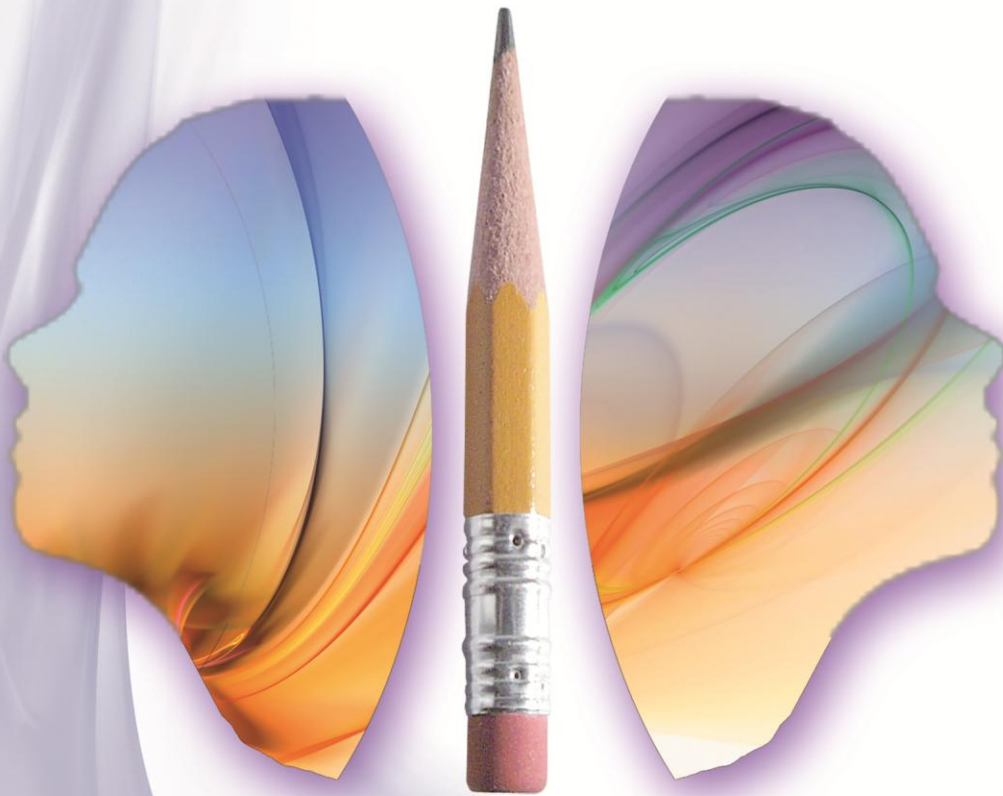




**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN  
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL



**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:  
Alberto Moreno Doña

Dirigida por:  
Dra. Carmen Trigueros Cervantes  
Dr. Enrique Rivera García

Percepciones del profesorado  
universitario de educación física  
en relación a la función de  
transformación social de la  
educación física escolar: el caso de Chile

ENERO 2011



Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Alberto Moreno Doña  
D.L.: GR 1560-2011  
ISBN: 978-84-694-0942-8



Voy  
Vengo  
Subo  
Bajo  
Todo para qué  
Nada para mí

Minero soy  
A la mina voy  
A la muerte voy  
Minero soy

Abro  
Saco  
Sudo  
Sangro  
Todo pa'l patrón  
Nada pa'l dolor

Minero soy  
A la mina voy  
A la muerte voy  
Minero soy

Mira  
Oye  
Piensa  
Grita  
Nada es lo peor  
Todo es lo mejor

Minero soy  
A la mina voy  
A la muerte voy  
Minero soy  
Humano soy

***Víctor Jara***



# Índice

---

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	11
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	
1.1. introducción: el comienzo de la tesis doctoral	17
<b>CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL</b>	
2.1. Introducción	27
2.2. Desigualdad y educación	28
2.2.1. Cambian las personas, cambian los países: la desigualdad aún se mantiene	28
2.2.2. El Caso de Chile	44
2.3. Educación Física y ¿transformación social?	61
2.3.1. Adentrándonos en la Pedagogía Crítica como propuesta educativa centrada en la transformación social	62
2.3.2. Pedagogía Crítica y Educación Física: una intencionalidad transformadora	69
2.3.3. Perspectivas de la Educación Física Escolar: Corrientes y funciones de la asignatura	90
2.4. Recapitulando	106
<b>CAPÍTULO 3: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
3.1. Justificación de la Investigación	111
3.2. Problema a investigar	113
3.3.1. Preguntas orientadoras de la investigación	113
3.3.2. Objetivo general	114
3.3.3. Objetivos específicos	114
3.3. Percepciones: una pequeña aclaración conceptual	115
3.4. Del descubrimiento científico a la co-construcción del conocimiento: algunas reflexiones epistemológicas para justificar nuestra opción metodológica	120
3.5. El paradigma interpretativo	123
3.6. Metodología cualitativa: nuestra opción metodológica	126
3.7. Técnicas utilizadas	129
3.7.1. El grupo focal	129
3.7.2. La entrevista en profundidad.	135
3.8. Contextualización metodológica: aproximación a la caracterización de los participantes en la investigación	139
3.8.1. Participantes en los grupos focales.	142
3.8.2. Participantes en las entrevistas	145
3.9. Estrategias para la producción y análisis de la información	147

3.9.1. Análisis de la información obtenida	148
3.9.2. Aspectos problemáticos durante el proceso de análisis y producción de los datos	175
3.10. Temporalización de la investigación	176
3.11. Criterios de rigor científico	179
3.12. Criterios éticos	182
<b>CAPÍTULO 4: EL INFORME DE INVESTIGACIÓN</b>	
4.1. Contextualizando el informe	187
4.1.1. El Sujeto que investiga: desde dónde escribo lo que a continuación se presenta	188
4.1.2. una visión general del contexto de investigación: universidades chilenas y formación de profesores	198
4.2. Abriendo la puerta: una primera mirada desde el análisis de los grupos focales	202
4.2.1. Analizando el primer grupo focal	203
4.2.2. Analizando el segundo grupo focal	219
4.2.3. Transformando el mundo sin transformar la Educación Física: comenzando el análisis de carácter interpretativo	235
4.3. Tras abrir la puerta, profundizando en los análisis a partir de las entrevistas realizadas	254
4.3.1. Aproximándonos a los participantes de las entrevistas	255
4.3.2. Profundizando en el discurso de los participantes en las entrevistas	259
4.4. Profundizando en las percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la Educación Física como asignatura del currículum escolar	331
4.4.1. Mirando desde lo cuantitativo para aprender a mirar lo cualitativo	331
4.4.2. Observando lo cualitativo	338
4.5. Trezando los últimos cabos. Una última mirada desde los atributos de los participantes	359
4.5.1. Trezando las líneas de acción	360
4.5.2. Trezando las funciones de la Educación Física	364
4.5.3. Trezando los últimos cabos	366
<b>CAPÍTULO 5: CERRANDO LA PUERTA</b>	
5.1. A Modo de conclusiones	373
5.2. Limitaciones y prospectivas	378
5.3. Epílogo: reflexiones últimas a modo de confesiones	380
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	391
<b>ANEXOS</b>	423

## Índice de tablas, figuras e imágenes

Tabla 1	Listado países con retroceso en índice desarrollo humano	33
Tabla 2	Porcentaje de población que vive con menos de un dólar diario	34
Tabla 3	Diferencias de salarios en diferentes grupos sociales	38
Tabla 4	Promedio mensual de remuneraciones por persona según sexo y grupo ocupacional.	43
Tabla 5	Diferencias entre gasto público y privado en educación por nivel de enseñanza, tanto para Chile como para los países de la OECD	52
Tabla 6	Logros académicos obtenidos por escuelas según nivel socioeconómico de los estudiantes	54
Tabla 7	Logros académicos obtenido por estudiante según el grupo socioeconómico al que pertenecen	54
Tabla 8	Horas totales trabajadas en la semana	56
Tabla 9	Relación entre enfermedades y porcentaje de profesores a quienes se les ha diagnosticado	57
Tabla 10	Contenidos Educación Física escolar para el trabajo de la competencia crítica	80
Tabla 11	Objetivos de la Educación Física Escolar en Chile y España	100
Tabla 12	Características de la investigación cualitativa	127
Tabla 13	Caracterización general por atributos y valores de los sujetos participantes en el grupo focal 1	143
Tabla 14	Caracterización general por atributos y valores de los sujetos participantes en el grupo focal 2	144
Tabla 15	Caracterización general por atributos y valores de los sujetos entrevistados	145
Tabla 16	Evolución y comparación del número de Doctores en Educación Física por millón de habitantes en diferentes países	146
Tabla 17	Nodos libres	153
Tabla 18	Categoría: Contenidos relevantes en Educación Física	155
Tabla 19	Categoría: Dificultades de la Educación Física para la transformación social	157
Tabla 20	Categoría: Funciones de la Educación Física escolar	160
Tabla 21	Categoría: Líneas de acción	161
Tabla 22	Categoría: Dificultades de la Educación Física para la transformación social (entrevistas)	166
Tabla 23	Categoría: Funciones de la Educación Física (entrevistas)	171
Tabla 24	Categoría: Líneas de acción (entrevistas)	174
Tabla 25	Temporalización de la Investigación	178
Tabla 26	Estrategias y criterios de rigor empleadas en la tesis	181



Tabla 27	Presencia porcentual del discurso de Andy en los nodos secundarios	266
Tabla 28	Presencia del discurso de Enric en los nodos secundarios	274
Tabla 29	Presencia porcentual del discurso de Antonia en los nodos secundarios	281
Tabla 30	Presencia porcentual del discurso de Mabel en los nodos secundarios	288
Tabla 31	Presencia porcentual del discurso de Florentino en los nodos secundarios	295
Tabla 32	Presencia porcentual del discurso de Laureano en los nodos secundarios	304
Tabla 33	Presencia porcentual del discurso de Ricardo en los nodos secundarios	312
Tabla 34	Presencia porcentual del discurso de Nahuel en los nodos secundarios	318
Tabla 35	Presencia porcentual del discurso de Jorge en los nodos secundarios	325
Tabla 36	Matriz de grandes nodos	332
Tabla 37	Matriz funciones de la Educación Física.	333
Tabla 38	Matriz líneas de acción	336
Tabla 39	Matriz fracaso de la Educación Física para la transformación social	337
Tabla 40	Matriz de atributos con valores ponderados y expresión de porcentajes	359
Figura 1	Funciones de la Educación Física escolar	97
Figura 2	Grupo focal 1	132
Figura 3	Grupo focal 2	133
Figura 4	Tareas implicadas en el análisis de datos	149
Figura 5	Grandes temas – Nodos organizadores	154
Figura 6	Contenidos relevantes en Educación Física	154
Figura 7	Dificultades de la Ed. Física para la transformación social	156
Figura 8	Funciones de la Educación Física escolar	158
Figura 9	Líneas de acción	160
Figura 10	Contenidos relevantes Educación Física (entrevistas)	162
Figura 11	Dificultades de la Educación Física para la transformación social (entrevistas)	163
Figura 12	Funciones de la Educación Física (entrevistas)	167
Figura 13	Líneas de acción I (entrevistas)	171
Figura 14	Líneas de acción II (entrevistas)	172
Figura 15	Mapa conceptual.	174
Figura 16	Producción lineal del discurso grupo focal 1	203
Figura 17	Evolución del discurso grupo focal 1	207
Figura 18	Producción lineal del discurso grupo focal 2	220
Figura 19	Evolución del discurso grupo focal 2	225
Figura 20	Mapa conceptual	237
Figura 21	Mapa conceptual	339

Gráfica 1	Índice de desarrollo humano	32
Gráfica 2	Años promedio escolaridad	34
Gráfica 3	Coefficiente de GINI, distribución del ingreso	35
Gráfica 4	Relación entre el 20% más pobre y el 20% más rico	36
Gráfica 5	Relación pobreza indigencia en zonas urbanas y rurales de Chile	39
Gráfica 6	Pobreza según Región	40
Gráfica 7	Evolución de pobreza en zonas indígenas y no indígenas	41
Gráfica 8	Tasas de desocupación por sexo	42
Gráfica 9	Movimiento de estudiantes desde escuelas municipales a instituciones con diferente administración. Matrículas Educación Básica 1990-2007	48
Gráfica 10	Gasto total en Educación como porcentaje del PIB para algunos países	51
Gráfica 11	Resultados académicos de estudiantes de 4º y 8º básico en 1997, en Castellano y Matemáticas	53
Gráfica 12	Tasas de deserción escolar	55
Gráfica 13	Porcentaje de profesores con diferentes turnos laborales	56
Gráfica 14	Carreras profesionales universitarias con mayores ingresos al quinto año de titularse	58
Gráfica 15	Carreras profesionales universitarias con menores ingresos al quinto año de titularse.	58
Gráfica 16	Nivel de participación grupo focal 1	208
Gráfica 17	Presencia de temáticas en los participantes grupo focal 1	208
Gráfica 18	Nivel de participación grupo focal 2	226
Gráfica 19	Presencia de temáticas en los participantes grupo focal 2	226
Gráfica 20	Presencia de temáticas en los grupos focales	236
Gráfica 21	Temáticas abordadas por los participantes entrevistados	259
Gráfica 22	Presencia porcentual del discurso de Andy en los nodos principales	265
Gráfica 23	Presencia porcentual del discurso de Enric en los nodos principales	274
Gráfica 24	Presencia porcentual del discurso de Antonia en los nodos principales	280
Gráfica 25	Presencia porcentual del discurso de Mabel en los nodos principales	288
Gráfica 26	Presencia porcentual del discurso de Florentino en los nodos principales	294
Gráfica 27	Presencia porcentual del discurso de Laureano en los nodos principales.	304
Gráfica 28	Presencia porcentual del discurso de Ricardo en los nodos principales	311
Gráfica 29	Presencia porcentual del discurso de Nahuel en los nodos principales	318

Gráfica 30	Presencia porcentual del discurso de Jorge en los nodos principales	324
Gráfica 31	Dificultades de la Educación Física para la transformación social	334
Gráfica 32	Contenidos relevantes de la Educación Física	337

NOTA: En esta tesis utilizaremos el género masculino para darle mayor fluidez al texto y facilitar la lectura. No obstante, reconocemos que el género femenino es tan importante como el masculino.

## Agradecimientos

---

*Si bien la tesis tiene un principio y fin determinado por las páginas que aquí se presentan, sería iluso pensar que el texto representa, en la totalidad, lo que ha significado la misma. Las palabras presentadas no han dado cuenta de toda la complejidad que ella ha significado, tanto en tiempo, como en espacios, emociones, contradicciones, alegrías, penas y malestares que ella ha representado. Es por ello que sería injusto no dedicar un pequeño apartado del trabajo a agradecer, a todas aquellas personas e instituciones que la han hecho posible.*

*Investigar y educar son para mí dos procesos inseparables y tienen que ver con la creación de relaciones posibles. Las relaciones, valga la redundancia, que han emergido durante el trabajo realizado han sido innumerables y tremendamente educativas, pues me han permitido seguir humanizándome en el proceso de aprendizaje que he podido vivenciar.*

*Aunque es lo usual, y por ello es probable que en algunas ocasiones pueda perder cierto valor, si hay personas que han hecho posible el inicio y conclusión de este trabajo, nuevo proyecto de vida tanto en lo personal como en lo profesional, esas personas son mis directores de tesis, tanto Carmen Trigueros como Enrique Rivera. Ellos me han posibilitado navegar por las incertidumbres propias de un proceso investigativo en el que a veces me he sentido muy perdido. Ellos estaban en el laberinto intelectual y emocional por el que he pasado en algunos momentos, pero no para decirme el camino a tomar sino para mostrarme rutas posibles por las que dirigirme, dejando siempre la decisión en mí, haciendo real que la supuesta autonomía de un candidato a doctor tomara forma.*

*Desde el comienzo del programa hasta este momento, instancia en la que se termina este proceso para comenzar otro, el de la autonomía para investigar la práctica educativa y contribuir a su mejora, Carmen y Enrique han estado*

*siempre alentándome a seguir adelante cuando se ha hecho necesario, obviando mi presencia al otro lado del atlántico cuando mi proceder era correcto e indicándome rutas a seguir cuando la luz que me dirigía me hacía ver una posibilidad de perder la ruta.*

*Este trabajo académico, acompañado de los momentos de conversación informal tanto en Granada como en Chile han permitido construir una amistad que me enriquece en lo personal y creo que, indirectamente, también enriquece a otros/as cercanos a mí.*

*Por ello, muchas gracias.*

*Junto a estas dos personas, son otras las que han estado a mi lado de varias maneras durante el proceso de investigación que concluye en mi tesis doctoral. Es imposible no agradecer a los dos seres con los que comparto mi cotidianeidad, Fabiola (mi esposa) y Marcos Antonio (mi hijo), pues sin duda son ellos los que me han alegrado y me alegran mi existencia en cada momento. He hecho todo el esfuerzo del mundo por no quitarles tiempos y espacios, pues siempre he creído importante que hay cosas imprescindibles (las personas con las que uno comparte su vida) y cosas importantes (el trabajo que uno realiza). Fabiola y Marcos han tenido que soportarme en mis momentos de mal genio producto de los estancamientos propios de un proceso creativo como es la investigación. La canciones de Fabiola y las risas de Marcos siempre me devolvieron la certeza de que la tesis era algo importante pero no imprescindible, confianza ésta que me permitía seguir fluyendo en el trabajo acometido.*

*La nostalgia propia que se vive de vez en cuando al estar lejos de casa y echar de menos a la gente cercana, disminuye cuando uno es consciente de que a pesar de la distancia siempre puede contar con ellos. Eso es lo que me ha pasado y me pasa con mis padres y mi hermano. Antonio, Ana María y Marcos Antonio, personas que me ofrecen una tranquilidad psicológica inmensa al saber que, pase lo que pase, siempre puedo contar con ellos.*

*Cristian y Mauricio, mis dos grandes amigos, uno viviendo en Jerez y el otro en Roma, han sido el apoyo al otro lado del atlántico, bien a través de correo electrónico bien a través de Facebook, ofreciéndome palabras de aliento y ánimo para seguir adelante.*

*Agradecer a los profesores y profesoras universitarios de educación física que han participado en este estudio. Sin ellos este trabajo no hubiera sido posible.*

*Por último, agradecer a mis compañeros de trabajo Marcelo Arancibia, Sergio Toro, Iván Oliva, Christian Miranda, Marcos Guzmán, Mauricio Mancilla, Héctor Pérez y Otto Lürhs, por su preocupación constante en saber de mis avances y por otorgarme ayuda cuando lo he necesitado.*

*Agradezco, también y muy especialmente, a la Universidad Austral de Chile por ofrecerme tiempos y espacios de mi jornada laboral para dedicarlos a la tesis, cosa no muy común en el contexto chileno.*



# Capítulo 1: Introducción

---





## 1.- INTRODUCCIÓN: EL COMIENZO DE LA TESIS DOCTORAL

En un contexto de transformaciones de los modelos epistemológicos, antropológicos y didácticos originados en la educación chilena, pareciera que la visión mecanicista, tecnocrática y dicotómica de la educación física comenzara a dejar paso a una perspectiva más compleja y democrática de la asignatura. En Chile, desde el énfasis puesto en la ampliación de la cobertura educativa se comienza a dar pasos -al menos de forma discursiva- a una mayor preocupación por la calidad y equidad como focos centrales del sistema educativo. Todo ello acompañado, contrariamente a lo expuesto, por un excesivo énfasis en los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas, tanto nacionales como extranjeras (SIMCE<sup>1</sup>, TIMSS<sup>2</sup>, PISA<sup>3</sup>), lo que en el ámbito concreto de la asignatura que nos ocupa, se ha reflejado en la reciente implementación de un SIMCE específico para el área, sistema que pretende evaluar la calidad de la educación física a partir de la medición de los niveles de condición física y del índice de masa corporal en los estudiantes.

Ante estos cambios en los fundamentos epistemológicos, sociales y didácticos dirigidos hacia el logro de mayor calidad y equidad educativa, pero acompañados de las contradicciones enunciadas anteriormente, es muy relevante, en la actualidad del sistema educativo chileno, el conocimiento pedagógico de los docentes y las prácticas pedagógicas asociadas a ellos.

Todas estas transformaciones sugieren, en principio, una modificación en las funciones que tradicionalmente, desde la práctica, se le ha reconocido a la institución escolar y a las asignaturas que forman parte de su currículum. Así, si existe la intención de trabajar por la equidad educativa es necesario entender que las prácticas pedagógicas deben atender a las desigualdades de origen y al intento por disminuir las mismas. Una de las funciones de la educación física sería, entonces, la transformación de las desigualdades sociales y educativas.

---

<sup>1</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

<sup>2</sup> Third International Mathematics and Science. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

Pero, difícilmente eso será posible si, desde la formación de profesores, los académicos responsables de ella siguen generando dinámicas formativas ancladas y sustentadas en una visión tradicional del área, en base a considerar que son las estrategias reproductoras de un saber objetivo, observable y medible, las que deben representar la mayor parte del trabajo pedagógico realizado en las instituciones de educación superior.

Es desde aquí, que la tesis doctoral que se presenta es el resultado de una investigación realizada en el contexto de la educación superior chilena, concretamente en el ámbito de profesores y profesoras universitarios de educación física que ejercen docencia en carreras del área, tanto en instituciones estatales como privadas.

El objeto general de la investigación es el análisis de las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar. La situación de desigualdad presente en Chile en los ámbitos sociales, culturales, económicos, educativos y de acceso a los recursos públicos -por ejemplo los relacionados con la salud entre otros- unida a la escasa investigación presente en el área curricular en cuestión y la situación actual de la educación física escolar marcada por una visión de la misma excesivamente tecnocrática, aspectos estos que serán abordados durante el desarrollo de la presente tesis doctoral, nos llevaron a interesarnos por las funciones que la asignatura cumple y debe cumplir en el currículum educativo chileno, según cómo lo perciben los profesores universitarios ya mencionados. Si a esto le añadimos la importancia de la formación de profesores en la manera en la que los docentes que ejercen en los diferentes niveles del sistema educativo visualizan, comprenden y proyectan la práctica educativa, es indispensable, o al menos necesario, abordar la problemática de estudio en los niveles superiores del sistema educativo.

Entendemos que el análisis de las percepciones, de cómo están pensando, imaginando, sintiendo y soñando las funciones de la educación física y cómo están interpretando el quehacer educativo en el área, nos podría ayudar en la comprensión de dicho fenómeno, y contribuir, así, a la mejora de la práctica

educativa, tanto en el ámbito de la educación terciaria como en los otros niveles del sistema educativo. Es importante señalar que tanto en la educación básica como media están ejerciendo los profesionales formados con los participantes de esta investigación, a la vez que estos últimos también son los responsables de la educación continúa a lo largo de todo Chile.

Los profesores universitarios de educación física sujetos de nuestra investigación están localizados, geográficamente, en diferentes zonas del País, tanto el norte como centro y sur del mismo, y poseen experiencias profesionales diversas. Encontraremos, entonces, docentes con un quehacer profesional desarrollado exclusivamente en el contexto de la educación superior, algunos que comparten sus labores en los otros niveles del sistema educativo y otros que, también, tienen experiencias profesionales en los ámbitos de gestión de instituciones deportivas, educación no formal, y el deporte en sus diferentes manifestaciones (rendimiento, formativo, escolar, etc.) Hemos incluido a profesores y profesoras, aunque la situación desigual en cuanto al género en el contexto de la educación superior chilena, origina un mayor número de hombres que mujeres en nuestra investigación. Otra característica importante es la desigual realidad laboral de los sujetos investigados, mostrando diferencias contractuales en función de las instituciones donde laboran. Relevante es la casi inexistencia de docentes universitarios de educación física con grado académico de Doctor, situación ésta que representa una debilidad del País, aunque en la mayor parte de los casos sí cuentan con el de Magíster. La edad promedio de los sujetos participantes es de 47 años. Los profesores seleccionados también muestran diversidad en las áreas docentes donde realizan su labor, abarcando las siguientes áreas: pedagógica, biofisiológica, gestión, rendimiento deportivo, psicológica, especialidad e investigación.

Las motivaciones para la realización de este trabajo, ya sean inherentes a la disciplina o propias del sujeto que investiga, son variadas. En cuanto a las primeras es importante recalcar que la educación física chilena y la investigación en el área se centran, principalmente, en los aspectos biomédicos

del cuerpo y el movimiento humano, propios de una perspectiva biologicista y tecnocrática del área. A partir de aquí creemos que una investigación como la nuestra será un aporte en el vacío académico presente en la investigación sobre la educación física escolar. Ello porque al centrarnos en las percepciones hemos focalizado nuestra intencionalidad investigativa en aspectos no tan observables, a primera vista, lo que ayudará en la comprensión de cómo los docentes universitarios están considerando las funciones del área de conocimiento donde están trabajando.

En Chile, al igual que en otros países, existe una yuxtaposición de miradas, perspectivas e intenciones educativas y pedagógicas que conviven en el currículum escolar, en una lucha contrahegemónica pero silenciada, velada y oculta, motivo por el cual resulta interesante e enriquecedor profundizar en cómo los docentes universitarios están percibiendo los propósitos principales de la asignatura en el contexto de la institución escolar. Conocer directa y profundamente qué están pensando los profesores universitarios en relación al tema estudiado es muy motivante en lo personal, ya que la educación terciaria es el ámbito donde desarrollo mi labor profesional. Además, poder obtener el grado académico de Doctor con un trabajo sobre la realidad educativa chilena es lo propio, al menos así lo pienso, después de llevar viviendo ocho años en el País.

Esta tesis doctoral comienza en junio de 2009, una vez realizado el examen para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad de Granada, España. Es ahí cuando iniciamos la delimitación de un problema de investigación que desembocara en lo que ahora se muestra. Es importante considerar que el desarrollo del mismo ha estado delimitado, principalmente, por los sujetos de estudio a los que hemos hecho referencia, ya que todos son del ámbito de la educación superior. Centrarse en docentes de una única zona del País hubiera significado no atender a la diversidad propia de un territorio con más 4.000 Km. de longitud. Reconociendo las complejidades relacionadas con los traslados y costos económicos asociados a la inclusión de docentes de

diferentes zonas del País, los recursos económicos se convierten en una limitación en el trabajo desarrollado, pero no en un impedimento.

La consecución de nuestros objetivos de investigación, creemos que podría ayudarnos en el comienzo de la transformación de la educación física escolar chilena. El análisis y comprensión de las percepciones ya aludidas, serán el inicio de una guía y ayuda para la reflexión sobre la práctica docente en el área, reflexión ésta contextualizada en la realidad y los actuales cambios educativos del País. El conocimiento contextualizado de las necesidades, expectativas y supuestos a partir de los cuales los profesores universitarios están realizando su labor será una contribución importante al ámbito de la educación superior.

El proceder metodológico en esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo. Es un investigación de tipo cualitativa que utiliza los grupos focales y las entrevistas en profundidad como técnicas de recogida de datos y profundizar, así, en cómo los sujetos están visualizando nuestro objeto de estudio, adentrándonos en la comprensión subjetiva que tienen los participantes en relación a la realidad investigada, preferentemente porque nuestro trabajo posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo. Esta elección metodológica se basa en nuestro objeto de estudio y las preguntas que dirigieron la investigación.

Para la descripción, interpretación y comprensión de cualidades hemos utilizado conceptos y relaciones entre ellos. La información producida, una vez transcrita, se estudio desde el análisis de discurso apoyado en el programa computacional NVivo 8.0. Los procedimientos de análisis empleados, en general se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la “Grounded Theory”. Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo.

Esta tesis está conformada por cinco capítulos, más la bibliografía y los anexos. A su vez, cada capítulo se divide en secciones y sub-secciones para facilitar su comprensión. De forma esquemática, los contenidos son los siguientes:

En el capítulo 1, la “Introducción”, hemos mostrado una visión general del documento posteriormente presentado, considerando los aspectos sustanciales de ella, como son: el objeto de investigación, la contextualización del estudio realizado, las motivaciones que dirigieron el trabajo y el impacto que le suponemos a nuestra investigación.

El capítulo 2, “Marco Referencial”, es dividido en dos grandes apartados: “Desigualdad y educación” y “Educación Física y desigualdad social”. En el primero se describen los aspectos que dificultan e imposibilitan un equitativo desarrollo humano a nivel mundial. A pesar de los avances en salud, desarrollo del conocimiento y cantidad de insumos económicos aún se mantienen las dificultades entre diferentes grupos sociales del escenario mundial para acceder a los recursos, considerados básicos, en la consecución de una vida decente. Una vez mostrados estos antecedentes se procedió a analizarlos en el contexto chileno, en general, y en el del sistema educativo nacional, en particular, concluyendo que, a pesar de la fuerte inversión económica realizada durante las últimas décadas y los esfuerzos por aminorar las desigualdades de origen, la situación no sólo no ha mejorado sino que, incluso, se ha aumentado la distancia entre unos sectores sociales y otros en su acceso a una educación de calidad. En el segundo apartado se aborda la relación entre desigualdad social y educación en el ámbito concreto de la educación física escolar. Para ello se presenta la propuesta de la Pedagogía Crítica como posibilidad de contribuir a la transformación social y educativa.

