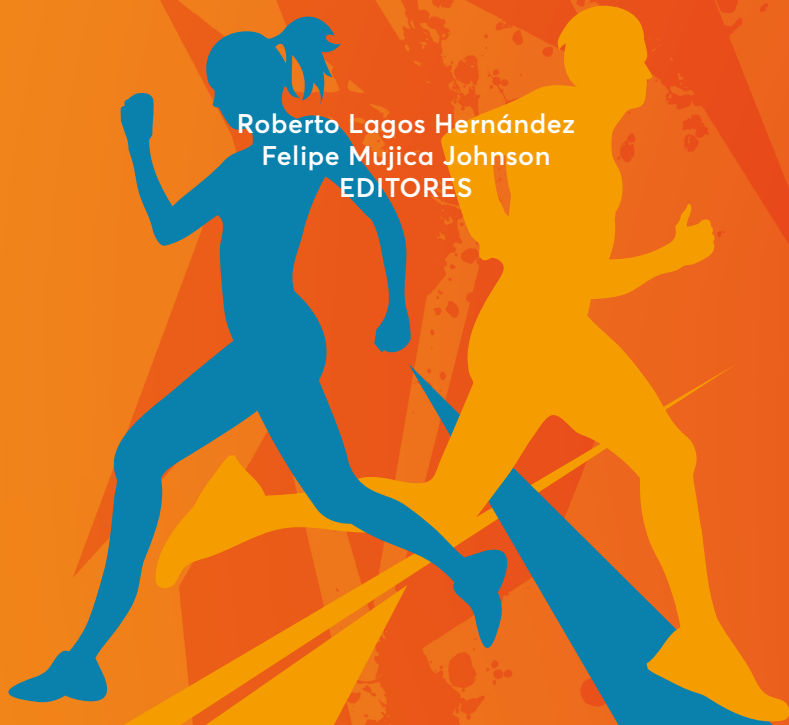


EDUCACIÓN FÍSICA CHILENA

Reflexiones epistemológicas,
escenarios y proyecciones

Roberto Lagos Hernández
Felipe Mujica Johnson
EDITORES



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE

MÁS UNIVERSIDAD

EDUCACIÓN FÍSICA CHILENA

**Reflexiones epistemológicas,
escenarios y proyecciones**

Roberto Lagos Hernández
Felipe Mujica Johnson
EDITORES

EDUCACIÓN FÍSICA CHILENA

Reflexiones epistemológicas, escenarios y proyecciones

Roberto Lagos Hernández

Felipe Mujica Johnson

Primera edición: diciembre, 2023

Santiago, Chile

Ediciones Universidad Autónoma de Chile

<https://ediciones.uautonoma.cl>

© Universidad Autónoma de Chile

Avenida Pedro de Valdivia 425, Providencia

Santiago, Chile

Corrección de textos

Gabriela Precht

Diseño y diagramación

Ediciones Universidad Autónoma de Chile

ISBN digital: 978-956-417-011-4

Registro de propiedad intelectual: 2024-A-3284



Este material puede ser copiado y redistribuido por cualquier medio o formato, además se puede remezclar, transformar y crear a partir del material siempre y cuando se reconozca adecuadamente la autoría y las contribuciones se difundan bajo la misma licencia del material original.

EDICIONES

Universidad Autónoma de Chile

ÍNDICE

PREFACIO

Roberto Lagos Hernández y Felipe Mujica Johnson 8

INTRODUCCIÓN

Felipe Mujica Johnson y Roberto Lagos Hernández 9

CAPÍTULO 1.

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE: ENTRE LA REPRODUCCIÓN DE MODELOS TRADICIONALES Y LA NECESIDAD DE INNOVACIÓN

Roberto Lagos Hernández..... 13

CAPÍTULO 2.

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA CHILENA. UNA PERSPECTIVA RELATIVAMENTE ECLÉCTICA Y TRANSMODERNA

Felipe Mujica Johnson 27

CAPÍTULO 3.

SOBRE LA FORMACIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA CHILENA

Nelly Orellana Arduiz y Felipe Mujica Johnson 39

CAPÍTULO 4.

ENSEÑANZA COMPRENSIVA Y TÁCTICA DEL DEPORTE EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL CASO DE ALGUNOS DEPORTES COLECTIVOS

Ignacio Santander Reveco, Pablo Gajardo Cáceres y Felipe Mujica Johnson 55

CAPÍTULO 5.

EL DESAFÍO DE LA IMPRONTA PATRIARCAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

María Loreto Chihuailaf-Vera 65

CAPÍTULO 6.

LA DISRUPTIVA MENSTRUACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

María Loreto Chihuailaf-Vera 79

AUTORAS Y AUTORES 87

PREFACIO

Esta obra, de corte epistemológico, en torno a la Educación Física en Chile se constituye como un aporte de nuevas perspectivas que podrían ser de mucha utilidad para la renovación de nuestra disciplina pedagógica.

El corazón o el trasfondo intencional de este libro es asumir un posicionamiento dialógico y dialéctico, entendiendo que nuestro campo de estudio no es homogéneo en términos epistemológicos, por el contrario, incluye muchas perspectivas heterogéneas, las cuales, en buena hora, han aparecido con la intención de hacer mejoras en nuestras prácticas científicas y pedagógicas. Frente a dicha diversidad es un problema asumir una mirada acrítica que no considere las concepciones contrarias y las tensiones epistémicas. De hecho, aquellas contribuciones que dejan entrever posiciones diversas, en campos tan controvertidos como la epistemología, constituyen incluso modalidades de comprensión de los fenómenos, dadas las múltiples interpretaciones que emergen de manera natural y que finalmente enriquecen conceptualmente a la disciplina.

Se asume la importancia de visibilizar los debates que existen sobre cuestiones profundas de la Educación Física (EF), ya que eso nos permite progresar y tomar lo necesario de cada una de ellas. Aunque, evidentemente, tal como sucede en el mundo político democrático, habrá momentos y espacios donde algunos posicionamientos tendrán más poder que otros. Por ejemplo, cada escuela universitaria de EF tiene su propio cuerpo académico que le otorga una mirada epistemológica especial. En esta obra se establece una fuerte influencia de algunas concepciones particulares que actualmente están presentes en la escuela de EF de la Universidad Autónoma de Chile y que incluso al interior de la misma convive con otras perspectivas que disciplinalmente pertenecen a modelos formativos biomédicos y profesionales que tensionan los escenarios de formación profesional, pero que finalmente constituyen un aporte a los profesionales en formación, por cuanto se abren ventanas a otros escenarios discursivos. A esta influencia se agrega la presencia particular de otras casas de estudio, como la Universidad de Playa Ancha, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Chile. Cada una de ellas, con sus miradas particulares, fomenta un espacio de

análisis y discusión que honra el espíritu de la EF chilena, ya que el colectivo general puede tener otros posicionamientos teóricos y prácticos frente a los temas abordados, sin embargo, son posturas que, de algún modo, representan parte del *logos*, el *ethos* y el *pathos* de dichas casas de estudio.

Es preciso indicar que las miradas depositadas en esta obra también contienen las influencias de las prácticas formativas de carreras pertenecientes a universidades públicas y privadas y adicionalmente las trayectorias formativas propias de los autores, sus sellos personales, experiencias y conocimientos, en definitiva, sus propias biografías.

Se entiende que el debate o la discusión epistemológica debe ser promovido, sobre todo, si se enfoca en aportar argumentos basados en la experiencia, la investigación empírica, el estudio teórico y la reflexión en y para el aula, como se ha hecho en los seis capítulos que componen esta obra. Así, se espera que este libro sea un aporte para el debate de los fundamentos que orientan nuestra profesión. Debate que, por supuesto, también se está dando en diferentes espacios universitarios del país, a nivel latinoamericano y con resonancia internacional en torno a la EF, esto último sustentado en las importantes redes generadas en estos últimos años en la disciplina, donde la carrera de EF de la Universidad Autónoma de Chile ha sido muy activa.

Para seguir estos intercambios de saberes es preciso dirigir la mirada hacia las publicaciones de revistas científicas, los libros, los simposios, los congresos y otros espacios relativamente formales en torno a la academia. Pero, no nos olvidamos de que la esencia de la praxis pedagógica es más caótica y espontánea de lo que estos espacios formales muestran, por lo que sabemos que también hay mucha sabiduría epistémica en los propios centros educativos y en los múltiples repositorios de información de corte más informal y no estructurados. Todos esos espacios de conocimiento y saber son válidos y siempre contribuyen. Esto mismo es lo que nos obliga a recordar que el debate epistémico es una tarea compleja, constante y cotidiana, la cual, de uno u otro modo, nos obliga a mantener una posición abierta, crítica y flexible.

Roberto Lagos Hernández
Felipe Mujica Johnson

INTRODUCCIÓN

Felipe Mujica Johnson¹ y Roberto Lagos Hernández²

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros.

(Freire, 2008, p. 48)

Educación Física chilena: reflexiones epistemológicas, escenarios y proyecciones surge como una oportunidad para compartir saberes que se han ido sistematizando por parte de las personas que participan en los diferentes capítulos. Este primer volumen tiene un componente transversal, que es su corte epistemológico, lo que refleja la necesidad que existe de dar una perspectiva crítica, reflexiva e innovadora a la Educación Física (EF) en el país (Gamboa, Soto y Jiménez, 2022; Lagos-Hernández y Uribe-Delgado, 2020; Linzmayer-Gutiérrez, 2020; Moreno-Doña, 2018; Mujica-Johnson, 2022; Toro-Arévalo y Valenzuela-Mautz, 2012).

1 Académico del departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

2 Profesor asociado e investigador de la Universidad Autónoma de Chile. Director de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, sede Temuco.

Como Paulo Freire expresó en la cita del epígrafe de esta introducción, es fundamental que el profesorado de EF, tanto del ámbito escolar como del universitario, mantenga un hábito de estudio que le permita leer al mundo y las novedades en torno a su profesión, sobre todo con una actitud reflexiva e interpretativa que le otorgue sentido a dicha labor. Sin duda adherimos a esta práctica de formación continua, dado que tiene muchas probabilidades de mejorar el quehacer pedagógico, la comprensión de la disciplina pedagógica y la adaptación a las nuevas tendencias socioculturales.

En el primer capítulo, Roberto Lagos Hernández nos sumerge en la historia de la EF chilena, dando cuenta de elementos relevantes que podrían explicar la crisis epistemológica que se ha vivido en el último tiempo a nivel nacional e internacional. Las reflexiones de este capítulo nos invitan a repensar el quehacer en torno a dicha disciplina pedagógica y a *abrir las puertas* a las nuevas miradas o la *nueva savia* que ha llegado para quedarse.

En el segundo capítulo, Felipe Mujica Johnson presenta una reflexión sobre los niveles epistemológicos que pueden existir a nivel general y aplicados al campo de la EF, destacando la diferencia entre la ciencia general o filosófica y la ciencia particular. Posteriormente, se plantea una reflexión epistemológica aplicada a la discusión ontológica sobre el término EF y sobre la innovación curricular en función del aprendizaje por competencias.

En el tercer capítulo, Nelly Orellana Arduiz y Felipe Mujica Johnson abordan la formación ética del alumnado escolar y universitario en torno a la EF. En la primera parte del capítulo exponen una fundamentación filosófica de la educación en valores éticos, basada, sobre todo, en los planteamientos del filósofo danés Søren Kierkegaard³ (1988, 2017). En la segunda parte, basándose en los postulados de Kohlberg (1976, 1992), presentan una propuesta de siete dilemas para desarrollar el razonamiento moral, abordando temas transversales como la obesidad, la drogadicción y el acoso escolar.

En el cuarto capítulo, Ignacio Santander Reveco, Pablo Gajardo Cáceres y Felipe Mujica Johnson abordan un modelo pedagógico de enseñanza del deporte novedoso para los contextos latinoamericanos. En concreto, se trata del *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982) o enseñanza comprensiva del deporte (Castejón, 2010), que surge en Inglaterra en el ámbito de la EF. Dicho modelo reivindica, a diferencia del modelo técnico o tradicional, el componente táctico y cognoscitivo del aprendizaje asociado a la práctica deportiva. Los autores del capítulo aportan una breve fundamentación teórica y unas propuestas de tácticas específicas que podrían ser enseñanzas en la EF escolar y universitaria, así como en los contextos de deporte escolar extracurricular.

3 Filósofo considerado el padre del existencialismo.

En el quinto capítulo, María Loreto Chihuailaf Vera aborda la influencia de la cultura patriarcal en los contextos de EF escolar, basándose, en parte, en los aportes filosóficos y sociológicos de Pierre Bourdieu (2000). También se consideran las contribuciones de las destacadas filósofas Simone de Beauvoir (1949) y Judith Butler (2006, 2007). Estas fundamentaciones son complementadas con antecedentes históricos y contemporáneos de la EF chilena, los cuales permiten vislumbrar algunos de los desafíos que existen en materia de género para dicha disciplina pedagógica.

En el sexto y último capítulo, la misma autora del capítulo anterior nos ofrece una discusión específica en materia de género en la EF escolar. Esta vez aborda y problematiza el ciclo menstrual como un componente relevante del proceso pedagógico, sobre todo, en términos didácticos, culturales, afectivos y epistémicos. La autora discute con variados estudios científicos desarrollados en torno a la temática, los cuales principalmente se han desarrollado en Norte América o en Europa. Sin duda que, desde la perspectiva de género, esta es una de las temáticas más complejas y novedosas, la cual requiere de mayores estudios científicos en contextos latinoamericanos.

Tras presentar los capítulos de esta obra, se invita a las personas lectoras a que emprendan un viaje interpretativo, creativo y crítico en torno a los saberes expuestos. Además, se agradece la difusión de esta obra con todas las personas que pudieran obtener algún provecho de ella.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de identidad*. Paidós.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Gallimard.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Gamboa Jiménez, R., Soto García, P. y Jiménez Alvarado, G. (2022). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos*, 45, 43–53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- Kierkegaard, S. (1988). *Mi punto de vista*. Aguilar.
- Kierkegaard, S. (2017). *La dialéctica de la comunicación ética y ético-religiosa*. Herder.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive development approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (pp. 31-53). Holt, Rinehart, and Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Lagos-Hernández, R. y Uribe-Delgado, A. (2020). Formación inicial docente en Educación Física. Reflexiones para el futuro profesorado. En F. Poblete-Valderrama (Ed.), *Educación Física en la Educación Básica: Algo más que movimiento y ruido* (pp. 17-58). Nueva Mirada Ediciones.
- Linzmayr-Gutiérrez, L. (2020). Cultura corporal y formación humana: perfilando un nuevo paradigma en la formación inicial docente del profesor de Educación Física. En F. Poblete-Valderrama (Ed.), *Formación Inicial Docente en Educación Física. Reflexiones para el futuro profesorado* (Vols. 978-956-9812-25-5) (pp. 59-94). Nueva Mirada Ediciones.

- Moreno-Doña, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica. *Journal of the Latin American socio-cultural studies of sport*, 9(2), 65-78. <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v9i2.61261>
- Mujica-Johnson, F. N. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>
- Toro-Arévalo, S. y Valenzuela-Mautz, P. (2012). Desde la acción a la enacción: Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 38(especial), 211-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400012>

CAPÍTULO 1.

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE: ENTRE LA REPRODUCCIÓN DE MODELOS TRADICIONALES Y LA NECESIDAD DE INNOVACIÓN¹

Roberto Lagos Hernández²

La presente reflexión emerge en un contexto de crítica respecto de cómo se desarrolla la formación docente en la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile, que a través de su historia ha tenido una serie de ajustes, cambios, proyecciones y propósitos volviéndose un derecho de todos y todas (Moreno-Doña *et al.*, 2014). Durante los últimos 35 años, el escenario formativo en esta carrera ha experimentado un dinamismo significativo; entre el año 2000 y 2005 se convirtió en una de las pedagogías más numerosas. Hasta antes de la apertura de universidades privadas, fenómeno que ocurrió a principios de los '90, solo algunas universidades públicas habían integrado esta disciplina en su estructura de formación pedagógica y en ellas se desarrolló un modelo cuyas bases fueron rígidas y obedecían a una mirada biomédica. Las universidades privadas aumentaron considerablemente el número de estudiantes que podían acceder a la titulación profesional de educadores (Cox *et al.*, 2010), lo que se tradujo en que en este periodo se diversificara el campo laboral del profesorado de Educación Física cuya formación se ha ido adaptando a los requerimientos de mejora curricular, emergido desde la institucionalidad ministerial vigente y las necesidades de la comunidad. La Educación Física (EF) como todas las carreras de pedagogía ha mejorado consistentemente sus mecanismos de gestión docente a partir de la incorporación de los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (Ministerio de Educación

-
- 1 El siguiente texto es parte de la sustentación de la tesis doctoral en desarrollo denominada *Las nociones de 'cuerpo educado' en los planes formativos de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, sede Temuco, 2003-2019*. Programa de doctorado en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
 - 2 Profesor Asociado e investigador de la Universidad Autónoma de Chile. Director de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, sede Temuco.

de Chile, 2014), cuyo marco de referencia tiene por propósito ofrecer un conjunto de directrices disciplinarias y pedagógicas para todo profesor o profesora con una base mínima de competencias necesarias para el ejercicio profesional (Castillo-Retamal *et al.*, 2020). Sin embargo, en el contexto de este análisis se plantea: que la carga histórica de la carrera y el fuerte compromiso de formación biomédica; los anclajes tradicionalistas relacionados con las casas de estudios estatales que durante muchos años formaron profesorado de EF; la mirada dualista del cuerpo (Emiliozzi, 2016) y la relevancia de los deportes (Marrero, 2005), ha mantenido una tradición pedagógica que –de manera incipiente– se ha acomodado a los nuevos escenarios de formación docente indispensable en la modernidad, cuyos requerimientos de adaptación han quedado sólidamente representados en el complejo escenario que se vivió durante la situación de pandemia.

Esta reflexión contrasta con los intereses de modernización de la profesión docente que ha sido promovida desde el Ministerio de Educación de Chile a partir de la promulgación de la Ley 20903. En esta se señala en su artículo 11 que –en el contexto de la promoción del desarrollo profesional– se busca la actualización y profundización de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre la práctica profesional, con énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y especialistas, incluidas aquellas acciones que promuevan el fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016). No obstante, queda la impresión de que ciertas prácticas en la formación inicial docente siguen reproduciendo modelos disciplinarios que se traducen en una EF clásica, controladora y con una mirada basada en preceptos biologicistas (Moreno-Doña *et al.*, 2016).

Antecedentes históricos

La historia de la EF en Chile se extiende por un período que supera los 115 años, tiempo en que se ha solidificado una profesión con un conjunto de creencias, modelos y estereotipos que ha sido influenciada por diversas disciplinas científicas. En términos generales, suele reflejar una orientación biologicista arraigada, con una marcada resistencia al cambio, una perspectiva dualista, reforzada por un discurso epistemológico positivista. Además, ha abordado (y sigue abordando) la educación desde una perspectiva predominantemente instrumental y hegemónica (Lagos-Hernández, 2011; Poblete-Gálvez *et al.*, 2014; Toro, 2005). El utilitarismo de sus orientaciones ha permitido la intrusión de otras áreas del desarrollo humano, entre ellas la salud, la higiene, los deportes y las ciencias del rendimiento motor (Moreno-Doña *et al.*, 2014; Ospina, 2007; Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2016).

El proceso de consolidación de la EF como disciplina pedagógica no dio cuenta de una homogeneidad (Ballesteros *et al.*, 2013; Castillo y Cornejo, 2011; Ponce, 1884; Scharagrodsky, 2004). En diversos momentos a lo largo de su historia, ha habido presencia

de estructuras de trabajo tan diferentes como aquellas sustentadas en lo instrumental, hasta los que privilegiaron una cultura del consumo, la eficiencia, el rendimiento y el hedonismo. También existieron proyectos que constituyeron una organización educativa con un enfoque humano (Molina *et al.*, 2009; Molina y Ossa, 2007).

En general, se distingue un argumento sustentado en lo educativo, que le atribuye a la asignatura una función formativa, donde los propósitos recurrentes manifestaban la búsqueda del desarrollo integral de las personas, su crecimiento físico, espiritual, intelectual y cultural. Sin embargo, la decantación de procesos socioeducativos diversos finalmente convergieron en una profesión con ciertas características comunes, evidenciándose que la formación del carácter, la fortaleza moral, la obediencia, el desarrollo físico y la capacidad de respetar rutinas de adiestramiento, fueron los sustentos de una práctica con fuerte énfasis militar, que consideró fundamentalmente al cuerpo como una entidad orgánica (Ballesterero *et al.*, 2013).

A pesar de las diferencias, finalmente la EF es reconocida como una disciplina pedagógica, no exenta de ciertas connotaciones que le restaron categoría en los procesos educativos formales de los estudiantes, al ser considerada una actividad complementaria, situada en la periferia; en definitiva, menos importante (Crum, 2012; Marrero, 2005; Morton, *et al.*, 2016; Torrón *et al.*, 2015).

La Educación Física tiene sus raíces en el siglo XIX y experimentó un desarrollo que se produjo en paralelo a la pedagogía. En 1853, se consolidó como una disciplina institucionalizada a través de la creación de la Escuela Normal de Preceptores. Su principal objetivo era preparar un personal cualificado que pudiera desempeñar funciones de monitores en el ámbito educativo. Esto sugiere que sus objetivos y narrativas guía estaban estrechamente vinculados a la formación moral, educativa y al desarrollo físico. En el año 1854 se incorpora la Educación Física a las clases de las escuelas normales (Castillo y Cornejo, 2011), siendo parte de un movimiento iberoamericano de la primera mitad del Siglo XX, que fue impulsado originalmente en el siglo XVIII por Basedow y Pestalozzi, pero que además responde a la inquietud de Amos Comenius quien en la primera mitad del siglo XVII instaló a la Educación Física como actividad escolar.

La evolución de la EF chilena también es producto de la influencia europea de fines del siglo XIX, con fuerte influjo alemán, que sostenía una cultura asociada a la fortaleza física. Más tarde y con el patrocinio del gobierno del presidente Balma-ceda, se yergue la figura del profesor normalista Joaquín Cabezas quien viaja en el año 1889 al Real Instituto de Gimnasia de Suecia, y a su regreso luchó por imponer lo aprendido en Europa e impulsar la llamada gimnasia educativa. Esta había sido incorporada como asignatura optativa en educación primaria a través del decreto presidencial cuyo título –denominado la “jímástica”– tenía como propósito la formación de capital humano avanzado en la materia. No fue sino hasta el año 1906 que –bajo el alero de la Universidad de Chile– nace el Instituto de Educación Física, cuyo primer director fue Joaquín Cabezas. Este organismo fue el único que preparó

a profesionales para la enseñanza de la Educación Física en Chile, apoyándose para la redacción de los programas de Educación Física en los decretos de Suecia, Francia, Bélgica y Argentina. (Cabezas, 1912; Cornejo-Améstica y Matus-Castillo, 2013). Desde ahí en adelante, la EF ha evolucionado con el apoyo de las ciencias del deporte como disciplinas contribuyentes, manifestado una evolución progresiva asociada a los eventos sociales, políticos y económicos que ha enfrentado el país. Un ejemplo de esto son eventos como las reformas universitarias llevadas a cabo de 1960 a 1973, el golpe de Estado o la promulgación de la Ley 19712 del Deporte en 2001. Estos eventos, sin lugar a dudas, han influido en la evolución de las ciencias del deporte y la Educación Física (Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2016). Estas disciplinas han seguido un curso paralelo a lo largo de la evolución histórica de las actividades humanas relacionadas con el movimiento y la investigación de este campo en Chile (Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2018; Pérez-Gutiérrez y Lagos Hernández, 2019).

