbligo di assegnare, come minimo, sei ore pedagogiche settimanali (dalla 1^a alla 4^a classe) e cinque ore in 5^a e 6^a elementare. Per la seconda è obbligatorio considerare cinque ore settimanali dalla 1^a alla 6^a classe della scuola primaria.

Il Ministero dell’Educazione redige i piani e programmi di studio generale e una base curriculare per ciascuna area. Le scuole possono aderire a questi piani e programmi o crearne di propri, sempre e quando considerino, nella loro elaborazione, il compimento degli obiettivi di apprendimento definiti nelle diverse basi curriculari.

I centri educativi che hanno piani e programmi di studio propri dovranno considerare un 30% di tempo scolastico a libera disposizione. Quelli che si rifanno ai piani e programmi del Ministero, dovranno considerare un tempo a libera disposizione equivalente al 15% del tempo scolastico.

Questo tempo a libera disposizione è rilevante, dato che condiziona le ore dedicate all’ EFYS. Per legge, dalla 1^a alla 4^a classe di scuola primaria ci sono 4 ore di EFYS settimanali. In questo senso, i centri educativi potrebbero aumentare queste ore rifacendosi alle ore a libera disposizione, cosa che di solito non avviene perché questo tempo normalmente è occupato per continuare a rinforzare le materie di matematica e di lingua e comunicazione. In 5^a e 6^a classe della scuola primaria sono obbligatorie due ore di EFYS.

Le ore di EFYS possono essere integrate con attività sportive in orario extracurricolare, anche se questo dipenderà da ciascun centro educativo e dalle decisioni che questi possono prendere a riguardo. Decisioni che solitamente sono prese, nella maggioranza dei casi, dai dirigenti.

5. I docenti di Educazione Fisica: chi sono?

Solo nella scuola secondaria esiste l’obbligo legale di assumere un professore di Educazione Fisica per la realizzazione delle lezioni. Nella scuola primaria possono fare lezione di EF sia la maestra prevalente, con o senza specializzazione, sia un professore di EF. È abbastanza comune che ci siano professori di EF nella scuola primaria, però non è un obbligo legale. Il fatto che sia abbastanza comune sembra essere il motivo per il quale gli stessi professori di EF non si sono fatti sentire rispetto ad un possibile cambiamento delle leggi educative.

Secondo il senso comune, e per certe convinzioni professionali, uno tenderebbe a pensare che sarebbe necessario che fosse obbligatoria la presenza dei professori di EF nella scuola primaria. In realtà non esistono lavori di ricerca che mostrino differenze tra l'EF insegnata da maestre(i) prevalenti e da docenti specialisti. Le ricerche che esistono (Moreno, Valencia e Rivera, 2016, Moreno, Rivera e Trigueros, 2014; Toro, 2007;) segnalano che entrambi, specialisti o no, offrono un insegnamento della disciplina basato su una prospettiva medica della EF scolare. La grande differenza è che la conoscenza tecnica è maggiore negli specialisti, però le pratiche sono molti simili.

6. Valutazione dell'Educazione Fisica: che prospettiva predomina?

Gli attuali modelli di valutazione, standardizzati e esterni, che predominano internazionalmente e che possiedono un supporto nella razionalità tecnica, stanno generando nei professori di EF, la sensazione di essere sempre più spinti verso l'abbandono delle attitudini di cooperazione, tanto necessarie per l'innovazione e il miglioramento scolastico, e la sua sostituzione con pratiche di competenza che permetta loro di sopravvivere nel sistema (Goldstein, 2001).

Gli antecedenti di questi modelli di valutazione in Cile, contesto a cui si riferisce questa parte di lavoro, risalgono alla decade del 1990 con l'avvento della democrazia. In quell'epoca si è cominciato a lavorare su una proposta di valutazione del sistema educativo che potesse favorire il miglioramento e l'equità dello stesso. Per questo si optò per un sistema di valutazione basato su esami nazionali (SIMCE) nel 1988. Ciò che è nato con l'intenzione di migliorare, si è trasformato in un mezzo per identificare le scuole con un basso rendimento accademico e stigmatizzarle; proprio del criterio di competizione delle politiche neoconservatrici del governo militare ancora presenti (Carnoy, 2010). Il SIMCE e le prove di carattere internazionale (TIMSS, PISA) danno chiara evidenza della direzione presa dal Paese nella concezione di educazione a cui si riferisce.

Nel caso specifico dell'EF, il SIMCE si applica per la prima volta nel 2010 su un gruppo rappresentativo di studenti della classe 8^a della scuola primaria (13-14 anni). In teoria i risultati del SIMCE:

“danno informazioni degli standard di apprendimento raggiunti dagli studenti nei diversi ordini di scuola e completano l'analisi che realizza ogni centro educativo a partire dalle sue valutazioni, poiché situano i traguardi degli studenti nel contesto nazionale.