Posteriormente, tratamos las diferentes corrientes y funciones de la asignatura en función de las perspectivas existentes en la misma. Terminamos el apartado exponiendo como la Pedagogía Crítica y la Educación Física se unen cuando la intención del área es transformar las desigualdades de origen y convertirse

en un aporte, desde el punto de vista de la justicia social y la dignidad humana, para el contexto social donde se desarrolla.

En el capítulo 3, "Diseño de la investigación", y tras una pequeña introducción, se comienza explicitando las preguntas que han orientado la tesis doctoral y los objetivos de la investigación. Se continúa el capítulo con una serie de reflexiones epistemológicas para justificar la opción metodológica elegida. Se avanza mostrando la lógica del paradigma interpretativo como una forma de hacer y construir ciencia, y se describen las características de la metodología cualitativa, opción metodológica coherente con el paradigma abordado. Los grupos focales y las entrevistas en profundidad son presentados como las técnicas utilizadas para la recogida de datos y se describen a los participantes en la investigación. A continuación se exponen las estrategias para la producción de los datos y el análisis de la información y se termina el capítulo con la declaración de los tiempos dedicado a cada actividad seguida en el trabajo y los criterios éticos y científicos que le han dado rigor a la tesis realizada.

El capítulo "Informe de investigación", se estructura en varios apartados. El primero está dedicado a la contextualización del mismo, en donde yo, como investigador, construyo un relato, en primera persona, que evidencia desde dónde, como sujeto implicado en la investigación, el trabajo fue acometido. Además se profundiza en el apartado "Universidades chilenas y formación de profesores" en el que se examina el contexto de la investigación. Posteriormente nos adentramos en los datos producidos en los grupos focales, para lo cual mostramos un análisis lineal del discurso producido, la participación y presencia de los actores en las diferentes temáticas aparecidas y terminamos con un análisis interpretativo.

Una vez realizado el análisis correspondiente a los grupos focales se muestra en el análisis de las entrevistas en profundidad, en donde una vez descritas las características de los sujetos entrevistados pasamos a profundizar en lo enunciado por cada uno de ellos en relación a nuestro objeto de estudio. Tras una mirada cuantitativa del discurso producido por los sujetos entrevistados



procedemos a una análisis descriptivo – interpretativo de la globalidad del discurso producido en las entrevistas. Terminamos este capítulo con un análisis en donde cruzamos lo dicho por todos los participantes en esta investigación a partir de los atributos de cada uno de ellos.

El capítulo 5, “Cerrando la puerta” es el momento en el que explicitamos las conclusiones del trabajo realizado, mostramos las limitaciones y perspectivas del estudio y redactamos un epílogo a modo de confesiones acerca del trabajo realizado y el proceso acometido.

## **Capítulo 2: Marco referencial**

---



## **2.1. INTRODUCCIÓN**

Considerando la importancia de sustentar nuestro trabajo de investigación, hemos creído conveniente mostrar una serie de referentes teóricos, antecedentes acerca de la temática a estudiar, datos estadísticos y algunos aspectos legales que puedan darle sentido al trabajo realizado. Estamos seguros que nuestro marco referencial ha sido una orientación a lo largo de todo el trabajo.

La estructura del marco referencial construido ha seguido una lógica guiada desde los antecedentes más generales, relacionados con el problema de investigación, hasta los más particulares.

Es por ello que hemos comenzado mostrando en el apartado “Cambian las personas, cambian los países: la desigualdad aún se mantiene” cómo los cambios acaecidos en la sociedad contemporánea no han sido capaces de acabar con la desigualdad histórica presente en el mundo. Pareciera que la desigualdad es, ha sido y probablemente seguirá siendo, por mucho tiempo, una constante en el sistema neoliberal instalado en el mundo contemporáneo.

Si bien esta realidad podría parecer descontextualizada de nuestro problema de investigación, en un segundo sub apartado titulado “El caso de Chile”, hemos querido mostrar cómo la desigualdad señalada a nivel mundial aterriza en el contexto de Chile, país donde se desarrolla esta tesis, y específicamente en el ámbito educativo, en donde la lógica social, económica, cultural y educativa a raíz de la dictadura militar del general Augusto Pinochet ha marcado y determinado el presente actual, dificultando cambios profundos que pudieran tener efectos positivos en un sistema educacional que trabajara por la transformación social para paliar las desigualdades de origen presentes en el país.

En el contexto concreto de la educación existe una propuesta pedagógica, la Pedagogía Crítica, que se orienta al trabajo de disminución de las desigualdades enunciadas y se focaliza en el desarrollo de la dignidad

humana, todo ello a partir de la democratización de los procesos formativos. Esta temática ha sido abordada en el apartado tres.

Posteriormente nos adentramos en cómo las desigualdades sociales y educativas han sido operacionalizadas en el contexto específico de la educación física escolar y cómo éstas han sido abordadas en las diferentes “Perspectivas de la Educación Física Escolar: corriente y funciones de la asignatura”.

Confirmada la importancia de la educación física en el trabajo de disminución de las desigualdades de origen, se nos hacía necesario encontrar una serie de referencias teóricas y prácticas del ámbito pedagógico y social en donde se pudiera encuadrar el trabajo transformativo. Es por ello que en el último apartado del marco referencial, “Pedagogía Crítica y Educación Física: una intencionalidad transformadora” nos adentramos en el trabajo socio - crítico realizado en nuestra disciplina.

## **2.2. DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN**

### **2.2.1. Cambian las personas, cambian los países: la desigualdad aún se mantiene**

A muchos nos hace sentido la afirmación de Chomsky (1996) en relación a que en la sociedad actual la democracia, los mercados y los derechos humanos se encuentran en una situación de constante ataque contra ellas, independientemente de la situación geográfica mundial a la que estemos aludiendo. Las diferencias siguen creciendo y los privilegios siguen focalizándose en sólo unos pocos. Del proteccionismo social hemos pasado al libre, muy libre, mercado y, por tanto, la regularización estatal está dejando paso a la regularización por parte de los privados. Todo esto, sin duda, está dejando mermas en el desarrollo humano de las sociedades contemporáneas, entendiendo desarrollo humano como un *“proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos y que se traduce en la libertad*

*general que deberían tener los individuos para vivir como les gustaría”* (PNUD<sup>4</sup>, 2005). En este proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los seres humanos es en el que nos vamos a centrar en este apartado, dando cuenta de cómo los sistemas económicos, políticos, sociales y educativos no sólo no las han ampliado sino que han permitido, y están permitiendo, que la brecha entre ricos y pobres, es decir, las desigualdades sociales sigan presentes en el mundo de hoy, realidad ésta a la que los sistemas educativos no parecieran estar haciendo caso.

El mismo PNUD (2005) plantea que las tres oportunidades más esenciales y comunes a efectos del desarrollo humano, y medidas por el Índice de Desarrollo Humano (IDH), son:

- Una vida longeva y sana, medida por las esperanzas de vida al nacer.
- El conocimiento, medido por la tasa de analfabetismo adulto (con una ponderación de dos tercios) y la tasa de matrícula total combinada de primaria, secundaria y terciaria (con una ponderación de un tercio).
- Un nivel de vida decente, medido por el Producto Interior Bruto per cápita.

Estos aspectos y otros que nos resultan interesantes serán tratados a continuación, tanto en la sociedad global, como en Chile en el caso particular, contexto este último en el que estamos centrando nuestro trabajo.

Ya en el año 2001, el Banco Mundial señaló cómo la brecha entre países ricos y pobres se duplicó en los últimos cuarenta años, y sigue haciéndolo en la actual década, especificando que el promedio de los veinte países más ricos del mundo es 37 veces mayor que el de las veinte naciones más pobres. Como muestra, decir, según el mismo informe, que en los países ricos muere un niño de cada cien antes de los cinco años, mientras que en los países pobres la cifra es cinco veces mayor. Pero estas desigualdades no sólo aparecen entre países sino que dichas desigualdades crecen la interior de los mismos países al comparar entre regiones o diferentes etnias presentes en cada uno de los mismos. Siendo extremistas dirían unos, o siendo realistas dirían otros, es

---

<sup>4</sup> Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

importante considerar que la acumulación de la riqueza sigue aumentando. En el año 2000, Kofi Annan, secretario general de la ONU, consideró insultante el hecho de que, por ejemplo, 1200 millones de personas en el mundo viven con menos de un dólar diario.

La pobreza está asociada a otra serie de aspectos importantes de considerar, cómo por ejemplo el hambre, la violencia, el desempleo, la generación de una lógica de acostumbramiento a dichas realidades, educación limitada y limitante, entre otras.

Aún se complejiza más la situación cuando consideramos que el mismo concepto de desigualdad ha ido modificando su significado. *“Si los países continúan enriqueciéndose globalmente mientras crece la fractura social, es sin duda porque hemos entrado en una nueva era de las desigualdades”* (Fitoussi y Rosanvallon, 2010:23), pues el problema social no se reduce a la oposición entre los excluidos y los de buena oposición (opresores diría Paulo Freire) sino que el proceso de exclusión es, valga la redundancia, un proceso de construcción de una identidad lo que, sin duda, nos invita a tener que modificar las reglas sociales si queremos acabar con dichas desigualdades (Fitoussi y Rosanvallon, 2010), pues pareciera que las lógicas colectivas se están desmoronando. Esto hace que la vulnerabilidad no pase, únicamente, por una vulnerabilidad económica y social, sino también psicológica. Es decir, el problema de las desigualdades ya no sólo es un problema de clases sociales diferentes, sino de subjetividades e identidades localizadas y contextualizadas. Todo ello en un proceso de globalización económica acompañado de una construcción de identidad a través de la cual las personas constituyen su sentido, así como los proyectos que impulsan distintos actores sociales a partir de sus valores e intereses. *“En torno a este choque entre globalización capitalista, identidad propia y proyectos colectivos, se construye la dinámica del Estado, una dinámica caracterizada por funcionar en red”* (Castells, 2006:12).

En esta sociedad en red que permite la globalización e interconexión de individuos, bienes, regiones, ciudades, etc..., pero paradójicamente, al mismo tiempo, excluye a otros individuos, regiones, etc. (Castells, 2006.), es

importante considerar que esta exclusión no responde, únicamente, a patrones económicos (Giddens, 2003), sino a procesos de construcción identitaria diferentes a los hegemónicos en un territorio y/o cultura determinados (Barber, 1995), y a la capacidad de generación de conocimiento y procesamiento de la información, lo que a su vez está directamente relacionado con la economía, información, educación e innovación (Castells, 2006).

Pero si algo resulta interesante es clarificar qué entendemos por desigualdad e igualdad, pues ello nos permitirá entender mejor la situación mundial y chilena que plantearemos, a partir de ahora, en lo que a desigualdades se refiere.

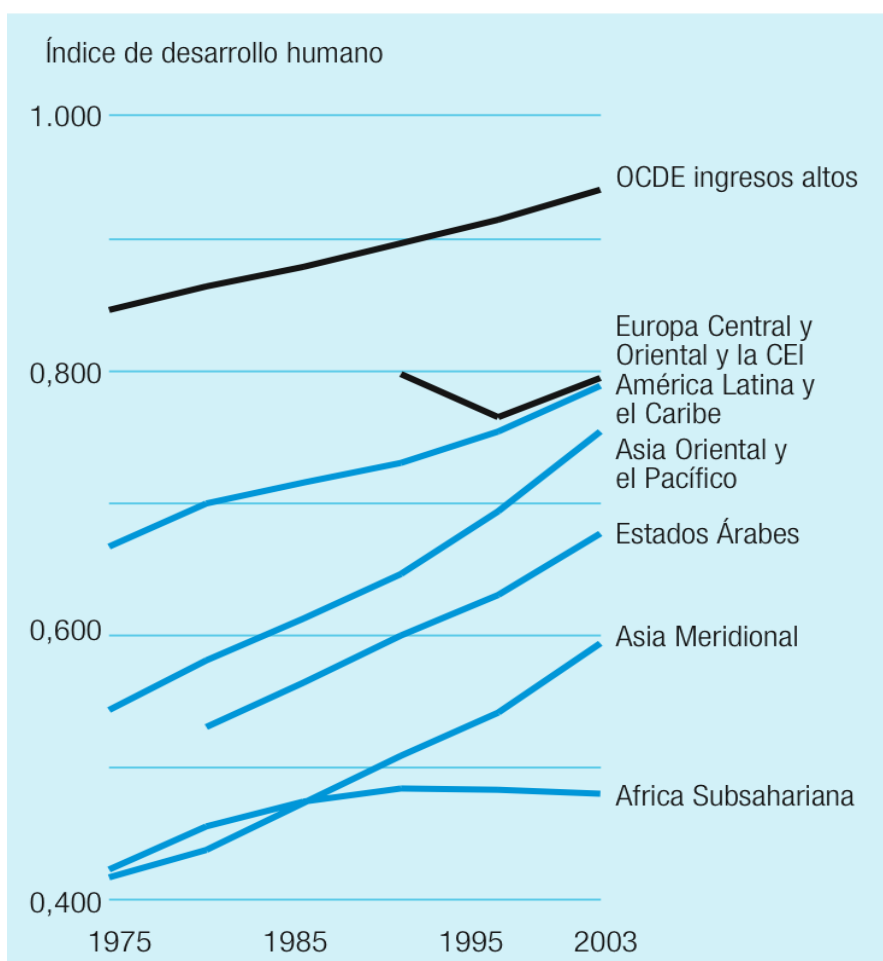
No hablamos de igualdad, únicamente, en el acceso a los bienes sociales primarios sino en el de libertad de realización de los propios proyectos y la capacidad de hacerlos. Estaríamos evitando, así, considerar que la igualdad de ingresos nos daría, automáticamente, el bienestar. Es por ello que hablamos de desigualdad cuando hacemos referencia a las diferencias de grados de libertad en la realización de los proyectos de vida que cada uno, cada sociedad, se auto imponen. La *“igualdad no es un estado sino un proyecto”* (Fitoussi y Rosanvallon, 2010:106.) Las diversidades en las condicionales iniciales de los sujetos son explícitas y claras, por lo que la igualdad que proponemos es aquella que trabaja por compensar esas desigualdades iniciales. Es lo que otros han llamado el principio de equidad.

Las desigualdades que mostraremos, tanto a nivel global como local, están relacionadas con una serie de diferencias de origen, lo que representaría escenarios imposibilitadores de una realización libre de los proyectos individuales y sociales auto asignados.

Para nadie es desconocido que hoy el mundo cuenta con los recursos materiales, económicos, sociales, culturales y humanos para generar un cambio y transformación profunda en lo que se refiere a desarrollo humano (Max-Neef, 1993), pero tampoco es ignorado que tal meta propuesta por ODM (Objetivos del milenio según PNUD) aún está lejos de ser alcanzada (PNUD, 2005)



Según PNUD (2005) el desarrollo humano, medido por índice de desarrollo humano (IDH) y considerando éste como un indicador que abarca tres dimensiones del bienestar humano (ingreso, educación y salud), como ya comentamos más arriba, mejora en la mayoría de las regiones a lo largo de todo el mundo. A modo de ejemplo ver siguiente gráfica.



**Gráfica 1.** Índice de desarrollo humano  
Fuente: PNUD (2005)

Si nos quedáramos con esta imagen uno podría construirse una visión positiva de los avances mundiales en los últimos años, pero no es menos cierto que este avance ha sido y es a costa del retroceso de otras regiones (Kerbo, 1998). Si observamos un listado de países que han experimentado retroceso en el índice de desarrollo humano, podremos percatarnos de que la realidad asombra e incluso asusta.

1980–1990	1990–2003
Congo, Rep. Dem. del	Botswana
Guyana	Camerún
Haití	República Centroafricana
Niger	Congo
Rwanda	Congo, Rep. Dem. del
Zambia	Côte d'Ivoire
	Kazajstán <sup>a</sup>
	Kenya
	Lesotho
	Moldova, República de <sup>a</sup>
	Federación de Rusia <sup>a</sup>
	Sudáfrica
	Swazilandia
	Tayikistán <sup>a</sup>
	Tanzanía, República Unida de <sup>a</sup>
	Ucrania <sup>a</sup>
	Zambia
	Zimbabwe

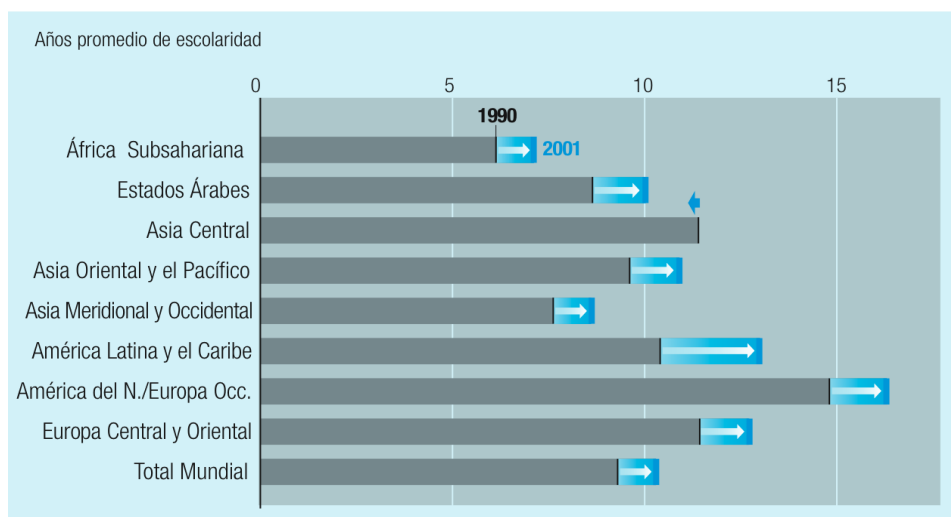
a: esos países no registran datos sobre IDH para el período 1980-1990, por lo que la caída puede haber comenzado antes de 1990.

**Tabla 1.** Listado países con retroceso en índice desarrollo humano  
Fuente: PNUD (2005)

El retroceso ha estado marcado, principalmente, por la relación entre el estancamiento económico, el lento, por no decir casi nulo, progreso educativo y por la propagación de uno de los mayores males actuales como es el VIH/SIDA (PNUD, 2005).

En estos países y debido a los problemas señalados es posible percatarse de que aún siendo regiones con el 20% de los nacimientos de niños a nivel mundial, son también los lugares que poseen el 40% de las muertes en la niñez, aún considerando que hoy todas esas muertes, según la medicina actual (PNUD, 2005) sería remediable.

Si a esta situación le unimos a las oportunidades educativas de los niños y niñas de los diferentes países en esta economía globalizada, podremos darnos cuenta de que el futuro no es muy prometedor, pues aún existen más de 115 millones sin acceso a la educación primaria. Y si tomamos como criterio la diferencia entre los años de escolaridad entre unas regiones y otras, la brecha aún persiste de manera desmesurada. (PNUD, 2005).



**Gráfica 2.** Años promedio escolaridad  
Fuente: UNESCO (2005)

Estas desigualdades mostradas no pueden ser separadas del área de la pobreza y sus indicadores, pues si bien el PNUD (2005), basándose en Collier y Dollar (2002), afirman que la relación entre pobreza y desigualdad tan aplastante está comenzando a revertirse, cuando uno visualiza los datos existentes cuesta creer tal situación. Si bien uno podría considerar cierto éxito en las economías del Asia Oriental en la reducción de la pobreza, no ocurre lo mismo en el África Subsahariana, Asia Meridional y en América Latina y Oriente Medio en donde las economías han sufrido cierto estancamiento, que acompañado del retroceso acaecido en Europa Central y Oriental no nos da muy buenos augurios.

Porcentaje de la población que vive con menos de un dólar al día (PPA en US\$) (%)

Región	1981	1984	1987	1990	1993	1996	1999	2001
Asia Oriental y el Pacífico	56,7	38,8	28,0	29,5	24,9	15,9	15,3	14,3
Europa y Asia Central	0,8	0,6	0,4	0,5	3,7	4,4	6,3	3,5
América Latina y el Caribe	10,1	12,2	11,3	11,6	11,8	9,4	10,5	9,9
Oriente Medio y África Septentrional	5,1	3,8	3,2	2,3	1,6	2,0	2,7	2,4
Asia Meridional	51,5	46,8	45,0	41,3	40,1	36,7	32,8	31,9
África Subsahariana	41,6	46,3	46,9	44,5	44,1	46,1	45,7	46,4
Total mundial	40,4	33,0	28,5	27,9	26,3	22,3	21,5	20,7

**Tabla 2.** Porcentaje de población que vive con menos de un dólar diario  
Fuente: Banco Mundial (2001)

Sin duda que índices altos de desigualdad son preocupación de todos aquellos interesados en un mayor crecimiento económico de los países y, sobre todo, de aquellos interesados en que se respeten los derechos humanos fundamentales y la democracia y cohesión social, pues las desigualdades extremas interfieren, muy directamente, en el desarrollo de las capacidades del ser humano.

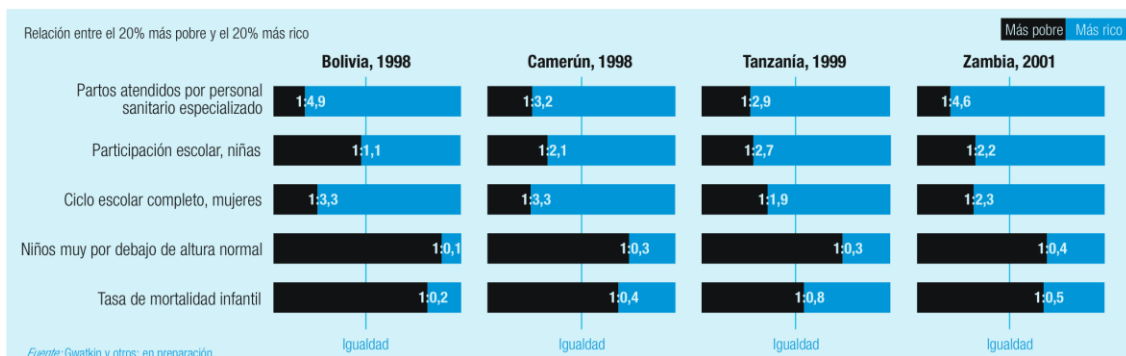
Un indicador muy importante que ayuda a visualizar la igualdad – desigualdad al interior de los países es el coeficiente de GINI<sup>5</sup>. Países con coeficientes de GINI superiores a 50 pueden considerarse como países de alta desigualdad. Y, curiosamente, según nos muestra PNUD (2005), de los 73 países de los que se tiene información, 53 han aumentado su desigualdad interna, mientras que sólo 9 la han aminorado. Mientras mayor es el coeficiente de GINI menor es la proporción que de los ingresos nacionales le corresponden a los sectores más pobres de la sociedad. A continuación podemos ver lo comentado en una gráfica, en función de las regiones y los países.



**Gráfica 3.** Coeficiente de GINI, distribución del ingreso  
Fuente: PNUD (2005)

<sup>5</sup> El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno). El índice de Gini es el coeficiente de Gini expresado en porcentaje, y es igual al coeficiente de Gini multiplicado por 100

Estas desigualdades centradas en la riqueza son el primer paso en una cadena de otras desigualdades que pueden acompañar, con casi toda seguridad, a lo largo de toda la vida de un sujeto, como podemos observar a continuación.



**Gráfica 4.** Relación entre el 20% más pobre y el 20% más rico  
Fuente: PNUD (2005)

Si a esta situación le añadimos la actual crisis económica mundial, pareciera que la situación es más grave de lo que en un primer momento puede parecer. Más aún, si consideramos que las diferencias y desigualdades existentes son propias del sistema neoliberal en el que nos encontramos (Pizarro, 2005). La desigualdad existente en algunas partes del mundo, por ejemplo Latinoamérica, no son responsabilidad, únicamente, de los países de dicha región, sino que los tratados de libre comercio que estos países han firmado con los mal llamados países ricos, han producido una disminución de la calidad de vida de las personas que en dichos países habitan, aumentando la destrucción de empleo, su temporalidad, precariedad y el deterioro de las condiciones de trabajo, a la vez que una disminución de los salarios de los trabajadores (Lara y Silva, 2008). *“Esta es la situación ignorada en la promoción del mal llamado ‘libre’ comercio. En realidad, de libre, tiene muy poco”* (Navarro, 2010).

Dada esta situación, ahora queremos profundizar en el contexto chileno pues, dado que Chile está totalmente integrado a este sistema económico global, neoliberal, la desigualdad también es parte de sus lógicas económicas, sociales y culturales. Es importante considerar que la situación de Chile aún mantiene mayores grados de complejidad, pues su paso a ser considerada una

sociedad incluida en la era de la información coincide temporal y espacialmente con la transición política de la dictadura a la democracia y con el paso de un modelo económico liberal autoritario a un modelo liberal económico democrático (Castells, 2006).

Lo claramente perceptible en el contexto chileno es un fuerte crecimiento económico que se mantiene desde el año 1984, con una pequeña recesión en el año 1984 y otra a raíz de la crisis económica actual, pero con un crecimiento sostenido. Junto a esto es importante mencionar que se ha rebajado a la mitad el nivel de pobreza y ha existido cierto progreso educativo relacionado con la cobertura (Castells, 2006). A pesar de ello persisten, aún en el país y según Castells (2006), dos modelos de desarrollo. Uno que el autor denomina 'autoritario liberal excluyente'<sup>6</sup> y otro 'democrático liberal incluyente'<sup>7</sup>.

El segundo modelo es el presente hoy día en la sociedad chilena (Castells, 2006) pero el mismo hereda una lógica propia del modelo en el que estuvo centrada la dictadura militar de Augusto Pinochet. Eso ha provocado y ocasiona, aún en el presente, que se mantengan fuertes desigualdades al interior del país, como veremos a continuación. No abordaremos, ahora, la realidad educativa chilena actual, pues eso será menester, de manera exclusiva, en el próximo apartado de este trabajo.

---

<sup>6</sup> "Aquel modelo de desarrollo que excluye de los beneficios del crecimiento a gran parte de la población mediante el ejercicio autoritario e incontrolado del poder del Estado, al tiempo que prioriza los mecanismos de mercado sobre los valores de la solidaridad social, sin aplicar políticas públicas correctoras de las desigualdades y de los privilegios de las élites sociales y económicas" (Castells, 2006:58).

<sup>7</sup> "Modelo de desarrollo gestionado a partir de un Estado democrático resultante de la libre elección de los ciudadanos y que, aun manteniendo los mecanismos de mercado como forma esencial de asignación de recursos, implementa políticas públicas encaminadas a la inclusión del conjunto de la población en los beneficios del crecimiento, en particular mediante una política fiscal redistributiva y un esfuerzo creciente de políticas públicas en la mejora de las condiciones de vida de la población a través de la educación, la salud, la vivienda, la infraestructura de servicios, los equipamientos sociales y culturales y las ayudas y subsidios a las personas necesitadas. El modelo es también incluyente porque establece mecanismos de negociación y consulta con los actores sociales, buscando la elaboración de políticas económicas y sociales mediante un consenso con los representantes de los distintos grupos de intereses existentes en la sociedad" (Castells, 2006:58-59)

Nadie dudaría que, actualmente, entre lo que podríamos llamar élite<sup>8</sup> de la población chilena y el resto de la población del país existen grandes diferencias en cuanto a oportunidades de desarrollo se refiere (PNUD, 2004.)

A continuación hemos decidido dar cuenta de las diferencias en los salarios entre diferentes grupos sociales, en diferentes países seleccionados. Podemos percatarnos de que Chile es un país en donde las diferencia en los ingresos de personas de diferentes niveles socioeconómicos (pero igualadas por ejemplo en su nivel educacional) es mayor que en otros países.