Desde el punto de vista de su actuación profesional, la EF en Chile incluye variadas áreas de desarrollo. Sin embargo, en el contexto público está sometida a la carrera docente (Agencia de la calidad de la Educación, 2019) por tanto hay una sujeción en el proceso formativo a las diversas corrientes pedagógicas que históricamente han sustentado la formación de profesoras y profesores y se deben además atender –en términos de propósitos formativos– a lo declarado en las Bases Curriculares de la Disciplina (Unidad de Curriculum y Evaluación, 2019). El ejercicio profesional, por tanto, debe propiciar un clima pedagógico conveniente para el aprendizaje, generar adherencia a la práctica de actividad física (Ministerio de Educación, 2018) y lograr que las personas tengan una vida más activa, promoviendo con ello el acercamiento a ciertas prácticas corporales.

La EF incide en diversas e insospechadas áreas del desarrollo humano como, por ejemplo, la elección política (Rasciute y Downward, 2010), la extraversión, participación social (Argyle y Lu, 1990) o la felicidad (Richards *et al.*, 2015). Adicionalmente, con la incorporación del concepto salud a la EF chilena, se abren nuevos campos de análisis respecto de la actividad motriz humana (Moreno-Doña *et al.*, 2014).

Es relevante abordar los procesos de formación, la naturaleza de la docencia y cómo se conducen los métodos formativos, ya que la naturalización de ciertos códigos de comunicación al interior del aula podrían estar perpetuando resistencias hacia la actividad motriz humana, instalando escenarios de negación. Estos, encubiertos en lenguajes sustentados en preceptos médicos, anatómicos y biológicos (Barbero, 1998) estarían sentando las bases para que los escolares se resistieran silenciosamente a la actividad motriz.

En este contexto, la formación de profesoras y profesores de EF posee un fuerte componente pedagógico que tiene implicaciones como toda disciplina que prepara a docentes para el campo de la enseñanza, tanto prebásica, básica, media y/o universitaria, con sus corrientes, fundamentos y filosofías fundantes. La manifestación de principios del Ministerio de Educación de Chile señala que se debe asegurar un sistema educati-

vo inclusivo y de calidad, que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación Parvularia hasta la educación superior (Ministerio de Educación, 2018).

Amparado en esa perspectiva, todo acto educativo debe propender la búsqueda del bienestar del estudiantado, su incorporación a toda actividad formativa –sin distinción de ninguna naturaleza– pretendiendo en todo momento la entera satisfacción de sus necesidades de desarrollo espiritual, valórico y físico. Adicionalmente, hay un imperativo legal que obliga al estado de Chile a generar los escenarios apropiados para otorgar una educación que incorpore los aspectos consagrados en el Artículo 2° de la Ley General de Educación (Ley 20.370), por cuanto este reconoce que la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas. La distinción objetiva de que el desarrollo físico está incorporado como uno de los ejes que sustentan la formación educacional chilena, también queda de manifiesto en el Artículo 5° de la Ley 20.370, integrando además la obligatoriedad por parte del estado de fomentar y estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medioambiental, y la diversidad cultural de la nación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009). Por consiguiente, declarar que la actividad física debe ser abordada por ley en la escuela no es bajo ningún punto de vista una incerteza y se constituye en una exigencia legal, de la cual todo docente especialista debiera estar atento en caso de su incumplimiento.

En la niñez y adolescencia, las clases de EF cumplen una función importante para motivar al estudiantado a la práctica de actividades físico-deportivas fuera del aula y generar idealmente, adherencia para la vida adulta. Además, está relacionada con las mejoras tanto a nivel físico, psicológico y social, entendiéndose, además, que el objetivo de la asignatura se relaciona con la promoción de hábitos saludables de vida. No obstante, cuando las experiencias del estudiantado no son favorables hacia la asignatura, estos efectos no son observables (Cuevas *et al.*, 2013). Las motivaciones están mediadas por actitudes favorables hacia la acción motriz y la naturaleza de sus contenidos y actividades, pero dependiendo de los escenarios que se producen en ese contexto formativo, estas actitudes adquieren el efecto adverso. Es un ambiente sensible a un conjunto de fenómenos que finalmente influyen en el comportamiento del estudiantado (Castro-Girona *et al.*, 2006; Gutiérrez *et al.*, 2006).

La EF en Chile aún se sitúa en el paradigma educacional positivista basado en el conductismo, que sustenta su desempeño en determinadas tareas de acuerdo con patrones de acción estandarizados, no dando lugar a la autonomía y creatividad de los escolares (Cárcamo-Oyarzún, 2012). El rol del docente es relevante en la creación de actitudes favorables y positivas, de motivación y satisfacción del alumnado. Por el contrario, experiencias que no colaboran con la adherencia a la práctica motora pueden provocar frustraciones y desánimos y condicionan la ausencia de interés por la

participación en actividades que involucren movimiento. Así, analizar el conjunto de saberes vinculados a su práctica se constituye en un escenario favorable para conocer oficio de ser profesor de EF.

El oficio de ser profesora o profesor de Educación Física

Hoy la formación del profesorado de EF se rige por lo mandatado a nivel del Ministerio de Educación chileno, donde expresa que no solo cumple propósitos vinculados con el desarrollo de las capacidades físicas y motrices; adicionalmente debe velar por el desarrollo afectivo, social, cognitivo, moral y espiritual de las personas (Ministerio de Educación, 2018). Este mandato deja de manifiesto que esta disciplina pedagógica tiene como elemento diferenciador la búsqueda de aprendizajes desde la experiencia corporal, situación que exterioriza ciertas complejidades que aún es posible observar en las aulas chilenas. Esto es lo que describe Linzmayer-Gutiérrez:

(...) no podemos desconocer que las clases de Educación Física, por lo general, tienen un marcado énfasis en actividades de orden corporal. Pareciera ser que toda gira en torno a lo que el cuerpo es capaz de hacer y, cuando no es capaz, es “castigado” con una nota deficiente. (2020, p. 91)

Esta observación plantea interrogantes acerca de los enfoques educativos que actualmente emplean los expertos en esta disciplina pedagógica por cuanto persisten prácticas que aún relacionan la EF con la mirada orgánica: la búsqueda irrestricta por la eficiencia desprovista de las nuevas perspectiva que abordan la justicia social, las emociones, la toma de decisiones, la motivación, las actitudes, los valores, las representaciones sociales, la inteligencia motriz y el aprendizaje motor (Mujica-Johnson, 2020). Si bien se aprecia una apertura importante hacia nuevas matrices epistemológicas en relación con la comprensión del fenómeno del movimiento como herramienta educativa, aún es posible apreciar una Educación Física con componentes y métodos cartesianos clásicos. Estos no van acorde a los requerimientos de la escuela del siglo XXI, donde una disciplina escolar justifica su presencia en el currículo en la medida que no solo aporta un saber, sino que principalmente sitúa al niño o niña en la posibilidad de reconocerse como ser única o único, autónomo(a), histórico-social y con una cultura particular (Linzmayer-Gutiérrez, 2020).

La actual carrera docente, así como las diversas corrientes pedagógicas que históricamente han formado profesorado, las demandas sociales, la actitud crítica del estudiantado –entre otras materias–, configuran un escenario que obliga al profesorado de Educación Física a repensar la disciplina desde la acción motriz (Lagos-Hernández y Uribe-Delgado, 2020, p. 17). Los actuales escenarios formativos consideran altamente relevante generar un clima pedagógico adecuado y enriquecedor que promueva el respeto por la opinión del estudiantado, sus familias, sus intereses y sus gustos, considerando que uno de los elementos fundamentales de la disciplina es generar adhe-

rencia a la práctica de actividad física y lograr que las personas tengan una vida más activa, por lo tanto las profesoras y profesores de EF no solamente deben ser expertas o expertos en su subsector de aprendizaje. También deben alejarse de los modelos que solamente reproducen información, donde prevalece la repetición de patrones preestablecidos, de conductas aprendidas en otros contextos, ya que allí el estudiantado en los establecimientos educativos tiene escasas posibilidades de reconocerse como agentes transformadores del mundo donde están insertos (Linzmayr-Gutiérrez, 2020).

Muchos de estos cambios, en lo que respecta a la concepción de EF en Chile, han venido gestándose a partir de análisis de expertas y expertos, y además con la revisión de los Estándares Nacionales de Educación Física (Ministerio de Educación de Chile, 2014) lo que además se ha nutrido de un expansivo proceso de producción científica (Pérez- Gutiérrez y Lagos-Hernández, 2019). Por tanto, durante la última década, la EF escolar ha iniciado un camino hacia un mayor reconocimiento en el ámbito educativo y social, particularmente por su aporte e intervención en el desarrollo del estudiantado, no solamente desde un punto de vista motriz, sino además por su contribución biopsicosocial, favoreciendo de esta forma, el desarrollo integral de las personas (Albertazzi y Cáceres, 2014).

En este proceso de revaloración social –que podría constituirse como uno de los tantos elementos de análisis de los profesores y profesoras en formación– es posible apreciar diversos elementos de complejidad que interactúan entre tradiciones, tendencias profesionales, influencia de las instituciones y procesos formativos (Marcelo, 2016). Es evidente que ha habido una evolución en la instrucción de profesionales de la Educación; desde aquel discurso pedagógico producido en las Escuelas Normales con su carácter político e identidad colectiva (Abramowski, 2015), hasta las discusiones relacionadas entre la teoría y la práctica; el pensamiento y la acción, y entre el decir y el hacer (Alliaud, 2017).

El análisis sociohistórico revela un largo proceso de desarrollo donde la pedagogía en EF también ha estado inmersa. Es llamativo que, pese a estas dificultades y tensiones propias de un proceso de desarrollo profesional, aún permanece el interés por estudiar esta profesión vinculada a la actividad motora, situación que puede verse materializada en la matrícula, la que en el año 2020 tuvo a un total de 10.686 estudiantes (Mi futuro, 2021) distribuidos en las diversas casas de estudios que ofrecen la carrera. Algunos trabajos han abordado en Chile el interés por esta profesión, observándose que hay un componente emocional que pudiera constituirse como uno de los elementos clave en la elección de la carrera. En ella, las experiencias positivas de bienestar subjetivo, fortalecidas a través de acciones y entornos educativos, favorecen la elección de la Educación Física como profesión, bajo la lógica de que esta condición trascienda desde la vida escolar a la profesional pasando a ser en este caso un proyecto de vida (Mujica-Johnson y Orellana-Arduiz, 2018).

Este interés por la docencia está presente, pese a que en comparación con otras profesiones, la pedagogía se considera menos atractiva (Ávalos *et al.*, 2010) y tal como

lo señala Esteve (2021) hay cuestiones de tipo ideológica, propias de una sociedad materialista que tiende a establecer el estatus social en relación con el nivel de ingreso, relegando a un segundo plano temas concernientes con el compromiso social, la abnegación y la vocación.

Sin embargo, esta apreciación algo sombría, contrasta con las observaciones de Mujica-Johnson y Orellana-Arduiz (2018), quienes, en sus investigaciones, reivindican la vocación como un agente que ha estimulado al personal docente a desarrollar el compromiso social durante su labor educativa. Estas observaciones están en consonancia con lo que señala Tenti-Fanfani (2021) en relación con que “existen indicios de que la vieja idea de vocación todavía hoy está más presente entre los maestros que en el resto de las ocupaciones modernas” (p. 43). En opinión de Tardif, y pese a esta mirada auspiciosa representada en esta evolución de la docencia como profesión —y que se ha fortalecido a partir de reivindicaciones en favor de la labor formativa en la que los profesores de EF han sido igualmente parte de esta trayectoria, (2004)— las educadoras y los educadores en general no han tenido un impacto gravitante en las decisiones que afectan los procesos vinculados a elección de los contenidos de la cultura, saberes escolares, modalidades de trabajo y la organización pedagógica. Este fenómeno se relaciona con las apreciaciones de Dubet (2006), cuando señala que el rol de las instituciones formadoras ha logrado exitosamente la promoción de un orden simbólico donde el personal docente ha sido “amoldado” a cierto mandato. En este caso, la del control de las propias instituciones sobre los profesores y profesoras en formación, incluida toda su carga cultural. Indica, además, que estas transformaciones sociales tienen impacto en el ordenamiento simbólico de la socialización, la formación de las personas y, en definitiva, el modo de instituir a los actores sociales y a los sujetos (Dubet, 2006).

Por lo tanto, en el actual escenario formativo, persisten intereses vocacionales que movilizan al estudiantado a formarse como docentes, en este caso de EF o, como señala Abramowski (2015), sigue presente ese *algo* que motiva “la adhesión a la docencia y, por consiguiente, elevada a una suerte de requisito a ser cumplimentado por los candidatos a maestros” (p. 68). En ese mismo afán, se podrían estar perpetuando modelos de dominación como los que señala Dubet (2006), los que se constituyen en dispositivos o “técnicas” de socialización similares a las que se originaron en la Iglesia y que se materializaron en las formas escolares. Hay que agregar, además, que en el contexto particular de la EF como área disciplinaria, se considera en opinión de Albertazzi y Cáceres (2014), que esta carrera actualmente se encuentra en una situación de cuestionamiento y análisis, por lo menos a nivel ministerial y en particular en el área de formación inicial, lo que se relaciona con la crítica a la mirada dualista de la EF tradicional (Lagos-Hernández, 2011). Esta puede ser una de las potenciales razones de que esta disciplina sufra una crisis desde hace unos años (Marrero, 2005). Por lo tanto, se sitúa un eje de discusión en cuanto a que la profesión docente ha tenido una evolución consistente, pero aún no adquiere un nivel de aceptación e impacto social relevante.

Aun así, en el contexto de la EF sus docentes en formación manifiestan interés por una carrera que se ha considerado en reflexión y con cierto nivel de crisis, pero cuya vocación mantiene grados de interés. Esto se ve reflejado en el número de interesadas e interesados que anualmente ingresan a las universidades chilenas a estudiar esta disciplina, pero que de igual modo revela la reproducción de modelos socioculturales, por cuanto el currículum es una propuesta político-educativa que mantiene vínculos con proyectos político-sociales, y que son transmitidos o sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan intereses a veces diversos o contradictorios pero, con tendencia a ser dominantes o hegemónicos (De Alba, 1998).

Esto pudiere constituirse como un espacio de incertidumbre ante lo cual los docentes no tienen certeza de los impactos de la transmisión de saberes, antecedentes, competencias y otros aspectos claves de la enseñanza, debido a lo imprevisible que es un proceso educativo (Contreras-Domingo, 2013). Los diversos dispositivos de formación (Foucault, 1984) son elementos que influyen en prácticas, discursos, poder y conocimiento, cuyas enunciaciones silencios y omisiones deliberadas reflejan intereses particulares y no necesariamente dejan en evidencia intenciones y propósitos (Bussolini, 2010). Por lo tanto, incluso los saberes docentes y el oficio de ser profesor o profesora de EF (Alliaud, 2017), podrían contener en su propio discurso la transmisión del orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque generan la institucionalización de valores y símbolos y porque instituyen una connotación social en la naturaleza de las personas (Dubet, 2006).

A lo largo de numerosos años, la Educación Física en Chile ha estado principalmente influenciada por una perspectiva biológica, y en cierta medida, esta orientación ha contribuido a definir su naturaleza actual. Sin embargo, los actuales escenarios formativos sostienen la necesidad de otras formas de hacer EF, situación que ha quedado en evidencia durante la pandemia, donde la autoridad sanitaria chilena consideró como única alternativa viable para desarrollar las clases de Educación Física, las actividades de docencia *online* (Almonacid-Fierro *et al.*, 2020). En este escenario virtual, docentes en formación y profesionales en pleno ejercicio debieron realizar ajustes metodológicos y didácticos para dar cumplimiento a los objetivos priorizados por parte del Ministerio de Educación (2020), que consistió en un ajuste curricular, al acotar los aprendizajes imprescindibles para el año escolar 2020, perdiéndose allí toda la carga de poder, control y dominio del docente frente a sus estudiantes.

La formación inicial docente deberá enfatizar el dominio de los conceptos, sobre los dominios técnicos, vinculando tales conceptos con una formación humana coherente y consecuente con el individuo social del siglo XXI (Linzmayr-Gutiérrez, 2020). Pensando en personas que estarán multiconectadas, serán autónomas, opinantes y menos dependientes de la función docente, con unas inteligencias artificiales (IA) que tendrán un enorme impacto en la generación de contenido. Ese escenario, aunque distópico, ya está presente y el oficio del ser profesor(a) de EF debe ajustarse a esos tiempos, de-

jando de lado lo propiamente corporal para centrarse en una mirada posmodernista más humanizada y reflexiva.

A modo de reflexión final

La EF en nuestro país podría estar enfrentando una situación crítica si no se abordan ciertos aspectos relacionados con el perfil de docentes que están siendo formados en las universidades, sus características técnicas, humanas y, particularmente, su visión de realidad en torno a la disciplina. En ese contexto, hay una serie de situaciones que deben ser debatidas en particular como, por ejemplo, las acciones para atender a estudiantes cada vez más diversos. Esto necesariamente implica una revisión de los abordajes y estrategias metodológicas que se están utilizando en el aula y su articulación con otros subsistemas escolares.

Todas las debilidades y fortalezas de la formación inicial docente en EF se pusieron a prueba durante la crisis mundial vivenciada en estos últimos años. Esta disciplina pedagógica continuará sufriendo ajustes en sus propósitos y modelos; ya no basta que la EF sea un derecho para todos y todas, ahora debe ser promovida por profesores y profesoras con dominios tecnológicos, que dominen la IA, sensibles a la diversidad, las distintas realidades sociales y de salud, y que no se anclen a modelos dualistas que instalados durante 115 años, han perpetuado cierta tradición biologicista que a través de su visión cartesiana han visto el cuerpo con evidentes rasgos de reificación.

Desde la apertura de carreras de EF en universidades privadas se abrió una brecha que rompió las rígidas bases educativas con sustento biomédico, lo que permitió un crecimiento en la calidad de la formación inicial docente en la disciplina y que se fortaleció con el conjunto de mecanismos de gestión docente incluidos en los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía. Sin embargo, estos arrestos de modernización de la profesión docente en EF —ratificados incluso a partir de la promulgación de la Ley 20903— no han quebrado la mirada del cuerpo desde la eficiencia, el rendimiento o la fortaleza física, olvidando que los impactos de esta asignatura son insospechadamente complejos. La revaloración social de la pedagogía y el interés genuino por estudiar esta carrera, no hacen sino demostrar que la vocación está presente, pero que, en ese mismo itinerario, persisten intereses voluntarios, evidentes o subrepticios que podrían estar perpetuando modelos de dominación, discursos, dispositivos y técnicas de socialización que, escondidos en una mal llamada disciplina del cuerpo, redunden en la clásica mirada biomédica, dualista y cartesiana propia de los inicios del 1900.

En este escenario distópico, virtual y líquido, el oficio de ser profesor(a) de EF se hace complejo, aunque, también se constituye en un escenario donde la crisis es la oportunidad requerida para evolucionar y prevalecer.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En C. Macón y M. Solana (Ed.), *Pretérito Indefinido: Afectos y emociones en las Aproximaciones al pasado* (p. 434). Recursos Editoriales.
- Agencia de la calidad de la Educación. (2019). *Nueva ley de carrera docente*. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>
- Albertazzi, S. y Cáceres, V. (2014). La formación inicial docente: desafíos para una Educación Física. *Revista Motricidad Humana*, 15(2), 72-76. Recuperado el 14 de Julio de 2021, de <http://jmh.ucv.cl/index.php/jmh/article/view/73/72>
- Alliaud, A. (1993). *Los Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino* (Centro Editor de América ed.). Latina S.A. Recuperado el 26 de junio de 2021, de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Alliaud_Unidad_5.pdf
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós - Voces de la Educación.
- Almonacid-Fierro, A., Vargas-Vitoria, R., Mondaca Urrutia, J. y Sepúlveda-Valle, S. (2020). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42, 162-171. Recuperado el 23 de Julio de 2021, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/87353>
- Argyle, M. y Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*, 11(10), 1011-1017. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90128-E](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90128-E)
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. Recuperado el 14 de Julio de 2021, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf>
- Ballesterero, C., Chávez, K., Lobo, J. y Román. (2013). Educación Física en América Latina: Costa Rica. *Revista electrónica de Educación Física y ciencias*, 5(1), 1-31. Recuperado el 20 de diciembre de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/257620429_EDUCACION_FISICA_EN_AMERICA_LATINA_COSTA_RICA
- Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación Física y Deportes*, 20(1), 9-30. Recuperado el 02 de febrero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3645221>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (12 de septiembre de 2009). *Ley 20370*. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (abril de 01 de 2016). *Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Cabezas, J. (1912). *Programa de Educación Física. Aprobado por el consejo de instrucción pública*. Imprenta Cervantes. Recuperado el 4 de enero de 2019, de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62419.html>
- Cárcamo-Oyarzún, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos*, 38(1) 105-119. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006>
- Castillo, C. y Cornejo, M. (2011). Acercamiento a la Educación Física Chilena a inicios del Siglo XXI. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 14-18. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_50
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M. y Bássoli de Oliveira, A. A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, 38, 317-324. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- Castro-Girona, M. J., Piéron, M., & Gonzalez Valeiro, M. (2006). Actitudes y Motivación en Educación Física Escolar. *Retos*, 10, 5-22. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732275001.pdf>

- Contreras-Domingo, J. (2013). Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. Recuperado el 26 de junio de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Cornejo-Améstica, M., & Matus-Castillo, C. (2013). Educación Física en Chile. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 5(1), 1-25. Recuperado el 2 de febrero de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/281149642_Educacion_Fisica_en_Chile
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 46(1), 205-245. Recuperado el 22 de Julio de 2021, de <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25567>
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72. Recuperado el 7 de febrero de 2019, de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27653/La+crisis+de+identidad+de+la+Educaci%F3n+F%EDsica.pdf;jsessionid=48C59A617B0666CD8376CD4C55C690EB?sequence=1>
- Cuevas, R., García Calvo, T., & Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175821>
- De Alba, A. (1998). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del camp.* (M. y Dávila, Ed.). UNAM.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado.* Gedisa.
- Emiliozzi, M. (2016). Gestión de sí y educación del cuerpo en contexto: perspectivas y tensiones de la educación argentina. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 299-309. Recuperado el 02 de Julio de 2019, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n1/art19.pdf>
- Esteve, J. (2021). La profesión docente ante los desafíos. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (p. 191). Fundación Santillana.
- Lagos-Hernández, R. (2011). La Motricidad nuestra de cada día: Análisis de los Alcances Conceptuales de la Motricidad Humana como Ciencia. *Motricidad Humana*, 54-61. Recuperado el 20 de diciembre de 2018, de https://www.revistamotricidad.com/wp-content/uploads/2013/01/ARTICULO_MOTRICIDAD_NUESTRA.pdf
- Lagos-Hernández, R. y Uribe-Delgado, A. (2020). Formación inicial docente en Educación Física. Reflexiones para el futuro profesorado. En F. Poblete-Valderrama (Ed.), *Educación Física en la Educación Básica: Algo más que movimiento y ruido* (pp. 17-58). Nueva Mirada Ediciones.
- Linzmayr-Gutiérrez, L. (2020). Cultura corporal y formación humana: perfilando un nuevo paradigma en la formación inicial docente del profesor de Educación Física. En F. Poblete-Valderrama (Ed.), *Formación Inicial Docente en Educación Física. Reflexiones para el futuro profesorado* (Vols. 978-956-9812-25-5) (pp. 59-94). Nueva Mirada Ediciones.
- Marcelo, C. (2016). *Diseño de planes para fortalecer la formación inicial docente en universidades del estado. Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID.* Recuperado el 14 de Julio de 2021, de <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2012/06/Informe-Final-AT-Internacional.pdf>
- Marrero, A. (2005). La crisis de la educación física y el auge del deporte espectáculo: dos manifestaciones de la modernidad tardía. *Educación Física y Ciencia*, 1-21. Recuperado el 07 de febrero de 2019, de <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/download/EFyCv07a03/5648/>
- Mi futuro. (Julio de 2021). *Estadísticas por carrera.* Recuperado el Julio de 15 de 2021, de <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- Ministerio de Educación de Chile. (Julio de 2014). *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.* Obtenido de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Educacion_fisica-2.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (mayo de 2020). *Curriculum Nacional.* Recuperado el 23 de julio de 2021, de Recursos Educativos: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/>