In questo modo i risultati delle prove SIMCE danno informazioni significative perché ogni comunità educante rifletta sugli apprendimenti raggiunti dai suoi studenti e identifichi le sfide e i punti di forza che contribuiscano all'elaborazione o riformulazione delle strategie didattiche per migliorare gli apprendimenti” (ACE, 2020:1).

Il SIMCE in EF si applica misurando quattro parametri (Antropometria, Rendimento Muscolare, Flessibilità e Resistenza Cardiocircolatoria). Analizzando succintamente i risultati degli ultimi risultati, si evidenzia una mappa della popolazione scolare cilena con alti indici di sovrappeso e obesità, che possono portare in un futuro a soffrire di malattie cardiache e metaboliche. Nel contempo però, la maggior parte degli studenti presenta indici di resistenza muscolare e cardiorespiratoria accettabili.

È sorprendente pensare che l'uso di un sistema valutativo centrato nella condizione fisica dei ragazzi/e, ci possa fornire informazione sufficiente per diagnosticare la qualità di un'area curricolare il cui asse portante non consiste nella condizione fisica ma, come segnala il Ministero di Educazione, nello *“sviluppo di un atteggiamento critico e analitico rispetto alle proprie attività fisiche e della comprensione dei cambiamenti biologici e psicologici che i giovani sperimentano in questa tappa della vita”* (MINEDUC, 2010:1).

È normale, quindi, che sorgano alcune domande: come si sta valutando l'atteggiamento critico? Gli studenti comprendono i cambiamenti biologici e psicologici che stanno vivendo? Come i

professori stanno affrontando il loro lavoro didattico per conseguire queste lodevoli mete educative? Che comprensione possiamo costruire a partire dal SIMCE in EF per contribuire alla formazione di abitudini di attività fisica salutare tra la popolazione scolare? La risposta a questa ultima domanda è chiara e consistente: il SIMCE non è uno strumento per misurare la qualità dell'area curricolare in questione, ma uno strumento per misurare il livello di condizione fisica degli studenti.

Senza dubbio, la situazione attuale in merito agli alti indici di obesità e sedentarismo, insieme ad una condizione fisica inadeguata dei bambini e dei ragazzi, è una preoccupazione internazionale (Hardman and Marshall, 2009), però è ingenuo pensare che la qualità dell'EF debba misurarsi a partire dai risultati raggiunti in questi ambiti, come se fosse la disciplina in questione l'unica responsabile di tale situazione.

C'è una negazione assoluta nel lavoro accademico e scientifico, che si sta sviluppando negli ultimi anni, in relazione alla costruzione di indicatori che permettano di identificare quali sarebbero i criteri per definire la qualità dell'EF. L' UNESCO e North Western Counties Physical Education Association (2011) sostengono che per arrivare ad una proposta di questo tipo è necessario lavorare su un modello di necessità basiche sulla qualità dell'EF, considerando diversi aspetti come: politiche nazionali; obiettivi e contenuti; qualità di insegnamento; supervisione; equità; risorse umane e materiali; condizioni professionali; concezioni sulla qualità dell'EF; esempi esistenti di pratiche considerate adeguate. Qualcosa di simile lo propongono Penney et. al. (2009) e Castejón (2013) ⁽⁶⁾.

La complessità di un'espressione polisemica come *“qualità dell'EF è semplificata e distorta nel SIMCE tramite il concetto di condizione fisica”*. Come direbbe Santos (2003: 21) *“semplificata abusivamente”*, nell'identificare il successo con il rendimento biofisiologico ⁽⁷⁾ dell'alunno e nel verificare il rendimento attraverso prove poco significative e contraddittorie con il curricolo proposto.

Questo ha avuto forti conseguenze per la funzione docente, condizionando il lavoro che i professori realizzano quotidianamente e lavorando maggiormente nella preparazione della valutazione e non tanto negli obiettivi educativi (Moreno, et. al., 2013).

7. Conclusioni

Per concludere, mostreremo una tabella riassuntiva delle caratteristiche basiche dell'EF nei diversi livelli del sistema educativo.

Cile	Legge attuale	Età alunni/e	È obbligatoria l'EF come disciplina?	Numero di ore alla settimana	Profilo docente
	Legge generale di Educazione (Legge 20370 o LGE)	3-5	No. La corporeità e motricità sono incluse trasversalmente nel lavoro educativo.	Non ci sono ore specifiche, poiché il lavoro è integrato trasversalmente nell'arco della giornata scolastica.	Educatore della scuola dell'infanzia, non specialisti in EF.