País	Característica analizada	Brecha de salarios en función de la característica analizada	Estudio
Gran Bretaña	Inmigrantes blancos / Inmigrantes no blancos	10 - 17	Stewart (1983)
	Género	7,0	Elias y Purcell (2004)
Canadá	Hombres blancos / Hombres afroamericanos	15,5	Howland y Sakellariou (1993)
	Mujeres blancas / Mujeres afroamericanas	6,0	Howland y Sakellariou (1993)
<b>Chile</b>	<b>Origen socioeconómico</b>	<b>35,0</b>	<b>Núñez y Gutiérrez (2004)</b>
Estados Unidos	Apariencia física	5 - 10	Hammermesh y Biddle (1994)
	Hispano / Blanco no hispano	28,0	Reimers (1983)
	Mexicano / Blanco no hispano	17,4	Reimers (1983)
	Hombres blancos / Hombres afroamericanos	17,0	Borjas (1996)
	Mujeres blancas / Mujeres afroamericanas	6,0	Borjas (1996)

**Tabla 3.** Diferencias de salarios en diferentes grupos sociales  
Fuente: PNUD (2004)

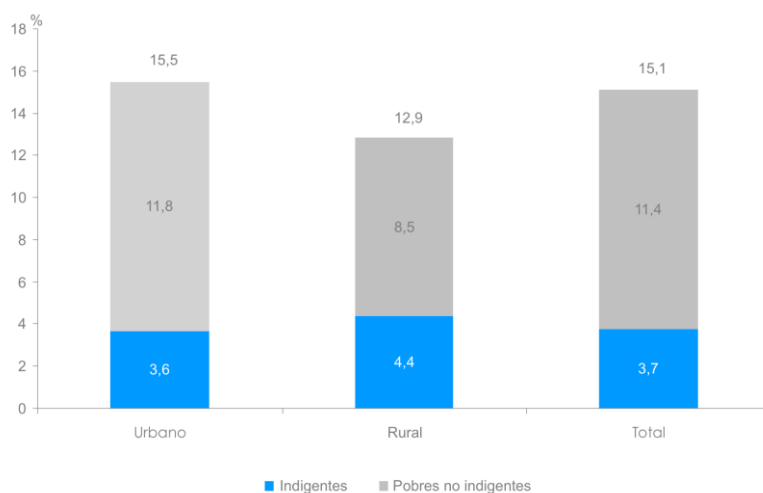
En el año 2009 (MIDEPLAN, 2009) la brecha salarial ha aumentado durante los tres últimos años. Los ingresos de los chilenos más pobres subieron un 1% entre 2006 y 2009, mientras que los salarios de los más ricos crecieron un 9%. Sin duda que esta pareciera ser una tarea pendiente en el país y además refleja que a mayor crecimiento no, necesariamente, hay mayor igualdad en un territorio determinado. Sin duda que han existido significativos logros en la reducción de los indicadores de pobreza, pero dichos resultados se terminan relativizando cuando se examina el nulo impacto en términos distributivos (Contreras, Cooper y Neilson, 2008). Si a esto le unimos el desastroso terremoto ocurrido en Chile en febrero del año 2010, lo que ha significado una

<sup>8</sup> “Aquella minoría de actores sociales de un país que cuentan con las mayores cuotas de poder, lo cual no sólo les permite diferenciarse de la población común y ejercer altas funciones de conducción, sino que les obliga, de algún modo, a justificar su accionar” (PNUD, 2004:173)

redistribución de medios económicos asignados a las regiones y que serán redestinados a las zonas más afectadas (Clarinet, 2010), pareciera que el trabajo por paliar estas desigualdades mostradas será para larga data.

La desigualdad señalada es parte de unos altos índices de pobreza e indigencia, que si bien han ido disminuyendo desde hace dos década, aún mantienen al país en una situación riesgosa desde el punto de vista del desarrollo cultural, social y educativo. A la fecha, el 3,7% de la población vive en situación de indigencia y el 11,4% en situación de pobreza<sup>9</sup> (MIDEPLAN, 2009). Esto equivaldría a 634.328 personas indigentes y a 2.564.032 personas pobres.

Esta indigencia y pobreza tampoco están repartidas equitativamente entre las diferentes zonas del país, existiendo diferencias entre las zonas rurales y urbanas del país. La pobreza es mayor en las zonas urbanas mientras que la indigencia lo es en las zonas rurales. Es importante considerar aquí el fuerte éxodo de personas desde las zonas rurales a las zonas urbanas (Dirven, 2002) para intentar salir de su situación de pobreza.

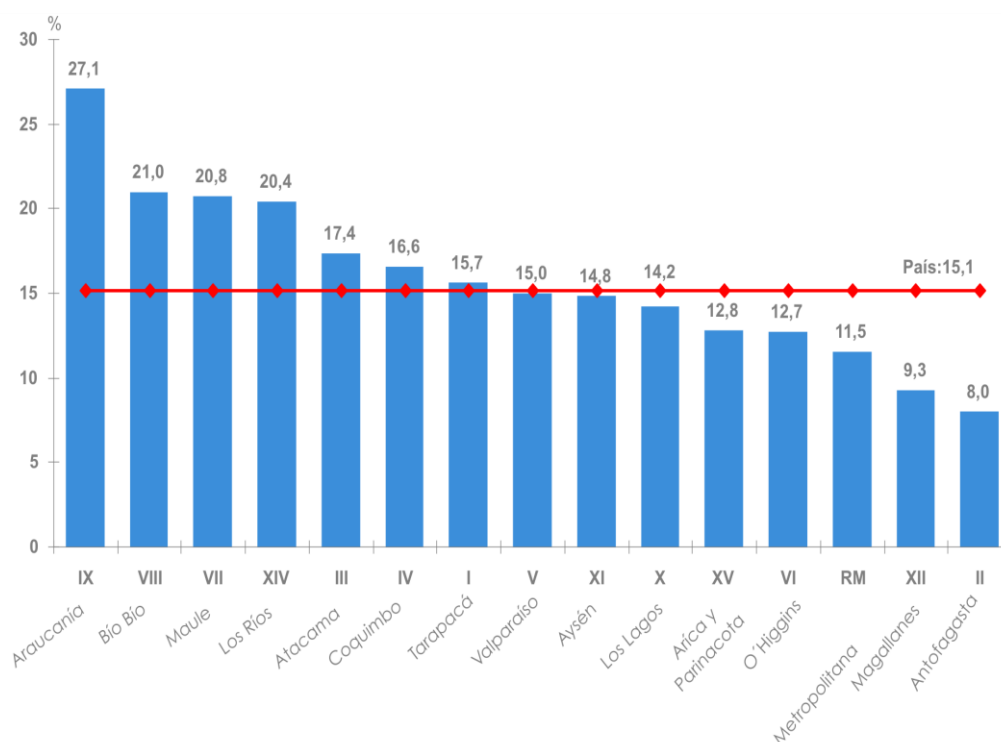


**Gráfica 5.** Relación pobreza indigencia en zonas urbanas y rurales de Chile  
Fuente: Ministerio de Planificación, CASEN (2009)

<sup>9</sup> El indicador utilizado con mayor frecuencia para medir la situación de pobreza e indigencia es la incidencia, que, corresponde al porcentaje de individuos cuyo ingreso es insuficiente para satisfacer sus necesidades básicas, en el caso de la pobreza, o alimentarias, en el de la indigencia.

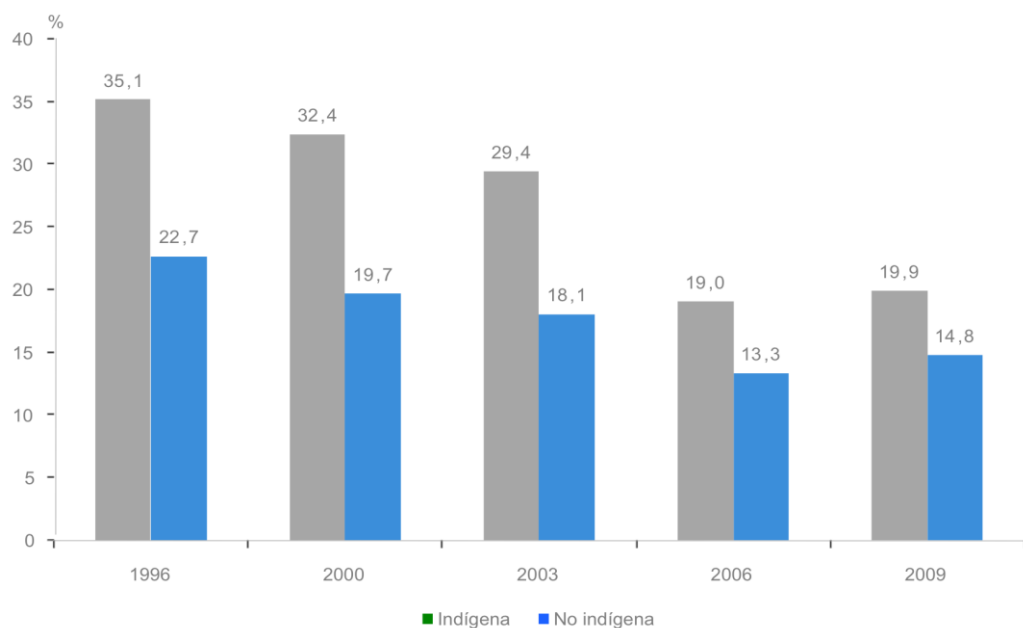


Si hacemos un análisis de la pobreza por región, considerando el porcentaje de la población respectiva, nos daremos cuenta de que la región con más pobres del país es la de la Araucanía, con una fuerte presencia de comunidades indígenas (Williamson y Cantero, 2010) y una de las menos pobres es la Metropolitana (Santiago, capital del país), muestra clara del centralismo aún presente en el país y que es otro de los males de la desigualdad en Chile (Ortega, 2002).



**Gráfica 6.** Pobreza según Región  
Fuente: Ministerio de Planificación, CASEN (2009)

Algo muy similar ocurre con los niveles de indigencia al comparar la regiones. Vuelve a ser la Araucanía en donde hay mayor número de indigentes mientras que las regiones más cercanas al centro suelen tener menor presencia de indigencia (MIDEPLAN, 2009.) Es interesante observar la evolución de la pobreza en las zonas indígenas desde el año 1996. Si bien es cierto que la misma ha disminuido, no es menos cierto que las desigualdades se mantienen (Williamson y Cantero, 2010).



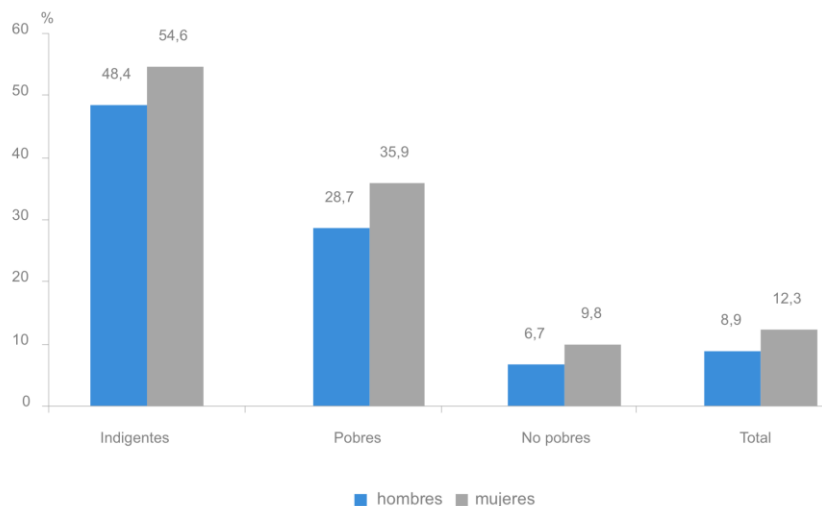
**Gráfica 7.** Evolución de pobreza en zonas indígenas y no indígenas  
Fuente: Ministerio de Planificación, CASEN (años respectivos)

Sin duda que la deuda histórica con la sociedad mapuche (etnia con mayor presencia en Chile) es grande en Chile. Y no nos referimos a una deuda únicamente económica, sino una deuda que tiene que ver con la historia, con cómo estos grupos indígenas (mapuche, aymaras, quechuas) han sido históricamente excluidos del funcionamiento y las decisiones de la sociedad chilena (Bengoa, 2000; Foerster, 2001; Sierra, 2000).

Si a eso le unimos que las tasas de analfabetismo de la población indígena supera en más del doble (8,4%) a la tasa de analfabetismo de los no indígenas (3,8%), la situación pareciera agravarse (Williamson y Cantero, 2010). Además, es una contante en el país que la población no indígena muestra mayores logros educacionales que los indígenas, reconociendo que los logros educativos están relacionados con pobreza existente en una comunidad, región o país (PNUD, 2005).

Los indígenas no son el único grupo en situación desfavorable al interior del país. Las mujeres, por ejemplo, no corren mucha mejor suerte, pues aún se encuentran diferencias considerables en sus oportunidades de desarrollo personal, laboral, social, cultural y, por supuesto, económico.

Si observamos las tasas de desocupación por sexo en función de situación de indigencia, pobreza y no pobreza, atendiendo al porcentaje de la población respectiva, podemos percatarnos de la situación de desigualdad enunciada.



**Gráfica 8.** Tasas de desocupación por sexo  
Fuente: Ministerio de Planificación, CASEN (2009)

En un estudio realizado en la Región Metropolitana y en la Región de la Araucanía en relación a la violencia contra las mujeres, se ha dado cuenta de que un 34% de mujeres de la Región Metropolitana y un 35% de la Región de la Araucanía han experimentado violencia psicológica; un 25% en la Región Metropolitana y un 19% en la Región de la Araucanía han vivido violencia física; y un 11% en ambas regiones ha experimentado situaciones de violencia sexual (SERNAM, 2009).

Si consideramos la presencia de violencia conyugal en función de los estratos socioeconómicos (alto-medio alto / medio / bajo- muy bajo), los resultados del estudio nos dejan percatarnos de que en la Región Metropolitana el número de mujeres que no ha experimentado violencia es mayor en el estrato socioeconómico alto-medio alto. Esta proporción baja en el estrato medio y disminuye más en el estrato bajo-muy bajo. En el caso de la violencia psicológica parece interesante señalar que esta aumenta en los estratos medio y bajo-muy bajo. Datos muy similares aparecen en la Región de la Araucanía. Por último, si analizamos los niveles de violencia conyugal en función del nivel

educacional del jefe de hogar<sup>10</sup>, el trabajo revela interesantes diferencias en ambas regiones. La violencia física y/o sexual disminuye a medida que aumenta el nivel educacional del jefe del hogar, (SERNAM, 2009).

Si atendemos al promedio de remuneraciones totales por persona (mensual) por sexo, según grupo ocupacional, podemos encontrarnos una realidad tan dispar como la que mostramos a continuación.

GRUPOS	Hombres	Mujeres
Personal directivo	2139333	1340368
Profesionales	969478	739984
Técnicos	619533	506359
Pers. Administrativo	390827	319842
Trab. Serv. Person. y Protecc.	281562	185994
Emp. Com. y demostrac.	477960	304332
Trab. Calificados	319405	272406
Op. y mont. inst. y maq	306467	207753
Trab. no calificados	217154	176961
Total	687068	473266

**Tabla 4.** Promedio mensual de remuneraciones por persona según sexo y grupo ocupacional.  
Fuente: SERNAM (2002)

Además de las mujeres y los indígenas, hay otro grupo, en Chile, que sufre los embates propios de la desigualdad acuciante en el país. Estos son las personas con una opción diferente en cuanto a la vivencia de la sexualidad, es decir, los homosexuales hombres y mujeres chilenos.

Si bien no existen estudios cuantitativos acabados que den muestras de la realidad vivida por los homosexuales chilenos, lo cual ya es un síntoma importante de la exclusión de este colectivo del quehacer político, social, económico y cultural en el país, sí existen algunos datos relevantes que queremos mostrar a continuación.

<sup>10</sup> Es la persona reconocida como tal, por los demás miembros del hogar.

Es cierto que se han registrado importantes avances en materia de construcción de movimientos sociales y de una institucionalidad formada por Organizaciones No Gubernamentales (ONG), organizaciones sociales y grupos de base gay, transgénero y lésbico (Guajardo, 2006), pero no es menos cierto que el rechazo de la ciudadanía a esta diferencia se mantiene en niveles muy altos, y que el trabajo realizado por los gobiernos presentes en la zona casi no existen (Caro y Guajardo, 1997; Guajardo, 2000.) Un dato interesante en esta situación es el número de denuncias realizadas por organizaciones homosexuales por discriminación. En un estudio realizado por Fundación Ideas (1997) se dio cuenta que la primera intolerancia y discriminación fue la homosexualidad (Guajardo, 2006).

Es realmente relevante el estudio llevado a cabo por Cárdenas y Barrientos (2008) en relación a las actitudes explícitas e implícitas hacia los hombres homosexuales en una muestra de estudiantes universitarios en Chile, mostrándose como los hombres muestran actitudes explícitas más desfavorables hacia los homosexuales que las mujeres. Las diferencias desaparecen cuando se mide la actitud implícita, mostrando que hombres y mujeres tienen una actitud implícita negativa hacia los hombres homosexuales.

Creemos haber dado cuenta, a través de ese mapeo, de la desigualdad que aún persiste en el mundo y, concretamente, en Chile. La escuela, como institución social no puede ni debe estar exenta de recibir en sus aulas a esta realidad desigual. Es por ello que, en el apartado siguiente, daremos cuenta de las desigualdades propias que aparecen y se generan en el sistema educativo chileno.

### **2.2.2. El caso de Chile**

*“Desde los inicios de los años setenta, y siendo su marco de origen la dictadura militar impuesta en Chile, luego del derrocamiento del gobierno constitucional de Salvador Allende, el programa de reformas impulsado por el neoliberalismo en América Latina se ha expandido progresivamente a casi todos los países de la región (...) Se trata, en definitiva, de*

*transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado, negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y capacidad de los consumidores” (Gentili, 1997:56-60).*

Es importante comenzar este apartado señalando, aunque algo ya dijimos en el punto anterior, que en Chile, al igual que en otros países latinoamericanos, los militares se hicieron con el gobierno a través de un golpe de estado en el año 1973, conservándose en el poder durante 17 años, estableciendo políticas económicas, políticas, sociales, culturales y educativas de carácter neoconservador. Si bien Chile también vivió la crisis económica de los años 80, pudo sobrellevarla con mayor tranquilidad que el resto de países latinoamericanos, pues su integración a la economía global a finales de la década de los 70, antes que en otros países, y de forma ‘exitosa’ (Carnoy, 2010a).

En relación al sistema educativo chileno hay que decir que a finales de los años 70 y principios de los 80 fue intervenido por el gobierno militar y su principal objetivo fue descentralizar el sistema. Para ello comenzó una tarea, que se mantiene hasta el día de hoy, consistente en hacer depender las diferentes escuelas de los municipios y no directamente del Ministerio de Educación, como ocurría hasta entonces. Es importante considerar que los alcaldes fueron designados por los propios militares, en aquellos, por lo que el control que se mantenía de la operacionalización de la lógica educativa en las regiones era bastante cuestionable. Posteriormente, una vez se recobró la democracia, los alcaldes comenzaron a elegirse democráticamente, lo que facilitó que las alcaldías obtuvieran cierto poder para distribuir los recursos y dirigir las escuelas.

El sistema se dividía, y se divide aún en la actualidad, en escuelas privadas, particulares subvencionadas y en municipales. Y los padres tenían y tienen la potestad de elegir a qué escuelas asisten sus hijos. Pero es curioso que las escuelas privadas y las municipales recibieron la misma cantidad de fondos desde el gobierno central, atendiendo siempre a una criterio de promedio de

asistencia de estudiantes a dichas escuelas, desembocando, claro está, en un sistema educativo en el que escuelas privadas y municipales competían por el mismo alumnado. Esta descentralización también llegó al mundo universitario, en donde varios campus de la Universidad de Chile se convirtieron en distintas universidades regionales, siempre dependientes de la Universidad de Chile, y desentendiéndose así de la financiación de la educación superior, dejando al estudiantado y sus familias la obligación de pagar el derecho a matrícula, lo que era más del 70% por ciento de los costos universitarios. Esto condujo a la realidad universitaria actual en donde ha proliferado la creación de innumerables universidades privadas.

Una vez regresó la democracia (1990), los gobiernos pertenecientes a este periodo intentaron corregir la desigualdad ocasionada por la lógica del gobierno militar basada en el 'sistema mercado' (Carnoy, 2010a; Oliva, 2008). Para ello facilitaron recursos, a manera de compensación, a las escuelas rurales, a las escuelas primarias más desfavorecidas, a las secundarias con bajos ingresos y un sistema de préstamos a los estudiantes universitarios, además de la generación de un programa nacional más coherente y homogéneo, la instalación de la jornada escolar completa, otorgamiento de libros de textos con carácter gratuito, una red de conexión a Internet (Red Enlaces), siempre con una intencionalidad de igualdad para todos y todas.

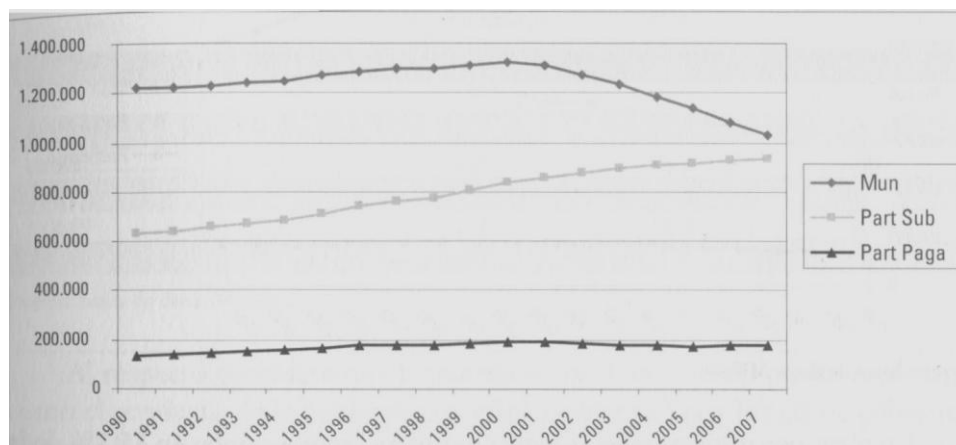
En los años 90, con la intención de obtener información que pudiera ayudar en la mejora y equidad del sistema educativo chileno, se optó por un sistema de evaluación basado en los exámenes nacionales (SIMCE en 1988: Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa). Pero lo que nació con una intencionalidad evaluativa de mejora pareciera que no ha cumplido con su objetivo y pareciera haberse convertido en un sistema a partir del cual detectar las escuelas con bajo rendimiento académico y estigmatizarlas. Una muestra clara de ello es que el nuevo gobierno (2010) ha decidido emplear un sistema a partir del cual se construirá un mapa de las escuelas chilenas identificándolas con semáforos de color rojo, ámbar y verde en clara alusión a escuelas con bajos rendimientos, medianos rendimientos y buenos rendimientos. Este mapa será

entregado a las escuelas y a los padres y madres para que conozcan, de primera mano, las escuelas a las que asisten sus hijos (MINEDUC, 2010) Ni siquiera pareciera necesario argumentar las consecuencias sociales que esto podrá traer. El criterio de competitividad propias de las políticas neoconservadoras del gobierno militar aún hacen presencia en el sistema educativo actual. El SIMCE, junto con los exámenes de carácter internacional (TIMSS, PISA) dan clara muestra de la dirección tomada por el país en lo que a educación se refiere. Las críticas, tras los resultados mostrados por las diferentes pruebas, no tardaron en llegar y posicionarse en el inconsciente colectivo de la ciudadanía, siendo sinónimo de movimientos críticos de resistencia que han alzado la voz pero que no parecen haber conseguido profundos cambios en la lógica que mantiene dicho sistema. Más adelante daremos cuenta de uno de esos movimientos, “La Revolución Pingüina”, por su difusión a nivel nacional e internacional.

El economista de la educación, Martin Carnoy, mantiene que a pesar de los esfuerzos por los gobiernos democráticos actuales, el *“sistema de mercado educativo heredado de los militares siguió teniendo influencia en las políticas educativas chilenas en la década de los noventa, mucho más que en cualquier otro país latinoamericano”* (Carnoy, 2010a:47). Una muestra clara de ello es que el 47% de los niños, en los años 90, asistían a escuelas privadas o particulares subvencionadas, y esta proporción sigue aumentando. Y el 70% del costo de la educación superior sigue siendo financiado por las familias de los estudiantes. Incluso, se les ha permitido a las escuelas, independientemente de su dependencia administrativa, seleccionar a sus estudiantes y cobrarles una colegiatura máxima de 150 dólares como máximo, y ello no significa perder la subvención (Carnoy, 2010a).

Consecuencia de esta situación es el movimiento de estudiantes de escuelas municipales a instituciones con diferente tipo de administración. A continuación es posible percatarse de lo comentado.





**Gráfica 9.** Movimiento de estudiantes desde escuelas municipales a instituciones con diferente administración. Matrículas Educación Básica 1990-2007.  
Fuente: Marcel y Raczynski, (2009:51)

El sector municipal da muestras de una fuerte fase de decrecimiento en los últimos años, mientras que el sector particular recibe a los alumnos que abandonan la enseñanza municipal. Si en 1990 los colegios municipales representaban un 61,2% de la matrícula de enseñanza básica, aproximadamente 30 puntos porcentuales por arriba del sector particular subvencionado (31,8%), en el año 2007 esa distancia se habría reducido a 4,3 puntos porcentuales. Algo similar ocurre en la enseñanza media, en donde el sector municipal representaba un 55,3% de las matrículas en 1990, en comparación con el 35,4% de las escuelas particulares subvencionadas y un 9,3 de las particulares pagadas. En el año 2007 la matrícula se repartía en tres partes relativamente iguales, lo que sin duda refleja un migración de estudiantes desde los establecimientos municipales a los particulares subvencionados (Marcel y Raczynski, 2009).

Recientemente, en el año 2008, se aprobó la ley de subvención preferencial (Nº 4030-04) es decir, que los establecimientos educacionales no recibirán dicha subvención en función del número de niño y de la asistencia a clases, sino que ésta será entregada atendiendo también a la situación de vulnerabilidad de los estudiantes, es decir, que las instituciones con mayor número de niños en situación de vulnerabilidad económica y social recibirán montos mayores, lo que se pretende pueda paliar un poco las desigualdades económicas y materiales que existen por escuela (Opech, 2008).

Pero claro está que a pesar de los cambios realizados a la ley, la lógica del sistema de financiamiento de la educación chilena se mantiene en lo sustancial pues las subvenciones seguirán siendo entregada en función de la demanda y los alumnos, aunque ahora será por alumnos en situación de vulnerabilidad, lo que sin duda no resuelve el problema de inestabilidad económica de las escuelas chilenas.

*“El Estado mantiene su rol subsidiario, entregando a los sostenedores la voluntad de incorporarse al sistema, suscribiendo con el Ministerio de Educación un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”, lo que hará que solo algunas escuelas se acojan a este convenio, solo regulado por los resultados SIMCE. Esto significa que el Estado en la práctica no asume la responsabilidad en la gestión pedagógica de la totalidad del sistema educativo público, hoy en crisis, dejando esto a cada sostenedor y al SIMCE” (Opech, 2008:1).*

La supervisión se focalizará, entonces, sobre aquellos establecimientos educativos denominados como prioritarios, dejando sin intervención estatal a aquellos centros que no se atengan a la firma de los mencionados convenios. También es importante mencionar que se mantendrá el mismo sistema de evaluación de la calidad, SIMCE, (Oepch, 2008) aún sabiendo que el mismo sólo atiende a algunos sectores de aprendizaje (matemáticas y lenguaje principalmente) por lo que las mejoras derivadas de dicha evaluación sólo irá direccionada a estos sectores, obviando otros que contribuyen tanto o más a la calidad educativa integral de los educandos.

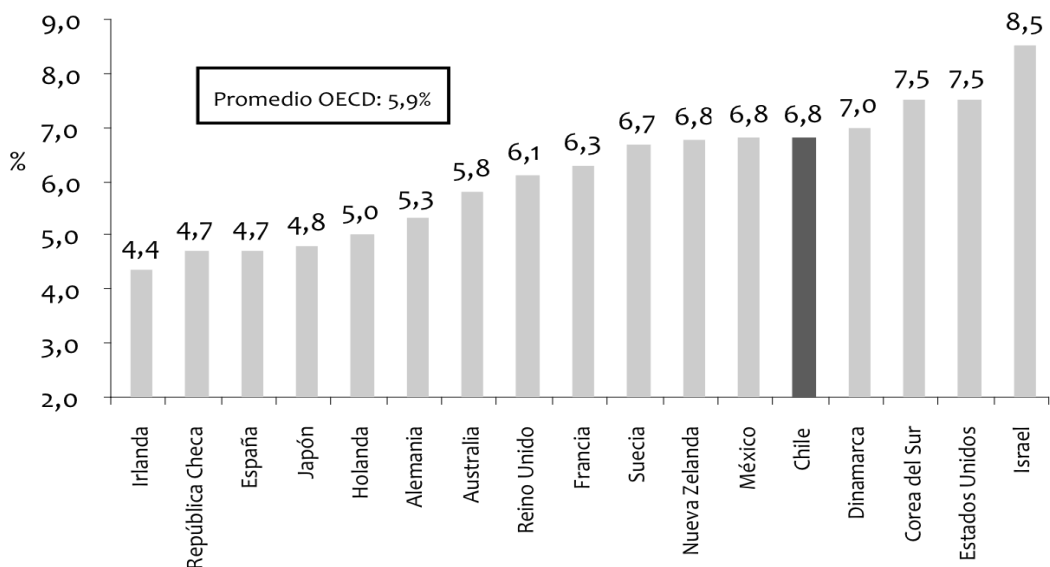
Aceptando que Chile es uno de los países donde las políticas actuaron con más fuerza (Sader, 2006), es importante dar cuenta de algunas de las recetas neoliberales aplicadas al ámbito educativo, según Opech (2009):

- Una constitución política que no establece derechos como la participación y la protección social.