Priorizacion-Curricular/Fundamentos-y-Orientaciones/177753:Priorizacion-Curricular-Educacion-fisica-y-salud-1-basico-a-4-medio

- Ministerio de Educación. (2018). *Misión del MINEDUC*. Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de Mineduc: <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>
- Molina, V., Ossa, A. y Altuve, E. (2009). ¿Cuál educación física para América Latina? *Espacio Abierto; Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18, 65-75. Recuperado el 20 de diciembre de 2018, de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1328/1330>
- Molina, G. (2002). *Funlibre*. (S. d. Recreación, Editor) Recuperado el 20 de diciembre de 2018, de Centro de Documentación Virtual en Recreación, Tiempo Libre y Ocio: <http://www.redrecreacion.org/relareti/documentos/esparcimiento.html>
- Moreno-Doña, A., Valencia-Peris, A. y Rivera García, 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. <https://doi.org/10.17583/qre.2016.2105>
- Moreno-Doña, A., Gamboa Jiménez, R. y Poblete, G. (2014). La Educación Física en Chile. Análisis crítico de la documentación Ministerial. *Revista Brasileña de Ciencias del Esporte*, 36(2), 411-427. Recuperado el 20 de diciembre de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00411.pdf>
- Moreno-Doña, A., Rivera-García, E. y Trigueros-Cervantes, C. (2014). La Educación Física en Chile: Un análisis de las creencias del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. *Movimento: revista da Escola de Educação Física UFRGS*, 20, 81-96. Recuperado el 22 de diciembre de 2018, de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/48098/32821>
- Morton, K., Atkin, A., Corder, K., Suhrcke, M., & van Sluijs, E. (2016). The school environment and adolescent physical activity and sedentary behaviour: a mixed-studies systematic review. (O. R. Obesity, Ed.) *Obesity*, 142-158. <https://doi.org/10.1111/obr.12352>
- Mujica-Johnson, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801. Recuperado el 23 de Julio de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7397368.pdf>
- Mujica-Johnson, F. y Orellana-Arduiz, N. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 203-229. Recuperado el 17 de Julio de 2021, de <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2563/pdf>
- Ospina, L. E. (2007). Sobre el objeto de conocimiento de la Educación Física. *Educación y Educadores*, 10(2), 149-161. Recuperado el 20 de diciembre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2557825.pdf>
- Pérez-Gutiérrez, M. y Lagos-Hernández, R. (2019). Comunicación científica em la Educación Física/ Ciencias del Deporte en Chile y las relaciones con la ciencia brasileña. En F. Carneiro, A. Ferreira Neto, & W. Santos (Eds.), *Comunicação científica em periódicos*. (pp. 203-236). Appris Editora.
- Pérez-Gutiérrez, M., Cobo-Corrales, C., & Izquierdo-Macón, E. (2018). Producción científica chilena de ciencias del deporte indexada en la web de la ciencia (1981-2016). *Motriz: Revista de Educação Física*, 24, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-6574201800010008>
- Pérez-Gutiérrez, M., Lagos-Hernández, R., & Izquierdo-Macón, E. (2016). Sport Sciences' scientific production published in Chile (1912-2014): a bibliometric approach. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física UFRGS*, 22(4), 1121-1136. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.64654>
- Poblete-Gálvez, C., Moreno-Doña, A., & Rivera-García, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 265-282. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300016>
- Ponce, M. A. (1884). *Lecciones de gimnasia elemental*. Imprenta Americana. Recuperado el 3 de noviembre de 2018, de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0059819.pdf>

- Rasciute, S. y Downward, P. (2010). Health or Happiness? What Is the Impact of Physical Activity on the Individual? *Kyklos*, 63(2), 256–270. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.2010.00472.x>
- Richards, J., Jiang, X., Kelly, P., Chau, J., Bauman, A. y Ding, D. (2015). Don't worry, be happy: cross-sectional associations between physical activity and happiness in 15 European countries. *BMC Public Health*, 53, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1391-4>
- Sharagrodski, P. (2004). Junto pero no revueltos. La Educación Física Mixta en la clave del género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de <https://www.scielo.br/j/cp/a/fNNYQSQwPZdtYhbcCrCt5Xg/?format=pdf&lang=es>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Recuperado el 27 de junio de 27, de <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2021). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Velaz de Medrano, & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo PROFESIONAL DOCENTE* (p. 191). Fundación Santillana.
- Toro, S. (2005). *Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica Docente*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/disser_teses/2005/toro.pdf
- Torrón, A., Ruegger, C. y Rodríguez, C. (2015). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), 1-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v3i1.662>
- Unidad de Curriculum y Evaluación. (2019). *Curriculum Nacional*. (M. d. Chile, Editor) Recuperado el 2 de febrero de 2019, de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49399.html>

CAPÍTULO 2.

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA CHILENA. UNA PERSPECTIVA RELATIVAMENTE ECLÉCTICA Y TRANSMODERNA

Felipe Mujica Johnson¹

Si decimos, pues, que el cuerpo expresa a cada momento la existencia, es en el sentido en que la palabra expresa el pensamiento. Más acá de los medios de expresión convencionales, que solamente manifiestan al otro mi pensamiento, porque así en mí como en él vienen dadas, para cada signo, unas significaciones, y que en este sentido no realizan una verdadera comunicación, se impone reconocer, como veremos, una operación primordial de significación en la que lo expresado no existe aparte de la expresión y en la que los mismos signos inducen sus sentidos al exterior.

Es de esta forma que el cuerpo expresa la existencia total, no porque sea su acompañamiento exterior, sino porque ésta se realiza en él. Este sentido encarnado es el fenómeno central del que cuerpo y espíritu, signo y significación son unos momentos abstractos.

Merleau-Ponty (1993, pp. 182-183)

Introducción

La Educación Física (EF), como bien se sabe, es una asignatura y disciplina pedagógica que tiene su corpus epistemológico² propio, aunque, por supuesto, con bastantes matices en torno a su contenido. Es decir, posee unos fundamentos teóricos que representan diversas miradas o perspectivas en torno a algunos problemas o asuntos

1 Coordinador de la creación de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

2 El concepto de epistemología representa la teoría del conocimiento (Ferrater, 1994), la cual puede ser de un área en concreto, como la Educación Física. En otras palabras, las bases teóricas que sostienen o fundamentan otros saberes teóricos y prácticos en torno a dicha disciplina pedagógica.

comunes. Aquel contexto que representa la variedad de perspectivas epistémicas ha sido uno de mis preferidos para desarrollar una línea de investigación que me ha permitido generar diferentes producciones académica, las que se pueden reflejar en libros (Mujica, 2020, 2021) y artículos en revistas científicas indexadas³ (Mujica, 2018, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b).

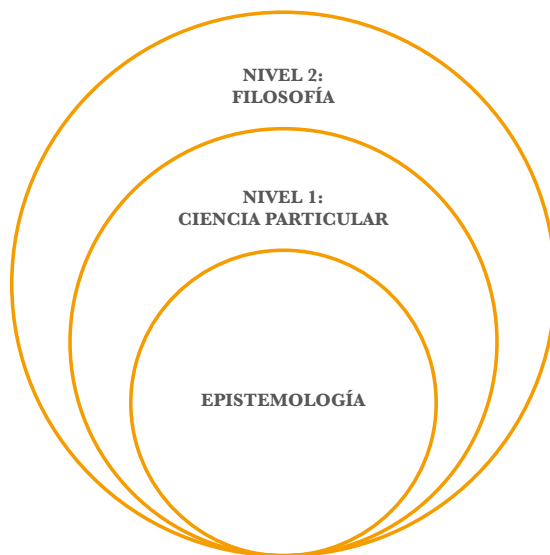
Antes de pasar a discutir algunas cuestiones concretas de la EF chilena, me permitiré hacer un breve aporte epistemológico y reflexivo sobre la propia epistemología, el cual he logrado a partir de la propia experiencia en este tipo de estudios. Esto con la finalidad de contribuir a la producción epistemológica de otras personas especialistas en algún ámbito cultural (pedagogía, sociología, psicología, astronomía, etc.) y, sobre todo, de especialistas en EF.

El aporte trata sobre la explicación de dos niveles de estudio epistemológico (Mujica y Concha, 2022). El primer nivel sería el de las ciencias particulares. En esta línea se incluiría un nivel argumentativo centrado en los hallazgos científicos y epistemológicos de un área de estudio específica, por ejemplo, los hallazgos en biología, física, psicología o pedagogía. Un ejemplo más concreto, sobre la EF, sería una discusión epistemológica sobre la relación de una estrategia didáctica con el aprendizaje motor en básquetbol en un curso de sexto básico en EF. El segundo nivel sería el más amplio y versa sobre la filosofía aplicada a un tema de estudio. Es decir, sobre un análisis que desborda claramente los límites de la ciencia particular e incluye premisas más globales que pueden ser aplicadas a variadas categorías y áreas de estudio, entendiendo la filosofía como una ciencia madre y general que busca comprender el mundo en su totalidad (Mujica, 2021d; Ortega y Gasset, 2015; Stein, 2005; Von Hildebrand, 2000).

En esta línea se incluiría un nivel argumentativo centrado en los hallazgos científicos y epistemológicos de un área de estudio general, como son los aportes de variadas personalidades de la filosofía. Un ejemplo, sobre EF, sería el estudio de la relación de las emociones con la ética de Max Scheler en el aprendizaje de baloncesto en la clase de EF. Estos niveles de análisis epistemológico se pueden apreciar en la Figura 1.

3 La mayoría de mis estudios teóricos epistemológicos los he expresado por medio de ensayos, donde voy desarrollando una o más tesis sobre un asunto relacionado a la EF. En aquellos ensayos he utilizados diferentes recursos argumentativos, destacando la dialéctica y las analogías.

Figura 1.
Niveles de argumentación epistemológica⁴



Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que los niveles argumentativos de la figura 1 también se pueden mezclar y –de hecho– es muy raro que no interactúen en un escrito epistemológico. Sin embargo, es posible que existan análisis epistemológicos que explícitamente pertenezcan a un solo nivel, ya sea al 1 o al 2. Implícitamente, en los discursos epistemológicos, siempre estarán presentes premisas filosóficas, pero en el análisis de los niveles argumentativos se le otorgaría el nivel 2 a las producciones que hagan una discusión directa y explícita con el conocimiento de aquel nivel. Sin duda, las discusiones del nivel 1 serán más superficiales que las del nivel 2, pero no por ello menos importantes y de menor calidad. Ambos niveles son relevantes y, llegado un momento de integración epistemológica, se pueden complementar.

En el subtítulo de este capítulo he señalado que las ideas expuestas tendrán un carácter relativamente ecléctico y posmoderno. Me detendré a explicar el significado que le otorgo a ambos conceptos. Lo primero es señalar que con el término *relativamente*, pretendo evitar cualquier interpretación que se aproxime a una mirada absolutista que no me permita desprenderme, en algún momento, de lo ecléctico y lo posmoderno. Con el término *ecléctico* hago referencia a una perspectiva conciliadora o unificadora, que intenta unir, de algún modo, dos posiciones que se presentan como opuestas. La mirada asumida en este capítulo se conecta con lo *posmoderno*, lo cual, siguiendo a Jean-François Lyotard (2012), diría que es una perspectiva que se distancia de la tradición

⁴ Para profundizar estas categorías, ver Mujica y Concha (2022).

en torno a las premisas universales hegemónicas que reinaron en los últimos siglos. No obstante, mi posicionamiento no se distancia totalmente de aquellas premisas, de modo que cobra sentido lo *transmoderno*, que significa una síntesis y una superación de la dicotomía modernidad y posmodernidad (Rodríguez, 1989).

De acuerdo con lo expuesto previamente, realizaré, en primer lugar, un análisis sobre algunas disputas ontológicas en torno al nombre de la asignatura que alude este libro. Y, en segundo lugar, explicaré el desafío curricular y epistemológico que tiene en los próximos años la Educación Física chilena.

Algunas disputas ontológicas en torno al término Educación Física

En este apartado, según los niveles argumentativos mencionados anteriormente, realizaré una discusión que pasa, principalmente, por el nivel filosófico. Comenzaré explicando que el término EF tiene sus bases filosóficas en una perspectiva idealista tradicional o clásica, influenciada por un dualismo cuerpo-alma que fragmenta al propio ser humano en su realidad terrenal o efectiva. Es decir, un dualismo que considera a los seres humanos como entes espirituales que tienen una vestimenta corporal, donde el cuerpo se transforma en una máquina dirigida desde el interior (Contreras, 2019; Mujica, 2019). En términos de Platón (1988), el alma sería prisionera y la cárcel es el cuerpo.

Las premisas filosóficas del pasado que estuvieron implícitas en el surgimiento del término Educación Física, fueron influenciadas por personalidades de la filosofía moderna, como John Locke (1984), René Descartes (2003), Immanuel Kant (1996) y Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2017), entre otras, quienes asumieron una postura bastante racionalista, espiritualista o idealista, donde la mente o la razón serían elogiadas constantemente por sobre otros ámbitos humanos.

Los autores mencionados anteriormente se relacionan por su cosmovisión cristiana, la cual no es ajena a su concepción idealista. De hecho, su retórica tendría las bases filosóficas en la teología clásica del cristianismo. Por ello, se ha señalado que el cristianismo contribuyó a una mirada objetivista y superficial de la EF (Oña, 2002). No obstante, he explicado en diferentes escritos que no hay una sola concepción ontológica del cristianismo (Mujica, 2019b, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2021c), de modo que, como veremos más adelante, también hay interpretaciones filosóficas cristianas que sientan las bases para una EF profunda y que reivindique la subjetividad.

En la mirada idealista clásica, lo corporal era muy importante en términos mundanos o superficiales, pero desde una mirada más profunda –como la ontológica– era poco valioso, ya que consistía en algo que debía adiestrarse o educarse para servir de buena forma a la dimensión racional y moral. Entonces, los orígenes de la EF dan cuenta

de una mirada objetivista de lo corporal, donde el cuerpo es considerado como un aspecto material carente de una esencia subjetiva y espiritual.

Frente a esta visión, se han erigido, por lo menos, dos posiciones claras, donde he sido participe de una en los últimos años. La primera posición es la de desechar el término EF y cualquier alusión a lo físico, como única salida epistemológica, pues, haría una ineludible referencia a la concepción objetivista de la asignatura. En esta posición destaca como referente el filósofo portugués Manuel Sérgio (1999, 2006, 2014) y variadas personalidades de la EF chilena y extranjera que han reivindicado sus concepciones (Montoya y Trigo, 2015; Toro, 2006, 2017). Aquella mirada se presenta, filosóficamente, como anti-idealista y, por ende, encuentra sus cimientos en el materialismo filosófico, pasando por algunas personalidades que también representan el existencialismo y la fenomenología. Posición que también podría denominar como subjetivista, pues, se opone radicalmente al objetivismo proveniente del idealismo tradicional.

Una tercera posición es la que he defendido en los últimos años, la cual reconoce sabiduría y errores en el objetivismo como en el subjetivismo, pues, señalo, en pocas palabras, que la EF puede tener, ontológicamente, una esencia objetiva y subjetiva. Esta posición no es ingenua o neutral y, en lo más profundo, reivindica un postulado espiritualista del idealismo, pues, de uno u otro modo, rechaza el postulado materialista que entiende el origen del mundo como una casualidad y se inclina por la tesis de la causalidad. No obstante, mi posición rechaza un dualismo fragmentado y, como bien explico en Mujica (2022), se acepta un dualismo integrado que, en la vida efectiva o terrenal del ser humano, sería indisoluble. Es decir, que todo lo corporal tendría, en parte, una esencia subjetiva y espiritual. Para erigir esta posición fue necesario basarse en los aportes de diferentes corrientes filosóficas, pasando por la escolástica, así como también por el existencialismo y la fenomenología.⁵ En una mirada integradora o ecléctica en torno a la constitución del ser humano es preciso destacar las obras de algunas importantes personalidades de la filosofía, como Edith Stein (2005, 2007), Emmanuel Mounier (1972), Søren Kierkegaard (1997, 2012) y Maurice Merleau-Ponty (1985, 1993, 2010). De este modo, entiendo que el término EF puede representar a la totalidad del ser humano y no me opongo a una actualización del término que representa nuestra asignatura, pero sí a un cambio que se fundamente en una imposibilidad de otorgarle un significado profundo e integral. En este sentido, no niego, como hacen los subjetivistas, la dimensión objetiva de la corporalidad humana, pero tampoco niego, como hicieron los objetivistas, su dimensión subjetiva, que la corriente fenomenológica alemana denominó, de una manera integradora, como *cuerpo vivo*.

En la Figura 2 es posible apreciar las tres concepciones que he expuesto brevemente a lo largo de este apartado.

5 Como se puede apreciar, esta mirada intermedia coincide en algunos aspectos con las corrientes del objetivismo y del subjetivismo, lo cual refleja la complejidad que existe en torno a la filosofía, donde habitan muchos matices en un mismo movimiento filosófico.

Figura 2.
Perspectivas epistemológicas frente al término Educación Física



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, creo que es importante que, sobre todo, las personas especializadas en EF conozcan la variedad de posiciones filosóficas que se pueden generar frente a un mismo término y, de este modo, poder adoptar una posición informada y crítica frente a estas disputas epistemológicas.

Hacia una Educación Física por competencias en Chile

En este apartado realizaré una discusión epistemológica del primer nivel, es decir, de corte específico en cuanto a una ciencia particular. Y, más concretamente, referido a la ciencia de la educación y aplicada a la EF. El tema abordado, a pesar de que puede tener una relación con las filosofías de la época, surge en y para la educación, de modo que tiene un carácter específico. Se trata de la evolución de una lógica curricular escolar conductista hacia una constructivista y, en el mejor de los casos, sociocrítica.

La lógica curricular conductista y, a su vez, positivista, que ha regido los entornos escolares en los últimos tiempos hasta la actualidad, está representada por la pedagogía por objetivos. Esta lógica se enfoca en el resultado de aprendizaje, en la fragmentación del saber, en la eficacia, la observación, en la estandarización y en una epistemología científicista. En otro sentido, la lógica constructivista está representada por la pedagogía por competencias, que se centra en el proceso de aprendizaje, la integración del saber, la calidad, la complejidad, la contextualización y una epistemología filosófica humanista. De acuerdo con Perrenoud (2006), el concepto de *competencia* en el entorno pedagógico es muy complejo y tiene múltiples interpretaciones. De modo que, según su perspectiva, no es posible identificar la definición que sea absolutamente correcta. El autor, por medio de diferentes discusiones, da a entender que la competencia es

una dimensión compleja, bastante práctica e integral, diferenciándose de los objetivos que se caracterizan por la fragmentación de un aprendizaje y por su carácter teórico, intelectual o enciclopédico. Se ha señalado que las competencias se identifican con el saber movilizar recursos personales para enfrentar una situación real o próxima a ella, así como un saber actuar en un contexto social concreto (Le Boterf, 1997, 2015; Marco, 2008). Desde mi perspectiva, diría que una competencia es una capacidad para responder o desempeñarse adecuadamente ante una exigencia del medio o el entorno. Aquella capacidad, por supuesto, se aprende por medio de una mirada pedagógica constructivista y, de este modo, estaríamos hablando de aprendizajes que tienen sentido para el alumnado (Denyer *et al.*, 2007).

Cuando los centros educativos pretenden formar por competencias a sus estudiantes, anhelan realizar una mejor preparación para la vida y, sobre todo, para la vida en una sociedad bastante industrial, tecnológica, digital y globalizada. Características de la sociedad que hacen de ella un medio inestable por sus constantes innovaciones, de modo que, por ningún motivo, tendría sentido educar de forma mecánica y con los saberes excesivamente fragmentados, como se hace con la pedagogía por objetivos del siglo XX.

La pedagogía por competencias es la gran innovación curricular que toma bastante fuerza en este siglo XXI, la cual pretende lograr aprendizajes flexibles que ofrezcan la posibilidad de adaptación –en buen grado– a las variadas exigencias que pueden ir surgiendo en cada particular contexto. Las competencias o las capacidades aprendidas del estudiantado no se logran únicamente con la vivencia o experimentación de una exigencia social. Es decir, que, para realizar una buena construcción de una vivienda, no basta con estar dispuesto y ponerse a construir. Se requieren, también, saberes teóricos sobre el tema. Por ello, la pedagogía por competencias no es exclusivamente orientada a aplicación práctica, sino que también al estudio y aprendizaje de teoría. De este modo, se explica que una competencia requiere de los siguientes tres tipos de saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser (Pérez, 2012).

El desafío del currículum de EF y Salud⁶ en Chile es diferente al de las otras asignaturas que se orientan tradicionalmente al ámbito intelectual y teórico. La EF tiene una tendencia contraria, de orientarse más al saber hacer o al ámbito práctico, de modo que, en este sentido, tiene la tarea de progresión curricular avanzada. No obstante, como herencia de la tradición tecnicista y mecanicista de la EF, por mucho tiempo ha pecado –sobre todo en la enseñanza de los deportes– de promover aprendizajes muy

6 El término EF y Salud corresponde al actual nombre de la asignatura escolar en Chile, lo cual no coincide con el nombre tradicional de la profesión en este país. No obstante, la Pontificia Universidad Católica de Santiago le ha puesto a su carrera profesional Pedagogía en EF y Salud. No es la primera universidad que le agrega otro término al de EF, puesto que otras universidades, como la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación o la Universidad de la Frontera, le han agregado el término de Deportes y Recreación. Esto refleja también una diversidad epistémica que existe en torno a la EF de Chile.

aislados, fragmentados y centrados en la técnica. Es lo que se conoce como el modelo técnico de enseñanza de los deportes (Mujica, 2020). Una tendencia a la formación por competencias de la enseñanza de los deportes, serían los modelos de enseñanza comprensiva del deporte y sus múltiples variaciones (Bunker y Thorpe, 1982; Castejón, 2010; Devís y Peiró, 2007; López-Ros *et al.*, 2015), como el modelo de educación deportiva (Siedentop, 1994, 1998, 2002). Estos priorizan la enseñanza global, cercana a la realidad de juego y lúdica del deporte, a diferencia de una enseñanza analítica, lejana a la realidad de juego y de rendimiento que propone el modelo técnico. A su vez, sobre todo el modelo de enseñanza comprensiva, le da importancia al saber conocer en torno a la praxis deportiva. Podríamos decir que los modelos más constructivistas como los señalados serían modelos de aprendizaje más funcional.

Una Educación Física por competencias en Chile nos exige repensar los aprendizajes que estamos logrando en la asignatura, en todos sus contenidos. Creo que no debemos demonizar el aprendizaje analítico, pero sí reducirlo, desplegando un currículum mucho más global, realista y práctico. Por otro lado, es importante ser realistas con el tiempo que se tiene disponible para lograr aprendizajes basados en competencias. De este modo, podremos evitar afectar la calidad de la enseñanza por una excesiva ambición que sea desproporcionada con el tiempo que se tiene disponible. En otras palabras, señalo que no debemos caer en la creencia de que cantidad es calidad. Y, para asegurar la calidad de la enseñanza por competencias, se debe asegurar tiempo suficiente para el desarrollo de cada una de ellas. A menor tiempo disponible, menor debiesen ser las competencias anheladas y viceversa. Frente a esto, sabemos que lamentablemente EF en Chile tiene poco tiempo en el currículum nacional, de modo que el estudiantado no podrá aprender todo lo que se estime conveniente, sino que podrán aprender lo que alcancen según las posibilidades de la contingencia curricular nacional.