⁶ Logicamente ci sono differenze tra le tre proposte indicate, però queste mantengono qualcosa in comune: riferirsi agli elementi qualitativi della pratica docente-discente nell'Educazione Fisica scolare.

⁷ Santos Guerra utilizza questa caratterizzazione per parlare di scuola in generale, non solo di Educazione Fisica. Abbiamo ritenuto importante contestualizzare le sue parole nell'area di studio in questione.

		6-10	Sì	4	Maestri/e di scuola primaria con o senza specializzazione in EF o professori di EF.
		11-12	Sì	2	Professori di EF.
		13-18	Sì	2	Professori di EF.

Bibliografia

- ACE (2020). *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Santiago: Gobierno de Chile.
- ACE. (2013). *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ávalos B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Carnoy M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Castejón F. (2013). Indicadores de calidad en la enseñanza de la educación física. *Revista Tándem Didáctica de la Educación Física*, 41, 68-76.
- CNA (2020). *Comisión Nacional de Acreditación*. Gobierno de Chile. <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- CPEIP (2013). *Estándares para la Formación Inicial de los Profesores de Educación Física y Salud*. Santiago: Gobierno de Chile.
- CRUCH (2020). *Consejo de Rectores de Universidades Chilenas*. <https://www.consejoderectores.cl/inicio>
- Devis J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Elige Vivir Sano (2020). *Programa Elige Vivir Sano*. Santiago: Gobierno de Chile. <http://eligevivirsano.gob.cl/>
- Evans J. (2013). Physical Education as porn! *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18, 1, 75-89.
- Flecha R. y Molina S. (2013). Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 2, 5, 26-27.
- Gobierno DE CHILE (2013). *Ley N° 20.686 del 19 de agosto de 2013*. Recuperado de <http://bcn.cl/1fljp>
- Gobierno De Chile. (2010). *Decreto con fuerza de ley. Ley 20370*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12>
- Gobierno De Chile (2012). *Decreto N° 2960/2012 por el que se aprueban planes y programas de estudios de educación básica en cursos y asignaturas que indica*. Recuperado de <http://bcn.cl/16sza>
- Goldstein H. (2001). Using pupil performance data for judging schools and teachers: Scope and limitation. *British Educational Research Journal*, 27, 4, 433-442. doi: 10.1080/01411920120071443

- Gutiérrez S. (1933). Los institutos de educación física y su organización. *Anales de la Universidad de Chile*, 91, 9, 209-255.
- Hardman K. & Marshall J. (2009). *Second World-wide Survey of School Physical Education: Final Report*. Berlin: ICSSPE/CIEPSS.
- MINEDUC. (2010). *Planes y programas de estudio de las asignatura Educación Física y Salud*. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49399.html>
- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares Educación Física y Salud*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINSAL (2009-2010). *Encuesta Nacional de Salud*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Moreno A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a la función de transformación social de la educación física escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- Moreno A. et. al. (2013). La educación física chilena. Un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 42, 7-17.
- Moreno A. y Poblete C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Revista Retos*, 28, 291-296.
- Moreno A.; Trigueros C. y Rivera E. (2014). Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Física: un análisis crítico. *Movimento*, 20, 1, 145-167.
- Moreno A.; Valencia A. y Rivera E. (2016). La Educación Física escolar en tres centros educativos de Chile: una caracterización de sus prácticas docentes. *Qualitative Research in Education*, 5, 3, 255-275.
- Núñez I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM/ Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Penney D. et. al. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14, 4, 421-442. Doi: 10.1080/13573320903217125
- Pérez A. I. y Soto E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23, 2, 171-182. Doi: 10.1174/113564011795944758.
- Salas J. A. (2009). *Génesis y difusión de la educación física en Cuba: (1800-1901)* (tesis de doctorado). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Santos M. (2003). *Trampas en Educación: el discurso de la calidad*. Barcelona: La Muralla.
- Sergio M. (2009). *Críticas a la Ciencia de la Motricidad Humana*. En M. Sergio, et. al. (Eds.), *Motricidad Humana: una mirada retrospectiva* España-Colombia: Instituto Internacional del Saber. 31-56.
- Toro S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, 33, 1, 29-43. Doi: 10.4067/S0718-07052007000100002
- Trigo E. y Montoya H. (2007). Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física. *Motricidad y Persona*, 3, 9-43.
- UNESCO and North Western Counties Physical Education Association (2011). *Project on the Development of Quality Physical Education: Indicators and Basic Needs Model*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/nwcpea_unesco_survey.pdf