- Un sistema de financiamiento, único y hegemónico, consistente en el subsidio estatal en función de los alumnos que asisten a un establecimiento educacional determinado.
- Facultad de los establecimientos educacionales para cobrar, a las familias, un monto adicional (financiamiento compartido) y seleccionar a los estudiantes a los que quiere educar.
- Explosivo crecimiento del sector particular subvencionado en el último tiempo.
- Traslado de establecimientos educacionales de enseñanza básica y media que pertenecían al Ministerio de Educación a las municipalidades.
- Descalificación del movimiento secundario y la culpabilización casi total de los profesores por los malos resultados educativos que el país obtiene año tras año.

*“Este particular sistema educativo quedó amarrado por una ley con rango constitucional, promulgada por la dictadura militar un día antes de dejar el gobierno y ha generado graves problemas de calidad educacional, inequidad y un inédito fenómeno de segmentación sociocultural entre las escuelas chilenas: una especie de apartheid educativo. En palabras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y parece estar conscientemente estructurada por clases sociales” (Opech, 2009:2).*

Es difícil creer ante la desigualdad del sistema educativo chileno mostrada, que el gasto estatal en educación en relación al Producto Interior Bruto del país, y en comparación con el resto de países, sea tan alto.



**Gráfica 10.** Gasto total en Educación como porcentaje del PIB para algunos países  
Fuente: Kremmerman (2007:76)

Chile es uno de los países con mayor gasto total en educación, superando en 0,9 puntos porcentuales el promedio de los países de la OECD y sobrepasando largamente a países como Irlanda, España y Japón. El problema chileno no está tanto en el gasto total en educación como % del PIB, sino que la verdadera lacra está cuando se descompone la cifra de ese gasto total, puesto que un 48% de ese gasto (3,25% del PIB) proviene de fuentes privadas<sup>11</sup>, siendo Chile el país que tiene un mayor nivel de gasto privado como porcentaje del PIB aporta al gasto total y uno de los países con menor gasto público en educación. El gasto privado en educación como % del PIB es casi cinco veces más alto que el promedio de los países de la OECD, siendo exactamente de 1,7 puntos porcentuales más bajo que el promedio de los mismos países. (Kremmerman, 2007:76).

Siguiendo el trabajo de Kremmerman (2007), podemos apreciar también las diferencia existentes en el gasto público y privado en educación por nivel de enseñanza, tanto para Chile como para los países de la OECD.

<sup>11</sup> Cuando hablamos de gasto privado estamos haciendo referencia, principalmente, al gasto que realizan las familias de esos niños y niñas que pertenecen al sistema educativo chileno.

Nivel de Enseñanza (% del PIB)	Chile		OECD	
	Fuentes Públicas	Fuentes Privadas	Fuentes Públicas	Fuentes Privadas
Educación Preescolar (0,52%)	65,5	34,5	81,5	18,5
Educ. Básica y Media (2,76% y 1,36%)	68,3	31,7	92,7	7,3
Educación Superior (2,17%)	15,8	84,2	76,4	23,6
<b>Total (6,8%)</b>	<b>52,0</b>	<b>48,0</b>	<b>88,0</b>	<b>12,0</b>

**Tabla 5.** Diferencias entre gasto público y privado en educación por nivel de enseñanza, tanto para Chile como para los países de la OECD. Fuente: Kremmerman (2007:79).

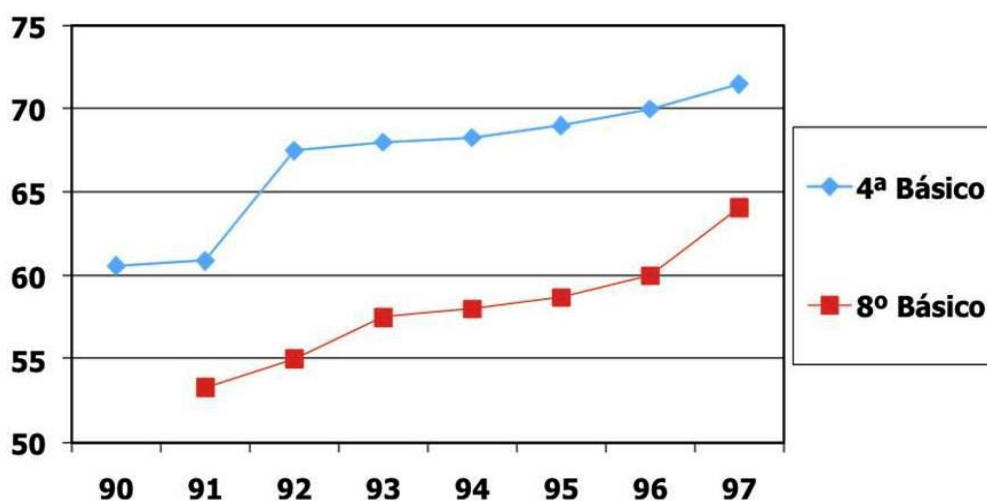
Las diferencias siguen siendo significativas. Casi un tercio de lo que se gasta en educación básica y media proviene de las propias familias chilenas, mientras que en los países de la OECD sólo un 7,3% proviene de las familias.

Pedagógicamente, la reforma educativa en Chile, iniciada en la década de los 90, significó un giro en las política educativas. Políticas centradas en la cobertura que terminarían con la no escolarización de muchos niños y jóvenes debían dejar paso a políticas dirigidas, principalmente, por la calidad y equidad como sustento del sistema educativo del país. Las intenciones estuvieron centradas en la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje focalizados en la no homogeneidad del sistema, sino en una educación diferenciada que discrimine a favor de los grupos más necesitados para ayudar en la consecución de aprendizajes más parejos. Ante esta situación, las políticas pedagógicas pondrían sus énfasis, ahora, en el entendimiento de que las mismas escuelas serían las principales productoras del sistema educativo, intentando alejarse así de un sistema burocrático y administrativo que no incentiva la autonomía de los establecimientos educacionales, y, por tanto, orientándose a la capacidad de iniciativa de las propias escuelas.

Todo ello bajo una política de estado definida a partir de consensos de los diferentes actores educativos, diferenciando y combinando los medios y procedimientos a seguir (Cox, 1997; García Huidobro, 1999).

Esto, estuvo acompañado de profundos cambios de la propia estructura curricular del sistema educativo. Ahora, supuestamente, se pasó de un modelo curricular que entendía el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de forma constructivista, invitando a un curriculum abierto y flexible y a un modelo de enseñanza que atendía al contexto en el cual se producía el proceso formativo. Para ello era importante incentivar la reflexión en equipo por parte del profesorado y entender que el alumnado pasaba de ser un ente pasivo que repetía contenidos, a un ser activo constructor de sus propios aprendizajes, para lo cual era necesario transitar de una evaluación centrada en los resultados a una evaluación que pusiera su foco en los procesos.

Todo ello pareció tener sus primeros frutos a raíz de una evaluación que se hizo de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en 4º y 8º básico en el año 1997, en las asignaturas de Castellano y Matemáticas.



Gráfica 11. Resultados académicos de estudiantes de 4º y 8º básico en 1997, en Castellano y Matemáticas. Fuente: García Huidobro (1999)

Pero los resultados dejaron de ser tan positivos, si es que se los puede interpretar de esa forma, cuando se comparaban las escuelas en relación a los logros obtenidos según el nivel socioeconómico de los estudiantes que a ellas asistían.

Nivel Socioeconómico				
	A	B	C	D
<b>Matemáticas</b>	85,06	75,51	67,67	61,15
<b>Castellano</b>	85,67	76,73	68,16	60,62

**Tabla 6.** Logros académicos obtenidos por escuelas según nivel socioeconómico de los estudiantes. Fuente: García Huidobro, 1999.

Y lo peor no es que estas diferencias en función del nivel socioeconómico se dieran en el año 1996, sino que aún hoy, en el año 2010, dichas diferencias siguen existiendo, y la brecha aún ha aumentado.

Grupo Socioeconómico <sup>12</sup>	Lectura		Educación Matemática		Comprensión del medio natural	
	Promedio	Variación	Promedio	Variación	Promedio	Variación
<b>Bajo</b>	240	*3	223	**7	228	**6
<b>Medio Bajo</b>	246	*1	234	**5	237	*5
<b>Medio</b>	263	*1	254	**6	258	*5
<b>Medio alto</b>	284	*0	279	*4	281	*2
<b>Alto</b>	302	*-3	304	*1	301	*4

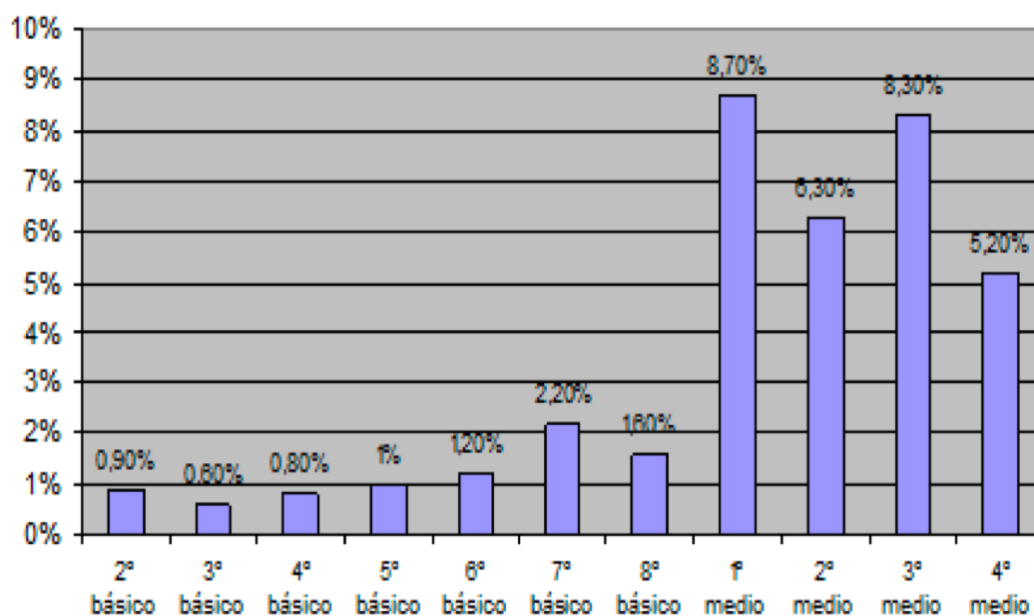
**Tabla 7.** Logros académicos obtenido por estudiante según el grupo socioeconómico al que pertenecen- Fuente: SIMCE, 2009 (MINEDUC)

Sin duda que estas diferencias en los resultados en función de la condición socioeconómica de las familias chilenas ha derivado, entre otras cosas, en altas de deserción en diferentes niveles del sistema educativo chileno, sobre todo en la enseñanza media.

<sup>12</sup> \*Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio

\*\* Indica un aumento significativo del puntaje promedio

La comparación está restringida a los establecimientos que tienen puntaje en SIMCE 2009 y 2008 en Lectura y Educación Matemática y SIMCE 2009 y 2007 en Comprensión del Medio Natural y a los establecimientos que se mantuvieron en el mismo grupo socioeconómico y dependencia en ambas evaluaciones (71% ó 68% del total de establecimientos y 80% ó 78% de los alumnos).



**Gráfica 12.** Tasas de deserción escolar  
Fuente: Sepúlveda y Opazo (2009)

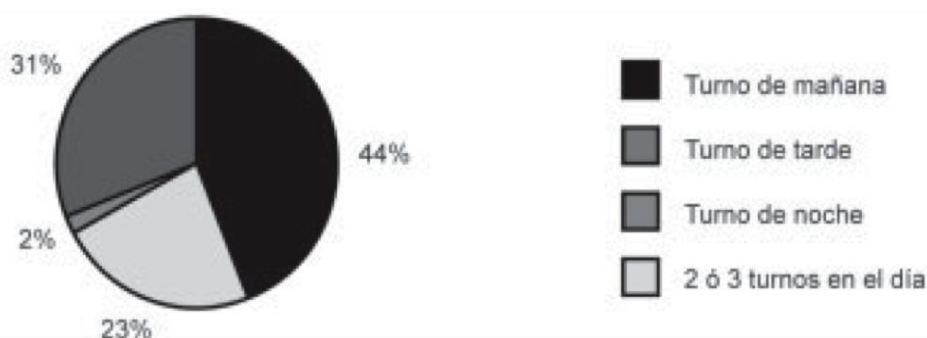
Son variados los aspectos relacionados y causantes de esta deserción escolar. La transición del nivel básico al medio, aumento de exigencias escolares, movilidad estudiantil, problemas de aprendizaje, nivel educativo de las familias, adolescentes embarazadas, ingresos de las familias, etc., son algunas de las causantes de esta deserción. (Sepúlveda y Opazo, 2009). Si analizamos estos factores, muchos de ellos están relacionados con contextos de vulnerabilidad social y deprivación económica, por lo que un problema tan grave como la deserción sigue recayendo en aquellos sectores que viven con mayor dureza la desigualdad del país en términos educativos (Espíndola y León, 2002), con las consiguientes diferencias en lo que a igualdad de oportunidades se refiere.

Caso aparte es el de la situación del colectivo docente en el país. Si bien consideramos que las desigualdades que este colectivo pueda mostrar en relación a otras profesiones no es consecuencia, del sistema educativo chileno, del sistema económico – político que sustenta el país, hemos creído conveniente hacer alguna referencia en este apartado, pues creemos que también se relaciona con la forma en que los profesores y profesoras pueden trabajar a desigualdad existente en su quehacer profesional, ya que la



precarización del trabajo docente ha sido una constante tras el golpe militar de 1973, y que aún hoy se mantiene.

A continuación queremos mostrar algunos datos que reflejan la precarización a la que hemos aludido. Sin duda que la insuficiencia salarial de los profesores, en particular, y su degradable condición laboral, en general, es el tema que creemos importante de realzar.



Gráfica 13. Porcentaje de profesores con diferentes turnos laborales  
Fuente: UNESCO (2005)

En Chile, un tercio de los profesores trabajan dos o tres turnos al día y, aproximadamente un 20% de los docentes posee un trabajo adicional a la docencia, lo que sin duda refleja la insuficiencia salarial con la que viven ellos y sus familias.

Es importante mencionar que a esa doble o triple jornada de trabajo hay que sumarle la carga de trabajo doméstico y, sobre todo, las tareas relacionadas con el quehacer docente que suelen realizar fuera del ámbito escolar.

Horas totales trabajadas en la semana	%
Menos de 20 horas	13.7
De 20 a 30 horas	6.1
De 30.1 a 40 horas	22.1
Mayor de 40.1 horas	58.1

Tabla 8. Horas totales trabajadas en la semana  
Fuente: UNESCO (2005)

Cuando en esta tabla hablamos de características de la jornada de trabajo hacemos referencia a horas dedicadas al quehacer docente, entendiendo que éste tiene que ver con el número de horas frente a curso. Es decir, el trabajo de planificación educativo, pensar la docencia, etc., es un trabajo que los docentes realizan en sus hogares, después del horario de trabajo (UNESCO, 2005).

Si a esto le unimos tiempo dedicado al traslado hasta el lugar de trabajo y tiempo destinado al trabajo doméstico es de sentido común señalar que el colectivo docente, en Chile, es una situación poco saludable (UNESCO, 2005). Muestra clara de ello son el porcentaje de profesores/as a los que se la han diagnosticado algún tipo de enfermedad asociada a sus condiciones laborales.

Enfermedades (en orden de prioridad descendente)	% de personas a quienes se les ha diagnosticado
1. Disfonía o afonía	46.2
2. Colon irritable	44.3
3. Estrés	41.8
4. Resfríos frecuentes	39.2
5. Hipertensión arterial	38.6
6. Várices piernas	34.8
7. Gastritis	34.8
8. Enfermedades de columna	32.3
9. Lumbago o ciática	27.2
10. Cistitis (en mujeres)	26.3
11. Depresión	25.9

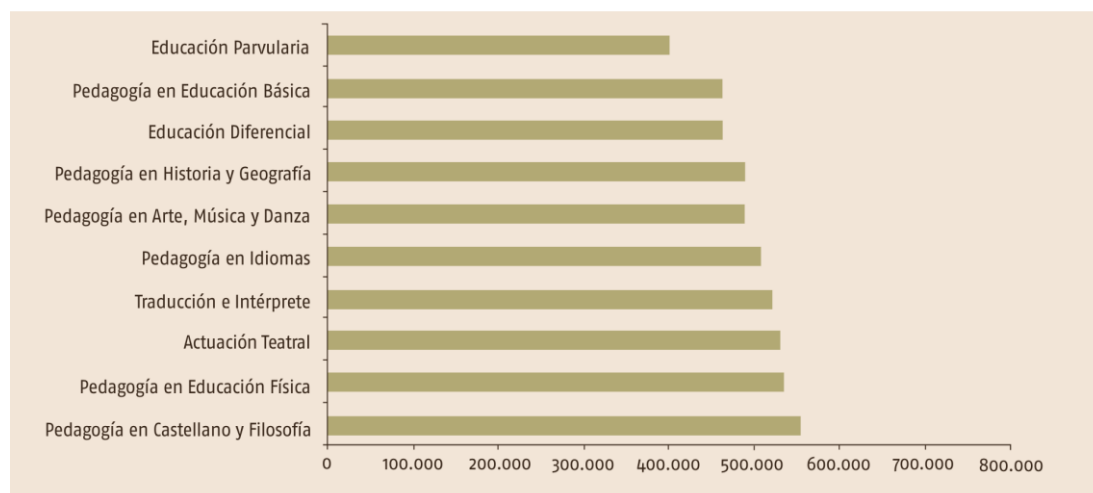
**Tabla 9.** Relación entre enfermedades y porcentaje de profesores a quienes se les ha diagnosticado. Fuente: UNESCO (2004)

Toda esta situación no invita, a los jóvenes chilenos, a interesarse por la profesión educativa (Rojas, 1998), siendo los estudiantes de familias de menores recursos (económicos, culturales y educativos) los que terminan accediendo a dicha profesión, principalmente porque las carreras de pedagogía poseen un monto de ingreso menor al de otras carreras.

Y si comparamos las diferencias salariales entre las diversas profesiones no podemos más que sorprendernos por la situación actual.



**Gráfica 14.** Carreras profesionales universitarias con mayores ingresos al quinto año de titularse, en pesos chilenos. Fuente: Futuro Laboral, MINEDUC (2009)



**Gráfica 15.** Carreras profesionales universitarias con menores ingresos al quinto año de titularse, en pesos chilenos. Fuente: Futuro Laboral, MINEDUC (2009)

La profesión de educador, en cualquiera de sus especialidades, son las peores pagadas del país, y al final de todas aparece la educación parvularia, con 358.000 pesos chilenos (570 euros aproximadamente). La brecha en relación a los salarios es realmente sorprendente. Si excluimos de la comparación a Ingeniería en minas y geología, por no hacer aún más grande la brecha, profesiones como Ingeniería civil, industrial y medicina tienen ingresos 2,6 veces superior al de las pedagogía al primer año de titulación, y de 3,6 al quinto año.

*“La idea de crear competición entre escuelas es muy tonta (...) Chile es un chiste, tan famoso en el mundo por tener un Estado ordenado y tan mal y despreocupadamente que gestiona la educación pública (...) Si Chile no hubiera cometido el error de crear el sistema de voucher en la época de la dictadura y en vez de ello se hubiese preocupado de la formación de buenos profesores, Chile hoy tendría la mejor educación del mundo. El punto es que la ideología de la derecha es ciega al sentido común (...) El curriculum, la formación de profesores, la gestión de los directores no deben estar entregadas al mercado. Y no por comunismo o fascismo es que se debe de centralizar todos estos procesos, es simplemente porque la evidencia lo demuestra. En Cuba está centralizado y en Finlandia también, y funciona muy bien en ambos países. Lo central es el imperativo moral para los niños, una educación de calidad. El resto es ideología” (Carnoy, 2010b).*

Para terminar este apartado, es importante dar cuenta de que la lógica excluyente y desigual del sistema educativo pareciera haber acabado con la participación ciudadana de jóvenes en el país (Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004). A pesar de ello, en el año 2006 emergió con fuerza un movimiento ciudadano de resistencia a las políticas contadas hasta el momento, que se dio en llamar la “Revolución Pingüina” (Redondo y Muñoz, s/f; Sandoval, 2008).

Este fue un proceso de movilización social juvenil que comenzó sutilmente y que llevó a un intento de apaciguamiento por parte del gobierno amenazando con expulsiones de los establecimientos educacionales y con gran parte de la prensa acusándolos de promotores del vandalismo, (Sandoval, 2008). Aún así, según este autor, el movimiento se fue extendiendo hasta formar una red que implicaba a todos los estudiantes secundarios del país y se alargó por dos semestres. Al no haber resultados los intentos violentos para acabar con dicho movimiento se intentaron otras estrategias más sutiles que tampoco dieron resultados.

Es interesante dar cuenta de las peticiones de los estudiantes secundarios, pues la mayor parte de ellas atienden a finalizar y/o paliar las desigualdades tan brutales ya mostradas. Dichas peticiones fueron las siguientes:

- Derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
- Derogación del Decreto Supremo 524 del 10 de Abril de 1990, que regula a los centros de alumnos
- Fin de la municipalización de la enseñanza
- Estudio y reformulación de la jornada escolar completa
- Gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)
- Pase escolar gratuito y unificado.
- Tarifa escolar gratuita en el transporte escolar para la Educación Media

La lógica de dicho movimiento estaba asentada en la participación de las bases y en la toma de decisiones colectivas que les llevaron a realizar el petitorio con las peticiones ya señaladas. Poseían unos voceros cuya única función no era dar a conocer sus opiniones en relación a los temas que se discutían con las autoridades alzar la voz para compartir aquellas cosas que las bases del movimientos habían decidido colegiadamente.

Esta situación llevó a la presidenta Bachelet a crear una comisión asesora que llevara a cabo una nueva reforma al sistema educativo, comisión a la que se integraron representantes estudiantiles. De un total de 66 miembros doce serían estudiantes (seis secundarios y seis universitarios). Dicho Consejo emitió un primer informe en el que se acordaron medidas como sustitución de la LOCE (1990), la institución de un derecho constitucional a una educación gratuita y de calidad, la creación de una entidad administradora de la educación pública y la garantía de una educación de calidad para todos los chilenos. Tras la discusión de dicho informe se emitió un segundo y último informe en donde se daba a conocer que las líneas de trabajo serían: Nueva Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, nuevo régimen de financiamiento

según las diferentes realidades de los estudiantes, reformas educacional y ajustes a la jornada escolar completa.

Antes de que se hiciera público este segundo informe, los estudiantes secundarios decidieron retirarse del Consejo Asesor, pues aludían que el informe no representaba los acuerdos tomados.

*“Este fin de semana realizamos un congreso a nivel nacional, donde participaron todas las regiones, participaron más de 500 estudiantes y la decisión unánime fue no hacernos partícipe del informe final. En este congreso discutimos, canalizamos propuestas, coincidimos una propuesta, un proyecto educativo y, obviamente, era completamente incompatible con el informe que se presentaba en el Consejo. Bajo esa perspectiva es que nosotros decidimos no hacernos partícipe de este informe, no hacernos partícipe de sus resoluciones, porque esta es súper poco seria, no salen propuestas, no sale una estructura política, un proyecto educativo que entregue las bases para construir una mejor educación. Simplemente son propuestas. Creemos que fue un tiempo perdido el trabajo que tuvimos todo este tiempo en el Consejo Asesor y es por eso que decidimos salirnos” (Sanhueza, vocera del movimiento estudiantil secundario<sup>13</sup>).*

### **2.3. EDUCACIÓN FÍSICA Y ¿TRANSFORMACIÓN SOCIAL?**

En este punto de nuestro trabajo teórico–referencial comenzamos describiendo los principios que dan sustento a la propuesta de la pedagogía crítica como orientación educativa cuyo foco central es la transformación social y educativa a partir de la democratización escolar. Seguidamente hacemos alusión a como esta pedagogía crítica, con su intencionalidad transformadora, tiene presencia en el área de la educación física escolar, y terminamos este capítulo describiendo las corrientes y funciones asociadas a la disciplina en su desarrollo como asignatura escolar.

---

<sup>13</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Movilizaci%C3%B3n\\_estudiantil\\_en\\_Chile\\_de\\_2006](http://es.wikipedia.org/wiki/Movilizaci%C3%B3n_estudiantil_en_Chile_de_2006)

### 2.3.1. Adentrándonos en la Pedagogía Crítica como propuesta educativa centrada en la transformación social

*“La relación educación/sociedad establecida en la teoría crítica se refleja en la no conformidad con la sola compensación de las desigualdades sociales. La teoría crítica pretende que las escuelas contribuyan a un proceso de cambio en los propios modelos de sociedad, buscando las raíces últimas de las desigualdades existentes para corregirlas y eliminarlas”* (Hernández Álvarez, 2004: 51).

La Escuela, como institución social, tiende a trabajar en la transmisión de ciertos valores sociales considerados positivos y que constituyen y dan forma al status quo imperante. Ello origina una serie de prácticas pedagógicas configuradas en la imposibilidad de la movilidad social de sus estudiantes. Como diría Willis (1988) los estudiantes de clase obrera van a la escuela para conseguir trabajos propios de la clase obrera.

Esta rigidez formal e institucional es totalmente contradictoria con la cotidianeidad e informalidad de la vida de esos estudiantes. Dicha contradicción es la que, según Willis (1988), genera una serie de dinámicas estudiantiles que terminan configurando una contra cultura opuesta a la cultura escolar. Los sentidos intra y extra escolares son dicotómicos (Calvo, 2003, 2008; Moreno, 2006, 2007, 2010; Moreno y Calvo, 2010.) Dicha contracultura se materializa en las resistencias de los estudiantes para oponerse a la misma, reflejado en: formas de vestir, sexo, mentiras, negación del aprendizaje propuesto por los docentes, entre otras.

*“En muchos aspectos, la oposición que hemos estado observando puede entenderse como un ejemplo clásico de oposición entre lo formal y lo informal. La escuela es la zona de lo formal. Tiene una estructura clara: el edificio escolar, las normas escolares, el trabajo pedagógico cotidiano, la jerarquía profesional con poderes sancionados en última instancia por el Estado”* (Willis, 1988:36).

Además de lo dicho, la realidad comentada genera, y es generada por, la consideración de una correspondencia entre la escuela y la lógica económica imperante, es decir, que las escuelas tendrían como función principal controlar y formar la fuerza de trabajo para el mercado laboral (Bórquez, 2007).

Esto condujo a la emergencia de una tendencia pedagógica, en el siglo XX, que uniendo la ética de la teología de la liberación (Boff, 2000; 2002), y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt (Fromm, 2006 y Habermas, 1999; 2003<sup>14</sup>) se dio en llamar Pedagogía Crítica (Kincheloe, 2009).

Esta no es un fenómeno norteamericano, como muchos han pretendido, sino una realidad pedagógica naciente a partir de la propia desolación de la realidad Latinoamérica. (Kincheloe, 2009:29) Es desde ahí que Paulo Freire (2002, 2005a, 2005b) se esforzó por darle un impulso progresista a la realidad educativa.

Las ideas fuerzas de la pedagogía crítica tienen relación con la comprensión de que la educación formal traspasa los muros escolares y, por tanto, los análisis que podamos realizar de ella no pueden ni deben quedarse en el contexto escolar sino adentrarse en el social, con toda la complejidad que ello implica, vinculando los procesos educativos con las dinámicas de poder existentes en dicho mundo social. Considera que los modelos pedagógicos tradicionales, en los que aún estamos, deben ser modificados por un planteamiento holístico que considere los económico, histórico, social y, sobre todo, lo cultural, pues es en esa cultura donde todas las otras dimensiones se manifiestan.

*“La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos (...) dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta y puede alumbrar un mundo por completo diferente (...), los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas*

---

<sup>14</sup> Fromm y Habermas podrían ser considerados sus representantes más actuales, aunque sabemos y reconocemos como sus iniciadores a Adorno, Marcuse y Horkheimer.



*en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencia para dar poder social e individual”* (McLaren, 1998:196).

En esta pedagogía crítica es posible encontrar variadas corrientes. A nuestros entender, las dos visiones principales son la reproductorista y la comunicativa. Autores como Ayuste y otros (1994) o Caldiño (2009) incluyen otras corrientes propias de lo que podríamos llamar Pedagogía Crítica, como el enfoque rousseaiano y los enfoques anarquistas. Sin duda que sería interesante abordarlos, pero creemos relevante simplificar a partir de las miradas más actuales al respecto.

La primera (reproductorista) se sustenta en el entendimiento de que las escuelas son un aparato ideológico del estado, un instrumento para la reproducción social y cultural, negando, entonces, el papel del sujeto como actor proactivo de la realidad vivida y por vivir, y considerando que las estructuras sociales los determinan. Pareciera existir una correspondencia casi absoluta entre el mundo económico y escolar (Ayuste y otros, 1994; Bórquez, 2007.) Entre los representantes de esta escuela podemos encontrar a Althusser (1918-1992), Bourdieu (1930) y Passeron (1920), entre otros. Autores como Flecha (1997) consideran que el trabajo de estos intelectuales pueden ser la base para el análisis de las dinámicas reproductoras de la escuela, pero no podríamos enmarcarlos, según él, dentro de la sociología crítica o pedagogía crítica.