Consideraciones finales

La EF en Chile, como campo disciplinar, tiene grandes y profundas discusiones abiertas, que suelen involucrar, principalmente, a las personas más especializadas en la materia. Y, por ende, tienen un alto nivel de exigencia intelectual, de modo que pueden ser difíciles de comprender. Con este escrito se pretende contribuir un poco a ello, mostrando las perspectivas que están en juego ante una posible modificación del nombre de la asignatura y de una renovación curricular en el contexto chileno. Sin duda, estos son temas que pueden ser discutidos por todas las personas que se relacionan con la asignatura, pero incumben de manera más directa a los estudiantes de pedagogía en EF, al profesorado en ejercicio de los centros educativos escolares y al profesorado universitario de la materia.

Mientras más personas se involucren informadamente a la discusión, mayores podrán ser las perspectivas y soluciones a los problemas asociados. Lo importante es

que todas las personas puedan, de algún modo, expresar su opinión y tener acceso a la producción académica que se haga sobre los asuntos discutidos, sobre todo, en quienes muestran un alto interés por los temas. Justamente, este libro apunta en esa dirección y esperamos que pueda ser, en las diferentes casas de estudio, una referencia valiosa para los procesos pedagógicos asociados a nuestra asignatura escolar de EF y Salud. Para finalizar, a modo de proyección, se considera que las escuelas de EF en Chile deben hacer esfuerzos por avanzar hacia perspectivas pluralistas que amplíen la terminología y no la reduzcan a nuevos conceptos que no son representativos de la complejidad epistémica de esta disciplina o especialidad pedagógica. De este modo, se podrían evitar exclusiones conceptuales poco representativas de la especialidad como la que sucedió en los estándares nacionales para la formación docente en EF (Mujica-Johnson *et al.*, 2023). Estándares que, por lo demás, han sido cuestionados por un fuerte acento epistémico en torno a una perspectiva de la motricidad humana que no dialoga desde la pluralidad con otras perspectivas epistémicas (Mujica-Johnson, 2023; Peña-Baeza, 2024; Riquelme-Urbe y Moreno-Villafaña, 2023; Urra-López *et al.*, 2023).

REFERENCIAS

- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Contreras, O. (2019). *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista* (4ª ed.). Inde.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeek, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Descartes, R. (2003). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Gredos.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía de Bolsillo* (1ª ed. 8ª reimpresión). Alianza.
- Hegel, G. (2017). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Porrúa.
- Kierkegaard, S. (1997). *El concepto de la angustia* (2ª ed.). Espasa-Calpe.
- Kierkegaard, S. (2012). *La enfermedad mortal*. Globus Comunicación.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Eyrolles.
- Liotard, J. F. (2012). *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Gedisa.
- Locke, J. (1984). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Sarpe.
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F.J., Bouthier, D. y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 45-60.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *El ojo y el espíritu*. Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva visión.
- Montoya, H. y Trigo, E. (2015). *Motricidad Humana. Aportes a la Educación Física, la Recreación y el Deporte*. Léeme.

- Moumier, E. (1972). *El personalismo* (9ª ed.). Buenos Aires: EUDEBA.
- Mujica, F. (2018). Las emociones en la Educación Física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 51, 64-78.
- Mujica, F. (2019a). El sentido moral que James Naismith otorgó al Baloncesto: Una fortaleza para su desarrollo en España y en la Educación Física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 56, 92-103
- Mujica, F. (2019b). El dualismo cuerpo y alma en la Educación Física: análisis de las ideas de José María Cagigal. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 60, 116-126.
- Mujica, F. (2020a). El término Educación Física en la posmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 1-7.
- Mujica, F. (2020b). Fundamentos para una educación física postcartesiana: análisis crítico a la ciencia de la motricidad humana. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 63, 104-115.
- Mujica, F. (2020c). Educación Física crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1-17. doi: 10.22370/ieya.2020.6.2.1374
- Mujica, F. (2020d). Modelo de enseñanza basada en el amor en Educación Física: una mirada enfocada en la ética. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 66, 95-106.
- Mujica, F. (2020e). *Percepción emocional del alumnado de educación secundaria obligatoria durante la práctica de baloncesto en la asignatura de Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.65809>
- Mujica, F. (2021a). Cuerpo y alma en Tomas de Aquino. Contribución a la Educación Física. *Revista Ensayos de Filosofía*, 14(2), 1-6.
- Mujica, F. (2021b). Sobre la discusión filosófica del término Educación Física. *Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-13.
- Mujica, F. N. (2021c). Filosofía idealista y Educación Física: Análisis del dualismo cuerpo y alma. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 1(5), 1-11. Recuperado a partir de <https://www.revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/45>
- Mujica, F. N. (2021d). *Filosofía y Ser Humano. Reflexiones para la ciudadanía*. Trayecto Comunicaciones.
- Mujica, F. (2022a). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>
- Mujica, F. N. (2022b). ¿Movimiento o motricidad humana?: Análisis de algunas perspectivas filosóficas. *Revista Internacional De Filosofía Teórica Y Práctica*, 2(1), 159-178. <https://doi.org/10.51660/riftp.v2i1.38>
- Mujica, F. y Concha, R. (2022). Producción epistemológica en Educación Física. Contribución de la dialéctica platónica. *Retos*, 46, 53-59.
- Mujica-Johnson, F. (2023). Crisis epistemológica de la Educación Física en Chile. *Journal of Movement & Health*, 20(2), 1-2. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art193](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art193)
- Mujica-Johnson, F. N., Santander-Reveco, I., Gajardo-Cáceres, P., Concha-López, R., Osorio-González, A., & Orellana-Arduiz, N. (2023). Tensiones epistemológicas en Educación Física. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile. *Retos*, 49, 225-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96419>
- Oña, A. (2002). La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas. *Revista Motricidad*, 9, 9-42.
- Ortega y Gasset, J. (2015). *¿Qué es la filosofía? Y otros ensayos*. Alianza.
- Pena-Baeza, A. (2024). ¿Es la educación física ciencias de la motricidad humana? *Journal of Movement & Health*, 21(1), 1-3. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1\(2024\)art195](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1(2024)art195)
- Pérez, G. (2012). Estructura del desempeño idóneo: saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 12(7), 169-181.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Noreste.
- Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón. Banquete. Fedro* (1ª reimpresión). Gredos.

- Riquelme-Urbe, D. y Moreno-Villafaña, A. (2023). ¿Y dónde está la evidencia? Una mirada crítica al sustento científico y técnico del área Disciplinar de los nuevos Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement & Health*, 20(2), 1-4. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art185](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art185)
- Rodríguez, R. (1989). *Transmodernidad*. Anthropos.
- Sérgio, M. (1999). *Motricidade Humana, um corte epistemológico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (2006). Motricidad Humana, ¿Cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
- Sérgio, M. (2014). Críticas a la Ciencia de la Motricidade Humana. En M. Sergio, E. Trigo, M. Genú y S. Toro (Eds.), *Motricidad Humana: Una mirada retrospectiva* (pp. 25-38) (2ª ed.). España-Colombia: Léeme.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20. doi: 10.1080/07303084.1998.10605528
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368-377. doi: 10.1123/jtpe.21.4.368
- Stein, E. (2005). *Obras completas II. Escritos filosóficos (Etapa fenomenológica: 1915-1920)*. Monte Carmelo.
- Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. BAC.
- Toro, S. (2006). Conocimiento y motricidad humana, aproximaciones y desafíos. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1), 62-74.
- Toro, S. (2017). Motricidad, en-acción y fenomenología: la articulación conceptual de la existencia. *MOTRICIDADES: Revista Da Sociedade De Pesquisa Qualitativa Em Motricidade Humana*, 1(1), 78-90. doi: 10.29181/2594-6463.2017.v1.n1.p78-90
- Urra-López, K., Tandón-Negrín, B. y Riquelme-Urbe, D. (2023). ¿Y dónde quedaron las Danzas Folclóricas? Una mirada crítica sobre los Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement & Health*, 20(1), 1-3. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue1\(2023\)art173](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue1(2023)art173)
- Von Hildebrand, D. (2000). *¿Qué es filosofía?* Encuentro.

CAPÍTULO 3.

SOBRE LA FORMACIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA CHILENA

Nelly Orellana Arduiz¹ y Felipe Mujica Johnson²

Introducción

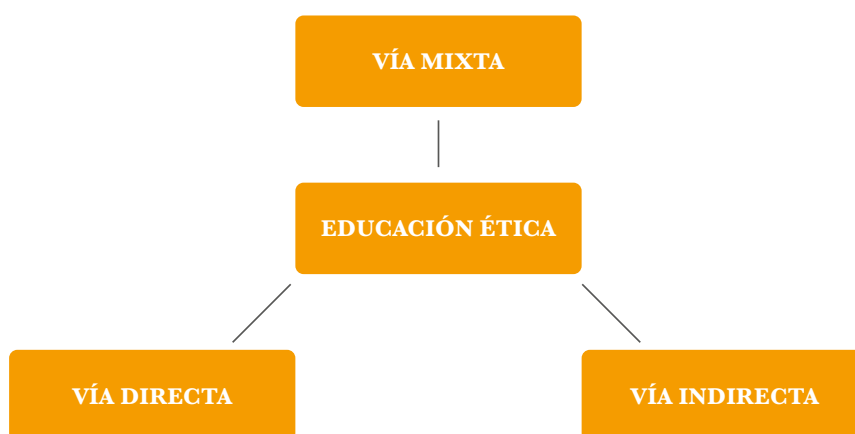
En un contexto de formación escolar integral y/o por competencias, la educación ética representa, principalmente, el saber ser del alumnado. Aquello implicaría aspectos personales como las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores éticos. Y, por supuesto, siempre en el marco de un contexto histórico-cultural concreto. Poder integrar los aspectos mencionados anteriormente se torna algo importante para reconocer la complejidad del acto educativo y los aprendizajes esperados en torno al saber ser. En Mujica y Orellana (2021), se explica que algunas concepciones más tradicionales, tecnicistas, racionalistas y acríticas, suelen entender la formación emocional y sentimental como un aspecto aislado que no se relaciona con los principios éticos y los significados culturales en torno a lo bueno y lo malo. A su vez, se ignoraría el factor más afectivo de los derechos humanos universales, dado que aquella dimensión afectiva sería asociada, casi exclusivamente, a cuestiones psicológicas y de bienestar subjetivo (Marina, 2005; Mujica, 2018; Prieto, 2018). En otras palabras, no tendrían o carecerían de una perspectiva ético-moral de las emociones y los sentimientos (Mujica *et al.*, 2019; Quintero y Sánchez, 2016).

-
- 1 Docente titular e investigadora, Pedagogía en Educación Física, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha.
 - 2 Coordinador de la creación de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Sobre la formación ética de una persona, es posible reconocer tres principales corrientes o métodos educativos. La primera sería una perspectiva más teórica, directa e intelectual, con métodos formales o estructurados como la clarificación de valores, el razonamiento en torno a dilemas morales, la lectura y escritura intencionada, el análisis de materiales audiovisuales y la reflexión ética (Hersh *et al.*, 2002; Kohlberg, 1976, 1992; Mujica, 2020a, 2020b; Pascual, 2010; Quintana, 1995, 1998). En esta vía directa de aprendizaje ético el alumnado tendría una atención consciente sobre su condición de aprendiz en torno a los valores morales.

La segunda perspectiva sería práctica, indirecta y experiencial, con métodos informales o no estructurados como el juego, el deporte, el diálogo cotidiano, el contacto con los animales, los paseos en la naturaleza, las actividades colaborativas, el arte, la danza, el cine, el teatro, la música y toda actividad humana que pueda servir para encarnar y vivenciar valores morales de un modo no explícitamente intencionado (Kierkegaard, 1988, 2017; Mujica, 2020a, 2020b; Mujica y Orellana, 2021, 2022). Es decir, una perspectiva experiencial de educación ética. En esta vía indirecta de aprendizaje ético el alumnado no tendría una atención consciente sobre su condición de aprendiz en torno a los valores morales, ya que estaría completamente inmerso en su rol dentro de la actividad. De este modo, como bien explica el filósofo danés Kierkegaard (1988, 2017), la experiencia se convertiría en una comunicación de poder que potencia la dimensión afectiva y ética de la persona. La tercera vía o perspectiva sería una mixta entre la directa y la indirecta. Estas vías se pueden apreciar de forma ilustrada en la Figura 1.

Figura 1.
Métodos de educación ética



Fuente: elaboración propia.

Currículum chileno de EF y educación ética

El currículum oficial de EF, al igual que el de las otras disciplinas pedagógicas, tiene la responsabilidad de lograr Objetivos de Aprendizajes Actitudinales (en adelante OAA) que se desprenden de los aprendizajes transversales del currículum nacional. Estos se basan, principalmente, en algunos valores éticos que suelen estar familiarizados con los derechos humanos universales y con la retórica ética tradicional del mundo occidental, donde destacan los siguientes: respeto, trabajo en equipo, esfuerzo, colaboración, superación, perseverancia, equidad y responsabilidad. En términos más específicos, también hay algunos OAA que tienen una base en la propia disciplina, destacando la participación regular y activa en torno a la actividad física (MINEDUC, 2016, 2018).

Los OAA del currículum de EF pueden ser analizados desde variadas perspectivas. En esta ocasión serán vistos desde tres perspectivas, que son su contenido, su didáctica y su funcionalidad.

Desde la perspectiva del contenido, podemos juzgar la presencia o ausencia de idoneidad de los OAA. En este sentido, el estudio teórico de Mujica (2019) reconoció que hay una discontinuidad de algunas problemáticas sociales abordadas en el primer ciclo (primero a sexto básico) y el segundo ciclo (séptimo básico a segundo medio), como, por ejemplo, el tema de la desigualdad de género y del cuidado del medioambiente. También se puede hacer una crítica por la reducción del *saber ser* a la dimensión de las actitudes, ignorando la dimensión de las emociones y de los mismos valores éticos como categoría independiente. En una futura EF por competencias es fundamental repensar aquel reduccionismo.

Desde la mirada didáctica, se considera pertinente partir haciéndose la siguiente pregunta: ¿cómo educar los OAA en la EF? Sumado a esta pregunta, se agrega que en muchas ocasiones se ha observado que los OAA se exigen en la clase de EF y también por parte de los estudiantes en formación inicial de EF, pero no se educan. Esto significa que podría existir una creencia y/o práctica donde se entiende que los OAA se desarrollan solo durante la participación de la clase. Este entendimiento no es del todo erróneo, sobre todo, si se considera una vía indirecta de educación ética. No obstante, requiere de un diseño intencionado de la clase hacia experiencias que contengan el desarrollo de ciertas actitudes. En este sentido, sería errado pensar que se pueden exigir sin un diseño pedagógico de formación ética. Con los programas de estudio de EF no existiría suficiente claridad sobre cómo se desarrollan didácticamente los OAA, pues se enfocan en los objetivos de aprendizaje (OA) de los tres ejes curriculares. Por ello, se cree que el tema de la formación didáctica para los OAA podría ser insuficiente en el profesorado en ejercicio y en la formación inicial docente, lo que justificaría una posible tendencia a exigir su cumplimiento sin procesos pedagógicos orientados a su aprendizaje. Este es, sin lugar a dudas, un tema que requiere ser investigado con mayor profundidad desde diversas perspectivas.

Desde la perspectiva de la funcionalidad, se aprecia que los OAA tienen una menor importancia que los OA, dado que para lograr la promoción escolar, el alumnado debe demostrar haber aprendido estos últimos y no los asociados a la transversalidad. Esto también fue abordado en Mujica (2019), donde se plantearon las siguientes interrogantes:

- a) ¿cómo se deberían evaluar los OAA?;
- b) ¿cómo se están evaluando los OAA en los diferentes centros educativos del país?;
- c) ¿qué importancia le otorga a los OAA el profesorado?;
- d) ¿qué importancia le otorga a los OAA el alumnado?;
- e) ¿qué importancia le otorgan a los OAA los padres y apoderados?;
- y f) ¿podrían tener mayor vinculación con la promoción escolar los OAA? (p. 158)

Si vemos esta desvinculación de los OAA con la promoción o progreso escolar en el sistema educativo –los cuales son representantes de los objetivos transversales y de la educación ética del alumnado– podemos darnos cuenta de que la educación escolar actual de la pedagogía por objetivos no se preocupa de asegurar una formación integral de calidad. Sino que, lamentablemente, se enfoca en asegurar una formación específica disciplinar de calidad. Esto es inquietante, pues, en un modelo educativo comprometido con el entorno la educación ética no puede ser considerada un aprendizaje de segundo rango de corte voluntario. Con el paso a una pedagogía por competencias, es fundamental abordar y resolver este asunto mediante la integración del “saber ser” (educación ética) con el “saber conocer” y el “saber hacer” (educación disciplinar).

Dilemas morales y educación ética en EF

Desde los albores del quehacer filosófico, la ética ocupa un sitio dentro del más puro pensamiento humano ¿Era lícito matar? ¿Era lícito ir a la guerra? ¿Era lícito desterrar de por vida a un rival político? Sócrates bebe la cicuta por un imperativo ético. En suma, para los griegos, la ética se centraba en la búsqueda de la justicia –la *dikaiosyne*– entendiéndola en un sentido moral antes que jurídico, ligado, según Martin Cohen al concepto de sabiduría. La ética griega, una de las ramas clásicas de la filosofía, se proyectó en el pensamiento romano, convirtiéndose en la base de la moral que a su vez encontró en el cristianismo su más elevada expresión.

Hoy, el pragmatismo imperante ha rebajado el valor de la ética, reduciéndola a actitudes positivas o negativas frente a las acciones humanas en cualquier ámbito del quehacer del hombre. De esta forma, llegamos al planteamiento de los dilemas éticos, lejos de la grandiosa concepción de la ética en tiempos de la antigüedad clásica: ¿es bueno o malo contaminar el medioambiente? Si se detienen las industrias pesadas, el ambiente comienza a descontaminarse, pero surge el inconveniente de detener el desarrollo industrial. Dos grandes potencias mundiales insisten en continuar con la polución mientras surgen voces en otros marcos geográficos de moderar el desarrollo tecnológico. Esto no es un problema de hoy. Ya en 1945 las FF. AA. norteamericanas

enfrentaron los principios básicos de la ética: ¿era lícito lanzar una bomba atómica para doblegar la resistencia de un enemigo ya debilitado? ¿Había que salvar la vida de un soldado americano, sacrificando la vida de más de cien mil seres humanos, la mayoría de ellos ajenos totalmente al conflicto?

El ser humano se mueve a diario en torno a decisiones que traen consecuencias para sí o para otros seres humanos, sean estos familiares, amigos, vecinos o ciudadanos comunes. A diario tomamos decisiones que se mueven alrededor de un «dilema», término heredado de la civilización clásica y que implica necesariamente tres opciones: ser o no ser; verdadero o falso; vida o muerte. La palabra en su sentido etimológico tiene un desafío que nos impele a tomar una determinación: “dos cuernos”. De manera más precisa, *dilema* haría referencia a lo siguiente:

Dilema. *Dilemma*: del g. *dilēmna*, c. de *dis*, dos veces, y *lambanó*, coger, emprender, abrazar, admitir, constreñir, estrechar. Es un argumento de dos filos, un *argumento bicornuto*, como le llamaban los antiguos, porque cierra todos los pasos al adversario, estrechándole por ambos lados: *utrinque constringens*. —Dilema vale también dos-lemas, pues lema (de *lambanó*) se llamó la mayor del silogismo, y el dilema es realmente un silogismo hipotético disyuntivo que tiene como *dos-lemas*, pues su premisa mayor es disyuntiva. (Roca, 2013, p. 248)

En este capítulo el término dilema es asociado al componente moral y ético. Por “moral” se entienden los posicionamientos frente a lo que se considera socialmente bueno y malo, mientras que por “ética” se ha de entender el estudio filosófico que norma lo que socialmente se entiende por bueno y malo (Durán, 2011; Hardy-Pérez y Roveló-Lima, 2015). En este sentido, se considera que las posiciones morales de las personas no necesariamente tienen un estudio filosófico sistemático. Cuando las posiciones morales sí tienen un trasfondo filosófico se ha de conectar moral y ética, dando lugar a un posicionamiento ético-moral o simplemente ético, entendiendo que lo ético tendría implícito el significado moral, pero, como se ha indicado, aquello no siempre ocurre en sentido contrario³. Así, la ética puede ser definida como la “ciencia que estudia los actos humanos en tanto que buenos y malos, es decir, bajo la consideración del bien y el mal” (Polaino-Lorente, 1997, p. 2). De este modo, se entiende que la ética sería una “reflexión sobre la moral. Provee la base teórica para valorar el por qué algo es bueno o malo” (Hardy-Pérez y Roveló-Lima, 2015, p. 80).

Retomando el uso del término «dilema», se hace referencia a los dilemas morales que toda persona ha de enfrentar en su cotidiano vivir. A modo de conceptualización sobre lo que significa un dilema moral, se ha señalado lo siguiente:

Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que

3 Es justo también señalar que para otras personas especialistas en el tema esta distinción no aplica, como, por ejemplo, para Ortiz (2016).

exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que les damos. (Fernández-Caparrós, 2009, p. 76)

Toda persona profesional se debe atener, constantemente, a un dilema. El educador se ve siempre estimulado frente a qué acción pedagógica ha de seguir, ya sea con sus alumnos abordando el contenido curricular, ya sea frente a una situación familiar del alumnado, etc. Lo mismo un médico que debe consultar a un grupo familiar si desconecta o no a un enfermo ya previamente desahuciado por la ciencia médica. Así, las personas se enfrentan a los llamados absolutos éticos, en que sólo la elevada conciencia de cada cual puede optar, fiando su orientación en algún punto de referencia aislado y en unas instrucciones que sólo entendemos a media.

Varios(a)s pensadores(a)s a lo largo del tiempo se han detenido a reflexionar sobre este punto. Desde la época de la China Clásica, la acción ética estuvo orientada por el Tao que venía a ser *la búsqueda del camino*. Para los griegos era cómo se podía organizar de la forma más armoniosa posible el mundo, un mundo concebido como un todo, que funcionaba como un organismo humano que propendía a ordenar su salud y su bienestar. Ya en la antigüedad era un estudio práctico de carácter político que regulaba las acciones de los hombres en la sociedad, llegando al punto en que hoy se la ve como una valla para cualquier intento serio de establecer pautas de conducta válida para la vida pública o privada. Se la ha ligado a la religión, como también a los infinitos universos éticos fijados en las obras narrativas o en los análisis pseudocientíficos sobre la construcción social de los valores. El ámbito valórico influye en las decisiones de los hombres. Pero éstos, llevados a situaciones extremas como es el caso de la guerra, pasan por sobre valores y principios, optan por denegarlos, preterirlos, desconocerlos, hasta el punto de hacer lo contrario, masacrando hombres, mujeres, niños y hasta bebés en pos de un ideal, las más de las veces, equívoco o egoísta, fruto del cálculo.

De ahí que la persona debe volverse nuevamente a la ética práctica, alejándose de lo que se ha llamado el *razonamiento ético-moral*, desarrollando una serie de habilidades como son: el saber escuchar, reaccionar ante lo que es malo o incorrecto, mostrar empatía y llegar a transigir. Este razonamiento, suele, las más de las veces, llevar a decisiones injustas sin saber abordar las cuestiones reales, yendo por el camino de la mantención de la imparcialidad absoluta, a la hora de determinar lo que está bien o lo que está mal. La pregunta de fondo es qué decidir frente a un dilema, cuando éste, sea cual sea la decisión, termina dañando o perjudicando a alguien.