La perspectiva comunicativa, centra su sustento en la reivindicación del sujeto como actor protagonista en su construcción subjetiva y en la construcción de la sociedad donde el mismo vive. Realzan el diálogo intersubjetivo y las posibilidades de transformación social y personal, centrandolo en cómo se transmite el poder al interior de las instituciones escolares y en las posibilidades de transformación del mismo. Es por ello que perciben la educación formal como una herramienta de transmisión ideológica, pero seguros y confiados en las posibilidades de resistencia a dicho poder y en la

innovación ideológica que ayude en la transformación social. Es por ello que piensan que la escuela no es únicamente un ente de reproducción social sino también una posibilidad de cambio real de la sociedad actual. El aprendizaje está centrado, según esta vertiente, en la interacción comunicativa, y el educador debe facilitar dicho proceso dialógico (Ayuste y otros, 1994.)

*“Es imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones políticas y económicas que determinan nuestro trabajo, y eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando”* (Giroux, 2009:20)

La Pedagogía Crítica, también conocida como la nueva sociología de la educación o la teoría crítica de la educación (McLaren, 1999), *“abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos (...) de la propia democracia”* (Derrida, 2001; en Giroux, 2009:17).

La necesidad del cambio educativo es un aspecto primario de los postulados de la pedagogía crítica, y éste debe ir acompañado de profundas transformaciones en las estructuras políticas y sociales en las que dicha educación tiene lugar (Freire, 2005; Freire y Macedo, 1989; Giroux, 1990; McLaren y Kincheloe, 2009). Es indispensable, según Freire (2002) entender que la educación es un proceso de significación del mundo y la creación de dicha significación se da en una interacción dialéctica con la creación de la historia y el proceso de convertirse en alguien instruido. Dicha interacción emerge en una sociedad determinada, la capitalista, en donde las relaciones de producción condicionan, pero no determinan, dicha significación del mundo. Es por ello, que como educadores debemos profundizar en la comprensión de la interacción mencionada. Para Freire, lo central del trabajo pedagógico está en la transformación de las relaciones de producción de la riqueza social, junto con los niveles ideológicos y políticos de dicha riqueza. Si aceptamos que en la

sociedad capitalista se da una relación asimétrica entre opresores y oprimidos la idea sería que los oprimidos pudieran desarrollar una conciencia colectiva de solidaridad. Freire fue capaz de generar dinámicas de trabajo que permitieron a los oprimidos analizar su situación vivida en el mundo y en donde las jerarquías eran privilegiadas a costa de ellos.

Freire (2002) al relacionar las categorías de historia, política, economía y clase junto a los concepto de cultura y poder, consiguió construir un lenguaje crítico y de esperanza que, trabajando paralelamente y dialécticamente, fuera exitoso en la liberación de personas que habían sido impedidos de sus derechos fundamentales mientras que el lenguaje mencionado había sido excluido de las dinámicas educativas por parte de los mismos trabajadores del sistema educacional (McLaren, 2008).

*“El proyecto central de la pedagogía de Freire apuntaba a transformar, a través de una práctica social revolucionaria, el concepto bancario de la educación en el que el maestro-experto deposita conocimiento en el banco de memoria del estudiante de manera mecánica, con lo que se pretende sugerir que ese contenido es, en sí, autocrítico” (McLaren, 2008:207).*

Todo ello mediante la creación de un orden social en el que los oprimidos pudieran concientizarse y participar en la creación de un nuevo orden social que no se basara en la opresión de quienes habían sido, en primer lugar, opresores (McLaren, 2008). Es importante considerar aquí que cualquier intencionalidad educativa está determinada y condicionada por lo significados que se le atribuyen al ámbito cultural (Freire, 2002; Freire y Macedo, 1989; McLaren y Kincheloe, 2009).

La educación escolar se debate entre la reproducción de la cultura existente y la transformación de la cultura que no legitima a los otros (educación bancaria) En oposición a esta reproducción acrítica de la cultura es donde encontramos a la pedagogía crítica como una forma de oponerse a dicho proceso intentando acabar con el disciplinamiento, control y negación de los actores del proceso

educativo. Para ello cree importante democratizar los espacios y tiempos educativos para que los sujetos allí presentes reconozcan su dignidad humana y su papel activo en la construcción de su historia, en la eliminación de aquellas injusticias sociales que no permiten dicha construcción a partir de la autonomía y libertad que, supuestamente, todos tenemos. Eliminación de las injusticias que se han podido develar en racismo, sexismo, por clase, abuso de poder, entre otras formas. Giroux (1990) considera importante esclarecer la necesidad de percibir las escuelas como esferas democráticas, en las que exista un compromiso de educar a las personas en un 'lenguaje de crítica' y un 'lenguaje de posibilidad'.

Ello requiere trabajar, en el sistema educativo en particular, y en la sociedad en general, por el desarrollo de un pensamiento crítico que permita la construcción de conocimientos a través del diálogo.

La construcción de conocimientos críticos a través del diálogo permite pasar de la 'conciencia ingenua' a la 'conciencia crítica', pues no existe diálogo verdadero si los dialogantes no piensan críticamente, es decir, sino asumen la normal dicotomía entre pensamiento y acción pues pensar es hacer y hacer es transformar la realidad existente en una nueva realidad (Freire, 2002).

El diálogo, después de lo explicitado, se convierte en eje central de la pedagogía crítica, y está relacionado con un tipo de acción determinada. Para Habermas (1999) existen cuatro tipos de acciones:

- Teleológica: los sujetos intentan influenciar a los demás, estratégicamente, para lograr los objetivos que se han propuestos.
- Regulada por las normas: los actores adecuan sus conductas a unas reglas preestablecidas con anterioridad.
- Dramatúrgica: uno o varios sujetos representan una imagen a unos otros concretos controlando el acceso de ellos a las verdaderas intenciones presentes en la acción.

- Comunicativa: “presupone el lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (Habermas, 1999:137-138).

Esta última acción sería la presente, o al menos intencionada, a partir de la pedagogía crítica, pues el objetivo no es influenciar a los demás (educandos y educadores) a como dé lugar, sino que el diálogo entre los diferentes actores educativos se realiza a partir de la exposición de argumentos basados en pretensiones de validez (Prieto y Duque, 2009). Los primeros tres tipos de acción corresponden a la racionalidad instrumental enunciada por Habermas (1999) mientras que el cuarto estaría relacionado con la racionalidad comunicativa (Habermas, 1999). Freire, aunque no con esta terminología, también diferenciaba entre acción instrumental y acción comunicativa en el contexto de la educación. *“El diálogo no puede ser un mañoso instrumento del cual eche mano para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro”* (Freire, 2002:108).

Estos tipos de acciones y formas de diálogo, sustentadas en un tipo concreto de racionalidad, han sido utilizados por la pedagogía crítica para develar las diferentes relaciones que se generan en el ámbito educativo, ya sean estas de poder o dialógicas (Prieto y Duque, 2009), pues asumiendo que las relaciones de poder son propias de las dictaduras, en donde aparecen de forma explícita, y de las democracias representativas actuales, emergiendo simbólicamente, en ambas realidades los actores educacionales (alumnos, familias y comunidad en general), y debido a los procesos tecnocráticos y burocráticos presentes en la sociedad y en los sistemas educativos, quedan relegados a un segundo plano en las decisiones, por lo que la contextualización del aprendizaje se hace prácticamente inviable (Kincheloe, 2008).

Para la pedagogía crítica, es en esta realidad burocratizada y alejada de la vida real y cotidiana de la comunidad escolar, en donde cobra un papel primordial el profesorado como agente de transformación de dicha realidad. Para ello, se hace necesario que los docentes se terminen convirtiendo en intelectuales que

sean capaces de acercar la vida académica a la cotidianeidad de los alumnos/as e intencionando la práctica escolar–educativa hacia el desarrollo de habilidades morales y políticas a partir de las cuales transformar las escuelas. La idea es formar a los profesores como *“intelectuales transformadores capaces de afirmar y practicar la palabra de la libertad y la democracia”* (Giroux, 1990:159).

### **2.3.2. Pedagogía Crítica y Educación Física: una intencionalidad transformadora**

En el ámbito de la educación física la Pedagogía Crítica ha tenido un fuerte desarrollo en los últimos tiempos. Según Kirk (1986, 1999, 2001, 2004), nuestra área se ha caracterizado por una falta de análisis ideológico que ayude a analizar los condicionantes que han limitado la puesta en práctica de lo que entendemos por una educación física verdaderamente educativa en cada uno de los niveles del sistema educativo, desde la educación infantil hasta la formación universitaria, motivo por el cual la teoría de la reproducción ha tenido tanta fuerza en nuestra disciplina.

*“Una pedagogía crítica busca capacitar y emancipar al profesorado ayudándole a realizar conexiones entre sus propias experiencias de vida y el más extenso, pero menos visible, proceso social como, por ejemplo, la construcción social del género en el deporte o las relaciones entre deporte, dinero, media y poder. También intenta abordar complejas cuestiones y situarlas en las experiencias diarias del profesorado sobre el deporte y la actividad física”* (Kirk, 2001:1001-102).

Si bien es innegable que las prácticas tecnocráticas han tenido y siguen teniendo mucha presencia en el área, no es menos cierto que han existido movimientos alternativos que han estudiado, analizado y propuesto alternativas al respecto (Bain, 1993; Fernández Balboa, 1993a, 1993b, 1995, 1997b; Devís y Peiró, 1992; López Pastor y otros, 2005a, 2006, 2007; Pascual, 1999, 2002, 2004; Rivera y De La Torre, 2005; Trigueros, Rivera y De La Torre, 2006; De

La Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Rivera, De La Torre y Trigueros, 2009; entre otros).

López Pastor y otros (2002), realizan una revisión de las propuestas prácticas que existen actualmente sobre Pedagogía Crítica y Educación Física. En dicho trabajo los autores consiguen reflexionar y hacer reflexionar en relación a una serie de preguntas que creo interesante plasmar aquí (López Pastor y otros, 2002:31)

- *¿Qué puede aportar la EF en la formación de seres humanos más libres y autónomos, más felices y solidarios, más equilibrados y socialmente responsables?*
- *¿Qué puede aportar la EF para avanzar hacia una emancipación real del ser humano y los diferentes grupos sociales?*
- *¿Qué puede aportar la EF a la construcción de un mundo más justo, solidario y humano?*
- *¿Qué tiene/puede que decir/hacer la EF ante el pisoteo sistemático de los derechos humanos más elementales: asesinatos, genocidios, mutilaciones, torturas...?*
- *¿Qué puede aportar la EF a la hora de conseguir los tres viejos valores que la revolución francesa planteó para una sociedad democrática: libertad, igualdad y fraternidad?*

A mi entender, estas nuevas posibilidades que se abren se han iniciado, en la mayor parte de las ocasiones, a partir de un cuestionamiento epistemológico en relación a nuestra área, es decir, comienzan preguntándose explícita e implícitamente en relación al conocer en educación física. Partiendo de esta discusión, planteada por autores como Sparkes (1990, 2004), Tinning (1990, 1994) y Toro (2007a), se hacen preguntas orientadas al cuestionamiento sobre las personas que se benefician de las prácticas de la educación física escolar,

los intereses que orientan esas prácticas, quién define lo que hay que hacer en nuestra asignatura, etc.

En estas propuestas, en donde juega un papel primordial una intencionalidad pedagógica basada en la crítica a la cultura existente en cuanto a deporte, salud, economía, actividad física, educación, etc., y las posibilidades de transformación cultural a partir de las prácticas alternativas en educación física, son muchos los aspectos pedagógicos en los que se han profundizado: procesos de evaluación, metodologías colaborativas, estrategias metodológicas críticas, principios éticos y políticos de la práctica escolar, incentivación de los procesos de investigación–acción, deporte como incentivo al cambio en las relaciones de producción, democratización de los tiempos y espacios educativos, entre otros.

A continuación daremos cuenta de variadas propuestas basadas y ancladas en una intencionalidad pedagógica crítica en el contexto de la educación física, en diferentes niveles del sistema educativo, intentando hacer conversar a cada una de ellas. Si bien algunas de las mismas no se autodenominan como propuestas ancladas en la pedagogía crítica, incluiremos experiencias y proposiciones cuyos principios fundamentales sean la generación de mayor autonomía del alumnado, el desarrollo del pensamiento crítico, la búsqueda de mayor equidad educativa, más y mejor participación del alumnado, entre otros, pues ellos son algunos de los criterios de actuación de la citada pedagogía crítica.

Uno de los aspectos centrales en los que la Pedagogía Crítica en educación física ha centrado sus esfuerzo ha sido en el tema de la evaluación, entendiendo que ésta no es una tarea técnica sino que ella impregna toda la lógica pedagógica que los profesores siguen, y que además condicionan y determinan una forma tecnocrática de entender la educación física escolar que no atiende a las diferentes problemática sociales. Si entendemos que la educación en general y los procesos pedagógicos que en ella se abordan no son neutros sino que están cargados por una fuerte carga ideológica que condiciona todo proceso formativo, también deberíamos entender que toda



acción que se denomine educativa *“debe proyectarse en la comunidad que la acoge, teniendo siempre presente como faro utópico su transformación social y cultural hacia la dignidad y la justicia a través de la democracia”* (Rivera, Trigueros y De La Torre, 2005:94).

Es por ello que la democratización de los espacios y tiempos educativos ha tenido una fuerte presencia en las propuestas a las que aludimos. (Rivera y De La Torre, 2005; Rivera, Trigueros, De La Torre, y Moreno, 2010; Fraile, 2006; López Pastor, 2002; entre otros).

En el caso de la formación de profesores de educación física es interesante dar cuenta del proyecto “Democratizar el aula universitaria: formar docentes, formar personas” llevado a cabo, desde hace años, en la Universidad de Granada, centrada principalmente en el cuestionamiento de los procesos de evaluación tecnocráticos y basada en procesos de autoevaluación y autocalificación que ordenan la práctica pedagógica bajo el enfoque de la pedagogía crítica. Las ideas claves del proyecto son la consideración de la no neutralidad del proceso formativo y la democratización, entendida esta

*“como participación con conocimiento de causa, al tiempo que compromiso con la sociedad en la que se enmarca y con una clara finalidad liberalizadora. Nuestra intención es hacer presente el concepto en nuestras clases como si tratara de un estilo de vida, basado en la participación desde el diálogo y la acción cooperativa y planteado desde dos planos complementarios, el ético y el normativo. Evidentemente, nuestro mayor compromiso es el de enseñar valores desde la vivencia. Pensamos que sólo así nuestros alumnos y alumnas tomarán conciencia de lo verdaderamente importante: ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas desde el marco que nos ofrece la Educación Física escolar”* (Rivera y De La Torre, 2005:94).

Además, este proyecto considera la necesidad de abordar el trabajo formativo basándose en el principio de la transdisciplinariedad, uniendo tres asignaturas que comparten tiempos y espacios pedagógicos, metodología y evaluación.

Cuando dicho proyecto plantea la democratización está entendiendo que la práctica pedagógica debe tender a crear un espacio fundamentado en la participación colegiada en la toma de decisiones, el compromiso social y la emancipación, intencionando espacios en donde la tolerancia, solidaridad, dignidad, justicia, autonomía y responsabilidad sean el centro del quehacer pedagógico.

El proceso autoevaluativo propuesto es *“un proceso cualitativo que se inicia el primer día y culmina en la última clase en la que se hace pública la argumentación final. Argumentación apoyada en la toma de conciencia desde la reflexión del trabajo realizado, las metas alcanzadas, los compromisos cumplidos e incumplidos y en general de todo el proceso de formación y humanización desarrollado”* (Rivera, Trigueros y De La Torre, 2005:94).

La estrategia metodológica utilizada es el aprendizaje colaborativo entre profesores/as, estudiantes, equipos de trabajo y grupo de clase. Dicho aprendizaje colaborativo sustenta su existir en la intencionalidad de realizar un trabajo que invite a desarrollar varias competencias relacionadas con la adquisición de ciertos principios éticos que presidan la práctica docente, la construcción de una actitud crítica ante los procesos de enseñanza y aprendizaje, observación analítica y reflexiva, siempre de forma crítica, sobre la realidad de la Educación Física en el contexto social, generación de capacidad de síntesis y revisión crítica de los conocimientos básicos generales de la Educación Física y reconstruir, así, el conocimiento existente al respecto, desarrollo del interés y competencia para investigar y aportar soluciones creativas ante problemas relacionados con el contexto de la Educación Física y el deporte, entre otros (Rivera, De La Torre y Trigueros, 2009). Se parte de la idea freiriana de que el profesor aprende durante el proceso.

Con esta misma idea de la democratización de los espacios educativos, Fraile (2003-2004) , entiende que la educación se está convirtiendo en el instrumento más importante para desarrollar el pensamiento y aumentar la participación en la construcción social, lo que provoca que no tengamos que centrarnos sólo en el cambio de contenidos a enseñar sino sobre todo en modificar los procesos

pedagógicos, democratizando así la actuación de todos los implicados en la acción pedagógica, y así nos estaríamos adecuando a las exigencias actuales de co-construcción social. La democratización educativa en educación física pasa por desarrollar, entre los estudiantes, un interés personal y crítico por lo social. Los principios en los que Fraile (2003-2004:219-221) sustenta su propuesta de democratización educativa son:

- *Mayor preocupación por los problemas morales relacionados con los derechos de los estudiantes.*
- *Una mayor interacción con el alumnado superando el miedo a perder el control de la clase y las relaciones de poder.*
- *Una mayor atención a la diversidad de los estudiantes*
- *Que el conocimiento del profesor no debe representar el principal saber*
- *La negociación debe representar un procedimiento didáctico que ayude al docente y discente a interactuar e intercambiar mensajes, códigos y discursos.*

La idea es mantener una reflexión crítica constante que permita de-construir las conceptualizaciones existentes que están sustentadas y ancladas en el paradigma tecnocrático de la enseñanza y el aprendizaje en educación física. Para ello es necesario construir un proceso de dialógico de co-construcción de conocimientos negociados y consensuados surgido a partir del trabajo colaborativo de todos los implicados en la acción pedagógica y en un proceso autoevaluativo que permita ser autocrítico con los propios aprendizajes y procesos vividos (Fraile, 2006).

El aprendizaje cooperativo, como metodología para la democratización enunciada otorga interesantes posibilidades (Fraile, 2008:3-7):

- *Ayuda a superar las tendencias individualistas y competitivas que caracterizan la actuación de los estudiantes.*
- *Incentiva la mejora de la comunicación entre el profesorado y los estudiantes*

- *Su finalidad es fomentar entre los participantes las habilidades sociales que ayuden a conectar sus intereses con la práctica, incidiendo en su motivación, autonomía y responsabilidad.*

Una educación física que se aleja de una intencionalidad educativa basada en la generación de autonomía, pensamiento crítico y capacidad reflexiva de los estudiantes no es una educación física crítica. Estrategias metodológicas y prácticas evaluativas no acordes con estas intencionalidades no son procedimientos críticos en el contexto escolar.

López Pastor (1999) propone lo que él denomina una evaluación formativa. En esta propuesta, anclada en una lógica crítica, la corrección se convierte en un instrumento de aprendizaje y no de castigo y la comprensión del error es fuente misma de aprendizaje. Además de formativa, la evaluación también debe ser compartida, es decir, debe convertirse en un proceso democrático de diálogo y toma de decisiones colegiadas y compartidas.

*“Por evaluación formativa entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender mas,... y que sirva a su vez para los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor. Por evaluación compartida entendemos que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/p colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental” (López Pastor y otros, 2006).*

Dialogar y consensuar colegiadamente requiere de una verdadera participación del alumnado en la toma de decisiones a seguir, por lo que parte del trabajo

crítico en educación física está orientado hacia la autonomía y mejora en el aprendizaje, el pensamiento crítico, la responsabilidad y educación democrática y la coherencia personal y profesional (López Pastor, 2004).

En estas propuestas orientadas por la Pedagogía Crítica o por sus principios de acción, se hace necesario e indispensable un análisis contextual que ponga en relación criterios políticos, económicos, socioculturales y educativos característicos de la sociedad donde vivimos y así no caer en contradicciones personales y profesionales, pues educar en democracia es fácil de decir, pero en muchas ocasiones la realidad práctica nos puede hacer develar muchas prácticas educativas antidemocráticas (Pascual, 1999). Es por ello que esta autora considera, que el trabajo pedagógico en educación física a partir de la dignidad y responsabilidad con uno mismo y con nuestros estudiantes se hace indispensable. La educación física, en sus diferentes niveles, le ha dado la espalda a algunas temáticas relevantes en la labor educativa. Por ejemplo, el culto al cuerpo y a la esbeltez, baja autoestima, timidez, problemas de comunicación, conductas adictivas, necesario respeto para la convivencia, desarrollo del patriotismo, el nacionalismo, la identidad a través del deporte, etc.

*“La comprensión de un problema es, o mejor, debe ser el primer paso para su solución, por lo que las clases de educación física deben ayudar a proporcionar esta comprensión a través de lecturas, discusiones, etc. Pero, además, deben proponerse experiencias a través de las actividades físicas, juegos, deportes, etc., en las que el respeto entre todos, estudiantes y profesor, el autocontrol, la colaboración y la participación sean el marco en el que se desarrolle el aprendizaje. El papel del profesorado en este cometido es imprescindible, tanto proporcionando estrategias, como la de negociar con los estudiantes las metas y los medios para abordar el tema, como interviniendo cuando los comportamientos de los estudiantes no se ajusten a las pautas consensuadas”* (Pascual, 1999).

Es así como el profesor de educación física debiera convertirse en un profesional del sistema educativo con amplios conocimientos sobre aquello que va a enseñar, pero ello acompañado de las características de madurez y equilibrio emocional, compromiso con su función, preocupación por la persecución de fines valiosos en sí mismos, capaces de justificar sus acciones desde criterios éticos y que utilice estrategias metodológicas coherentes con esos fines, es decir: “(...) *una persona que está en proceso continuo de cuestionamiento y mejora de sus prácticas (como persona y como profesional) (...) Alguien capaz de mejorar a través de la praxis (Freire, 1978) en un proceso de reflexión-acción- reflexión*” (Pascual, 1999).

El trabajo pedagógico del profesor de educación física debe estar orientado por un profesor investigador de su propia práctica, que reflexione sobre ella. Es por ello que la acción educativa debe estar estrechamente vinculada a la ética profesional, en el sentido del arte de realizar bien el trabajo (Pascual, 2004).

Esta reflexión profesional acerca de las creencias, concepciones y teorías acerca de la educación física escolar es la que lleva a algunos autores a hacer una re-interpretación de algunos contenidos propios del área de educación física, siempre con una visión crítica de los mismos. Es así, como por ejemplo, se plantea una fuerte crítica al deporte escolar tradicional y se proponen algunos cambios sustanciales al uso que se hace de él en el contexto escolar. (Devís, 1995; Fraile y otros, 2001). Hay un cuestionamiento sobre las creencias que sostienen la importancia de la competición para el desarrollo personal y social y sobre los intereses que mantienen y promocionan un deporte escolar con competiciones y campeonatos extraescolares.

Devís (1995:462) propone que el deporte escolar debe “*estar centrado en una educación deportiva dirigida al cambio y la transformación de las experiencias y estructuras del deporte*”. Ello conduciría a cuestionar, críticamente, el concepto de competición deportiva, atendiendo a la discriminación en función del sexo y en función de las diferentes capacidades físicas, el contexto social, político y económico que genera un tipo de deporte determinado. En este cambio no es posible que el profesor de educación física actúe en solitario sino que, por el

contrario, debiera realizar un trabajo colaborativo con toda la comunidad educativa, entendiéndola en su sentido más amplio (estudiantes, profesores, padres y madres, administración educativa, etc.).

*“Un deporte escolar de calidad debe mostrar de acuerdo con el papel de la escuela dentro de nuestra sociedad. Debe ir más allá del discurso hueco y superficial que recurre a las creencias y que giran en torno al valor educativo de la competición y a otras palabras de moda. Por esa razón abogamos por una educación deportiva que se apoya en un proyecto cultural deportivo dirigido a fomentar practicantes y espectadores críticos y abiertos a otras personas e instituciones”* (Devís, 1995:468).

Esto ayudaría a aliviar las deficiencias propias del modelo tradicional del deporte escolar y a sustentar su práctica en un modelo caracterizado por una orientación verdaderamente educativa (Fraile y otros, 2001). En este contexto del deporte y, más concretamente, de su aplicación en el contexto escolar es interesante la propuesta investigativa de Soler (2009), pues centrándose en el fútbol, como deporte más practicado por los jóvenes españoles, realiza un análisis en función de las prácticas sexistas que en él se generan y las dinámicas de reproducción de estereotipos tradicionales de género. La autora se pregunta por las posibilidades que tiene la asignatura de educación física de constituirse en un espacio y tiempo pedagógico que ayude en la transformación de los modelos dicotómicos y sexistas de masculinidad y feminidad.

Los estudios de Soler (2006, 2007, 2009) dan cuenta de que si bien es posible observar una clara discriminación para la mayor parte de las niñas y para algunos niños, también es posible percatarse de algunas actitudes de resistencia al modelo deportivo tradicional, lógicas estas emergentes en las sociedades actuales. *“Se observa cómo las niñas no aceptan sin más su situación, sino que muestran su inconformismo y rebeldía”* (Soler, 2009:40). Es por esto que la autora afirma y enfatiza la importancia de la creación de espacios para la reflexión entre alumnos y profesores pues ello ayudaría a que el docente pudiera generar una visión crítica de su propio quehacer.

Otro contenido importante cuestionado por varios autores es el de la salud (Devís, 1992; Colquhoun, 1990; Sparkes, 1991, 2004), considerando que la forma tradicional de entender el concepto de salud en el área de educación física está asentado en una serie de creencias encubiertas que nos hacen creer que la salud es algo individual y personal, responsabilizando a las personas de la buena o mala salud que estas puedan poseer. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías nos llenan de imágenes a partir de las cuales aprendemos que salud y belleza estética mantienen una relación directa, con las consecuencias que dicha relación puede tener sobre los adolescentes (Toro, 2004). Tirado y Ventura (2009) anuncian el peligro de las ideas subyacentes en estos mensajes, a partir de los cuales se puede construir la idea de que las personas con cuerpos bellos son las que consiguen construir cierto éxito social, dando a conocer que muchos de los problemas emocionales en la adolescencia se inician en la falta de coherencia entre la imagen que tienen de ellos mismo y lo que la lógica social nos transmite.

Se propone la realización de una reinterpretación de los significados asociados al cuerpo, el ejercicio, el deporte, el sexo, la misma salud y los mismos estilos de vida propios de la sociedad actual y consumista en donde nos desarrollamos (Devís y Peiró, 1992). La intencionalidad está determinada por entender que los problemas de salud se contextualizan en los espacios y tiempos sociales y ambientales y, por tanto, las estrategias que utilizemos en la educación física escolar para el trabajo de la salud deben ir dirigidas a facilitar el cambio social y comunitario (Devís y Peiró, 2001) a través de una práctica física reflexionada y conceptualizada (Pérez, Delgado y Rivera, 2009).

Tirado y Ventura (2009) proponen el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado de educación física, a partir de una experiencia llevada a cabo en un Instituto de Secundaria de Mallorca, dirigida a construir esa visión crítica sobre las prácticas deportivas tradicionales que exagera, entre otras cosas, el culto al cuerpo como sinónimo de salud. En la siguiente tabla es posible observar los contenidos programados en el área de educación física para el trabajo de desarrollo de la competencia crítica entre el alumnado.



---

1º ESO	<b>Juego limpio (<i>fairplay</i>)</b> : Competición y valores, deportes que promueven el juego limpio, papel de los medios de comunicación y códigos de conducta en la práctica deportiva.
2º ESO	<b>Consumo y deporte</b> : Consumo responsable, criterios en la compra de material deportivo, influencia de los medios de comunicación.
3º ESO	<b>Género y deporte</b> : Conceptos básicos (género, sexo, estereotipo, igualdad de oportunidades, discriminación...), desigualdades por razones de género en el deporte, papel de los medios de comunicación.
4º ESO	<b>Culto al cuerpo</b> : Conceptos básicos (culto al cuerpo, salud, estilo de vida, sedentarismo, trastornos de conducta alimentaria), publicidad y consumo del cuerpo, el modelo de cuerpo según los cánones estéticos, la anorexia y la bulimia, el sobrepeso y la obesidad.
1º Batx.	<b>Violencia y deporte</b> : Conceptos básicos (agresividad, violencia, xenofobia, racismo, juego limpio), deportes con más episodios de violencia, factores desencadenantes, posibles soluciones, papel de los medios de comunicación.

---

**Tabla 10.** Contenidos Educación Física escolar para el trabajo de la competencia crítica.  
Fuente: Tirado y Ventura, 2009.