A continuación, con la intención de aportar a la formación ética de las actuales y futuras generaciones en el campo de la EF,⁴ se presentan siete dilemas ético-morales que pueden servir de modelos o de aplicación directa en la formación escolar y universitaria.⁵

1. Dilema sobre la drogadicción

Luisa, una muchacha de 16 años, contó a su hermana que había comenzado recientemente a inyectarse heroína. Julia naturalmente quedó muy preocupada, y rogó a Luisa que dejara de hacerlo, pero esta se negó rotundamente.

1. ¿Qué debería hacer Julia? ¿Por qué?
2. ¿Debería Julia romper el secreto que Luisa le ha confesado y contárselo a sus padres?
3. ¿Cuándo está justificado romper un secreto, si es que lo está alguna vez? ¿por qué?
4. Si los padres de Luisa descubren lo que sucede, ¿qué debieran hacer? ¿Deberían denunciarlo a la policía? Si lo supiera la policía, ¿podrían entonces detener al traficante? ¿Qué castigo debiera darse a los traficantes? ¿Por qué?
5. ¿Cree usted que la droga – cualquiera sea su grado– podría tomarse dosificadamente, tal como se hace con el alcohol? Fundamente su respuesta.
6. ¿Cree usted, que la actividad física podría ser un paliativo para bajar el consumo de drogas? Fundamente su respuesta.
7. De acuerdo con su experiencia ¿Cuál fue su primera impresión al ver un compañero o a una persona drogada?
8. Como profesional, señale qué estrategias o acciones desarrollaría usted para proteger a sus futuros alumno(a)s del consumo de drogas.

Fuente: elaboración propia.

4 Estos dilemas también podrían servir para la formación ética en términos transversales, es decir, en otras disciplinas pedagógicas y otras carreras universitarias.

5 Estos dilemas pueden ser creados y ser parte de investigaciones científicas, como se realizó en Mujica, Toro y Orellana (2018).

2. Dilema sobre el acoso escolar (*Bullying*)

Lukas se encuentra participando de la clase de Educación Física. En el instante que da por finalizada la clase, el profesor —y como es de costumbre— manda a los alumnos a realizar su higiene personal. Cuando los alumnos se encuentran en el camarín, el profesor ve como Sebastián, César y Cristóbal se han llevado a un rincón a Lukas. Los tres alumnos lo están amenazando para que Lukas les dé el jabón y el *shampoo*.

Ingo, otro compañero, se acerca y les dice que lo dejen en paz, pero los tres compañeros le dicen que se vaya y que no se meta en un asunto que no es suyo. Además, lo amenazan con pegarle una paliza si cuenta a alguien lo que ha visto en relación con Lukas.

1. ¿Debe Ingo denunciar lo ocurrido al profesor de Educación Física? ¿Por qué?
2. ¿Debe Lukas defenderse por sí solo de sus compañeros? ¿Por qué?
3. ¿Debe Ingo insistir en solicitar a sus compañeros que dejen de molestar a Lukas? ¿Por qué?
4. ¿Debe Lukas entregarle los útiles de aseo para no tener problemas con ellos? ¿Por qué?
5. ¿Debe el profesor permanecer en el camarín mientras los alumnos realizan su aseo personal? ¿Por qué?
6. ¿Debe Ingo denunciar a los alumnos agresores al inspector general, si no desea decirselo al profesor de Educación Física? ¿Por qué?
7. ¿Debe Ingo solicitar ayuda a otros compañeros para defender a Lukas? ¿Por qué?
8. ¿Debe el profesor de Educación Física intervenir en la situación suscitada, dar el favor a Lukas y amonestar a los otros alumnos involucrados? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia

3. Dilema sobre la familia

Briguita es una escolar de 14 años que desea ir a un campamento organizado por el club deportivo al cual ella pertenece. Llega a la casa muy contenta y se lo cuenta a su mamá. Esta le responde que sería muy bueno para ella, pero no tiene dinero. Quizás si tú haces algunas actividades para juntarlo sería una solución. Briguita decide ir al mercado para ofrecer llevarle los bolsos a las señoras, limpia autos y con el dinero recaudado compra dulces en la fábrica y los vende a sus compañeros en el colegio, con lo cual logra juntar \$ 20.000 para ir al campamento. Mientras tanto, su mamá se ve afectada por descompensaciones a raíz de la diabetes que la afecta desde algún tiempo. Antes de pagar el campamento, la madre le dice a su hija que se siente mal y necesita urgentemente un medicamento para la diabetes y no le alcanza el dinero para comprarlo. La madre pregunta a Briguita si le puede prestar dinero para comprar el medicamento que le indicó el médico. Briguita piensa en todo el sacrificio que tuvo que hacer para juntar el dinero para ir al campamento, y no quiere renunciar al campamento, así es que piensa negarse a prestárselo.

1. ¿Debe negarse Briguita a darle a su madre el dinero? Según su respuesta, ¿por qué?
2. La madre prometió a Briguita que podría ir al campamento si consiguiera el dinero, ¿debe negarse?
3. ¿Por qué, en general, deben cumplirse las promesas?
4. ¿Por qué es importante ser un(a) buen(a) hijo(a)?
5. ¿Debiera la mamá de Briguita solicitar el monto que le falta a una amiga y así no frustrar a su hija?
6. ¿Briguita debería sacrificarse por la salud de su mamá como una buena hija que es? ¿Por qué?
7. En un contexto ético, ¿vale más el sacrificio de los padres por sus hijos o el sacrificio de los hijos por sus padres? Fundamente su respuesta.

Fuente: elaboración propia

4. Dilema sobre la homosexualidad

Dos alumnos solicitan hablar con la profesora de Educación Física. La profesora los atiende en una sala en donde no hay nadie más. Estos alumnos confían en la profesora y le cuentan que están pololeando desde hace algún tiempo, teniendo como meta formar una familia. La profesora es la única persona que sabe y –por lo tanto– los adolescentes le piden discreción.

1. Si usted fuese la profesora, ¿qué consejo daría a los adolescentes?
2. ¿Considera usted que estos alumnos presentan una enfermedad o una anomalía? Fundamente su respuesta.
3. ¿Mantendría o guardaría usted este secreto?
4. ¿Cree usted que estos alumnos estén equivocados al hablar con la profesora?
5. ¿Qué procedimiento aplicaría usted como profesora frente a esta situación?
6. ¿Usted se alejaría de estos alumnos para no saber nada más de esta situación? Fundamente su respuesta.
7. ¿Hablaría usted con los padres o apoderados de estos adolescentes? ¿por qué?
8. ¿Aconsejaría usted como profesora a estos adolescentes que solicitaran ayuda a un psicólogo juvenil, o a un orientador de su colegio? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia

5. Dilema sobre la honestidad en el sistema educativo

El profesor de una Universidad decidió realizar un examen para hacer en casa. Antes de proponer las preguntas, dio a sus estudiantes una pequeña charla sobre el sistema basado en la honestidad y les dijo: que la Universidad funcionaba fundándose en este sistema. Les dijo, que confiaba en que cada estudiante haría el examen de manera independiente.

1. Si su mejor amigo le pidiera que le ayude en un examen para hacer en casa, ¿qué haría? Fundamente su respuesta.
2. Supongamos que enseña a su amigo y en ese proceso de enseñanza, le proporciona las respuestas sin intención, ¿Cambiaría eso el problema?
3. Generalmente, en el sistema basado en la honestidad se exige que se denuncie a cualquiera que se sepa que está haciendo trampas. ¿Es bueno ese sistema? ¿Por qué?
4. Si viera a alguien haciendo trampas, ¿sería correcto el denunciarle? ¿por qué?
5. ¿Haría trampas si necesitara realmente una puntuación más alta para aprobar de la que podría conseguir sin hacerlas? ¿Por qué?
6. ¿Sería correcto hacer trampas en tal situación? ¿Por qué?
7. A este dilema, agregue una pregunta más que considere pertinente y relevante al tema.
8. ¿Aconsejaría usted a un compañero amigo que haga alguna trampa para salir airoso de un examen? Fundamente su respuesta.
9. Fuera del contexto universitario, ¿haría usted alguna trampa, estando enfrentado a una situación difícil, embarazosa o a alguna posibilidad de cometer un fraude sin que nadie se percate? Fundamente su respuesta.

Fuente: elaboración propia

6. Dilema sobre la interculturalidad

Un chileno, porteño de nacimiento domiciliado en el cerro Alegre, recibe en su hostel a tres extranjeros, turistas europeos de paso por Valparaíso: uno era alemán, otro sueco y un tercero polaco. Venían en un tour, pero por haberse apartado de su grupo, fueron asaltados cerca de su casa. No hablaban español. Al verlos tan desesperados, el chileno les propone recibirlos en el hostel por un precio más bajo a lo que correspondía. Les tendió la mano, los acomodó y llamó a la policía civil dando cuenta del hecho. Los europeos perdieron todo: pasaportes, tarjetas de identidad y por supuesto divisas y tarjetas bancarias. Los agentes de la policía les dijeron que la situación no implicaba responsabilidad del ciudadano chileno que les dio alojamiento. Debían ir a extranjería en el cuartel de la policía civil. Pero a este chileno le nació el deseo de colaborar con ellos y aceptó la responsabilidad. No obstante, esta problemática situación lo puso en una situación difícil ante su propia familia, puesto que implicaba gastar recursos económicos que no les sobraban.

1. ¿Hizo bien este ciudadano porteño al recibir en su casa a estos desesperados europeos? ¿Por qué?
2. ¿Los turistas europeos actuaron bien al prolongar su estadía por un bajo costo económico en este hostel privado? Fundamente su respuesta.
3. ¿Cómo podía este chileno enfrentar la situación ante su propia familia? ¿Por qué?
4. ¿Debía sacrificar los ahorros e ingresos personales para aliviar la situación de los turistas? ¿Por qué?
5. ¿Los turistas debían esperar la solución de su situación en las incómodas dependencias de la PDI? Fundamente su respuesta.
6. ¿Debía la familia del hostelero intervenir haciendo salir a los turistas? Fundamente su respuesta.
7. Los tres europeos comenzaron a colaborar en los quehaceres del hostel conscientes de la situación: ¿es aceptable esa reacción? Fundamente su respuesta.

Fuente: elaboración propia

7. Dilema sobre la obesidad

Cuando era alumno, usted tuvo una compañera que durante toda la enseñanza básica y media sufrió de obesidad y además participó de la clase de Educación Física. Esta compañera a los 17 años sufrió un infarto cardiaco y falleció. Según los doctores, la causa principal fue la obesidad causada por el sedentarismo.

1. ¿A quién le atribuye la responsabilidad de este hecho? Fundamente su respuesta.
2. ¿Cree usted que el profesorado de la asignatura de Educación Física del centro educativo tiene responsabilidad de la muerte de esta joven? ¿Por qué?
3. ¿Pudo evitarse esa muerte? ¿Cómo? Fundamente su respuesta.
4. ¿Pudo usted haber colaborado en la salud de su compañera ? Fundamente su respuesta.
5. ¿Qué soluciones propone usted, como ciudadano(a) y/o futuro profesional de la Educación Física, para evitar ese lamentable desenlace?

Fuente: elaboración propia

Los dilemas presentados anteriormente pueden ser aplicados de forma intacta o ser ajustados en su contenido para satisfacer las necesidades contextuales o los anhelos pedagógicos de cada profesional.

Con el fin de favorecer este método pedagógico, se exponen en la tabla 1 las siguientes sugerencias metodológicas para la aplicación práctica de los dilemas orientados a desarrollar el razonamiento ético-moral del estudiantado escolar y universitario. Estas sugerencias están planteadas en un orden secuencial ascendente, es decir, que la primera sugerencia representa también la primera acción en la aplicación práctica.

Tabla 1.

Sugerencias metodológicas para la aplicación de dilemas morales

Nº	Sugerencia
1	Entregar un dilema moral a las y los estudiantes.
2	Cada estudiante tendrá un tiempo de 20 a 30 minutos para leer y responder el dilema moral.
3	Conformar grupos de cuatro a seis estudiantes. Posteriormente, elegir un(a) coordinador(a) del grupo.
4	En cada grupo se dialogarán las respuestas de cada integrante y se intentará generar una respuesta que represente al grupo. Si no hay un acuerdo total, se tendrán en cuenta las diferentes posiciones frente a cada pregunta. Él/la coordinador(a) debe tomar nota de estos resultados.
5	Se leerá la primera pregunta y cada coordinador(a) expondrá el resultado de la perspectiva del grupo. Una vez que todas las personas coordinadoras hayan presentado, se pasará a la siguiente pregunta. Así sucesivamente hasta terminar la con la última. Entre las presentaciones los estudiantes podrán pedir la palabra y expresar argumentos o puntos de vista sobre las respuestas. De este modo, se puede generar un debate entre diferentes estudiantes y/o grupos. Él/la docente del curso puede mediar los diálogos y promover la reflexión, sin dar las respuestas correctas o incorrectas. Sobre todo, cuando considera que una respuesta puede ser mejor, ha de orientar la atención hacia preguntas o supuestos que ayuden a que el propio estudiante se dé cuenta de que una respuesta puede ser mejor en términos morales. Para ello él/la docente ha de orientar en los estadios y niveles morales de Kohlberg (1976), los cuales pueden ser vistos en Orellana <i>et al.</i> (2018) al alumnado hacia los estadios y niveles morales más altos.
6	Por último, se sugiere solicitar una reflexión personal sobre la temática la cual puede ser desarrollada en un momento asincrónico o después de la clase.

Fuente: elaboración propia

Consideraciones finales

Para finalizar este capítulo, se considera oportuno indicar que este método de formación ética y moral basado en dilemas morales desde la perspectiva de Kohlberg (1976) se ha estado aplicando por más de 10 años en la Universidad de Playa Ancha, lo cual ha contado con la participación de la autora y el autor de este capítulo. La aplicación ha estado liderada, principalmente, por la Dra. Nelly Orellana Arduiz, tanto en sus cátedras de pregrado como de posgrado. Estas se han desarrollado en la carrera de Pedagogía en EF, pero también en otra carrera profesional y en un programa de máster. En varios años el Dr. Felipe Mujica Johnson pudo ser ayudante en estas aplicaciones, liderando incluso algunas aplicaciones en el entorno escolar.

De las aplicaciones se puede señalar que han sido situaciones bastante enriquecedoras y exitosas, las que han confirmado las sugerencias metodológicas aportadas. El alumnado suele implicarse bastante en los roles que se presentan en los dilemas morales, lo cual también se ve reflejado en los interesantes debates que se dan al momento de la presentación de los resultados. Estos han gatillado otros profundos diálogos que se ha tenido con el estudiantado de forma personal y posterior a la clase. Se espera que otras(o)s docentes de EF, tanto en contextos de educación superior como escolar, puedan aprovechar el potencial pedagógico que tiene esta propuesta metodológica.

REFERENCIAS

- Cerdas-Agüero, E. (2019). Reflexiones acerca de prácticas lúdicas en educación en derechos humanos: el juego cooperativo. *Universidad En Diálogo: Revista De Extensión*, 9(1), 159-170. <https://doi.org/10.15359/udre.9-1.10>
- Durán, L. J. (2011). ¿El deporte transmite valores? En A. Madariaga y J. Cuencua (Eds.), *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación* (pp. 161-178). Universidad de Deusto.
- Fernández-Caparrós, M. (2009). *Outdoor training y la educación en valores*. Wanceulen.
- Hardy-Pérez, A. y Rovelo-Lima, J. (2015). Moral, ética y bioética. Un punto de vista práctico. *Medicina e Investigación*, 3(1), 79-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.mei.2015.02.007>
- Hersh, R., Paolito, D. y Reimer, J. (2002). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg* (4ª ed.). Narcea.
- Kierkegaard, S. (1988). *Mi punto de vista*. Aguilar.
- Kierkegaard, S. (2017). *La dialéctica de la comunicación ética y ético-religiosa*. Herder.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive development approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (pp. 31-53). Holt, Rinehart, and Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 27-44.
- MINEDUC. (2016). *Bases curriculares. 7° básico a 2° medio*. República de Chile.
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares. Primero a sexto básico*. República de Chile.
- Mujica, F. (2018). Educar y suscitar emociones en la educación: análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 15-27
- Mujica, F. (2019). Análisis crítico de la formación actitudinal en la asignatura de Educación Física y Salud en Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 151-166. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838mujica9>
- Mujica, F. (2020a). Modelo de enseñanza basada en el amor en Educación Física: una mirada enfocada en la ética. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 66, 95-106.
- Mujica, F. (2020b). Educación moral en función del amor en los procesos pedagógicos: prevención de la violencia de género. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 67-78.
- Mujica, F. y Orellana, N. (2021). *El giro emocional de la educación*. Forja.
- Mujica Johnson, F., y Orellana Arduiz, N. (2022). Educación en valores por medio del deporte. Una perspectiva filosófica basada en Søren Kierkegaard. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 887-892. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.90120>
- Mujica, F., Orellana, N. y Luis-Pascual, J.C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90.

- Mujica, F. N., Orellana, N. D. C. y Toro, G. A. (2018). Fair Play en la derrota deportiva: El razonamiento moral de estudiantes entre 16 y 17 años. *Educación Física y Ciencia*, 20(3), e058. <https://doi.org/10.24215/23142561e058>.
- Orellana, N., Mujica, F. y Concha, R. (2018). Promoción a bebidas alcohólicas en el deporte. El razonamiento moral de estudiantes entre 16 y 17 años. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-14. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/433/474>
- Ortiz, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía*, (45), 113-139.
- Pascual, M. A. (2010). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela* (2ª ed.). Narcea.
- Polaino-Lorente, A. (1997). Definición de ética. Relación de la ética con otros saberes. En L. M. Pastor y F. J. León (Eds.), *Manual de ética y legislación en Enfermería* (pp. 2-7). Mosby.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058
- Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Dykinson.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía Axiológica*. Dykinson.
- Quintero, M. y Sánchez, K. (2016). Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: El (no) lugar de la infancia. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 240-266. doi: 10.14482/indes.24.2.8898
- Roca, M. (2013). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Forgotten Books.

CAPÍTULO 4.

ENSEÑANZA COMPRENSIVA Y TÁCTICA DEL DEPORTE EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL CASO DE ALGUNOS DEPORTES COLECTIVOS

Ignacio Santander Reveco,¹ Pablo Gajardo Cáceres² y Felipe Mujica Johnson³

La motricidad⁴ supone un conjunto de manifestaciones, entre las cuales se encuentra el deporte. En muchos casos, su vistosidad ha hecho del deporte un espectáculo que hace que una gran parte de la población lo acoja como modo de expresión única, como es el ejemplo del fútbol. Pero la motricidad, para las personas que estudiamos el tema, la entendemos sin las limitaciones a las que estamos habituados a comprobar: tipos de lanzamientos, formas de saltar o girar, precisión en un determinado movimiento, etc. No sólo reducida a las habilidades básicas que adquieren complejidad con un mayor o menor dominio, sino como forma amplia de uso. Aparecen aspectos afectivos y cognitivos que no siempre son percibidos por la idea abrumadora de entender el deporte, y creemos que son necesarios para justificar una inclusión y práctica educativa (Castejón, 2010, p. 16)

Introducción

Las nuevas teorías pedagógicas han impulsado innovadores modelos de aprendizaje en la Educación Física escolar a nivel internacional. Uno de estos modelos es el de

1 Secretario académico, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile.

2 Director de carrera, Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago.

3 Coordinador de la creación de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

4 La perspectiva epistemológica con la que Castejón (2010) se refiere al concepto de motricidad no es la misma con la que lo hacen otros autores como Sérgio (2006), puesto que el primero autor no contrapone la motricidad con la EF. A su vez, Castejón (2010) legitima el término de EF en esta y otras obras.

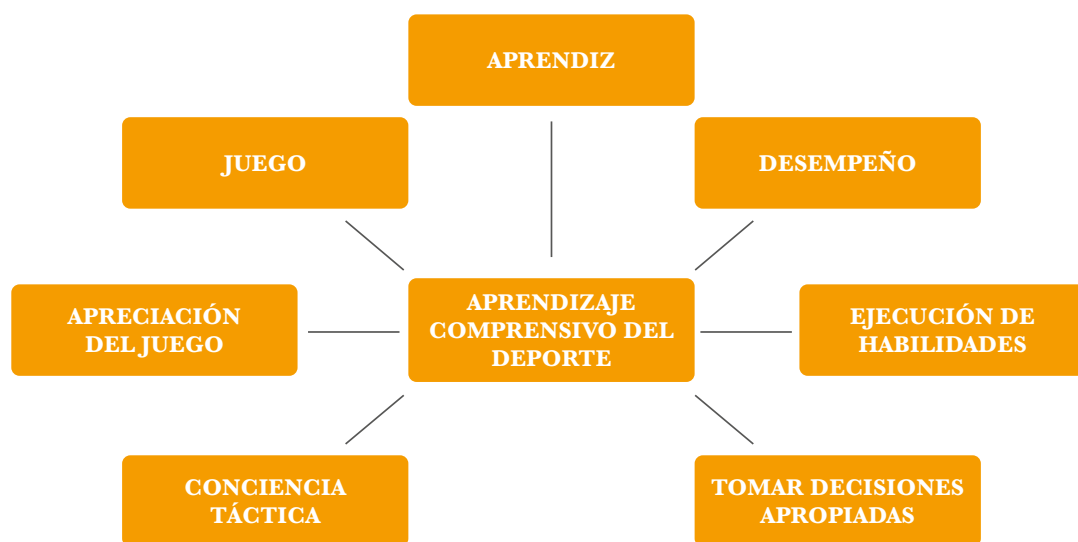
la enseñanza comprensiva del deporte (ECD), que en sus orígenes en Inglaterra fue denominado *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982; Kirk y MacPhail, 2002; López-Ros *et al.*, 2015). Este surge en un contexto de enseñanza del juego deportivo en Educación Física escolar, haciéndose énfasis en los aprendizajes tácticos. Este modelo comprensivo ha sido poco divulgado y desarrollado en los contextos de EF en Chile y es probable que, de otros países latinoamericanos, lo cual podría ser explicado en que su origen fue en el continente europeo y sus principales exponentes también son de aquel territorio. Por ello, en países como Chile el ámbito táctico de los deportes suele estar menos presente en los procesos de formación deportiva. Sin embargo, esto no significa que el aprendizaje táctico no se considere importante en el país, sino que no suele abordarse de forma explícita y sistematizada, dado que el modelo tradicional centrado en la técnica ha sido el que ha estado más presente. Existe poca evidencia científica sobre el uso de este modelo en la educación escolar chilena, destacando el estudio de Carter-Thuillier *et al.* (2018).

En la Figura 1 se pueden apreciar los elementos del esquema del modelo comprensivo, donde la toma de decisión aparece, entre otros aspectos, como un componente protagónico. González-Villora (2021), en el mismo sentido, señaló lo siguiente:

La enseñanza comprensiva del deporte ha evolucionado significativamente con nuevas aportaciones desde su origen hasta nuestros días, pero siempre ubica al jugador en el centro del proceso de aprendizaje, situando al deportista en el juego modificado, donde las tácticas, toma de decisiones, resolución de problemas y habilidades se desarrollan al mismo tiempo, es decir, en situaciones de juego con contextos tácticos similares al deporte practicado. (p. 53)

Figura 1.

Elementos principales del modelo *The Teaching Games for Understanding*



Fuente: elaboración propia a partir de Bunker y Thorpe (1982).

Es sabido que los aprendizajes tácticos han sido, comúnmente poco abordados por el modelo tradicional o técnico del aprendizaje deportivo (Mujica, 2020). Para entender mejor la diferencia entre ambos se expone en la Tabla 1 una comparación entre el modelo tradicional y el modelo comprensivo.

Tabla 1.