Para que esta intencionalidad crítica llegue a operacionarse y consigamos, así, convertir a la educación física en un área de conocimientos verdaderamente implicada en la transformación y mejora social de las sociedades actuales que tienen en el cambio rápido e incierto como una de sus características principales, es necesario realizar un análisis de las preconcepciones ideológicas que sustentan las prácticas más rancias y tradicionales en la educación física escolar, tomar conciencia en relación a las prácticas opresivas y represivas y crear estrategias para redefinir y transformar las circunstancias y el contexto (Fernández Balboa, 1995, 1999).

*“En relación a la educación física, los mismos principios de la tercera ola harán que este campo evoluciones en diferentes direcciones. La tecnología, la creatividad y los sistemas de valores hasta ahora supremos seguirán reinando, pero también habrá que crear posibilidades para dar voz y validez a aquellos discursos, valores y prácticas hasta ahora suprimidos. Para contribuir de forma positiva a la educación de las futuras generaciones, conviene anticipar respuestas apropiadas y empezar ya a imaginar lo que ahora todavía nos parece impensable (...) La promoción de la paz y la justicia, la creación de juegos y actividades no violentas y realmente saludables y la inclusión de creencias y costumbres de*

*múltiples culturas puede ser el legado de nuestra profesión en un futuro que, a pesar de ser confuso e incierto, está llano de posibilidades”* (Fernández Balboa, 2001:41).

Esto conllevaría no dejar de lado los aspectos políticos y éticos de la labor pedagógica, atendiendo a que el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación física no puede limitarse al qué y cómo enseñar sino que se deben desarrollar los por qué y para qué de dicho proceso, pues de esa forma podremos desarrollar las capacidades morales, éticas y políticas de los futuros ciudadanos (Fernández Balboa, 2004). Esto nos invita a develar el curriculum oculto de la Educación Física, atendiendo a las características de estratificación y jerarquización, elitismo, discriminación, bajísima relevancia del contexto educativo, fragmentación del conocimiento, competitividad e individualismo, lógica lineal, restrictiva y reproductiva, estandarización y no personalización, prácticas supuestamente neutrales y apolíticas, e instancias coercitivas. (Fernández Balboa, 1993b). De lo contrario, todas estas características terminan siendo fuertes barreras en la construcción de una educación física alternativa a la tradicional, en definitiva más humana y más crítica. Una fuerte barrera con la que nos encontramos los profesionales del área es el supuesto aspecto científico de la enseñanza (Fernández Balboa, 2004).

La comprensión de lo oculto, lo no abordado pedagógicamente de forma explícita por el profesorado de educación física, se hace indispensable si queremos construir una labor docente dirigida a desarrollar las capacidades morales, éticas y políticas de los futuros ciudadanos. Fernández Balboa (2004) hace un análisis minucioso de cuáles serían las “barreras antipedagógicas” que terminan construyendo y legitimando el mencionado curriculum oculto. A continuación daremos cuenta de algunas de ellas: (Fernández Balboa, 2004:320-323)

- Discurso del supuesto profesionalismo del profesorado. Suele pensarse que la consideración de profesional de los docentes está determinada por el cumplimiento de reglas establecidas por el sistema educativo y social demostrando lealtad a las instituciones que regulan su quehacer

docente. Para Fernández Balboa (2004), visión que compartimos, el poder ser considerados profesionales del mundo educativo está relacionado con la capacidad docente de tomar decisiones autónomas en relación a las normativas existentes y en su capacidad de influenciar en la sociedad donde se desenvuelve y en su status social.

- Discurso científico de la enseñanza. A partir de éste se cree que los métodos de enseñanza son adecuados y pertinentes si es que pueden ser explicitados, estudiados y comprendidos a partir de una mirada empírica y objetiva, considerando la ‘supuesta’ neutralidad de los mismos. La idea, desde este discurso, es promulgar los valores de eficiencia en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. Para el autor, esta perspectiva educativa termina considerando a los estudiantes como obreros del aprendizaje que no deben considerar los aspectos éticos y políticos de su desarrollo y de sus aspiraciones, pues ellas entorpecerían el proceso pedagógico. *“El discurso científico de la educación tiene como finalidad la reproducción de ciertos conceptos, hábitos y valores de sesgo conservador y derechista”* (Arendt, 1975; en Fernández Balboa, 2004:321).
- Discurso sobre evaluación y calificación del alumnado. Los métodos de evaluación tradicionales, muy presentes en el área, son fuente constante de un curriculum oculto que excluye y reproduce las desigualdades existentes en el ámbito educativo. Pareciera que las dinámicas de evaluación tienen, como fundamento último, para demostrarle a las autoridades educativas la seriedad de la educación física escolar y no para comprender y mejorar los procesos educativos vividos y experimentados por los estudiantes y el profesorado.

Estos discursos, fieles representantes del curriculum oculto de la educación física como asignatura del curriculum escolar, tienen su sustento en lo que el autor denomina *“dos procesos tóxicos de la escolarización”* (Fernández Balboa, 2004:322). Estos serían la conciencia autoritaria y la pedagogía venenosa.

El primero está relacionado con aquella lógica escolar basada en los castigos y las recompensas como partes del proceso didáctico cuya última finalidad es la de subordinar a los otros haciéndoles creer que el miedo y la culpabilidad es la forma normal de actuar socialmente. Esto termina haciendo creer al alumnado que esas mismas pautas son las adecuadas y, por tanto, se las termina auto imponiendo. El segundo proceso está relacionado con la utilización del abuso físico y/o psicológico haciendo creer a los otros que ello serán beneficiosos. Esta pedagogía venenosa, utilizada con frecuencia, termina generando que los estudiantes, sobre todos los más pequeños, nieguen sus propias emociones y sentimientos.

Nos dirá el autor que existen posibilidades de cambio y transformación de este curriculum oculto y de los procesos que lo sustentan, y estas deben estar fundamentadas y dirigidas hacia la recuperación del humanismo anclado en el trabajo por la dignidad de las personas (profesores, estudiantes, comunidad educativa, etc.) y cuyo fin último es la transformación de estas condiciones que oprimen.

Líneas de acción de concretas para la transformación de las condiciones que oprimen son propuestas por Fernández Balboa (1999:23-27) en el contexto de la educación secundaria. Algunos de ellos son los siguientes:

- Traspasar barreras artificiales: los espacios educativos están estructurados, dadas las ideologías que subyacen a dicha estructuración, de forma tal que genera la separación de niños y niñas para el desarrollo de las actividades de clase. Un ejemplo claro de ello es la práctica del fútbol, pues ella aparece son los niños los que suelen participar y las niñas se excluyen de dicha actividad. Esta es una separación construida socialmente y, por tanto, se le invita a los docentes a que sean capaces de observar y preguntarse críticamente por esta realidad pedagógica de los patios escolares.
- Agresividad y violencia en el deporte: por todos es reconocidos que la agresividad y la violencia tienen mayor presencia en los espectáculos

deportivos de la que deseáramos. La relación entre estos aspectos y la masculinidad, las diferentes teorías sobre la agresión, la construcción de patrones culturales, etc., podrían ser temas de reflexión y cuestionamiento en las clases de educación física.

- Aficionados y forofos: tipos, actividades y propósitos: la afición a las actividades deportivas, ya sea como prácticamente o como espectador es algo extendido entre la población mundial (Antolín y otros, 2009; Prat y Gómez, 2009), por lo que sin duda es una realidad significativa para gran parte del alumnado de educación física. Es por ello que el autor nos propone el análisis de cómo esta afición influye en la vida de las personas en sus diferentes dimensiones: cultural, económica, social, histórica, psicológica, etc.
- El cuerpo humano: entender a cuerpo desde su vertiente biofisiológica y excluir el entendimiento del mismo desde una visión social construida en educación física se constituye en una limitación de nuestra área de estudio. ¿Quiénes se benefician o perjudican con la visión reduccionista del cuerpo?, ¿qué valores transmiten los medios de comunicación en relación al cuerpo a través de las imágenes y mensajes corporales?, ¿quién determina lo que es cuerpo saludable? Estas son algunas de las preguntas que nos propone el autor para trabajar con el alumnado de educación física.
- Género y sexualidad en el deporte: significados de lo que es ser hombre y mujer, la relación entre la sexualidad y el género, características físicas, psicológicas y sociales asociadas a las masculinidad y feminidad, las relaciones de poder que se generan a través del género, todo ello en el contexto deportivo, son temáticas y cuestionamientos que debieran ser abordados pedagógicamente desde el área de educación física, pues se hace necesario una reconstrucción de las ideas previas relacionadas con estos tópicos.

- Discurso y simbología en el deporte: el sistema de creencias (ideología) que sustenta nuestro accionar es construido a partir del lenguaje y los símbolos. Es por ello que develar el discurso y los símbolos asociados al ámbito deportivo se hace necesario para comprender cuáles son las intencionalidades ligadas a dicho contexto y al uso que los medios de comunicación hacen del mismo.

Para este trabajo pedagógico crítico en educación física se proponen una serie de procedimientos metodológicos a seguir en el quehacer pedagógico de la educación física, que son variados y atienden, principalmente, a la justicia, participación y diálogo en el quehacer profesional en colaboración con los estudiantes y el resto de la comunidad educativa.

Muros (2006) señala una serie de estrategias metodológicas críticas que pueden ayudarnos en este proceder, siempre con la intención de trabajar en una práctica pedagógica emancipadora. Ahora bien, es importante considerar que estas estrategias y cualesquiera otras no son críticas por sí mismas sino que son el camino a partir del cual los principios de acción de la Pedagogía Crítica se ponen en juego.

Las estrategias a las que hacemos mención son el diálogo con fines críticos, la reflexión crítica en y sobre la acción (praxis según Paulo Freire), las lecturas críticas y la autoevaluación. No cualquier tipo de diálogo es un diálogo crítico, sino que se le considera como tal cuando los temas que se dialogan y la forma en qué se hace tienden a ayudar en el desarrollo personal y comunitario en los ámbitos éticos, social y políticos. Dialogar sobre las desigualdades que nuestros propios estudiantes viven en relación a la pobreza, al género, etc., puede ayudar a develar lógicas opresivas y restrictivas.

Cuando hablamos de reflexión crítica estamos haciendo referencia a lo que Freire (2002) denominó praxis y que tiene que ver con la reflexión crítica acerca de aquellos que hacemos y pensamos. Esto ayudaría en la concientización (Freire, 2002) acerca de las problemática sociales, económicas, históricas, culturales y personales que nos restringen y que no nos dejan ser autónomos.

Las lecturas críticas tienen la intención, al igual que la reflexión crítica, de generar concientización (Freire, 2002) entre la comunidad educativa en relación a su ser y estar en el mundo, lo que requiere de comprensión de lo que la lectura dice explícita y/o implícitamente. La idea, como siempre pretende la Pedagogía Crítica, es generar autonomía y conseguir la tan ansiada emancipación.

Por último, tema que ya hemos abordado anteriormente, la autoevaluación, según Muros (2006) ayuda en la autodeterminación y autorregulación de nuestro estudiantes. Ello a través del reconocimiento de que si en democracia debemos valorar y validar la voz de los ciudadanos, los sistemas de evaluación y otros procedimientos pedagógicos debiera ser coherentes con dicho principio.

*“Debemos estar dispuestos a apartarnos de nuestro pasado, a sobrevivir una serie de pruebas, y de volver al mundo con nuestra fuerza y visión renovadas. Creo que ya es hora de que la EF se aparte de su historia tecnocrática, patriarcal y racista y se involucre en los principales dilemas morales de nuestro tiempo. No pretendamos simplemente predecir el futuro, transformémoslo” (Bain, 1998:104).*

Esta invitación a involucrarnos en los dilemas morales de nuestro tiempo para transformar el futuro es una lógica común a todos los trabajos de educación física sustentados en la Pedagogía Crítica.

Otra muestra de ello son las propuestas de autogestión que están surgiendo en la educación en general y en la educación física en particular, como forma de desarrollar la responsabilidad y autonomía en los estudiantes (Guerrero, 2003; Lorente, 2005; Pallarola, 2003).

Lorente y Joven (2009) realizan una etnografía educativa cuyo propósito principal es analizar el desarrollo de una propuesta de autogestión para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Física, haciendo especial énfasis en la percepción de los participantes y en los aprendizajes que se derivan de ella, todo ello en el contexto de la enseñanza secundaria.

El objetivo último de esta propuesta de autogestión por parte de los alumnos y alumnas es la generación y el aprendizaje de su propia autonomía, pues los autores consideran que, si bien los discursos educativos oficiales están sobrecargados de este concepto, también es cierto que existe mucha disparidad en relación a cómo éste es entendido por los profesionales del área. Ellos la entienden basándose en algunos principios básicos (Lorente y Joven, 2009:68):

- Generar oportunidades al alumnado para que tengan la posibilidad de aprender a autorregularse, para lo que se hace indispensable facilitar la participación de ellos en las decisiones que son de su incumbencia.
- Crear situaciones en donde esté presente la posibilidad de aceptar, rechazar y tolerar diferentes formas de entender el mundo.
- Dar responsabilidad en las funciones institucionales de las que forman parte.
- Generación de un clima de respeto y afecto a partir del cual todos se sientan y perciban aceptados en su legitimidad.

En definitiva, educar la autonomía significa, para ellos, proponer situaciones y experiencias a partir de las cuales se pueda respetar la libertad de los otros y se posibilite una toma de decisiones responsables. Para lo cual será necesario trabajar a partir de lógicas colaborativas y de intercambio entre los diferentes estudiantes y el profesorado. Los autores lo ejemplifican a partir de la realización de tutorías entre iguales, los debates y los trabajos en grupo, entre otras estrategias metodológicas.

Tras la experiencia y los resultados pedagógicos e investigativos de la misma, los autores llegan a una serie de conclusiones que son importantes de realzar. La primera está relacionada con el hecho de que los propios alumnos pudieran tomar sus propias decisiones y elegir, libremente, el qué hacer y cómo hacerlo. La segunda es el aumento del deseo de aprender, ya que se sentían más partícipes y creadores de su propio conocimiento, a la vez que se fueron desarrollando una serie de competencias que facilitan actitudes de mayor responsabilidad, de mayor reflexión, búsqueda de información y mejoría de la



capacidad de relacionarse adecuadamente con los otros a partir de la empatía y la cooperación.

De este modo, los estudiantes se convierten en responsables de su propio aprendizaje y podrán definir, autónomamente, su formación, sus relaciones con la comunidad educativa y con todo aquello que acontece en el aula, convirtiéndose el docente en un facilitador de las decisiones propias tomadas por los alumnos, pues la idea es hacer ver que la responsabilidad sobre lo que se hace la tienen los mismos discentes y no el profesorado (Lorente, 2005).

Es importante comenzar a cerrar este apartado dejando constancia que este trabajo pedagógico en educación física sustentado en la pedagogía no está exento de dificultades en su operacionalización práctica, debido a diversos motivos. A continuación mostraremos algunas de las dificultades que autores destacados en el ámbito nos dan a conocer, cada uno desde el contexto concreto en donde han puesto en práctica dichos postulados transformadores.

Sicilia y Dumitru (2009) destacan la importancia de reconocer tales dificultades y tensiones en el trabajo y desarrollo de la autonomía en el contexto de la formación de maestros y profesores de educación física. La primera tensión está relacionada con la creencia, un tanto ingenua, de que ceder a los estudiantes en formación la responsabilidad en la toma de decisiones liberará al profesor del riesgo que conlleva ejercer poder sobre los alumnos.

Otra dificultad importante está relacionada con la incapacidad, en muchas ocasiones, de entender que la puesta en práctica de la pedagogía crítica no se limita, únicamente, a un trabajo educativo anclado en la relación profesor y alumno, sino que se hace indispensable orientar el cambio, no sólo a esa relación sino al contexto institucional donde dicha relación hace acto de presencia. *“Por muy buenas intenciones que tuvieran nuestras acciones, lo cierto es que éstas se encontraban limitadas por la posición propia que ocupábamos no tanto en la clase, como en el sistema social de producción y acreditación”* (Sicilia y Dimitru, 2009:3).

La incoherencia entre lo que pretendemos y somos como docentes y lo que queremos desarrollar en nuestro alumnado puede constituirse, también, en una importante barrera. Es muy loable tener la intención de desarrollar autonomía en las personas que se están formando para profesores y maestros pero es común, también encontrarse con profesores que, a pesar de esas intenciones, no son verdaderamente autónomos. ¿Cómo enseñar algo que no forma parte de mi ser y quehacer profesional?

Por último, señalar la principal dificultad enunciada por Muros (2009), la cual está relacionada con la resistencia que muestran los estudiantes por las dinámicas propias de la pedagogía crítica. Esto se debe a dos aspectos centrales. El primero de ellos es que estas propuestas son desconocidas para los alumnos, y somos conscientes de la incomodidad que provoca la incertidumbre de lo nuevo, de lo nunca vivido. El segundo aspecto es debido a que la generación de autonomía a partir de la autorresponsabilidad significan una mayor carga de trabajo para los estudiantes que las prácticas tradicionales en donde el estudiantado tiene la posibilidad de memorizar el contenido de aprendizaje unos días antes del examen final.

Estas resistencias de los estudiantes también son explicitadas por Barbero (2005), aunque éste va más allá de la carga de trabajo y la aceptación de la incertidumbre, pues considera que la negación de lo nuevo y la innovación en el área se explica a partir de la forma en la que los alumnos entienden la cultura corporal y motriz, las técnicas, aprendizajes y relaciones yo-mi cuerpo propios del área.

*“Cuando asisten a las llamadas clases prácticas del gimnasio, básicamente esperan que les digas, expliques o mandes, en forma de ejercicio o juego, las actividades concretas que ha de realizar. Y si estas actividades concretas conllevan la puesta en juego de un trabajo físico y de la práctica o entrenamiento de una habilidad relacionada directa o indirectamente con el mundo deportivo, mejor que mejor”* (Barbero, 2005:117).

Esta situación conduce al autor a pensar que el problema radica en una serie de creencias más hondas y difusas en relación a la forma de entender el cuerpo y a la forma en la que éste se explicita, se crea y recrea en las clases tradicionales de educación física.

### **2.3.3. Perspectivas de la Educación Física escolar: corrientes y funciones de la asignatura**

Las corrientes que dan sustento epistemológico a las diferentes asignaturas del curriculum escolar, en general, y a la educación física en particular, son construcciones sociales que se han ido construyendo, en el tiempo, a partir de los conocimientos, creencias, formas de pensar y de sentir en relación a esa área de estudios. En el caso particular de la educación física escolar estas construcciones socioculturales representan diferentes maneras de ver y entender el cuerpo y el movimiento. Estas formas de entender el cuerpo y el movimiento, como eje central de la asignatura, provocan que se tengan posiciones encontradas y, como consecuencia de ello, diferentes percepciones en relación a cuáles deberían ser aquellos aspectos de la cultura que deben ser transmitidos a partir de la educación física escolar, intentando excluir aquellas otras concepciones que pudieran provocar otra selección cultural diferente.

En el caso concreto de nuestra asignatura, la situación es bien especial, pues aunque históricamente han existido, y existen, diferentes corrientes y enfoques del área, éstas no se han excluido una a las otras sino que ellas se han ido incluyendo en los currículum escolares en una constante lucha por tener más poder y mayor presencia en los mismos (Hernández Álvarez, 1996). El modo en el que la *“la educación física ha ido incorporando las nuevas corrientes (mediante procesos de mera yuxtaposición en la que los distintos agregados presentan contradicciones mutas) genera serias dudas sobre la naturaleza de la propia disciplina”* (Barbero, 2007:36).

Según Hernández Álvarez (1996) son cuatro las corrientes actuales de la Educación Física como asignatura del curriculum escolar, a saber:

- Deportes: es aquella corriente a partir de la cual se hace un traslado, casi mecánico, de los principios y procedimientos de la lógica del deporte de élite a la estructura de la educación física escolar, siendo la competición deportiva y la victoria en la misma el centro de las prácticas escolares para buscar el prestigio institucional y personal.
- Condición Física: la condición física también ha intentado convertirse en el centro hegemónico a partir del cual gire la educación física escolar. Según el autor en el que nos estamos centrando, los antecedentes de esta corriente habría que situarlos en la lógica científica cuya intencionalidad ha estado en crear las bases anatómicas y fisiológicas del movimiento humano. Bajo esta corriente, es posible visualizar una asociación entre *“la condición física y una idea reduccionista de la salud, en cuanto a su concepción puramente física y objetiva”* (Hernández Álvarez, 1996:60).
- Psicomotricidad: es bajo esta corriente donde comienza a pensarse en un cuerpo menos reduccionista que se aleja de lo puramente físico y objetivo. Es el cuerpo pensante el centro de esta tendencia, entendiendo que a través del movimiento corporal es posible el desarrollo intelectual de la persona. Si bien comienza a haber un alejamiento del conocido ‘cuerpo máquina’ como sustento de la educación física escolar y representado, principalmente, a partir de las dos concepciones anteriores, también es cierto que esta corriente estuvo focalizada en las edades más tempranas del niño, por lo que su fuerza en la educación física en general ha sido y es limitada.
- Expresión corporal: se orienta, principalmente, hacia el desarrollo de las capacidades rítmico expresivas del cuerpo que se expresan a través del movimiento. Es la creatividad natural en el ser humano el centro de su existencia, argumentando que los movimiento estereotipados presentes en el deporte de competición no permiten y legitiman la misma.

En el mismo sentido de lo mostrado en relación a las diferentes corrientes existentes en la educación física escolar, aunque con algunas diferencias conceptuales, Vázquez (2001) hace un análisis de las diferentes formas de entender la asignatura a partir de los diferentes paradigmas o formas de concebir el movimiento humano. Así, la autora realiza una clasificación de las diferentes concepciones del movimiento humano que pueden visualizarse en el área. Esta clasificación procede de tres paradigmas diferentes del movimiento humano, a saber:

- Biomotriz
- Psicomotriz
- Expresivo

Estos tres paradigmas estarían sustentados en tres formas diferentes de entender, percibir y conceptualizar el cuerpo humano:

- Cuerpo máquina: objetivización del cuerpo a partir de la metáfora que permitiría entender que el cuerpo se comporta como una máquina perfecta en la cual es posible predecir su comportamiento.
- Cuerpo psicosomático: relación entre cuerpo y mente como dos realidades que funcionan a partir de la información que ambas se transmiten.
- Cuerpo expresivo: el cuerpo como sistema de comunicación.

En el paradigma biomotriz, según Vázquez (2001) el movimiento es el resultado de las estructuras biológicas que le dan sentido, y para mejorarlo habría que ser consecuentes con las leyes de la anatomía, fisiología y biomecánica. Es por ello que una educación física centrada y fundamentada en este paradigma se dirigiría hacia el desarrollo de la condición biológica para conseguir un mejor y mayor rendimiento y eficiencia motriz. El desarrollo de la fuerza, la flexibilidad, resistencia, velocidad y agilidad sería sus objetivos, y los juegos, los deportes y la gimnástica serían sus contenidos.

Es interesante que Vázquez (2001) difiere de la clasificación realizada por Hernández Álvarez (1996), pues para la primera el deporte y la condición física formarían parte de una misma corriente (o paradigma) mientras que para el segundo se hace más conveniente realizar tal separación, pues la *“existencia de poblaciones específicas que precisan del desarrollo de una buena condición física en sus labores profesionales, así como la población en general que persigue metas de salud, hacen posible su separación del deporte y la configuración de una corriete propia”* (Hernández Álvarez, 1996:60).

El paradigma psicomotriz, como señala Vázquez (2001), nace como consecuencia de la consideración de otras disciplinas científicas al estudio y aplicación del cuerpo humano diferentes a las anatomía, fisiológica y biomecánica, como son las disciplinas más relacionadas con las ciencias neurológicas, las de la conducta y la sociales. Esta visión paradigmática se aleja de la metáfora del cuerpo máquina anclado en el dualismo jerárquico cuerpo-mente y se adentra en la noción de un cuerpo subjetivo que es el que uno vive y experimenta, a la vez que el movimiento *“es una respuesta tanto a estímulos internos como externos (...) y la regulación del mismo es siempre interna y ésta es lo que le da su carácter personal y no estandarizado”* (Vázquez, 2001:61).

Bajo esta visión paradigmática los objetivos de la educación física escolar se centran, fundamentalmente, en el desarrollo de los diferentes factores psicomotores, como son la coordinación, equilibrio, lateralización, estructuración espacio – temporal, entre otros. En cuanto a los contenidos de enseñanza estos son variados y múltiples y lo que prevalece es una serie de estrategias metodológicas de carácter abiertas y activas a partir de las cuales generar la organización de diferentes experiencias motrices en función de las cuales el alumnado descubre, no sólo a partir de los componentes motores sino también a partir de la inteligencia y la imaginación.

Para Vázquez (2001) el paradigma expresivo se centra en la dimensión comunitiva del ser humano, aspecto excluido, casi en su totalidad, del paradigma biomotriz preponderante en el área. Este paradigma se aleja de la

consideración instrumental del movimiento y se focaliza en el carácter expresivo del mismo, expresión esta que se considera mediada por el contexto social una vez el sujeto se desarrolla y evoluciona. Es la armonía entre la expresión espontánea y su posterior regulación en el ámbito social uno de los objetivos centrales de la educación física bajo esta visión paradigmática. La idea es entender el movimiento como un instrumento de comunicación, ello a partir de los aportes de diferentes disciplinas científicas como: ciencias de la conducta, psicología profunda, semiótica, kinésica, proxemia, etc. Entender que no existen modelos predeterminados de movimiento, bajo la consideración de que el cuerpo y el movimiento son construcción personales, lleva a esta visión a proponer una enseñanza no directiva y en donde lo fundamental es la experiencia personal vivida por el alumnado. El acento siempre está en el valor expresivo del movimiento y no en la medida, rendimiento y competición del mismo. Es la expresión corporal el contenido central de esta visión, considerando la danza clásica y moderna, el teatro, etc.

Es la misma autora quien argumenta que, independientemente de la diferenciación que podamos llegar a hacer en función de paradigmas o corrientes, la acción motriz humana siempre se presenta como unidad y, por tanto, el movimiento no es a veces psicomotriz y otras expresivo sino que cualquier movimiento que realicemos es propio de las tres dimensiones. Es desde esta aclaración que Vázquez (2001) pretende adentrarse en la praxeología motriz, preguntándose si ésta se constituye en un nuevo paradigma, pues según ella dicha visión destaca ampliamente la concepción de unidad característica de la acción que acabamos de comentar.

La praxeología motriz es un intento por acabar con los reduccionismos propios de la educación física escolar y por encontrar un marco teórico propio del área, como así lo propone su teórico más importante, Parlebas. Si bien el autor (en Vázquez, 2001) asume que la noción de psicomotricidad es la corriente que mejor representa los intentos de acabar con los mecanicismos y los dualismos de la asignatura, también le parece insuficiente para explicar el movimiento humano pues olvida la dinámica relacional de la motricidad humana, aspecto

éste definido por él como socio–motricidad, haciendo alusión a la dimensión social y comunicativa de la conducta humana.

*“La noción de este autor por encontrar un marco científico propio y específico que fundamente las prácticas físicas y, sobre todo, por delimitar el objeto específico de estudio, le lleva a un recorrido epistemológico en el que aporta sucesivamente nuevos materiales (...) Su incomodidad para considerar el movimiento como objeto específico de estudio debido a sus resonancias mecanicistas le lleva a proponer el término conducta motriz, más comprensivo, como el verdadero objeto de la Educación Física (...) y buscar así una ciencia autónoma a la que denomina praxeología motriz” (Vázquez, 2001:65).*

En esta búsqueda incesante de un objeto de estudio propio para la educación física como disciplina científica y disciplina escolar, es donde lleva años trabajando el llamado paradigma de la motricidad humana. Esta visión del área se viene trabajando, principalmente, en Portugal y en un grupo de países latinoamericanos como Colombia, Brasil y Chile. La motricidad humana, como paradigma emergente, surge del análisis de la educación física a partir del aporte de las llamadas ciencias de la complejidad (Sergio, 2009; Trigo y Montoya, 2007; Toro, 2007a, 2007b y 2009).

La intención principal de la ciencia de la motricidad humana es trasladarse desde lo físico al *“movimiento intencional de la trascendencia”* (Sergio, 2009:31) desde la complejidad del ser humano presente en las aulas escolares, atendiendo al cuerpo, la mente, el deseo, la naturaleza y la sociedad. La ciencia de la motricidad humana es *“el cuerpo en acto, es virtualidad para la acción, es el movimiento intencional de trascender y trascenderse”* (Sergio, 2009:31).

Una de las ideas principales de la ciencia de la motricidad humana es que la educación física, mientras siga siendo física, seguirá alienando los cuerpos, y como cuerpo y sujeto son inseparables, seguirá alienando a los sujetos, por tanto no siendo verdadera educación (Trigo y Harvey, 2007). Para que ello no



ocurra es importante comenzar considerando que el ser humano no tiene un cuerpo sino que es cuerpo, pues la realidad corporal no es anexa al ser humano sino que es el ser humano en sí mismo.