Diferencias entre los Modelos de Enseñanza Tradicional y Comprensivo

Modelo tradicional	Modelo comprensivo
<ul style="list-style-type: none"> • La técnica y la táctica se enseñan por separado. • La enseñanza de la técnica y la táctica se enseña preferente en situaciones analíticas, fuera de la realidad de juego. • La competición deportiva suele ser vista como un fin y no como un medio. • Predominan los estilos de enseñanza conductistas. • El alumnado tiene muy poca autonomía. • La realidad de juego se suele desarrollar tardíamente, después de haber realizado prácticas analíticas de la técnica. • Las sesiones se tornan monótonas por el énfasis en la práctica técnica analítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • La técnica y la táctica suele enseñarse en conjunto. • La enseñanza de la técnica y la táctica se enseña preferentemente en situaciones globales dentro de la realidad de juego. • La competición deportiva suele ser vista como un medio y no como un fin. • Predominan los estilos de enseñanza constructivistas. • El alumnado tiene bastante autonomía. • La realidad de juego se desarrolla desde el inicio del proceso de aprendizaje. • Las sesiones su tornan dinámicas por el énfasis en la realidad de juego, sobre todo, reducida o predeportiva.

Fuente: elaboración propia a partir de Ortega et al. (2015).

La estrategia, la técnica y la táctica están siempre presentes en la práctica deportiva, de los cuales se discute abiertamente, sin embargo, existen bastantes imprecisiones e incertezas al referirse a dichos aspectos. De acuerdo con Riera (1995), “en algunos deportes se mezclan y se confunden los conceptos de táctica y estrategia, en otros no se utiliza el término estrategia o el de táctica, o bien se reservan para actividades muy concretas de la actividad deportiva” (p. 45). Entonces, se necesita aclarar y encontrar elementos comunes a partir de la multiplicidad de definiciones al respecto, lo cual puede permitir unificar significados sobre dichos conceptos.

Algunas cuestiones para considerar a la hora de comprender estos tres grandes componentes son, que la estrategia es cualquier acción que se emprenda para resolver alguna problemática, por tanto, se debe: elaborar objetivos, un plan de acción y con-

siderar lo aspectos de la problemática a resolver. Por ende, “la estrategia está asociada al objetivo principal, la planificación y la globalidad” (Riera, 1995, p. 47).

Respecto de la táctica, obedece a acciones que se configuran para el desarrollo de la estrategia, planteando objetivos parciales, sin perder de vista el objetivo principal. Por otra parte, se considera la toma de decisiones para resolver las problemáticas del juego y –por último– la consideración del o la oponente como factor permanente en toma en la variadas toma de decisiones. Así, “podríamos decir que las palabras clave para acotar la táctica son: objetivo parcial, combate y oponente” (Riera, 1995, p. 50). Otro aspecto para considerar es cómo se desarrolla el comportamiento táctico. Por un lado, está el director o directora del equipo, (entrenador, profesor, coach) quien organiza al equipo tácticamente para la implementación de la estrategia, pero la persona que juega o practica el deporte es quien toma las decisiones tácticas en beneficio del equipo.

Según Matviev (2001), “el concepto de táctica deportiva abarca tanto las operaciones mentales y construcciones (modelos) que determinan las líneas cardinales del comportamiento del atleta” (p. 49). Para Zhelyazkov (2018), la táctica sería “la selección y aplicación creativa y oportuna de medios, métodos y formas para la lucha más eficiente con el adversario en las condiciones de la competición” (p. 295). Para Martin *et al.* (2001), a modo de definición, “el concepto táctico designa la utilización de un sistema de planes de acción y de alternativas de decisión que permite regular la actividad haciendo posible un éxito deportivo” (p. 267). De este modo, se puede apreciar que el desempeño táctico obedece a un proceso resolutivo donde la persona que practica el deporte ha de tomar decisiones estratégicas para lograr objetivos que lo conduzcan a la victoria. Cabe destacar, que la táctica se encuentra presente en deportes individuales y colectivos, aunque con mayor presencia en los deportes colectivos de colaboración-oposición.

Sobre el concepto de la técnica, a modo de definición, se ha señalado que es un “sistema especializado de acciones simultáneas y consecutivas orientadas hacia una organización racional de las fuerzas internas y externas que influyen sobre el deportista, así como hacia su más completa utilización para solucionar una tarea motriz concreta” (Zhelyazkov, 2018, p. 285). Dentro de los conceptos en torno al deporte el de técnica es uno de los más claros e inconfundibles con la táctica, dado que respondería a un proceso más cerrado y mecánico de aprendizaje. En cuanto a la enseñanza del deporte, desde una mirada reduccionista, correspondería única y exclusivamente a la ejecución motora o a la técnica.

No obstante, una adecuada enseñanza del deporte debe considerar aspectos que van más allá de lo exclusivamente biomecánico. En este sentido, “el desarrollo de la tradición tecnicista en el deporte y en la educación física en general, se apoya en la dimensión biomecánica del cuerpo (el cuerpo máquina)” (Espasandín, 2010, p. 11). Centrarse solamente en una visión técnica, finalmente se transforma en un replicar recetas y enseñar de forma descontextualizada de la realidad de muchos deportes complejos marcados por la incertidumbre. Por ende, se hace necesario abandonar la

predominancia de la enseñanza técnica y analítica, para pasar a una enseñanza del deporte en etapas formativas y en la EF que reivindique la importancia de la táctica y de la enseñanza global.

Desde nuestro punto de vista, dar valor a la enseñanza global y táctica del deporte no significa la desaparición de la enseñanza analítica y técnica, sino que establecer una integración y variación de todos esos aspectos. Sobre todo, porque también es conveniente enseñar en algunos momentos la táctica de forma analítica y la técnica de forma global. Por ende, se considera que el modelo comprensivo de la enseñanza deportiva puede contribuir en la ampliación del repertorio pedagógico en la EF y no en la reducción de las posibilidades. De este modo, es posible combinar situaciones analíticas y globales en torno a la enseñanza de la técnica y la táctica de los deportes. En el currículum de EF y Salud de Chile, existen algunos objetivos que ponen énfasis en la táctica de los deportes.

En las bases curriculares de primer a sexto año básico (MINEDUC, 2018) y de séptimo año básico a segundo año medio (MINEDUC, 2016) hay objetivos asociados a la toma de decisiones en juegos motrices y pre-deportivos, como el OA2 de tercer año básico: “Ejecutar acciones motrices que presenten una solución a un problema, reconociendo diversos criterios (tiempo, espacio y números de personas); por ejemplo: juegos de uno contra uno, juegos en grupos reducidos y juegos con superioridad numérica” (MINEDUC, 2018, p. 123).

También se podría destacar el OA2 de quinto año básico que alude directamente a la táctica: “ejecutar juegos colectivos y deportes, creando tácticas y estrategias, demostrando formas para resolver un problema en relación con el espacio, el objeto y los adversarios; por ejemplo: dar tres pases en cinco segundos o dar tres pasos y dar un pase a un compañero” (MINEDUC, 2018, p. 131). Por último, a modo de ejemplo, se presenta el OA2 de primer año medio: “modificar, evaluar y aplicar las estrategias y tácticas específicas utilizadas para la resolución de problemas durante la práctica de juegos o deportes; por ejemplo: ubicar la pelota en un punto estratégico de la cancha, cambiar la posición o la función de los jugadores y las jugadoras durante el partido, implementar y evaluar un sistema de posiciones de ataque junto a otros jugadores, entre otras” (MINEDUC, 2016, p. 268).

En base a lo mencionado anteriormente, este capítulo tiene por objetivo proponer algunos aprendizajes tácticos específicos de tres deportes colectivos que podrían ser adaptados al aprendizaje escolar en EF y Salud.

Propuestas de aprendizajes tácticos para la asignatura de Educación Física y Salud en Chile

En este apartado se expondrán cuatro aprendizajes tácticos de hockey sobre césped, fútbol y básquetbol. Dos orientados a la fase defensiva y dos a la fase ofensiva. El

primer deporte presentado es hockey sobre césped y algunos de sus aprendizajes o fundamentos tácticos específicos se exponen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Aprendizajes tácticos específicos de hockey sobre césped

Fundamentos tácticos de hockey sobre césped	
Principios ofensivos (improvisación, movilidad, amplitud y profundidad)	
Nombre	Descripción
Desmarque	Es una acción colectiva en el ataque y corresponde a los movimientos que hace el alumnado en el rol de jugador o jugadora ⁵ que están sin pelota, los cuales están marcados por un oponente, buscando el espacio libre para él o un compañero reciba la pelota. Debe existir conexión visual entre el o la compañero(a) con pelota y cierto grado de compenetración; es decir, deben ver lo mismo para que exista efectividad en la acción.
<i>Give and Go</i> (Dar y pasar)	Es una acción táctica que permite generar superioridad numérica de las y los jugadore(a)s en acción ofensiva respecto de los defensores. Esta situación táctica genera dos contra uno (2x1), o se puede convertir en un tres contra uno (3x1). Esto ocurre cuando el receptor del pase es una tercera persona jugadora que se suma a la jugada ofensiva. Es muy utilizado y requiere tomar decisiones sobre el momento en el cual se puede usar esta acción.
Principios defensivos	
Nombre	Descripción
Cobertura	Es la acción que realiza un jugador o una jugadora que está libre, sumándose a la acción defensiva. Esta persona se aproxima desde atrás o por el costado del compañero(a) que está enfrentado al oponente con pelota. El objetivo de esta acción es pasar de una situación defensiva de uno contra uno 1x1 a una situación de superioridad numérica en defensa 1x2. El/la jugador(a) que está defendiendo debe dar tiempo para que quien hace la cobertura llegue a la jugada generando la superioridad en defensa. Si quien defiende es superado(a) por el atacante se pierde la posibilidad de la superioridad numérica en defensa.

5 Anteriormente, tanto en una cita de González-Villora (2021) como en las propias bases curriculares de EF del MINEDUC (2016), se ha aludido al término jugador como referencia al alumnado, lo cual no significa que se esté orientando el rol fuera de la clase de EF, sino que se está señalando que el alumnado asume aquel rol con base en el juego motor y/o deportivo. En adelante, cuando se haga referencia a jugadora(e)s también se estará aludiendo al contexto de la clase de EF.

Nombre	Descripción
Repliegue	Es una acción táctica defensiva de carácter colectiva, que consiste en la acumulación de jugadora(e)s en un espacio reducido del campo de juego cuando se pierde la pelota. Esta se hace cerca de la zona de riesgo del propio arco, generalmente en el box o cajón centrales (frente a la portería), para forzar al equipo que ataca a alejarse del arco, atacando por la periferia del área cerrando la zona central. Esta acción permite cortar líneas de pase o circuitos de pase a los atacantes, de alguna manera orientando el ataque y asimismo da tiempo para que lleguen otras y otros jugadores a la zona defensiva.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3 se encuentran los aprendizajes tácticos que se podrían abordar en la enseñanza de fútbol en contextos de Educación Física y Salud en la etapa escolar.

Tabla 3.

Aprendizajes tácticos específicos de fútbol

Fundamentos tácticos del fútbol	
Principios ofensivos (control, movilidad, penetración, improvisación)	
Nombre	Descripción
Grupo de penetración	Esta acción táctica se desarrolla en mitad ofensiva de la cancha. Tiene como objetivo lograr un pase con opciones de gol y que este anote en el arco contrario. Para lograr cumplir con este fin, él/la jugador(a) que conduce el balón de forma individual o con ayuda de otro(a) compañero(a) mediante una pared (considerando que las y los jugadores sean explosivos y con buenos movimientos técnicos), le envíe un centro o un pase ya sea directo o en profundidad a otro(a) compañero(a) para que reciba con posibilidad de anotar.
Desmarcación	Táctica que realiza un(a) jugador(a) cuando el balón está en poder de su equipo en fase ofensiva, con el fin de alejarse lo más posible de su adversario dirigiéndose a un espacio sin marcas para recibir el balón. Es decir, el desmarque lo hace una persona cuando no tiene el balón. Podemos desglosar la demarcación en dos: la primera sería de apoyo, la que consta en acercarse en diferentes direcciones al jugador(a) de su equipo que esta con el balón; la segunda es la de ruptura, que constituye en penetrar la línea defensiva para que le den un pase, sin quedar en fuera de juego y poder generar una ocasión de gol.

Principios defensivos (retardación, equilibrio, recuperación)

Nombre	Descripción
Marcajes	Esta acción es cuando un(a) jugador(a) cumple un rol defensivo, logrando anticipar las jugadas del atacante. Su objetivo es neutralizar la jugada del atacante, ya sea quitándole el balón o evitando que lo entregue a otro(a) jugador(a) del equipo rival. La marca puede ser individual, donde no se le debe dar ningún espacio al atacante y presionar lo más que se pueda para que pierda el balón. La marca zonal consiste en defender una zona determinada, por lo que si un(a) atacante entra en esa zona ya sea con o sin balón, él/la defensor(a) lo irá a marcar. Esta táctica se puede desarrollar en diferentes zonas de la cancha. Hay que considerar que la comunicación entre las personas que defienden debe ser excelente para poder colaborar entre ellas. Otra opción es la marca combinada, siendo una mezcla de las dos anteriores, lo que conlleva a que cuando un(a) atacante entra a la zona de quien defiende, este(a) lo debe marcar haciendo la presión necesaria. Por último, la marca mixta consiste en utilizar cualquiera de las marcas ya mencionadas, pero por línea defensiva, pudiendo marcar con los defensas en zona y con los(a)s volantes de forma individual.
Temporización	Táctica del equipo defensor cuando se pierde el balón. Tiene como objetivo retardar la salida o ataque del equipo rival. Como acción a realizar hay que interrumpir u obstaculizar las acciones del/la jugador(a) que tiene el balón que va a la ofensiva, evitando que logre dar un pase y sortee la línea defensiva del equipo defensor. Así, se consigue que las líneas defensivas tengan tiempo de volver a tomar sus posiciones y funciones de defensa.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4 se encuentran algunos de los aprendizajes tácticos que se podrían abordar en la práctica de básquetbol en contextos de Educación Física y Salud en la etapa escolar. Al igual que los aprendizajes mencionados en las tablas anteriores, estos también podrían ser abordados, con otra estructura y contexto, en el deporte escolar y la formación docente en EF.

Tabla 4.

Aprendizajes tácticos específicos de básquetbol

Fundamentos tácticos de básquetbol**Principios ofensivos**

Nombre	Descripción
Avanzar con el menor bote posible o sin bote	Esta táctica parte de la premisa que el balón puede avanzar más rápido con pases que con botes. Por tanto, consiste en que cuando se está atacando en una situación de partido oficial o juego predeportivo, el/la jugador(a) que reciba el balón antes de botear debe mirar si hay algún(a) compañero(a) más adelante que pueda recibir el balón. Si es que lo hay, el pase debe ser dado sin necesidad de botear. Si no lo hay, se puede mejorar la posición de pase o avanzar con bote hasta que se encuentre a alguien habilitado para recibir el balón. Esta táctica es muy útil para realizar contraataques.
Puerta trasera	Esta táctica consiste en realizar un desmarque en dirección al aro de básquetbol que se ataca, el cual permita ganar la espalda del/la defensor(a) o sacarle ventaja por atrás suyo, con la intención de recibir el balón con ventaja. De esto modo, se mejora la posibilidad de encestar o dar una asistencia para que un(a) compañero(a) enceste.

Principios defensivos

Nombre	Descripción
Sacar al atacante con balón del centro de la cancha	Esta táctica trata sobre la defensa individual, donde el/la defensor(a) debe intentar sacar del centro de la cancha a quien avanza boteando con el balón. Esto se puede realizar por medio de una posición defensiva que oriente al o la atacante hacia una de las dos bandas. Para lograr esto el/la defensor(a) debe realizar una posición defensiva diagonal que ofrezca la dirección de una de las dos líneas laterales de la cancha. Así, quien ataca dificultará sus posibilidades de pase para el lado contrario de la cancha donde fue direccionado. Asimismo, se favorece las opciones de que otro(a)s jugador(a)s logren encerrar contra la banda o línea lateral al o la jugador(a) que trae el balón.
Ofrecer al atacante con balón la mano débil	Esta táctica de defensa individual consiste en ofrecer al rival el bote por el lado de su mano débil. Por ejemplo, si un(a) estudiante es diestro(a), su mano débil será la izquierda y viceversa. Para lograr esto el/la defensor(a) debe realizar una posición defensiva diagonal que ofrezca la dirección de la mano débil. Con ello se espera disminuir el potencial ofensivo de quien conduce el balón.

Fuente: elaboración propia

Consideraciones finales

El modelo de aprendizaje comprensivo del deporte plantea –en términos generales– que las tácticas específicas de muchos deportes suelen ser las mismas o muy similares. Por ello, promueve el aprendizaje de estar a través de juegos reducidos y predeportivos. Siendo conscientes de aquello, es preciso indicar que los aprendizajes tácticos expuestos en el apartado anterior pueden ser extrapolados a otros deportes similares y, a su vez, ser desarrollados por ese tipo de juegos motores. En este caso se ha optado por asociar las tácticas específicas a un deporte concreto para favorecer su contextualización y el abordaje en torno a los OA del currículum escolar actual chileno de EF y Salud.

REFERENCIAS

- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2018) Teaching for understanding and school sport: a study in an intercultural context and situation of social risk. *Journal for the Study of Education and Development*, 41(3), 491-535. <https://dx.doi.org/10.1080/021103702.2018.1480306>
- Castejón, F. J. (2010). Deporte como concepto y aplicación. En F. J. Castejón (Ed.), *Deporte y Enseñanza Comprensiva* (pp. 11-34). Wanceulen Editorial Deportiva.
- Espasandín, A. (2010). La táctica. Los deportes colectivos y su complejidad. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 3, 10-17.
- González-Villora, S. (2021). Teaching Games for Understanding (TGfU). Enseñanza comprensiva del deporte. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos Pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 50-93). Universidad de León.
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192. <https://dx.doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D. y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 45-60.
- Martin, D., Carl, K. y Lehnertz, K. (2001). *Manual de metodología del entrenamiento deportivo*. Paidotribo.
- Matviev, L. P. (2001). *Teoría general del entrenamiento deportivo*. Paidotribo.
- Mujica, F. (2020). *Percepción emocional del alumnado de educación secundaria obligatoria durante la práctica de baloncesto en la asignatura de Educación Física*. Tesis (Doctoral), Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF), Universidad Politécnica de Madrid. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.65809>
- MINEDUC. (2016). *Bases curriculares. Primero a sexto básico*. República de Chile.
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares. 7° básico a 2° medio*. República de Chile.
- Ortega, G., Abad, M. T., Durán, L. J., Franco, J., Giménez, F. J., Jiménez, P. J. y Jiménez, A. C. (2015). *Entrenando Fútbol: enseñando valores*. Ediciones Gráficas Real Madrid.
- Riera, J. (1995). Estrategia, táctica y técnicas deportivas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 39, 45-46.
- Sérgio, M. (2006). Motricidad Humana, ¿Cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
- Zhelyaskov, T. (2018). *Bases del entrenamiento deportivo* (4ª reimpresión). Paidotribo.

CAPÍTULO 5.

EL DESAFÍO DE LA IMPRONTA PATRIARCAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

María Loreto Chihuailaf-Vera

Las demandas en materia de género en Chile llegaron para instalarse y generar cambios significativos, tanto en políticas educativas como a través de las prácticas que median los procesos educativos. Sin embargo, la realidad de la educación chilena no deja de ser segregada por sexo, manteniendo prácticas antidemocráticas y sexistas. Los liceos y centros de educación secundaria *tradicionales* segregados por sexo constituyen aun modelos educativos para el resto del sistema, especialmente por la exigencia y la disciplina necesaria para el ingreso a la educación superior-universitaria (Gómez, 2015). Sin duda, el gobierno chileno tiene una deuda pendiente de discutir o al menos analizar acerca de la necesidad de construir espacios de educación mixta en la totalidad de los establecimientos, principalmente, aquellos financiados por el Estado (Silva- Peña, 2010).

En este entramado, la educación chilena sexista encontró el punto de insurrección máxima a través de manifestaciones masivas en Santiago durante mayo y junio del 2018, movimiento histórico llamado *mayo feminista*, el que tuvo como principal objetivo denunciar el sexismo estructural presente en la educación (Zerán, 2018).

El sexismo entonces es una herramienta para tomar conciencia de las relaciones jerárquicas y de dominación sobre los cuerpos. El sexismo en la educación nos obliga a revisar el consentimiento y las formas de relacionarnos corporalmente en la sala de clases. “La educación teme al cuerpo, la educación teme a las sexualidades que no sean dicotómicas. La ignorancia de funcionarias o profesores, el pensamiento heterosexual y religioso coarta libertades y promueve violencia diariamente” (Cabello, 2018, p.28).

La cultura patriarcal presente en cada espacio educativo se fortalece, perpetua y evidencia en la Educación Física escolar, como área histórica de hegemonía masculina.

Según diversas investigaciones es una asignatura donde el sexismo es frecuente y se normaliza (Poblete y Moreno, 2015; Del Castillo, Campos-Mesa, Castañeda y González, 2016). Por otro lado, es la única área curricular donde las capacidades femeninas se ubican como inferiores a las masculinas (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Etxeberria, 2018) dando como resultado un modelo segregado que evidencia una superioridad masculina (Granda, Alemany, y Aguilar, 2018; Monforte y Úbeda-Colomer, 2019; Luis-de Cos, Arribas-Galarraga, Luis-de Cos, y Arruza, 2019).

La Educación Física (EF), además, es una asignatura en la que se hace especial uso de espacios u objetos marcados por el género, como baños, vestuarios o material deportivo. Esto genera un área en la que continuamente los niños y las niñas han de definir y gestionar su identidad de género (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020).

A través de los siguientes apartados se exponen los factores que influyen en la polarización de los géneros y la regulación de la conducta corporal en las clases de EF, así como conductas corporales opósitadas y normadas para feminidades y masculinidades.

Posteriormente se presentan antecedentes históricos que demuestran la hegemonía masculina y la construcción del género viril a través del currículo educativo chileno de EF, el cual marginó y segregó a las feminidades a actividades de *menor importancia* a causa de la creencia sostenida de la *debilidad natural*.

Finalmente, a partir de estudios y experiencias empíricas se detallan las expresiones sexistas en la Educación Física escolar. Básicamente, se especifican las diferentes instancias donde es palpable el sexismo y donde jóvenes y niñas son relegadas a omisiones, desventaja e inferioridad.

La construcción del género dicotómico feminidades y masculinidades; desde lo emocional a lo corporal

Un ser vivo, un ser humano se reconoce como tal a través de su capacidad de movimiento, pero a nivel social la necesidad imperante de la división sexual llevó a manipular y dar forma a los cuerpos como objetivos del poder, entonces se dio origen a cuerpos en movimiento dirigidos a ser hábiles y cuerpos dirigidos a no serlo. De este modo, se ha ejercido un control minucioso de las operaciones del cuerpo, garantizando la sujeción constante de las fuerzas, imponiendo una relación de docilidad-utilidad, al modo de las llamadas *disciplinas* (Foucault, 2002).

Michel Foucault expone cómo los dispositivos del poder se han articulado directamente sobre los cuerpos. Desde sus postulados, la tradición deportiva de la división sexual ha perpetuado la marginación hacia los cuerpos sexualmente definidos como *mujeres*, como sometidos a una inferioridad física disciplinaria patriarcal, fundamentada desde concepciones naturales y biológicas.

Por todo lo anterior, según los orígenes de la sociedad humana, al género masculino se le responsabilizó de garantizar la protección y supervivencia de la especie, y por esta razón, se le permitió desplegar todo su potencial y destreza física. La matriz biológica-cultural de la existencia humana (Maturana y Dávila, 2021) generó corporalidades dicotómicas; los cuerpos sexualmente definidos como *mujeres* fueron confinados a la pasividad e influenciados por factores socioculturales. Así, se consolidó una composición *biológica femenina inferior* con respecto al *varón*, arraigando la jerarquía en razón al sexo (Gambarotta, 2015).