Según Toro (2007b) mientras que nuestra asignatura siga siendo física seguirá obedeciendo a una racionalidad técnica o instrumental, al decir de Habermas (1999), por lo que se propone adentrarse en la concepción del hombre como unidad (Morin, 2001). Para ello centra el objeto de estudio de la educación física (motricidad humana dirían ellos) no en el cuerpo y el movimiento, sino en la acción humana, pues en la acción humana se despliega toda la complejidad integral del ser humano que la realiza. Una acción que en el ámbito educativo-escolar debe ir direccionada hacia el desarrollo humano.

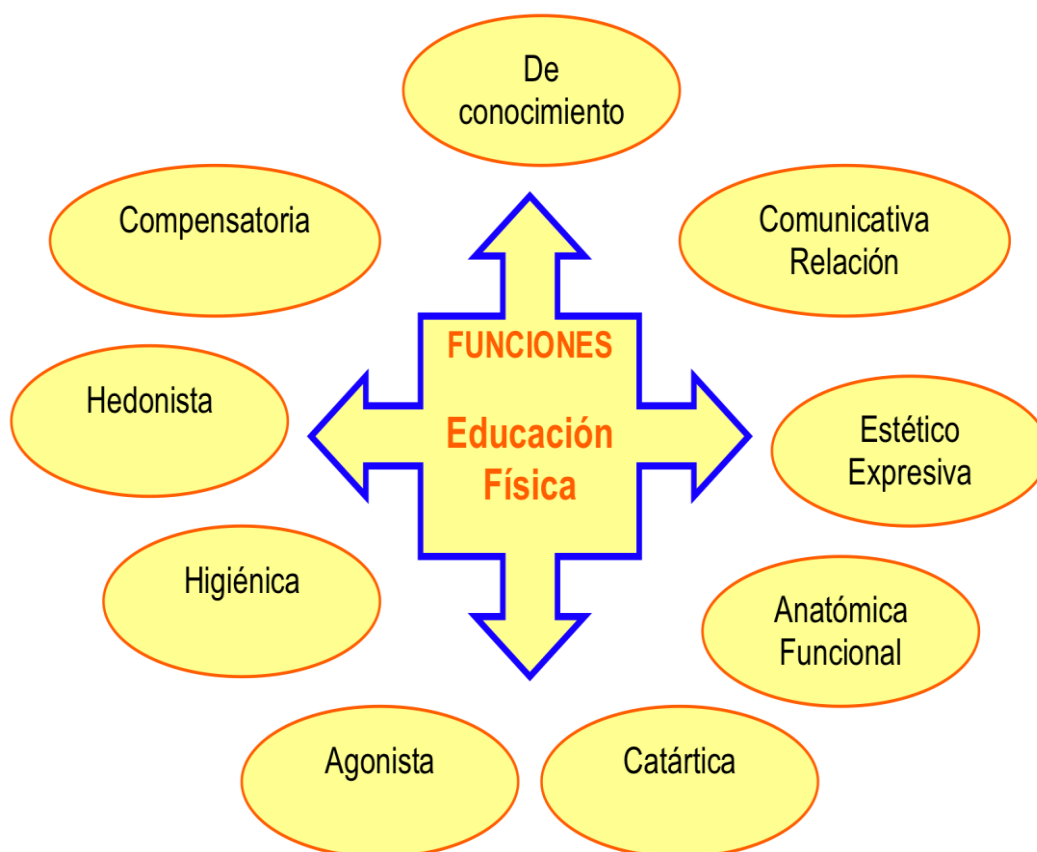
*“Este modelo se sustenta en la acción humana y no en el movimiento. Desde este enfoque se entiende al ser humano como un ser que configura mundos desde su accionar, plegado y pleno de sentido, de significados y símbolos, orientado hacia fines y afectos, ilusión e imaginación, proyección y potencia de sí mismo en u contexto comunitario, nunca aislado, pero al mismo tiempo irrenunciablemente convocado a decidir su propia existencia y la de los demás cercanos a él o ella, siempre más o menos consciente de quién es, con quienes está y dónde está” (Toro, 2007a:24).*

Entendiendo que existirán profesionales del área que podrán estar más de acuerdo con unas u otras de las visiones paradigmáticas presentadas hasta el momento, lo que parece claro es que el desarrollo todas ellas se ha realizado en una constante lucha contrahegemónica de las mismas (Barbero, 2007; Hernández Álvarez, 1996). Es interesante rescatar, aquí, el trabajo de Barbero (2007) desde el concepto de capital corporal, al plantearnos que estas diferentes corrientes de la Educación Física crean y recrean diferentes visiones de nuestra materia, probablemente contradictorias entre sí. Es por ello que nos propone visualizar nuevos derroteros que nos permitan imaginar una nueva educación física sustentada en la no separación del yo y el cuerpo que se desarrolla en un contexto social determinado. Para ello Barbero (2007:21)

propone, sugiere e invita a realizar un trabajo en conjunto “entre los diferentes especialistas de las cada vez más separadas distintas corrientes”.

En esta diversidad de corrientes y visiones paradigmáticas en relación a nuestra área disciplinar, admitiendo la relación de poder que se establece entre ellas y siendo consciente, como dijimos más arriba, que la incorporación de las nuevas corrientes ha sido mediante procesos de yuxtaposición, pareciendo mostrar que todo vale en la educación física escolar, ahora queremos pasar a describir las funciones que se le han atribuido y se le atribuyen a la educación física como asignatura del currículum escolar en las últimas décadas.

Considerando la clasificación que realiza Díaz Lucea (1994) y que confirman Martín Recio (2009) y Romero (s/f), estas funciones, si bien han sido y son atribuidas a la Educación Física escolar, no han tenido el mismo peso a lo largo de la historia, y es por ello que las iremos detallando a continuación.



**Figura 1.** Funciones de la Educación Física Escolar.  
Fuente: Díaz Lucea (1994)

La función anatómica funcional (FAF) tiene relación con la mejora del desarrollo corporal y de las habilidades y destrezas motrices del sujeto practicante (Martín Recio, 2009; Romero, s/f), considerando que dicho desarrollo puede ser utilizado para variados fines educativos. Esta función es central en los bloques de contenido de Condición Física y Salud del sistema educativo español (Martín Recio, 2009), también presentes en el curriculum chileno.

Cuando hablamos de la función higiénica (FH) de la educación física escolar estamos aludiendo a la conservación y mejora de la propia salud y a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones a través de la actividad física (Martín Recio, 2009; Romero, s/f). Esta función está ligada a la inspiración médica saludable y, por tanto, centra su foco de atención en la excesiva inmovilidad en la escuela y en la sociedad (Toro, 2007b)

La función estética expresiva (FEE) centra su atención en la imagen corporal y en las manifestaciones artísticas susceptibles de trabajar en el área. Considerando aspectos como el culto al cuerpo, tan presente en la actual sociedad, para el trabajo pedagógico. Según Romero (s/f) *“debemos remontarnos a la Grecia clásica, donde se considera una valoración estética hacia el cuerpo, existiendo un culto por la belleza acompañado de virtudes morales e intelectuales, es decir, se perseguía la combinación del hombre de acción con el hombre sabio”*. No ha sido tan relevante en nuestra área la consideración expresiva, pues no es hasta el siglo XX que comienza a darle valor a la capacidad expresiva del cuerpo a partir de los movimientos.

La función comunicativa y de relación (FCR) focaliza su interés en la capacidad de interaccionar que podemos trabajar en la educación física a través del cuerpo y el movimiento. Esta función fue desarrollada, principalmente, a partir de la Escuela Inglesa con Thomas Arnold, cuando empleaba los juegos y deportes como medios de relación social entre los prácticamente.

La función agonística (FA) tiene relación con la competencia física y destreza motriz en su relación con el deseo de competir con otros y consigo mismo. Se

dice que fue Pierre de Coubertain, creador de los Juegos Olímpicos modernos el impulsor de esta función (Martín Recio, 2009).

La función de conocimiento (FCo) se relación con el énfasis que los mismos psicomotricistas dieron a la no separación entre inteligencia y movimiento, siendo un aporte importante al área de la educación física, pues el mismo Le Boulch (1969) llegó a plantear que su propuesta partía del desacuerdo con el dualismo de la Educación Física tradicional. Se considera que el cuerpo y el movimiento son elementos centrales en el conocimiento de nosotros mismos y de nuestro entorno. Al considerar la función catártica y hedonista (FCH) estamos relevando las posibilidades del área en relación a convertir la actividad física en una forma de actividad lúdica que ayuda a evadirnos de la realidad y liberarnos de las tensiones cotidianas. Tiene relación con la utilización saludable de los tiempos y espacios de ocio de los que podamos gozar.

Por último, la función de compensación (FC) centra su atención en convertir a la actividad física en un antídoto para los excesivos niveles de sedentarismo presentes en nuestra sociedades y las consecuencias negativas que ello conlleva (Delgado, 2000). La idea es poder paliar, desde nuestra área, los efectos negativos de dicho sedentarismo.

Todas estas funciones son recogidas tanto en el sistema educativo chileno (Decreto 220/2005) como español (Decreto 148/2002). Para dar cuenta de ello mostramos un cuadro en donde damos a conocer los objetivos de la educación física en cada uno de los países y su relación con las funciones mencionadas.

Objetivos Educación Física en enseñanza media (Chile)	Objetivos Educación Física en enseñanza media (España)
Ejecutar ejercicios tendientes a incrementar su condición física general, conforme a las posibilidades de avance personal; atender la superación de sus cualidades físicas deficitarias y valorar el ejercicio como factor preventivo que genera hábitos de vida saludables (FAF; FH; FC)	Conocer y valorar su cuerpo, con el fin de contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor, realizando las tareas apropiadas y haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad. (FAF; FCo)

Objetivos Educación Física en enseñanza media (Chile)	Objetivos Educación Física en enseñanza media (España)
Apreciar el valor compensatorio y socio-afectivo que genera la realización de actividades al aire libre de carácter recreativo, según las posibilidades de equipamiento y ubicación geográfica de la unidad educativa. (FC; FCH)	Conocer, valorar y practicar, con el nivel de autonomía propio de su desarrollo, los juegos y deportes habituales de su entorno, individuales, colectivos o de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos, en situaciones reales. (FCo; FA)
Demostrar control en la combinación de acciones motoras diversas; adaptabilidad perceptiva y decisional al espacio físico, al tiempo y a las interacciones humanas generadas durante la ejecución de tareas motoras específicas (FAF; FCR)	Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento personal, diseñando y practicando actividades físicas, rítmicas con y sin acompañamiento musical. calidad de vida. (FEE)
Demostrar progreso en sus indicadores de condición física, conforme a sus posibilidades de superación personal; utilizar procedimientos para controlar y autoevaluar sus propios logros, identificando la relación existente entre salud, calidad de vida y ejercicio físico. (FAF; FH; FCo)	Conocer, diseñar y disfrutar con actividades físicas que, respetando el medio natural, contribuya a su conservación y mejora. (FCo; FC; FCR)
Apreciar el valor compensatorio y socio-afectivo que genera la realización de actividades al aire libre de carácter recreativo, según las posibilidades de equipamiento y ubicación geográfica de la unidad educativa (FC)	Participar en actividades físicas y deportivas, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás, independientemente del nivel de habilidad alcanzado, y colaborando en la organización de aquellas. (FCR)
Participar activamente, de acuerdo a sus condiciones físicas, en competiciones, eventos y torneos deportivos individuales y de equipo, con y sin oposición, programados por la unidad educativa; apreciar el valor de la participación y la competición deportiva (FA)	Planificar y realizar, de forma habitual y sistemática, actividades físicas y deportivas adecuadas a sus necesidades, conociendo sus contraindicaciones y adoptando hábitos de alimentación e higiene con el fin de mejorar las condiciones de salud y de calidad de vida.(FCo; FC; FA)
Prevenir, al programar y participar en actividades al aire libre y de aventura, los posibles efectos negativos que éstas pueden generar para el medio ambiente en entornos urbanos y naturales (FAF; FCo)	Conocer, valorar y saber utilizar las técnicas básicas de relajación más apropiadas para su nivel y sus necesidades. (FCH)

**Tabla 11.** Objetivos de la Educación Física escolar en Chile y España.

Fuente: elaboración propia

Si observamos la tabla elaborada, podemos percatarnos de que todas las funciones detalladas anteriormente son trabajadas, con mayor o menor presencia, en la educación física tanto chilena como española.

Ahora bien, creemos que en el caso de Chile, nuestro caso, estas no son del todo coherente con lo que el mismo sistema educativo chileno declara. Es interesante destacar que, en el contexto de la educación física en Chile, se han realizado cambios profundos en la educación física escolar, en donde se establecieron planes y programas, antes inexistentes, y que atienden, “*al desarrollo de una **actitud crítica y analítica** frente a las propias actividades físicas y a la comprensión de los **cambios biológicos y psicológicos** que los y las jóvenes están experimentando en esta etapa*” (MINEDUC, 2010). Todo ello, sustentado en una serie de principios básicos que orientan la acción educativa y el quehacer profesional en el sistema educativo, como podemos ver en la siguiente cita.

*“La educación debe ofrecer a todos los niños/as y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derecho. Asimismo, la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de transcendencia personal. El individualismo extremo, que podría resultar de un ejercicio ilimitado de la libertad personal, es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza y se abre a las exigencia del bien común”* (MINEDUC, 2009: s/p)

Si relacionáramos la funciones de la educación física antes mostradas con las que se reflejan a partir de los objetivos de la educación física en el contexto chileno, podemos percatarnos de que la función más trabajada es la anatómica funcional. Creemos que dicha situación no atiende, en un grado adecuado, a esa actitud crítica supuestamente valorada por el Ministerio de Educación (2010). Abogamos, siguiendo a Toro (2007a) que dicha situación parte de una visión de la educación física anclada en el paradigma tecnocrático y muy influenciada por una inspiración médico saludable y militar (Toro, 2007b).

Además, consideramos que la misma clasificación de las funciones de la educación mostrada responde, aunque explícitamente no lo declara, a una noción del ser humano que posee un cuerpo y no que es un cuerpo, pregunta ésta ya planteada en el ámbito filosófico por Zubiri (1986). Abogamos porque la clasificación mostrada considera que la realidad corporal es anexa lo que nos llevaría a la posibilidad desprendernos de ese algo y quedarnos con la verdadera sustancia del ser humano, el alma, el espíritu o la mente. Además, consideramos que las mismas funciones atienden, poco coherentemente, a las funciones de la escuela como institución social.

Es por ello que nos resulta interesante otra clasificación de las funciones de la educación física, realizada por otros autores (Devís, 1994; Devís y Molina, 1998a; 1998b; 2004.) En función de estos autores daremos cuenta, a continuación, de las funciones atribuidas a la educación física tanto en la modernidad como en la postmodernidad, pues nos interesa dar cuenta de este recorrida histórico.

Siguiendo a Devís y Molina (2004), en la modernidad son tres las corrientes que permitieron dar sentido a la educación física y a sus funciones. La primera de ellas es aquella que entendía que la educación física era 'educación de lo físico' y, por tanto, a partir de ella se relevaban los "*cuidados, usos y disciplina corporales, la regeneración física y mejora de la raza, la obediencia y la preocupación por la higiene y la salud corporal para hacer ciudadanos productivos y útiles a los Estados modernos*". En esta conceptualización podemos percatarnos de la importancia otorgada a la dimensión corporal del ser humano y, sin duda, la explícita separación entre la mente y el cuerpo, postura epistemológica aún presente en muchas de las propuestas actuales del área (Toro, 2007a) Esta dualidad se mantuvo, incluso, en la segunda de las conceptualizaciones presentes en la modernidad en relación a la educación física, aunque es imposible negarse a aceptar el esfuerzo por valorizar la disciplina a partir de considerar que toda actividad motriz, por simple que fuera, llevaba implícita de pensamiento y voluntad para realizarla. Fue así como surge la conceptualización de 'educar a través de lo físico'.

Sin duda que esta conceptualización amplió la mirada, intentando que la educación física fuera algo más allá de lo puramente corporal y físico, pero *“seguida orientada a funciones de tipo social de carácter extrínseco y conectadas a los valores dominantes de las sociedades capitalistas”* (Devís y Molina, 2004:38.) Una actividad se valora extrínsecamente cuando se aprecia como un simple instrumento para conseguir unos fines externos a ella misma (Arnold, 1991). Si entendemos la educación física de esta manera, podemos afirmar que tal actividad nos permite desarrollar aspectos concretos de la vida cotidiana de cualquier alumno, es decir, que es un muy buen instrumento para conseguir numerosos propósitos a desarrollar en el patio escolar. Se está suponiendo que el valor de esta actividad no está en ella misma, sino que sirve única y exclusivamente para conseguir aspectos externos a ella.

Se está asumiendo, como dice Devís (2001), que la infancia es única y exclusivamente una preparación para la vida adulta y que se le está dando más importancia a aspectos externos a la propia actividad que a los aspectos derivados de su experiencia.

Ante esta situación, fue Arnold (1991) quien propuso una nueva conceptualización para el área que permitiera revalorizarla por ella misma y no por lo que se podría conseguir a través de ella. Cuando en una actividad importa tanto su realización como la manera de practicarla se está entendiendo que fines y medios no están separados sino que ambos son intrínsecamente valiosos.

En este punto es posible comprender la afirmación de Arnold (1991:23) al decir que: *“tanto la materia como el método se convierten en fines y que el método no se le considera simplemente como un medio de promover la materia”*. Su propuesta de conceptualización vendría dada por tres dimensiones que delimitarían tres funciones propias de la educación física escolar: ‘educación sobre el movimiento’, ‘educación a través del movimiento’ y ‘educación en movimiento’.



La primera dimensión atiende a una dimensión intrínseca y se refiere a los conocimientos teóricos relativos al campo de la educación física.

La segunda es de carácter instrumental (extrínseco), es decir, serían aquellos aspectos que podríamos desarrollar a partir del movimiento, asociados a él, y la última dimensión tiene un carácter totalmente intrínseco pues se refiere al hecho de que al realizar educación física ésta posee valores propios como el autoconocimiento de quien las practica.

Arnold (1991) plantea que las funciones verdaderamente educativas son aquellas ligadas al carácter intrínseco de la educación física, es decir, a las dimensiones 'sobre' y 'en'. Sin duda que, aún considerando éste un aporte importante para revalorizar la importancia de la educación física escolar, podríamos decir que ésta sigue estando sustentada en una visión epistemológica dualista que separa y que sigue entendiendo que cuerpo y cognición son dos realidades paralelas, muy alejado aún de la nueva dimensión del ser humano (Damasio, 2003; Morin, 2003; Varela, 2000.), además de considerar que esta propuesta *“se elabora dentro de un vacío sociocultural que no entra a valorar factores y condicionantes sociales y contextuales que rodean a la educación física”* (...) y que por tanto podría terminar *“reproduciendo el status quo imperante”* (Devís y Molina, 2004:39)

Los cambios sociales acaecidos en los últimos tiempos han provocado el paso de la modernidad a la llamada sociedad postmoderna. Este cambio ha originado que a la escuela, como institución social, se le exijan una serie de funciones a cumplir. Y por extensión, la educación física como asignatura del currículum escolar debe ajustarse a dichos requerimientos. Se observa una traslación de las *“culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre”* (Hargreaves, 1996:85), y esto provoca ciertos cambios en la institución escolar, el currículum y en las funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar.

Según Devís y Molina (2004:40), estos cambios asociados a la sociedad postmoderna provocan que la escuela y el currículo creados para la

reproducción material y cultural en la modernidad se orienten, ahora, hacia una escuela comprometida con procesos de transformación basados la justicia social y en la reconstrucción del conocimiento.

En función de lo anteriormente citado, la escuela y por extensión la educación física se orientarán hacia una serie de funciones sociales y otras educativas. Siguiendo, nuevamente, a Devís y Molina (2004), podemos sintetizar las funciones de la educación física, en la época postmoderna, como sigue a continuación.

La primera función dice relación con la 'justicia social', es decir, con que la escuela tiene como uno de sus objetivos prioritarios la 'compensación de las desigualdades' de origen (Pérez Gómez, 1993). En nuestra área esto quedaría reflejado en orientar nuestras acciones hacia la promoción de valores y actitudes tales como el respeto a las personas y la igualdad. Sería, también, convertir la educación física en una asignatura que sea capaz de favorecer prácticas positivas y beneficiosas de actividad física para los más necesitados de los beneficios de éstas.

*“Plantear el problema de la diversidad y de la diferencia en y ante la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significados muy polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad y la integración de minorías...”* (Gimeno, 2000:69)

En cuanto a las funciones educativas de la escuela y de la educación física, estas tienen que ver con la 'reconstrucción de los conocimientos y las experiencias' que el alumnado tiene en su vida paralela y anterior a la escuela (Pérez Gómez, 1993 y 1998). Según Devís y Molina (2004:42) *“en el ámbito de la educación física, la reconstrucción se refiere al conocimiento teórico y al conocimiento práctico o experiencial...”*

*“Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería aprender*

*reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones” (Pérez Gómez, 1993:73)*

Desde hace algunos años, profesores y profesoras de educación física han venido realizando una serie de propuestas teórico – prácticas en los diferentes niveles del sistema educativo que atienden a estas funciones de las que venimos hablando, específicamente a partir de lo que se ha dado en llamar la pedagogía crítica, de la que escribiremos a continuación.

## **2.4. RECAPITULANDO**

En este capítulo dedicado al “Marco Referencial” de nuestro trabajo, hemos querido dar cuenta de cómo diferentes países y sus habitantes han sido protagonistas de una serie de importantes cambios en sus condiciones personales y sociales. Pero dichos cambios no se han reproducido en el contexto concreto de la desigualdad, aspecto éste que no sólo no ha disminuido sino que, en algunos casos, ha aumentado, tanto a nivel nacional como internacional. Los estudios e informes de PNUD, OCDE y UNESCO dan clara muestra de ello. Chomsky (1996) es muy claro al mostrarnos la perjudicial relación entre democracia, mercados y derechos humanos, pues mientras que el proceso globalizador donde vivimos nos permite conectarnos rápidamente y compartir experiencias, bienes y recursos, a la vez genera un proceso excluyente en el que todos estamos inmersos (Castells, 2006).

En Chile se reproduce la situación de desigualdad que acabamos de enunciar, tanto en el ámbito general de lo social como en el contexto específico del sistema educativo. El país, heredero de una dictadura militar de 17 años que tuvo como una de sus consecuencias la instalación del neoliberalismo como lógica de mercado a partir de la cual funcionar en los diferentes quehaceres

cotidianos (Gentili, 1997). La mayoritaria privatización del sistema educativo y su lógica de excesiva competición entre unas escuelas y otras han sido uno de los focos centrales a partir de los que es posible explicar la exclusión presente en la educación chilena (Carnoy, 2010a).

Esta lógica de funcionamiento ha generado un sistema educativo centrado, casi exclusivamente, en el rendimiento académico, entendido éste como el producto final (nivel) alcanzado en los sub sectores de lenguaje y matemáticas, áreas estas en las que se centran las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales en las que Chile participa. Esta situación hace de la educación física chilena, y de sus profesionales, un área disciplinar periférica en relación a las primeras.

La desigualdad social presente en el sistema educativo chileno y el papel jugado por la educación física en dicho sistema se convirtieron en nuestras primeras inquietudes investigativas. Estas, unidas al amplio desarrollo científico y pedagógico de la educación física en el contexto internacional, como hemos explicitado en este "Marco Referencial", nos llevaron a cuestionarnos por lo que está haciendo la educación física chilena para constituirse en una contribución real a la desigualdad presente en el País y, también, a analizar cómo los profesores universitarios, académicos que actualmente están responsabilizándose de formar a los 'nuevos' profesores del área, están percibiendo las funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar. Esta última tarea es que la desarrollaremos a continuación.



## **Capítulo 3: El diseño de la Investigación**

---



### **3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La situación de desigualdad estudiada y, sobre todo, experimentada durante los ocho años que llevo viviendo en Chile, junto al convencimiento de que la Pedagogía Crítica es una alternativa a la escuela que no trabaja por transformar este mundo injusto, han originado en mí un cuestionamiento profesional en relación al aporte que la educación física como asignatura del currículum escolar está realizando en la disminución de las desigualdades sociales, y eso me condujo a acometer esta investigación. Si bien analizar el aporte real de la educación física escolar a esta situación de desigualdad es prácticamente inviable desde el punto de vista de la investigación educacional, al menos en el tiempo que he tenido para realizar este trabajo, hay un aspecto mucho más concreto que me viene llamando la atención desde hace tiempo.

Dado que mi desarrollo profesional se desarrolla, en estos momentos, en el ámbito de la formación de profesores de educación física, y asumiendo que la forma en la que los profesores universitarios entendemos, percibimos y concebimos las funciones de la educación física escolar pueden estar condicionando y determinando la futura forma de percibir la educación física de nuestros estudiantes, futuros profesores del área, es que me interesé por las percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a las funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar y, más concretamente, por su función de transformación social.

Si consideramos que una investigación se justifica en forma teórica cuando el estudio ayuda a generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente, confrontar una teoría, contrastar resultados o hacer epistemología del conocimiento; y se justifica de forma metodológica cuando se propone un nuevo método o una nueva estrategia para generar conocimiento válido y confiable (Bernal, 2000), es importante dar cuenta de cómo el trabajo a realizar podría abordar ambas temáticas.

El estudio de las percepciones nos permitirá penetrar y profundizar en cómo los profesores universitarios de educación física están entendiendo, pensando,



sintiendo y haciendo su práctica pedagógica, cómo están interpretando el fenómeno educativo desde el área de conocimiento a la que pertenecen y, por tanto, cuál es el enfoque de las actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrollan en su quehacer profesional.

En Chile es muy escasa, por no decir casi inexistente, la investigación en el área de educación física (Toro, 2007a), lo que si bien se constituye en una debilidad a la hora de realizar nuestro trabajo, hace que nuestra investigación pueda ser de utilidad para el contexto científico–pedagógico en el área de educación física y en la formación de profesores y profesoras del ámbito.

Creemos, y esa es la intención a partir de ahora, comenzar desde el año 2011 a generar espacios y tiempos de conversación con los profesores del sistema educativo, en cualquiera de sus niveles, para dirigir la reflexión y el trabajo pedagógico hacia:

- Proporcionar guía y ayuda para la reflexión–investigación sobre su propia práctica docente.
- Construir, colegiadamente, análisis reflexivos, planificaciones y puesta en práctica de acciones docentes contextualizadas y sostenidas en una mediación dialógica.
- Contribuir a la formación de profesores de educación física, contextualizada a sus necesidades, expectativas y prácticas docentes.

Todo esto, también, porque creemos poder construir una matriz de análisis de las percepciones de los profesores universitarios de educación física en relación a la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículum escolar, lo que sin duda se podrá convertir en un aporte metodológico para el estudio de las percepciones ya mencionadas.

Las percepciones que tenemos acerca de una realidad determinada se construyen a partir de las prácticas sociales llevadas a cabo por los sujetos que perciben de esa manera la realidad, y las prácticas sociales que acometemos

en nuestra cotidianeidad son producto de cómo percibimos el mundo y a nosotros mismos. En este sentido, hay una relación bidireccional, prácticamente imposible de aislar una de la otra, entre las percepciones y nuestra práctica social; ambas se configuran y re-configuran constantemente. Es por ello que el estudio de las percepciones será una ayuda en el inicio de mi sueño, la transformación de las prácticas educativas-escolares en la educación física en el contexto chileno, país en el que vivo. Desvelándolas, reconociéndolas y, sobre todo, comprendiéndolas, podremos adentrarnos en el sentido que los profesionales de la educación física les otorgan a quehacer docente.

### **3.2. PROBLEMA A INVESTIGAR**

La definición del problema, como señala González Rey (2007), aparece en la mayor parte de los libros de investigación como el primer momento en el planteamiento de una investigación, pero los problemas de investigación no surgen de la nada, sino que aparecen cuando el investigador ya tiene una base de lectura y madurez personal sobre el tema que le permiten la representación del problema, como así ha sido en nuestro caso.

Pero también somos conscientes de que el problema de nuestra investigación se irá definiendo y redefiniendo a lo largo de todo el proceso en función de nuevos interrogantes que vayan surgiendo a partir de nuestros hallazgos, de cualquier forma, a continuación explicitamos nuestros interrogantes de partida que nos permitirán la definición de un objetivo general de investigación, abierto y ambicioso, que posteriormente se irá concretando en los objetivos específicos.

#### **3.2.1. Preguntas orientadoras de la investigación**

Desde todo este panorama mostrado, surgen nuestras preguntas de investigación, auténticas orientadoras de todo nuestro proceso indagativo.

- ¿Cuáles son, según los profesores universitarios, las funciones de la educación física como asignatura del curriculum escolar?

- ¿Cómo conceptualizan dichas funciones enunciadas para la educación física escolar?
- ¿Cómo explican su práctica educativa en relación a las funciones de la educación física escolar?
- ¿Qué barreras creen, los participantes, que existen tanto a nivel personal como institucional, para practicar una educación física escolar que ayude a la transformación social?
- ¿Qué soluciones o alternativas dan los participantes a las barreras que encuentran?
- ¿Cuáles son los aspectos curriculares, sociopolíticos o personales que ejercen mayor influencia en las percepciones acerca de la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículum escolar?