Se ha estudiado y demostrado que el sexo se refiere a la dimensión biológica del ser humano, mientras que el género, es una creación simbólica, cultural, dinámica y multicausal (García-Leiva, 2005; Guerrero y Muñoz, 2018; Ravetllat, 2018). Este constituye una categoría que se interioriza incluso antes del nacimiento, incorporándose básicamente de forma inconsciente, emocional y sensitiva, y configurándose durante los primeros años de vida, por medio de diferentes agentes socializadores (Payá, 2000).

De este modo, el género dirige el desarrollo conductual, emocional y socioafectivo de las personas, dentro del estándar social, clasificando las conductas en masculinas y femeninas como dos valores contrapuestos y jerarquizados (Barragán *et al.*, 2002; Fernández, 2005). Esta bipolaridad se manifiesta, por ejemplo, en la contraposición entre agresividad y afectividad o fortaleza y debilidad. La agresividad y la fortaleza es atribuida a lo masculino; la afectividad y la debilidad es atribuible a lo femenino (Barragán *et al.*, 2002).

Las expresiones de género se materializan por medio de la conducta corporal; esto significa que las feminidades son enseñadas a ser amables y a no responder violentamente, por el contrario, la educación de las masculinidades es ejercer la violencia para resolver conflictos y suprimir sus sentimientos (González, 2005). De este modo, feminidades y masculinidades tienen diferentes formas ontológicas de ser y por esta razón su construcción moral es distinta (Cobo, 2008). La sociedad construye una nueva persona, con rasgos y características de género, así como se crea su estética corporal externa también su formación moral interna. Diversas autoras, como Irene Comins (2015), María Medina-Vicent (2016) Monserrat Payá y Laura Rubio (2018) rescatan los importantes aportes de Carol Gilligan en relación con el razonamiento moral femenino.

Carol Gilligan (1982) logró una interpretación con voz femenina a los estudios de Lawrence Kohlberg en cuanto al desarrollo moral. Ella reconoció una construcción moral distinta para las masculinidades y las feminidades desde fundamentos ontológicos existenciales. Según su explicación, los agentes socializadores establecieron una segregación de valores en relación con el género. En este sentido, las niñas expresan sentimientos de ayuda a la humanidad de sentirse más implicadas en las tareas del cuidado; por el contrario, en los niños prima su vida y el éxito personal.

Desde los aportes de Carol Gilligan, es indudable que el desarrollo moral determina las conductas o acciones corporales que esperamos sobre los cuerpos con género. A

esto se suma, los aportes de Pierre Bourdieu, quien expresa que la feminidad significa *empequeñecerse* desde su corporalidad, es decir, la espalda debe mantenerse erguida, el vientre prominente se debe disimular, y las piernas nunca deben estar abiertas. Aquellas serían posturas corporales *femeninas* cargadas de una significación moral. Una cita sobre ello dice así:

La moral femenina se impone sobre todo a través de una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo y es recordada y ejercida continuamente mediante la presión sobre las ropas o la cabellera. Los principios opuestos de la identidad masculina y de la identidad femenina se codifican de ese modo bajo la forma de maneras permanentes de mantener el cuerpo y de comportarse. (Bourdieu, 2000, p. 42)

Por el contrario, como expresa Bourdieu (2000), los ritos sexuales para la virilidad son totalmente diferentes y diferenciadores de la feminidad, lo constituyen los deportes, la caza, en definitiva, juegos viriles.

El desarrollo moral de las personas está determinado por los estímulos y las experiencias que reciban de su entorno cercano. La jerarquía de valores va a depender de esta condicionante, sin embargo, se evidencia que en el entorno social existen valores más predominantes que otros. Los valores asignados a las feminidades son distintos a los asignados a las masculinidades, y esto se expresa en la conducta corporal. Los hombres si pueden representar fortaleza, dado que socialmente y de forma histórica se les ha estimulado ese rol.

En relación con la conducta corporal dicotómica para ambos géneros, la filósofa feminista Judith Butler y la teoría *Queer*, precisa que el género se demuestra y se regula a través de modales, gestos y conductas corporales. De este modo, el cuerpo pasa a ser una construcción como los múltiples cuerpos que conforman el campo de las personas con *género*. Butler (2007), señala que las prácticas de género reguladas según las *normativas sociales* se expresan en conductas corporales, actos de género, es decir, gestos, movimientos, posturas, etc. Considerando actitudes y conductas de género, como se expresa en esta cita:

Dichos actos, gestos y realizaciones por lo general interpretados, son performativos en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son invenciones fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos. En efecto, los actos y los gestos, los deseos organizados y realizados, crean la ilusión de un núcleo de género interior y organizador, ilusión preservada mediante el discurso con el propósito de regular la sexualidad reproductiva. (Butler, 2007, pp. 266-267)

Para esta filósofa feminista, la sociedad vigila los actos de género regulando y castigando a aquellas personas que *performan* el género de manera incorrecta. Por ejemplo, esta castiga con la indiferencia y la falta de reconocimiento a deportistas *mujeres* que

performan el género femenino de manera agresiva y ruda por medio del deporte, porque precisamente en la práctica físico-deportiva el género se construye y regula (San Martín *et al.*, 2019).

El desarrollo moral polarizado para la construcción del género legitimó conductas y actitudes distintas en *hombres* como en *mujeres* precisamente para construir identidades opuestas. Según lo expresado por Judith Butler dentro del *marco normativo* social se atribuye la femineidad a los cuerpos sexualmente femeninos como algo natural y necesario. De igual modo, la masculinidad atribuida sobre cuerpos sexualmente masculinos. Por tanto, las conductas corporales que representan agilidad, rapidez, rudeza y fortaleza, reflejan al género masculino. Una mujer que represente dichas conductas se fuga del marco normativo de la femineidad.

Sexismo histórico y estructural en la Educación Física escolar

En pleno siglo XXI, aún existen establecimientos educacionales que separan al estudiantado por el sistema sexo-género, en las clases de EF o de ser clases mixtas, se establecen en la mayoría de los casos relaciones o interacciones asimétricas que se configuran durante las prácticas físicas y deportivas (Scharagrodsky, 2004).

Si el género femenino representa la debilidad, el masculino, es lo contrario. Simone de Beauvoir en su libro *El segundo sexo* argumentó esta polaridad en relación con el género. Para De Beauvoir (1949) el niño aprende del mundo en libertad de movimiento, trepando árboles, compitiendo en juegos violentos. Los juegos, deportes y desafíos físicos, le permiten equilibrar sus fuerzas y tener un dominio y control sobre su cuerpo, de modo que el niño se construye en base a la agilidad y la fortaleza. Por el contrario, a la niña se le enseña a *agradar* y por esta razón debe renunciar a sus movimientos corporales espontáneos, prohibiéndole realizar ejercicios violentos o pelearse. A la niña se le prohíben las proezas físicas debiendo permanecer pasiva, sentada. De este modo, se considera su cuerpo inferior, simplemente en la niña se asume que presenta una debilidad física en comparación al niño.

Estas ideologías basadas en estereotipos de género en función del sexo fueron adoptadas por los diferentes estados y naciones para elaborar el currículo educativo, y, en buena parte, por medio de la EF construir identidades de ciudadanía masculinas y femeninas contrarias y polarizadas.

La EF en Chile, desde sus inicios, se pensó para los varones. Según documentos de esa época, la naturaleza femenina dotaba a las mujeres de debilidad física y como consecuencia de una falta de intelecto:

La complejión física de la mujer es más débil y lógicamente la psíquica o intelectual tendrá que serlo igualmente; ya que lo físico y lo psíquico, como está probado, se

corresponden y entran en actividad a un mismo tiempo, durante la acción voluntaria; de suerte que, `nada pasa en el cuerpo que no se verifique simultáneamente en el espíritu´. (Moraga, p. 35-36)

Los roles sociales de feminidades y masculinidades debían estar presentes en la formación de la EF escolar. El hombre fuerte y proveedor de la familia, mientras que la mujer madre y dueña de casa:

El hombre, para luchar con la vida y la de la mujer, para llenar las necesidades que entrañan la maternidad [...] si se quiere, de los fines naturales para qué ha sido creada, fines sublimes que sintetizan su destino: ser madre y ama de su casa. (Moraga, 1911, p. 38)

Asimismo, la EF consideraba la necesidad de fomentar la belleza en las mujeres en vez del intelecto. Pues esta última no era considerada una cualidad femenina relevante.

La mujer bien constituida y bella, dotada de hermosa apostura y plásticas formas, vale más, socialmente considerada, que la de una voluntad e inteligencia bien doctrinadas [...] ya que la primera, no sólo puede brillar por sus hechizos y encantos, que tanto valen en la vida, sino igualmente llenando sus deberes de madre y dando a la patria hijos robustos y sanos que contribuirán, sin duda, al perfeccionamiento de la raza, mientras que la segunda, por mucho que luzca sus dotes intelectivos y volitivos, pocas veces llegará, en países como el nuestro. (Moraga, 1911, p. 40)

La situación de subordinación de las mujeres era reafirmada en el ámbito de la EF escolar, se esperaba formar mujeres dóciles, madres, dueñas de casa y con un escaso desarrollo intelectual.

En 1930 y como parte de la ideología cultural durante el gobierno de José Ibáñez del Campo, figura un Programa de EF para las Escuelas Primarias de Niñas y otro Programa de Educación Física para las Escuelas Primarias de Hombres.

Evidentemente ambos programas educativos denotan diferencias significativas en las actividades propuestas como en los objetivos de desarrollo. La EF escolar pretendía modelar de forma diferenciada los cuerpos de niñas y de *hombres*.

La música y las actividades rítmicas eran fundamentales en la EF femenina, construían su delicadeza y espiritualidad, mientras que para los *hombres* primaban las actividades gimnásticas y deportivas con el objetivo de generar un cuerpo masculino vigoroso y fortificado con la intención de prepararlo para el trabajo y la lucha.

La EF escolar estaba al servicio de *mejorar la raza* (Pontony, 1940) con cuerpos masculinos y femeninos al servicio de la nación:

No es preciso pensar mucho para darse cuenta de la importancia y valiosa contribución que la mujer puede aportar a la regeneración de la raza, solo madres en buen estado de salud podrán tener hijos sanos, solo mujeres instruidas y con cientí-

ficos conocimientos sobre la crianza y educación de los hijos, podrán guiar a estos de forma conveniente. (Pontony, 1940, p.40)

Las feminidades no tenían otra alternativa que ser seres reproductivos, su corporalidad se construía en base a ese único propósito. La división sexual del trabajo se reflejaba tajantemente en los propósitos de la EF escolar:

La más grande de las funciones de la mujer en la tierra, es ser madres y así como todo hombre que de tal se aprecie, tiene la obligación de trabajar para subvenir a las necesidades del hogar. (Pontony, 1940, p.40)

Para Joaquín Cabezas –quien fue el primer profesor e instructor de la EF en Chile– era necesario imponer una cultura física sobre los jóvenes (varones) que no solo atendiera a los músculos y la belleza externa, sino también al desarrollo de las cualidades viriles y morales, es decir, el coraje, la audacia y la sangre fría, construir un joven fuerte física y moralmente útil para la familia y la patria (Cabezas, 1912).

Figura 1.

Portada *Gran Revista de Gimnasia*. Santiago, 8 de septiembre de 1911



Fuente: Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile.

La EF del siglo XX en Chile se ve reflejada por medio de las revistas de gimnasia, las cuales tenían por objetivo incrementar las fuerzas defensivas del país mediante el desarrollo de las fuerzas físicas y morales de los varones. Las actividades buscaban incentivar el desarrollo físico de los hombres de la nación, con una finalidad defensiva y militante. Los estudiantes de liceos de hombres eran convocados para realizar un conjunto de ejercicios y movimientos en los espacios públicos. Las mujeres representan personas ausentes e invisibilizadas de estas prácticas, esto se puede apreciar en la portada de la Revista de Gimnasia de 1911 titulada *La Unión de Profesores de Educación Física de Chile*, donde se ilustran las figuras de cuatro varones, todos con bigote, mangas cortas y musculatura desarrollada (ver Figura 1).

Como lo argumenta Isabel Orellana-Rivera (2018), la primacía del paradigma basado en el principio de libre naturaleza, bajo una concepción naturalista aristotélica, malinterpretó y obstaculizó el curso libre y natural del desarrollo de la mujer, confinándola a una subordinación lineal y permanente con respecto al varón. La autora argumenta que las costumbres sociales ofrecen la apertura o el cierre para la evolución física o natural de una especie. En este sentido, a las personas sexualmente definidas como hombres se les ofreció la apertura de su evolución física y natural a través de la práctica física y deportiva plena e ilimitada, por dar un ejemplo, mientras que a las personas sexualmente definidas como mujeres se les generó el cierre y la limitación a estas prácticas.

La subordinación histórica de la “mujer hembra” como se argumentó, operó de forma negativa en el desarrollo de su corporalidad. El biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana a través de sus principios sobre el funcionamiento de los seres vivos y su estructura, reconoce una matriz biológica-cultural en la existencia humana la cual constituye las condiciones de existencia, en este sentido, todo lo que hacemos, vivimos y las interacciones sociales que establecemos, operan para generar cambios estructurales y biológicos en nuestra corporalidad:

El vivir de un ser vivo es, en cada instante, el presente cambiante de un devenir histórico de transformaciones estructurales en las que se conservan el ser vivo y el medio en un fluir de interacciones recursivas en acoplamiento estructural [...] un ser vivo mientras vive se configura, momento a momento [...] en cada instante, en su presente cambiante continuo como el nicho que lo contiene y hace posible. (Maturana y Dávila, 2021, p.173)

Según Gerda Lerner (1990), la subordinación femenina y la consolidación de la cultura patriarcal antecedió a la civilización occidental, es decir, cuarto milenio antes de Cristo (a. C). Según esta autora, sobre los cuerpos sexualmente definidos como mujeres, se aplicó un determinismo biológico desde la Edad de Piedra hasta el presente, aseverando que la división sexual del trabajo se basa en la “superioridad natural del hombre”. De este modo, los cuerpos sexualmente femeninos, culturalmente fueron

relegados a la realización de tareas de menor orden, de menor impacto, de menor intrepidez y fortaleza, lo cual finalmente constituyó estructuras corporales femeninas frágiles, sumisas y subordinadas.

Las desigualdades de género en la asignatura de Educación Física

En este apartado se expone a través de diferentes fuentes e investigaciones cómo se materializa la cultura heteropatriarcal en las clases de Educación Física, a través de diferentes prácticas incorporadas en el currículum educativo como en el currículum oculto, considerando las conductas sexistas del profesorado. Generando en conjunto una maquinaria de reproducción de desigualdades y discriminación en torno al género.

1. Las unidades educativas seleccionadas y la heteronormatividad impuesta

Los programas educativos de EF no determinan actividades motrices para “niñas o niños”; son las mismas creencias e idiosincrasia del profesorado y de la cultura escolar que polariza qué actividades realizarán las niñas y los niños de forma totalmente opuesta, en este sentido, el profesorado transmite ideas y actitudes sexistas en sus prácticas por medio del currículum oculto (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014).

La selección de unidades de aprendizaje encajadas en prácticas deportivas tradicionales marca un binarismo identitario normativo que, por un lado, excluyen al resto de identidades de género y enmarcan una superioridad masculina (Chihuailaf-Vera *et al.*, 2022).

Del mismo modo, la unidad de aprendizaje de danzas folclóricas, que expresan la identidad popular de la nacionalidad y que forman parte del currículum, son heteronormativas y generan y fomentan roles y estereotipos de género al interior de la clase (Chihuailaf-Vera *et al.*, 2022).

Según Godínez (2017) las danzas folclóricas representan roles de género, por esta razón los ballets folclóricos se ven legitimados en una cultura hegemónica cuya masculinidad se define a partir de la virilidad, perpetuando el poder de los hombres y haciéndolos parecer como heterosexuales. Por medio de “la cueca” (danza nacional chilena) y otras danzas folclóricas se imponen roles de género sobre el estudiantado, normas en las cuales las niñas deben representar una estética corporal que realce una femineidad estereotipada; maquillaje, cabello decorado con flores, zapatos de tacón y vestidos, por el contrario, los niños deben demostrar masculinidad heterosexual, al simular un cortejo hacia una persona del género opuesto (Chihuailaf-Vera *et al.*, 2022).

2. La metodología educativa: cooperación versus competitividad

En la EF como en otras áreas curriculares si bien puede existir un aprendizaje basado en la cooperación y el trabajo colectivo, también subsiste preponderantemente la individualidad y la competencia. Es importante señalar que las prácticas deportivas de carácter competitivo, se han implantado en el ámbito educativo (Torrebadella-Flix y Domínguez, 2018) orientándose a las necesidades masculinas (Fradejas y Espada, 2018; Domínguez, López y Portela, 2018) de igual modo, esto lo reafirma un estudio etnográfico realizado por Sánchez-Alvarez, Rodríguez-Menéndez y García-Pérez (2020) quienes por medio de la observación evidenciaron la solidificación de roles de género al interior de la clase y donde se manifiesta el ejercicio de poder de niños, básicamente a través de la práctica deportiva competitiva del fútbol. Ciertamente, los niños se sienten poderosos, fuertes y competitivos porque pueden demostrar sus cualidades masculinas por medio de estas prácticas. Por el contrario, un estudio realizado por Canales-La Cruz y Martínez-Mañero (2018) demostró que las niñas, manifiestan una necesidad social y de recreación, siendo los estilos de enseñanza deportiva democrática e inclusivas, más estimulantes para su participación.

3. Los objetivos de aprendizaje propuestos y la evaluación polarizada en razón al género

La existencia de instituciones educativas monogénero, como el establecimiento de una educación física dicotomizada en femenino/masculino llevan al profesorado a generar expectativas de aprendizaje diferenciadas y mayores para los varones, principalmente en el ámbito motor.

Por otro lado, las capacidades y habilidades motrices se reafirman para construir géneros lo que significa que la competitividad, la agresividad, la fuerza o la resistencia son atribuidas al género masculino y otras como la flexibilidad, la elasticidad, el ritmo o la coordinación, al género femenino (Blández *et al.*, 2007 citado en Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020).

En este sentido, el desarrollo de capacidades físicas básicas es determinado por el género del estudiantado, a los niños se les estimula con mayor énfasis el desarrollo de la fuerza mientras que a las niñas la flexibilidad. Asimismo, la intensidad del ejercicio principalmente en la unidad de acondicionamiento físico está determinada por el género. El profesorado transmite menores expectativas a las niñas que a los niños, esperando de ellas un rendimiento físico inferior, lo cual también se refleja en la evaluación (Chihuailaf-Vera *et al.*, 2022).

4. Lenguaje sexista androcéntrico en las clases de Educación Física

En los últimos años el mundo hispanohablante ha intentado dar cabida a identidades genéricas invisibilizadas a través del uso del morfema “e” como nueva marca de

género que objeta el paradigma patriarcal y el binarismo (Tosi, 2019). Sin embargo, este fenómeno del lenguaje inclusivo no estuvo exento de rechazo, burlas y antipatía a nivel social. Sin embargo, estos usos lingüísticos transgresores dejaron un debate hacia una educación lingüística reflexiva que contemple la diversidad y la pluralidad principalmente al interior de las instituciones educativas.

En esta cruzada, El MINEDUC reconoció la necesidad de sustituir el genérico universal masculino en el lenguaje (MINEDUC, 2017) expandiendo manuales con orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo para el profesorado y las instituciones educativas.

Para el año 2023 de forma conjunta el Ministerio de Educación y el Ministerio de la Mujer y Equidad de Chile, reafirman la necesidad de fortalecer la educación inclusiva, al interior de los establecimientos educacionales generando nuevas orientaciones para la inclusión y el resguardo del bienestar de la comunidad LGBTIQ+ en el sistema educacional. Según lo argumentado por Ramírez (2023) el documento central tiene como objetivo entregar recomendaciones para crear “espacios protectores y de bienestar para la niñez y adolescencia de la diversidad sexual y de género”, que “eliminen las barreras para el aprendizaje y promuevan la valoración y expresión de estudiantes en la comunidad educativa”. Asimismo, a través de la propuesta se promueve “usar un lenguaje inclusivo” logrando visibilizar a toda la comunidad educativa.

Ahora bien, la exposición de estas medidas desde el Estado no garantiza que las personas manifiesten una total aprobación hacia estas orientaciones y continúen perpetuando la invisibilidad de las mujeres y de la diversidad sexual, reproduciendo prácticas patriarcales por medio del lenguaje.

Según un estudio que abordó las percepciones del profesorado en Educación Física con respecto al lenguaje utilizado (Chihuailaf-Vera *et al.*, 2022) los y las docentes reconocieron la necesidad de sustituir el genérico universal masculino y eliminar un lenguaje androcéntrico. Además, identificaron un detonante de lenguaje discriminatorio-sexista en el área, es decir, un lenguaje que resaltaba los estereotipos de género en el estudiantado y que era naturalizado en el proceso educativo con frases como; “pégale como hombre” “se mueve como hombre”, “lanza como niña” etc.

REFERENCIAS

- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 177-190.
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Barragán, F., Sanz, J., Doblás, J. J., Hernández, B., Miguel, L. y Guerra, M. I. (2002). *Educación en valores y género*. Diada editora.

- Bravo, M. y Carrazo, P. (2018). Gender Stereotypes to Physical Activity By Sex, Grade And Region. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física y el Deporte*, 15(7), 1-14.
- Biblioteca Nacional de Chile. (1911). *LA IIIa. Gran revista de Gimnasia: Santiago 8 de setiembre de 1911*. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62423.html>
- Cabello, C. (2018). Educación no sexista y binarios de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la escuela. En F. Zerán, *mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 21-34). LOM.
- Canales-Lacruz, I. y Martínez-Mañero, A. (2018). La ineficacia motriz en la educación física: perspectiva femenina. *Retos*, 33, 81-84.
- Chihuailaf-Vera, M., Concha, R., Prat, A. y Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786-795.
- Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: Mujeres y ciudadanía. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía, Perspectivas Feministas* (pp. 19-52). Catarata.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Comins, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: Hacia una ciudad cosmopolita. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 52, 159-178.
- Del Castillo-Andrés, O., Campos-Mesa, M., Castañeda, C. y González, G. (2016). Estudio observacional del sexismo en la educación física al sur de España. *Movimiento*, 22(1), 263-278.
- Etxeberria, J. (2018). Sexismo y actividad físico-motrices en educación física. *Revista Boletín Redipe*, 5(7), 99-114. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/501>
- Flores, Z., Chávez, B., Mier, R. y Obregón, K. (2022). Violencia de género en el deporte. *Retos*, 43, 808-817.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores Argentina.
- Gambarotta, E. (2015). El Cuerpo como problema epistemológico: en torno a los usos del cuerpo. En E. Galak y E. Gambarotta (Eds.), *Cuerpo, Educación, Política Tensiones epistémicas históricas y prácticas* (pp. 41-58). Editorial Biblos.
- Garay, B., Vizcarra, M. T. y Ugalde, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la educación*, 29(2), 185-209.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 7, 71-81.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Traducido por Juan José Utrilla. Fondo de Cultura Económica.
- Godínez, G. L. (2017). Puesta en escena del género. Gestos femeninos en algunos bailes tradicionales de Veracruz y Canarias. *XXII Coloquio de Historia Canario-Americana*, 22(84), 1-10. <http://coloquioscanariasamerica.casadecolon.com/index.php/aea/article/view/10028>
- Gómez, E. y Marco, E. (2020). Desafiando las reglas: articulaciones políticas del activismo menstrual. *Revista Española de Sociología (RES)*, 29, 155-170. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.62>
- González, M. (2005). Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación. En L. Fernández (Ed.), *Género, valores y sociedad, una propuesta desde Iberoamérica* (pp. 73-94). Octaedro.
- Granda, J., Alemany, I. y Aguilar, N. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 132, 123-141.
- Guerrero, S. y Muñoz, L. D. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Estudios de Género de El Colegio de México*, 1-31. <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>

- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Luis-de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I. y Arruza, J. A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. *Retos*, 36, 231-238.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2021). *Habitar Humano en seis ensayos de biología cultural*. Paidós.
- Medina- Vicent, M. (2016). The Ethics of Care and Carol Gilligan: a Critique of Kohlberg's Theory of Moral Development for the Definition of a Postconventional Contextualist Moral Level. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 67, 83-98.
- MINEDUC. (2017). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para el uso del lenguaje no sexista e inclusivo*. Unidad de equidad de género-MINEDUC.
- Monforte, J. y Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Moraga, A. (1911). *Influencia de la cultura física en la formación del carácter. Educación física de la mujer*. Imprenta Emilio Pérez.
- Moreno-Doña, A., Gamboa- Jiménez, R. y Poblete-Gálvez, C. (2014). La educación física en Chile: Análisis crítico de la documentación ministerial. *Florianópolis*, 36(2), 411-427.
- Orellana-Rivera, I. (2018). *El lugar de la ciencia en la educación de las mujeres. Tomo I: Enseñanza secundaria y superior (1870-1950)*. Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Payá, M. (2000). *La educación en valores para una sociedad abierta y plural* (2º edición ed.). Desclée de Brouwer.
- Payá, M. y Rubio, L. (2018). Carol Gilligan (1936). En una voz diferente. En M. R. Buxarrais y I. Vilafranca (Eds.), *Una mirada femenina de la educación moral* (pp. 131-147). Bilbao: DESCLÉE.
- Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38, 818-823.
- Poblete, C., & Moreno, A. (2015). La mirada del género femenino en la educación física. Génesis de una historia en Chile. *Géneros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 17(2), 147-162.
- Pontony, O. (1940). *Educación física al servicio de la raza*. Universo.
- Ministerio de Educación Pública. (1930). *Programa de Educación Física para las Escuelas primarias de Niñas*. Dirección general de Educación Física.
- Ministerio de Educación Pública (1930). *Programa de Educación para Escuelas Primarias de Hombres*. Dirección general de Educación Física.
- Ramirez, N. (17 de mayo de 2023). *Sugiere "usar lenguaje inclusivo" en los colegios: Mineduc lanza nuevas orientaciones para inclusión de alumnos LGBTQIA+*. Obtenido de Emol Noticias <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2023/05/17/1095362/mineduc-orientaciones-inclusion-alumnos-lgbtiqa.html>
- Ravetllat-Ballesté, I. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile*. *Revista Ius et Praxis*, 1, 397 - 436.
- Rodríguez, M. y Peláez, G. (2018). El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista. *Saberes Educativos*, 1, 31-46.
- Sánchez-Alvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C. y García-Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 38, 143-150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: La Educación Física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>
- Silva- Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de estudios de la Mujer*, 15(35), 163-176.
- Torreadella-Flix, X., & Domínguez, J. A. (2018). El deporte en la educación física escolar. La revisión histórica de una crítica inacabada. *Retos*, 34, 403-411.

- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje inclusivo y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. *Álabe*, 20, 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>
- Vilanova, A. y Soler, S. (2008). Las mujeres, el deporte y los espacios públicos: ausencias y protagonismos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 91, 29-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2654999>
- Zeran, F. (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. LOM.

CAPÍTULO 6.

LA DISRUPTIVA MENSTRUACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

María Loreto Chihuailaf-Vera¹

El cuerpo del hombre alberga el calor vital que circula a través de su sangre y que le permite producir el semen, mientras que la mujer al evacuar ese calor vital en la menstruación es invadida de una frialdad que matizaba su carácter débil.

(Aristóteles citado en Dean-Jones, 1989, p. 178)

Investigaciones recientes desarrolladas en el contexto chileno revelan la inactividad de las niñas y las jóvenes con respecto a los varones en las clases de Educación Física (Mayorga-Vega *et al.*, 2020; Giakoni *et al.*, 2021). Se ha demostrado que los jóvenes presentan una mayor motivación intrínseca y nivel de actividad física (De Vargas y Herrera, 2020). En este sentido, las niñas en la etapa adolescente pierden la motivación hacia las clases de Educación Física, pero ¿por qué sucede esto? Sin duda un problema multifactorial que responde a creencias y roles sociales, que sustentan la idea que la clase de EF es un espacio dominado por los valores de la masculinidad y donde ellas son solo invitadas (Vertinsky, 1995).

Este apartado problematizará una causa sustancial de inactividad y quietud que experimentan mujeres y personas menstruantes. En efecto, la menstruación además de invisibilizarse y naturalizarse en los contextos educativos ha operado como una causa de exclusión y autoexclusión que ha limitado a muchas niñas y jóvenes de moverse libremente en las clases de Educación Física (Chihuailaf-Vera, 2023). Si bien los estudios se refieren a las causas de la inactividad de las jóvenes en las clases, la tesis docto-

¹ Docente investigadora. Doctora en Educación y Sociedad.

ral de Chihuailaf-Vera (2023) apunta a que menstruar en las clases de EF es un tabú, un hecho incómodo principalmente para el profesorado varón de Educación Física. Las jóvenes participantes del estudio a través de sus relatos indican que existe un trato sexista y en ocasiones misógino por el hecho de menstruar:

No recuerdo exactamente cuándo, pero una vez un profesor nos dijo que, si nos sentíamos mal, dijéramos cualquier excusa menos que estamos con el periodo. Entonces si estamos menstruando que lleváramos cualquier certificado, pero que no dijera que estábamos con el periodo. Entonces además quedamos apartadas las que nos sentíamos mal y la clase continuó con quienes sí podían y el trato claramente fue más marcado para las mujeres. Fue un episodio que me perturbó porque el profesor separó a las mujeres, como que tenía asco. Además, cuando dijo que las que están con el periodo no hagan nada, fue como si tuviera un resentimiento con las mujeres y con las niñas, eso fue lo que sentí yo. Pareciera que hubiese tenido asco de algo natural de las mujeres. (EN2GF)

Asimismo, asientan que menstruar es un hándicap y por esta razón las jóvenes en etapa adolescente se excluyen:

Hay niñas que ya les comienza a llegar su menstruación en tercero o cuarto básico y ya no sienten igual. Hasta esa edad son todos similares, pero cuando que a una niña o a dos les comience a llegar su menstruación, empiezan a decir no profesora, no quiero hacer los ejercicios porque me siento incómoda [...] (EN7GF)

Desde la información expuesta, este capítulo tiene por objetivo dejar de censurar la menstruación desde una dimensión sociocultural en la educación como en la Educación Física y ser la semilla de concientización en la formación del profesorado que contemple las diferencias de las mujeres y cuerpos menstruantes en la necesidad de expresión y movimiento corporal.

No más secretos ni censura: la menstruación

La menstruación constituye un evento fisiológico natural ligado a un misticismo sociocultural único que conlleva normas, hábitos, valores, ritos, creencias y tradiciones que cada cultura define como permisible y aceptable (Morales y Correal, 2016). En las culturas de orden patriarcal la menstruación se ha construido como el “lado oscuro” que albergan las mujeres.

La vergüenza, la pena, el asco, el rechazo, la incomodidad, el dolor, el peligro, la contaminación, la polución y el desconocimiento con los que se asocia a las mujeres menstruantes en diferentes culturas y periodos históricos indican la condición existencial que modela nuestra forma de estar en el mundo. (Rosas, 2019, p. 78)

Por otro lado, como condición “femenina” sigue siendo considerada un hándicap (García, 2020) una situación de vulnerabilidad física que según la tradición cultural limita a las mujeres de realizar movimientos corporales vigorosos, como correr o saltar, y, asimismo, se ha mantenido como un elemento despreciativo que es necesario ocultar (Flórez y Mora, 2021). La menstruación se percibe como el elemento clave que diferencia a los sexos y, por tanto, como fundamento para evidenciar la inferioridad femenina (Gómez y Marco, 2020).

Menstruar implica restricciones sociales que generan un gran impacto en la calidad de vida, con interferencia en las relaciones sociales, familiares, laborales y académicas (Morales y Correal, 2016). Para muchas niñas y mujeres provoca restricciones con respecto al movimiento corporal; las mujeres se autoexcluyen de las prácticas corporales. Por otro lado, diversas creaciones visuales han construido una idea de mujer menstruante torpe y somnolienta, en donde las mujeres y las niñas perciben que sus cuerpos se transforman en entidades extrañas, enfermas, incontrolables y causantes de episodios desagradables (Flórez y Mora, 2021).

Una mujer o niña –pese al movimientos que pueda ejecutar– no se desangrará durante su menstruación, no tendrá hemorragias, mientras no presente alguna alteración a su salud, como endometriosis, ovarios poliquísticos y desórdenes alimenticios y hormonales (Flórez y Mora, 2021). No obstante, aspectos culturales y dominación patriarcal impusieron a las mujeres y niñas, por un lado, controlar el fluido corporal con compresas o diferentes elementos que impidieran la visibilidad de la sangre menstrual y por otro lado descansar, mantenerse en quietud (Felitti, 2016).

Karina Felitti (2016) en su artículo sobre el ciclo menstrual en el siglo XXI menciona la aparición de los tampones a partir de 1930, posicionándose como una opción confortable para usar un traje de baño pequeño o nadar. Así también destaca los aportes de la inventora norteamericana Leona Chalmers, quien creó y patentó la copa menstrual. Según Felitti (2016) Leona buscaba facilitar el deporte durante la menstruación y ofrecer una “protección invisible” que diera confianza a las mujeres.

Históricamente la menstruación ha estado sometida a prácticas higiénicas que han implicado que la sangre menstrual es repugnante; es decir, una mancha en la ropa significa una mala gestión de la menstruación. Esto ha provocado restricciones al movimiento de las mujeres, instándolas a comportarse como señoritas y a vigilar sus actos (Gómez y Marco, 2020). Esta misma “mala gestión de la menstruación” puede generar inseguridades en las niñas a la hora de desarrollar una práctica motriz, creyendo que, a través del movimiento, la sangre menstrual puede ser visible al “manchar su pantalón o short deportivo”.

Las prácticas higiénicas en el último tiempo han favorecido la aparición de soluciones mucho más sostenibles, como compresas de tela reutilizables y la copa menstrual, sin embargo, de forma *revindicativa en los últimos años ha surgido* el sangrado libre (Felitti, 2016; Gómez y Marco, 2020) constituyéndose como un elemento básico de las prácti-

cas de las activistas menstruales con miras a mejorar la calidad de vida de las mujeres y niñas en los diferentes ámbitos de su vida.

La menstruación y la actividad física

La menstruación o el sangrado vaginal constituye sin duda una relación escambrosa con la actividad física. El sangrado vaginal culturalmente no deja de ser un episodio de “enfermedad”, una pérdida de sangre sostenida durante días “incompatible” con el movimiento corporal, el gasto energético o el trabajo muscular. La “enfermedad que constituye el sangrado vaginal” se vincula con la quietud y el reposo.

Un estudio cualitativo desarrollado por Harvey *et al.* (2022) en Bristol, Reino Unido, buscó comprender el impacto de la menstruación sobre la actividad física de las niñas y jóvenes. Tras el análisis de los datos, la mayoría de las niñas y jóvenes entrevistadas describieron que no se sentían preparadas para ser activas durante la menstruación, básicamente por falta de información o información errada entregada por la escuela, familiares y amigos.

Las jóvenes expresaron temor a ser activas, por eventuales fugas de sangrado en su ropa deportiva y sentirse demasiado expuestas usando la ropa deportiva como mallas de lycra o trajes de natación significaron una molestia.

Otras preocupaciones formuladas en el estudio giraban en torno a los productos de contención de la menstruación (compresas) por ser inadecuadas para realizar algunas actividades. Además, la mayoría de las jóvenes expresó que no les gustaba los taponnes, les resultaba incómodo de usar y, de este modo, evitaban realizar una actividad física que requería el uso de estos (natación).

Por otro lado, expresaron que los síntomas físicos y psicológicos de la menstruación –como los calambres, el cansancio, el dolor de espalda y el bajo estado de ánimo– eran un obstáculo para ser activas. Para algunas, los síntomas empeoraban durante la actividad física. Sin embargo, mientras que los síntomas eran una barrera para la actividad física de algunas jóvenes, para otras la actividad les aliviaba, distrayéndolas de los síntomas y mejorando su estado de ánimo.

Un resultado relevante de este estudio evidenció la necesidad de ofrecer una serie de actividades físicas a las jóvenes de tal modo que alguna le permitiera sentirse cómodas durante la menstruación. Por otro lado, otras jóvenes expresaron utilizar la menstruación como razón para evitar las actividades que no les gustaban incluso cuando no estaban menstruando, considerando que la menstruación era una excusa “fácil de usar”, ya que los profesores principalmente varones no la cuestionaban.

Este estudio concluye que la interacción entre menstruación y actividad física significa barreras que impiden a las jóvenes ser activas, incluyendo el miedo a las fugas de

sangre menstrual, los síntomas menstruales, los productos de contención de la menstruación ineficaces y la falta de actividades físicas variadas.

Un estudio de naturaleza cualitativa desarrollado por Schmitt *et al.* (2021) en Estados Unidos, exploró las experiencias de las niñas con la menstruación y la pubertad dentro de sus familias, entornos escolares y comunidades. En relación con la clase de Educación Física, las niñas expresaron desertar de esta actividad por múltiples razones, como el dolor y la incomodidad de la menstruación; el miedo a la fuga de la sangre menstrual debido al aumento del movimiento; la incomodidad con la vestimenta deportiva y –en el caso de algunas adolescentes– las normas sociales y culturales que las llevaban a abstenerse de realizar actividad física. Al igual que el estudio de Harvey *et al.* (2022), varias jóvenes expresaron que los uniformes deportivos escolares, como los pantalones cortos o ajustados, creaban ansiedad de que los demás observaran que estaban menstruando.

Pese a esto, entrenadoras o profesoras de EF entrevistadas intentaban apoyar a las jóvenes que estaban menstruando y alentar su participación en clases proporcionándoles productos gratuitos para la contención del flujo menstrual o ropa interior, con el fin de evitar el temor de la “mancha de sangre”.

El estudio, además, reveló que la decisión de algunas adolescentes de abstenerse de practicar deportes o actividad física estaba asociado a las creencias sociales y culturales que consideran la menstruación como algo sucio, con la idea de que la práctica implicaba asearse en reiteradas ocasiones. Asimismo, creencias de que la menstruación es un momento de debilidad o de malestar; una percepción a menudo reforzada por las familias de las niñas que incluso las alentaban a no participar en las actividades durante el sangrado menstrual.

Sobre los tabús y secretismos que guarda la menstruación, un estudio desarrollado en Portugal por Pires y de Sousa (2020) señaló que las niñas y jóvenes mantienen conversaciones sobre la menstruación en privado o solo entre personas menstruantes; los miembros masculinos de la familia suelen ser ignorados para abordar esta “cuestión íntima”, y también con otros chicos y compañeros de escuela ya que tienden a bromear sobre la menstruación.

La investigación abordó la gestión de la menstruación en el ámbito escolar. Los resultados develaron de forma unánime que las condiciones de los baños escolares eran inadecuadas (ausencia de contenedores desechables adecuados, falta de papel higiénico y de jabón para lavarse las manos). La mitad de las jóvenes entrevistadas incluso argumentaron que no se sienten cómodas utilizando los baños de la escuela para realizar su higiene.

Las mujeres, niñas, jóvenes y personas menstruantes han tenido que adaptarse a los diferentes estereotipos que rodean a la sangre menstrual como “mantenerse en reposo” y “ocultar la sangre menstrual”. Sin embargo, ciertas investigaciones han abor-

dado los efectos del desempeño físico de las mujeres físicamente activas a partir del ciclo menstrual. Un estudio realizado por Aburto-Corona, Gil, Vega y Calleja (2021) concluyó –a partir de la muestra de mujeres estudiadas– que el 36% de estas sienten que el rendimiento físico decrece durante la fase menstrual. El 17% cree que el rendimiento físico mejora y el 47% intuye en que no hay cambio alguno durante la menstruación. Estos datos muestran que solo un tercio de la población femenina deportista cree que la menstruación les perjudica su desempeño físico. Asimismo este como otros estudios (Carboneros et al, 2021; Aburto-Corona et al, 2021) han demostrado que las distintas fases del ciclo menstrual no son un factor que afecte la resistencia aeróbica de mujeres eumenorreicas, es decir, el desempeño físico de mujeres con un ciclo menstrual regular (duración y sangrado), y sin padecimiento de cólicos o dolor abdominal menstrual –controlado en muchas ocasiones por pastillas anticonceptivas– es similar durante las distintas fases del CM (folicular, ovulatoria y lútea).

Los resultados de las investigaciones revelan que la información que se entrega a las jóvenes en torno a la menstruación tiende a centrarse en los aspectos biológicos del ciclo menstrual más que en las experiencias personales sobre cómo afrontar la actividad física durante la menstruación (Harvey *et al.*, 2022). Es necesario concientizar sobre la menstruación, conocer las experiencias de las jóvenes, como un propósito clave para los objetivos de desarrollo sostenible (Pires y de Sousa, 2020).

REFERENCIAS

- Aburto-Corona, J., Gil, I., Vega, V. y Calleja, J. (2021). El ciclo menstrual no afecta el desempeño físico de jóvenes eumenorreicas. *Retos*, 39, 264–266. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77779>
- Carboneros, M., Mayor, I., Jarillo, M., Vergara-Ferri, J. y Angosto, S. (2021). Analysis of the influence of the level of physical activity on the monthly cycle in sportswomen. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 5(2), 107-122. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4230007>
- Chihuailaf-Vera, M. L. (2023). “Corre, Trepas, Lanza y Chuta como una Chica”. Análisis del sexismo en la práctica físico-deportiva. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Barcelona.
- Dean-Jones, L. (1989). Menstrual Bleeding according to the Hippocratic’s and Aristotle. *Transactions of the American Philological Association (1974-2014)*, 119, 177–191. <https://doi.org/10.2307/284268>
- De vargas, J. y Herrera, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208.
- Felitti, K. (2016). El ciclo menstrual en el siglo XXI. Entre el mercado, la ecología y el poder femenino. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 22, 175-206. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.08.a>
- Flórez, F. y Mora, E. (2021). Lo íntimo natural: esteticismos menstruales y sus representaciones culturales. *La Tadeo DeArte*(8), 1-14. <https://doi.org/10.21789/24223158.1800>
- García, E. (2020). La educación de las niñas desde una perspectiva global. Contextos reflexiones y experiencias. *Aula*, 26, 27-40. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020262740>
- Giakoni, F., Paredes, P. y Duclos-Bastías, D. (2021). Educación Física en Chile: tiempo de dedicación y su influencia en la condición física, composición corporal y nivel de actividad física en escolares. *Retos*, 24-29.

- Gómez, E. y Marco, E. (2020). Desafiando las reglas: articulaciones políticas del activismo menstrual. *Revista Española de Sociología (RES)*, 29, 155-170. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.62>
- Harvey, J., Emm-Collison, L. y Sebire, S. J. (2020) "I feel proper self-conscious all the time": A qualitative study of adolescent girls' views of menstruation and physical activity. *Welcome Open Research*, 5(279), 1-12. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.16391.1>
- Mayorga-Vega, D., Parra, M. y Vicianá, J. (2020). Niveles objetivos de actividad física durante las clases de Educación Física en estudiantes chilenos usando acelerometría. *Retos*, 123-128.
- Morales, C. y Correal, C. (2016). Creencias y vivencias de mujeres adultas sobre la menstruación, en el Municipio de Cota Colombia. *Revista Salud Bosque*, 6(1), 55-64.
- Pires, A. M. y de Sousa, A. C. (2020). Girls Experience of Menstruation: One Portuguese Reality. *Gnoscience Group*, 1(2), 1-9.
- Rosas, D. (2019). Menstruación, epistemología y etnografía amazónica. *Maguaré*, 33(1), 75-107. <https://doi.org/10.15446/mag.v33n1.82407>
- Schmitt, M., Hagstrom, C., Nowara, A., Gruer, C., Adenu-Mensah, N., Keeley, K. y Somme, M. (2021). The intersection of menstruation, school, and family: Experiences of girls growing up in urban cities in the U.S.A. *International Journal of Adolescence and youth*, 26(1), 94-109.
- Vertinsky, P. (1995). Stereotypes of Aging Women and Exercise: A Historical Perspective. *Human Kinetics Journals*, 223-237. <https://doi.org/10.1123/japa.3.3.223>

AUTORAS Y AUTORES

Roberto Lagos Hernández: profesor asociado e investigador de la Universidad Autónoma de Chile. Director de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, sede Temuco. Investigador del grupo EFISAL de la Universidad Autónoma de Chile. Profesor de Estado en Educación Física, Deportes y Recreación y licenciado en Educación por la Universidad de La Frontera. Magíster en Psicología Infantil por el Instituto de Estudios Aplicados y Formación de Post Grado de Málaga (España). Candidato a doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).
Correo electrónico: roberto.lagos@uautonoma.cl

Felipe Mujica Johnson: Coordinador de la creación de la carrera de Pedagogía en Educación Física del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Miembro del núcleo de estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Politécnica de Madrid (España). Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Playa Ancha (Chile). Profesor de Educación Física por la Universidad de Playa Ancha (Chile).
Correo electrónico: fmujica@live.cl

Pablo Gajardo Cáceres: director de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago. Profesor de Educación Física por la Universidad de Chile. Magíster en Motricidad Infantil por la Universidad Mayor (Chile). Magíster en Educación con Mención en Currículum por la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (Chile). Correo electrónico: pablo.gajardo@uautonoma.cl

Ignacio Santander Reveco: secretario académico de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. Investigador del grupo EFISAL. Profesor de Educación Física por la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Magíster en Entrenamiento Deportivo por la Universidad Mayor (Chile). Magíster en Gestión y Planificación de la Práctica Educativa por la Universidad Alcalá de Henares (España). Preparador Físico del equipo de hockey del Club Manquehue (Chile). Correo electrónico: ignacio.santander@uautonoma.cl

Nelly Orellana Arduiz: docente titular e investigadora de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Playa Ancha. Académica de la carrera Tecnología en Deportes y Recreación y del magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Playa Ancha. Profesora visitante de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Alcalá (España). Doctora en Filosofía y Educación por Universidad Nacional a Distancia (España). Doctora en Filosofía por la Leibniz Universität (Alemania). Magíster en Educación Física, Escuela Superior de Deporte (Alemania). Profesora de Estado en Educación Física por la Universidad de Chile. Correo electrónico: norellan@upla.cl

María Loreto Chihuailaf Vera: docente e investigadora. Colaboradora del grupo de Investigación de Motricidad y Educación de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Educación Física Deportes y Recreación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Máster en Actividad Físico-Deportiva, Discapacidad e Integración Social por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (España). Correo electrónico: loretochihuailaf@gmail.com

Esta obra emerge para contribuir a la Educación Física en Chile, la cual, en los últimos años, ha estado sumida en discusiones epistémicas sobre sus saberes y perspectivas fundamentales. En este contexto, seis especialistas en el área se han reunido para generar este libro que profundiza en las nociones del cuerpo en la formación docente, los fundamentos filosóficos en torno al concepto de educación física, la educación ética en los distintos niveles formativos de la educación física, la enseñanza del deporte desde una concepción comprensiva, los estereotipos patriarcales de género en Educación Física desde una concepción histórica y la experiencia de la menstruación en contextos de actividad física y educación física escolar.

La publicación, que espera aportar a una educación física crítica, es una contribución de Ediciones Universidad Autónoma de Chile y se puede descargar de forma gratuita desde ediciones.uautonoma.cl.