Siendo coherentes con las preguntas enunciadas hasta aquí, a continuación daremos cuenta de los objetivos de nuestro trabajo investigativo.

### **3.2.2. Objetivo general**

- Analizar las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar

### **3.2.3. Objetivos específicos**

- Describir e interpretar las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar
- A partir de las percepciones de los profesores universitarios, analizar la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículum escolar.
- Identificar las posibilidades de transformación social que reconocen los docentes universitarios en la educación física como asignatura del currículum escolar

- Caracterizar las barreras de la educación física, como asignatura del currículum escolar, para aportar en la transformación social.

La definición de estos objetivos no debe considerarse, con un nivel tal de concreción, que nos cierre o condicione nuestra investigación, sino que por el contrario los consideramos como una primera aproximación para acercarnos a nuestro objeto de estudio de la forma más abierta y flexible posible; ya que este se irá perfilando y modificando en el transcurso de la investigación, lo que permitirá al investigador transitar por representaciones mucho más complejas sobre lo que investiga, (González Rey, 2007).

### **3.3. PERCEPCIONES: UNA PEQUEÑA ACLARACIÓN CONCEPTUAL**

El paso de una perspectiva educativa alejada del paradigma proceso–producto condujo a cierta apertura, en el ámbito de la investigación educacional, a indagar sobre aquellos aspectos de la conducta profesional no observables y tangibles. Asumir que los procesos ‘internos’ y la situación específica donde una conducta profesional emerge es darse cuenta de que existen toda una gama de procesos y actividades complejos que condicionan, determinan y ayudan a explicar qué hace un profesor en su cotidianidad profesional. (Lowyck, 1988). De ahí la importancia de interesarse por la forma en la que los docentes piensan, sienten, entienden y/o significan su profesión y la práctica pedagógica desarrollada a partir de ella.

Pero cuando hacemos una revisión de la literatura existente en relación a estos procesos internos y complejos es posible percatarse de la diversidad de conceptualizaciones en la investigación educativa, existiendo investigación abundante para cada una de ellas. Así, encontramos investigaciones sobre la cognición docente refiriéndose a procesos de pensamiento (Brownlie, Purdie y Boulton-Lewis, 2003), el conocimiento de los profesores (Zating, Verloop y Vermunt, 2003; Jones y Moreland, 2004), las representaciones cognitivas (Ruthven, Hennessy y Brindley, 2004), las percepciones (Drenoyianny y Selwood, 1998), las creencias (Da Ponte, 1999), concepciones y prácticas

asociadas (Boulton-Lewis y otros, 2001; Brown, 2003; Pozo y otros, 2006), teorías implícitas (Rodrigo y Correa, 2005 y Pozo, 2001) y teorías subjetivas (Catalán, 2010), entre otras formas de referirse a los procesos no observables a los que ya hemos aludidos.

Esta diversidad se refleja, también, en el contexto específico de la investigación en educación física y el deporte, encontrando trabajos acerca del pensamiento de los alumnos de primer año de magisterio (Romero, Ruiz y Linares, 1996), las teorías implícitas de los estudiantes de magisterios especialidad educación física (Rivera, Romero y Torres, 2001), el conocimiento didáctica de los profesores de danza (Fortín, 1993), el pensamiento de docente noveles de educación física (Granda Vera, 1998), la evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas (Del Villar, 1996), las creencias del profesorado (Paneque y otros, 2005), las teorías implícitas de los docentes (Díaz Lucea, 2002), las creencias del profesores universitarios de la disciplina (Moreno, 2010) y las percepciones del profesorado en relación a variados procesos pedagógicos (Samalot-Rivera y Porretta, 2009; Martín Rebolledo, 2006; Díaz del Cueto, 2009).

Estando interesado en estudiar cómo los profesores universitarios de educación física visualizan, conceptualizan, proyectan, creen, entienden y/o significan las funciones de la educación física nos introducimos en un dilema en relación a lo que, realmente, queríamos estudiar: ¿creencias, percepciones, teorías implícitas, concepciones, etc.?

Para tomar una decisión nos adentramos en la revisión de las definiciones de estos constructos teóricos, trabajo que, brevemente, mostramos a continuación.

Cuando en la literatura se menciona el término creencias suele hacerse referencia a diferentes significaciones. Por un lado a estructuras cognitivas evolutivas y, por otro, a un conjunto de asunciones sobre el conocimiento que afecta a los procesos cognitivos. Si seguimos la conceptualización propuesta por Ponte (1999), las creencias son un tipo de conocimiento poco elaborado

relacionado con las verdades personales y que, por lo tanto, no necesitan de la validación en el ámbito social. Para Woods (1996) las creencias son proposiciones que no son demostrables. El constructo concepciones, desde la definición de diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2010) significa “*comprender, encontrar justificación a los actos o sentimientos de alguien*”, aunque en el ámbito específico de las ciencias de la educación se hace referencia a las experiencias contadas que se activan como metacognición epistémica (Pecharromán y Pozo, 2006). Si ello fuera así, las creencias deberían ser consideradas como una subcategoría de las concepciones y no al revés. Pero concepciones y conocimientos no aluden a la misma realidad. Según Woods (1996) los conocimientos serían los saberes convencionales y las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales construidas a partir de los conocimientos académicos que se han sido construyendo históricamente y que se transmiten a partir de la práctica formativa (Torres, 2008).

Otro concepto interesante abordado en la investigación educacional es el de representaciones sociales, entendidas como “*figura, imagen o idea que sustituye a la realidad*” (RAE, 2010). Según Moscovici (1961), las representaciones se definen en relación con los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica. “*Dos tipos de procesos inciden en la conformación de representaciones: por un lado los procesos cognitivos o mentales, de carácter individual y por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social*” (Banchs 2000:33). Y, por último, la teorías subjetivas son hipótesis que se formulan en la vida cotidiana acerca de uno mismo y sobre el mundo (Flick, 1992).

Si bien la diferenciación entre unos constructos y otros podría parecer tediosa, aún existen otros que están emergiendo en estas últimas dos décadas, como por ejemplo los citados en Oliva Figueroa (2008): cognición epistémica (Hofer, 2002), cosmovisiones epistemológicas (Schraw y Olafson, 2003) y redes cognitivas (Lavanderos, Malpartida, 2000; Oliva, 2006, 2007).

Creemos, desde una visión quizás algo personal, que estas diferenciaciones son más artificiales que reales pues distinguir, realmente, entre una teoría subjetiva y una creencia, por ejemplo, es volver al paradigma tradicional en donde la realidad es algo externo al sujeto que investiga y que puede ser manipulada por este.

En la misma literatura no hay claridad al respecto en cuanto a las diferencias reales. El mismo Wodds (1996) sugiere que, en el caso de las creencias, las suposiciones y los conocimientos estos se solapan unos con otros, e incluso el término de creencias se relaciona con el de teorías implícitas.

Dada toda esta diversidad conceptual y la imposibilidad epistemológica (creemos nosotros) de hacer una separación real entre la forma de definir unos constructos y otros, nos vimos en la obligación de buscar, y encontrar, una terminología y una perspectiva teórica que hiciera el intento de aglutinar las diferentes conceptualizaciones, en el entendimiento de que los seres humanos creemos, conocemos, construimos teorías, etc., a partir de la relacionalidad (inevitable) entre sujeto y entorno. Ese concepto es el de percepción, y la perspectiva teórica es la de Humberto Maturana y Francisco Varela.

Para estos científicos chilenos existe la imposibilidad de separar, ni siquiera conceptualmente, la percepción, el aprendizaje y el conocimiento.

*“Cualesquiera sean nuestra percepciones concientes, aunque las diferenciamos entre sensoriales o espirituales (de los sentidos, sensaciones, emociones, pensamientos, imágenes, ideas), no operan éstas sobre el cuerpo, ellas son el cuerpo, son expresión de la dinámica estructural del sistema nervioso en su presente, operando en el espacio de las descripciones reflexivas (dinámica social del lenguaje) Toda percepción que traemos a la conciencia la hacemos surgir a través de la descripción reflexiva sobre tal fenómeno (en estudio)” (Maturana y Varela, 2002:23).*

Es decir, cuando nosotros decidimos estudiar las percepciones lo hicimos siendo conscientes que íbamos a estudiar una realidad humana determinada por el sujeto en su totalidad. Lo que los participantes en nuestra investigación nos dicen son ellos relacionados con las funciones de la educación física y expresados a través del lenguaje.

*“Percepción y pensamiento son operacionalmente lo mismo en el sistema nervioso, por eso no tiene sentido hablar de espíritu v/s materia, o de ideas v/s cuerpo: todas esas dimensiones experienciales son, en el sistema nervioso, lo mismo, esto es, son operacionalmente indiferenciables” (Maturana y Varela, 2002:23).*

A modo de síntesis, en relación a lo que entendemos por percepción, podemos decir que:

*“el fenómeno que connotamos con la palabra percepción no consiste, como el hablar neurofisiológico y psicológico usual implica, en la captación por el organismo de objetos externos a él. Tampoco consisten en la especificación, por parte del medio, de cambios en el organismo que den por resultado el que éste opere con una representación de aquel en la generación de su conducta. Contrariamente a esto, el fenómeno de la percepción consiste en la configuración que el observador hace de objetos perceptuales mediante la distinción de clivajes operacionales en la conducta del organismo, al descubrir las interacciones de éste en el fluir de su correspondencia estructural con el medio” (Maturana, 2004:65)*

Hemos querido hacer esta aclaración conceptual porque es común, al menos así lo percibimos a partir de nuestra historia en el ámbito de la formación de profesores y la investigación educativa, que exista una disputa en relación a si es más importante estudiar las teorías implícitas que las creencias, o viceversa. Creemos que lo relevante es estudiar y comprender la experiencia humana y rescatar lo que los sujetos hayan podido construir, a partir de sus dinámicas individuales y sociales, acerca de las funciones de la educación física, como asignatura del curriculum escolar.



### 3.4. DEL DESCUBRIMIENTO CIENTÍFICO A LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: ALGUNAS REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA JUSTIFICAR NUESTRA OPCIÓN METODOLÓGICA

La ciencia, anclada en el paradigma cartesiano que todo lo divide, subdivide y vuelve a seccionar con el fin de realizar un estudio analítico y secuencial, ha originado un inmenso afán de controlar todo aquello que ocurre en la naturaleza y en la sociedad. Ilusoriamente ha creído que dicha disección le conduciría a comprender el todo, pensando que la suma de las partes originan la realidad en la que se insertan los objetos de estudio que ella tiene.

Es así como van surgiendo muchas diferentes disciplinas científicas a lo largo del siglo XX. La sociología, psicología, física, química, etc., aún aceptando la controversia existente con respecto a si son ciencias del mismo tipo, explican por sí solas una parte de la realidad, pensando que con cada uno de esos aportes ayudan a comprender el todo indisociable en el que vivimos nuestra cotidianeidad.

Una de las consecuencias principales del estudio de cada una de las disciplinas dando la espalda a las otras, ha conducido a inferir la totalidad real a partir del estudio de una pequeñísima parte de la misma. Si bien es cierto que las diferentes disciplinas utilizan conocimientos una de las otras, lo que no hacen es mirar la realidad como un todo físico, sociológico, psicológico, cultural, etc. Es más, lo que estas disciplinas no han sido capaces de reconocer hasta hace poco es que la realidad que ellos están estudiando no es algo independiente de ellos, sin percatarse de que *“el observador que observa, el espíritu que piensa y concibe, son indisociables de una cultura, y por tanto, de una sociedad hic et nunc”* (Morin, 1986:23).

La complejidad del mundo y la ineficacia de la ciencia cartesiana para entenderlo o al menos aproximarse a una explicación holística del mismo originó, en la segunda mitad del siglo XX, el surgimiento de los llamados

nuevos paradigmas científicos. Una serie de diferentes teorías científicas enmarcada en heterogéneas disciplinas que comenzaron<sup>15</sup> a cuestionarse la validez del tipo de ciencia realizado hasta el momento y de los resultados de la misma.

Estos nuevos paradigmas científicos, aunque se expanden a diferentes disciplinas, tienen su origen en la física y más concretamente en lo que se dio a conocer como la física cuántica. Específicamente surge tras la aparición del principio de incertidumbre acuñado por el físico y Premio Nóbel alemán Werner Karl Heisenberg.

El principio de incertidumbre postula que es imposible conocer conjuntamente con exactitud, la posición y la velocidad de una partícula. Cuanto mayor sea la precisión con que determinamos la posición, menor será la de su velocidad. Heisenberg calculó la magnitud de esa inexactitud de dichas propiedades y con ello definió el '*principio de incertidumbre*'.

*“El principio de indeterminación mide hasta qué punto el científico influye en las propiedades de los objetos observables a través del proceso de medición” (...). A partir de aquí, “los físicos comenzaron a comprender que el mundo no es una colección de objetos independientes, sino que parece más bien una red de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado” (Capra, 1990:19).*

La complejidad de la realidad procede de que esta es entendida, no como aquello que el ser humano es capaz de controlar bajo sus parámetros, sino de la naturaleza misma, de cómo se comporta ésta en su totalidad. Es aquí cuando los nuevos paradigmas científicos comienzan a preguntarse cómo se comporta la naturaleza y cuáles son las relaciones que pueden existir entre el comportamiento de ésta en su totalidad y de los seres humanos en particular, como parte inseparable de la primera.

---

<sup>15</sup> El paradigma científico es, según Tomas Kuhn, una constelación de logros –conceptos, valores, técnicas, etc.- compartidos por una comunidad científica y usados por ésta para definir problemas y soluciones legítimos (Kuhn, 2000).

En la comprensión del mundo como una red de relaciones entre todas las partes de un todo, es en donde penetran los nuevos paradigmas científicos, para intentar esclarecer dichos principios y/o patrones de comportamiento de la realidad natural, con la finalidad de ver lo oculto, lo que parece no existir detrás de esa compartimentación 'artificial' de la ciencia clásica, y en la que los hechos están extremadamente determinados por el contexto donde surgen.

Intentar comprender la complejidad del mundo procede, principalmente, de reconocer la no linealidad de la naturaleza, del comportamiento de la misma y del ser humano formando parte de ella. De ahí el cambio de propósito en la ciencia: el objetivo no está ahora en predecir sino principalmente en comprender.

*“La mayor parte de la naturaleza es no lineal y no puede predecirse con facilidad. El tiempo meteorológico es un ejemplo clásico: hay muchos componentes que interaccionan de modos complejos y producen una impredecibilidad notoria. Los ecosistemas, por ejemplo, la entidades económicas, los embriones en desarrollo y el cerebro son otros tantos ejemplos de dinámica compleja que desafían la simulación del análisis matemático”* (Lewing, 1995:24).

En estos sistemas complejos no lineales, el comportamiento surge de las interacciones de los diversos componentes del mismo. Las retroalimentaciones sucesivas entre dichos componentes originan el todo, es decir, el comportamiento del sistema.

*“Al investigar la causalidad hasta sus últimos límites, se ha descubierto que todo causa todo lo demás y que cada suceso surge de una telaraña o red infinita de relaciones causales”* (Peat, 1988:59).

Aceptar la complejidad es aceptar la indeterminación creativa de la naturaleza en la que, sin duda, estamos incluidos los seres humanos y con la que compartimos patrones generales de comportamiento.

La complejidad convive a la par junto al principio de incertidumbre. Dicho principio no nos permite, desde una mirada lineal y causal, predeterminar acerca del comportamiento de la naturaleza, y si nos lo permite, nunca lo hace con total exactitud. Sin embargo, una aproximación desde la complejidad nos permite comprender ciertos patrones antes ocultos y no tenidos en cuenta.

### **3.5. EL PARADIGMA INTERPRETATIVO**

Si bien reconocemos la no dicotomización entre investigación cuantitativa (IC) y cualitativa (ICL), pues pueden ser dos enfoques complementarios (Murcia y Jaramillo, 2008; Cook y Reichardt, 2000; Silva y Aragón, 1998), sí estamos de acuerdo que son dos formas de generar conocimientos que parten de cosmovisiones diferentes de los investigadores y, por tanto, con procedimientos también diferentes.

La intención de hacer desaparecer la influencia del investigador en los procesos que éste lleva a cabo, en nombre de una 'objetividad total', conduce a *"clasificar las relaciones causales y su validez con la mayor claridad posible, las condiciones en las que se reproducen los fenómenos y las relaciones bajo estudio se controlan hasta donde cabe la posibilidad"* (Flick, 2004:16). Esto provocó que, por mucho tiempo, la investigación en educación física estuviera basada en modelos de acercamiento a la realidad estandarizados (Rivera, Trigueros y Pavesio, 2003; Fernández Balboa, 1997a; Devís, 1993 y 1996). Pero cuando se analizan los resultados obtenidos por ese tipo de investigación, en educación en general y en educación física en particular, podemos percatarnos de la limitación de los mismos y de la escasa transformación educativa generada (Rivera, Trigueros y Pavesio, 2003; Devís, 1993 y 1996). *"Los resultados rara vez se perciben y utilizan en la vida cotidiana porque, para cumplir los estándares metodológicos, sus investigaciones y hallazgos a menudo están muy alejados de las preguntas y problemas cotidianos"* (Flick, 2004:17). Además, la variabilización de la realidad provocó, y provoca, simplificar mucho la realidad para poder 'manejarla', lo que sin duda generó

excluir, como objetos de investigación, fenómenos o problemas en toda su complejidad (Flick, 2004; Sandín, 2003; Goetz y LeCompte, 1988).

El primer aspecto que caracteriza la investigación bajo el paradigma interpretativo tiene que ver con la intencionalidad del investigador a la hora de realizar su labor. Nosotros, no sólo queremos ‘conocer’ la realidad sino que, principalmente, nuestra intención es comprenderla. Y es así porque la comprensión lleva implícita la generación de conocimientos sobre la práctica educativa para transformarla y mejorarla (Murcia y Jaramillo, 2008; Canales, 2006; Ruiz, 2003; Pérez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999). Es decir, *“que el mismo proceso de investigación se convierta en proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula conforme a los valores que se consideran educativos”* (Pérez, 1999:117). La idea central es indagar en los significados que los sujetos le otorgan a los fenómenos educativos (Canales, 2006; Ruiz, 2003; Sandín, 2003; Pérez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999). Entre los principios bajo los que se sustenta esta forma de hacer ciencia podemos encontrar, entre otros, los siguientes (Pérez, 1999):

- La realidad no es fija y estable sino que es una construcción social realizada por los participantes en esa realidad y condicionada por el contexto social, económico, histórico y personal donde ésta aparece. Por tanto, no existe una única realidad sino múltiples. Es por ello que cobra tanta importancia comprender los significados que los sujetos le dan a la realidad que están construyendo, pues así podremos tener más y mejores herramientas para co–construirla y mejorarla.
- Dado que la realidad está condicionada por el contexto, también lo está por la persona que investiga, quien forma parte de dicha realidad. *“Así pues, para el enfoque interpretativo, la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados”* (Pérez, 1999:120).

- Preocupación centrada, principalmente, de los aspectos aparentemente anómalos, singulares y particulares de las diferentes situaciones y fenómenos estudiados.
- Sigue una lógica dialógica entre lo inductivo y lo deductivo, con la intención de realizar un camino de ida y vuelta entre las teorías y los acontecimientos contextuales emergentes propios de contextos complejos y variantes en donde se realiza la investigación.
- En cuanto a las técnicas e instrumentos de investigación, hay que decir que éstas pueden ser compartidas por ambos paradigmas pero normalmente cada técnica e instrumento es más pertinente en cada uno de los paradigmas. En el enfoque interpretativo suelen utilizarse los siguientes procedimientos:
  - Observación participante
  - Entrevista en sus diferentes manifestaciones
  - Diario de campo
- El contexto de investigación es la situación natural donde surge el fenómeno a estudiar, con toda su complejidad relacional. Introducirse en ese contexto es la mejor forma de comprender aquello que queremos investigar, pues dicho fenómeno está determinado por el contexto donde él aparece.

Según Calvo (2008:25) la visión de mundo bajo este enfoque interpretativo se sintetiza en:

- Hecho y valor son inseparables.
- La naturaleza es revelada en nuestras relaciones con ella y los fenómenos pueden ser conocidos sólo en un contexto.
- La mente inconsciente es primaria; el objetivo es sabiduría, belleza, gracia.
- Las descripciones son una mezcla de lo abstracto y lo concreto; la calidad es prioritaria frente a la cantidad.

- En principio, no podemos conocer más que una fracción de la realidad.
- La lógica es dialéctica

Nosotros no queremos explicar, predecir ni controlar variables de estudio, sino que nuestro mayor énfasis estará, como ya hemos comentado, en comprender los significados asociados a una temática en particular (función de transformación social de la educación física como asignatura del curriculum escolar). Esto, unido a nuestra intención de buscar un patrón en relación al acuerdo intersubjetivo en el contexto de los profesores universitarios de educación física y centrándonos en las visiones particulares y únicas de los sujetos de estudios con los que hemos trabajado, y cuestionando la existencia de una realidad externa a dichos sujetos, nos ha llevado a optar por este paradigma interpretativo, pues nos permite situarnos en un contexto en donde todo lo anterior se convierte en posible.

### **3.6. METODOLOGÍA CUALITATIVA: NUESTRA OPCIÓN METODOLÓGICA**

La metodología cualitativa tiene, bajo el enfoque interpretativo adoptado, como uno de sus focos centrales, la comprensión subjetiva que tienen los sujetos en relación a un hecho, suceso, situación, temática, símbolos y objetos determinados (Canales, 2006; Delgado y Gutiérrez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999; Goetz y LeCompte, 1988). Ruiz (2003:23) enuncia las características de la investigación cualitativa de la siguiente manera:

- Su objetivo es la captación de significado.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadota

Miles y Huberman (1994:5-8) caracterizan a la investigación cualitativa con los siguientes atributos, entre otros:

- Existe un intenso y prolongado contacto con la situación real donde se realiza el estudio.
- La función del investigador/a es conseguir una visión holística de la realidad objeto de estudio.
- El investigador intenta comprender la realidad a partir de las percepciones de los sujetos de investigación.
- Un foco central es conseguir interpretar las formas en que las personas en las situaciones reales comprenden, cuentan, actúan y manejan sus relaciones cotidianas.
- El investigador es el principal instrumento de medida.

En la siguiente tabla podemos encontrar una síntesis de las características de la investigación cualitativa (Sandín, 2003:125):

Características de la investigación cualitativa		
Taylor y Bogdan, 1987	Eisner, 1998	Rossmann y Rallis, 1998
- Es inductiva	- Es un arte.	- Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.
- Perspectiva holística	- Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.	- Se desarrolla en contextos naturales.
- Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador.	- El yo (propio investigador) como instrumento.	- Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.
- Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.	- Carácter interpretativo.	- Focaliza en contextos de forma holística.
- Suspensión del propio juicio.	- Uso del lenguaje expresivo.	- El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).
- Valoración de todas las perspectivas.	- Atención a lo concreto, al caso particular.	- Naturaleza emergente.
- Métodos humanistas.		- Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.
- Énfasis en la validez.		- Fundamentalmente interpretativo.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.		

**Tabla 12.** Características Investigación Cualitativa.  
Fuente: Sandín, 2003:125



La metodología cualitativa se refiere a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimientos sobre la base de conceptos. Desde aquí, nuestra investigación, en su carácter descriptivo y relacional, utiliza una perspectiva inductiva, es decir, de lo particular a lo general, concretamente el procedimiento de codificación de la teoría fundada (Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967).

Como es propio de cualquier investigación educacional que se precie de tal, nuestro proceso ha estado centrado en una serie de pasos que nos han guiado en el quehacer investigativo. Es importante mencionar que dichos procesos se han reelaborado conforme hemos avanzado en nuestra investigación.

Nuestro trabajo es un estudio fenomenológico y paradigmáticamente estamos dentro de lo que se ha dado en llamar, en la investigación social, el paradigma interpretativo, ya abordado anteriormente. La metodología utilizada es la cualitativa, preferentemente porque nuestro estudio posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo. Esta elección realizada se basa en nuestro objeto de estudio y las preguntas que nos han dirigido durante el proceso investigativo, dado que nuestra intención ha sido identificar y comprender cualidades y características y no registrar cantidades y frecuencias de aparición de un determinado fenómeno. Para la descripción, interpretación y comprensión de cualidades hemos utilizado conceptos y relaciones entre ellos (Strauss y Corbin, 2002).

Los datos producidos, una vez transcritos, se sometieron a análisis de contenido apoyado en el programa computacional NVivo 8.0. Los procedimientos de análisis que se emplearon, en general se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la “Grounded Theory” (Strauss y Corbin, 2002; Glaser & Strauss, 1967). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo. Estos procedimientos serán profundizados en un apartado posterior.

### **3.7. TÉCNICAS UTILIZADAS**

Las técnicas utilizadas para recopilar la información necesaria, que posteriormente se analizaron, fueron:

- Grupo focal con profesores universitarios de educación física representantes del norte, centro y sur del país.
- Entrevistas en profundidad al profesorado universitario para penetrar en las percepciones que poseen en relación a la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículum escolar.

En el grupo focal se indaga en las actitudes y reacciones de un grupo social específico frente a un asunto social o político, o bien un tema de interés como un producto, servicio, concepto, publicidad, idea, etc... Las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.

La entrevista como técnica, tiene como propósito que el investigador se sitúe en el lugar del entrevistado, suponiendo que la realidad de los otros es significativa, cognoscible y explícita (Flick, 2004; Goetz y Lecompte, 1988).

Teniendo en consideración lo anterior, por entrevistas cualitativas en profundidad se debe entender los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras (Flick, 2004; Taylor y Bogdan, 1984).

#### **3.7.1. El grupo focal**

El grupo focal es una técnica de conversación en grupo en donde existe un líder, guía de la conversación, y en la que los participantes describen los detalles, minuciosamente, de las experiencias complejas y razonamientos que dirigen sus acciones, creencias, percepciones y actitudes (Bertoldi, Fiorito y

Álvarez, 2006; Morse, 2005; Edwards y Stokoe, 2004). El objetivo central es recopilar información sobre un tópico específico, pero se hace en forma grupal debido a que se entiende que la participación individual se puede enriquecer a través de la interacción entre los miembros de dicho grupo.

Según Morse (2005:289), los grupos focales son muy útiles para:

- Valoración de necesidades: especialmente para explorar un nuevo problema o una población nueva.
- El desarrollo o refinamiento de instrumentos: especialmente para identificar dominios, para obtener vocabulario natural para la generación de palabras o ítems en cuestionarios, y para valorar lo que es culturalmente apropiado.
- El enriquecimiento y la exploración de la interpretación de los resultados de la investigación, en particular si los resultados parecen contradictorios.

La literatura existente acerca de los grupos focales (Morse, 2005; Suárez, 2005) coincide en que poseen varias fases continuadas para su realización. A continuación daremos cuenta de ellas e iremos explicando como cada una se fue dando en nuestro proceso de investigación, con las limitaciones que nos hemos encontrado en la realización de los mismos.

La preparación incluye, principalmente, el estudio de la temática a investigar y el desarrollo de un guión con las preguntas que nos irán guiando durante el desarrollo del grupo. Además es importante considerar la selección de los participantes, a partir de ciertos criterios de idoneidad al estudio y los diferentes arreglos logísticos a tener en cuenta.

En nuestro caso, y dado los objetivos y preguntas de nuestra investigación, el guión de temáticas de partida fue el siguiente<sup>16</sup>:

---

<sup>16</sup> Para ver el guión grupo focal completo, visualizar anexo I.

**Temática general de partida:**

Aporte de la Educación Física, como asignatura del curriculum escolar, a la sociedad en que vivimos

**Sub- temáticas:**

- Quehacer profesional para que la EF tenga utilidad dentro del marco social actual
- Propósitos de la educación física escolar
- Cambios en la EF escolar para ser un real aporte a la sociedad actual
- Barreras personales e institucionales para practicar una educación física escolar que ayude a la transformación social

**Otras temáticas a abordar:**

- Género
- Discapacidad
- Pobreza
- Política
- Educación en valores
- Ciudadanía
- Democracia
- Etc...

La selección de los participantes se realizó a partir de criterios que permitieron representatividad en función de:

- Profesores de las diferentes zonas del país: norte, centro y sur
- Profesores que, aún dedicándose en la actualidad al ámbito universitario, hayan tenido experiencias pedagógicas en los diferentes niveles del sistema educativo
- Hombres y mujeres
- Profesores del practicum

### a. Análisis de los aspectos formales de los grupos focales

En cuanto a los arreglos logísticos podemos comentar que los grupos focales fueron realizados en dos salas de la Universidad Austral de Chile. Ambas tenían una iluminación natural suficiente, una mesa circular que permitió que todos se vieran cuando hablaban. A las mesas se les colocó, en cada lugar de asiento, un papel con el nombre y apellidos del participante que se sentaría en ese lugar. En las dos salas se colocaron dos grabadoras de audio en cada una de ellas, para asegurar una buena grabación de las conversaciones que se generaron.

En cuanto a la ocupación del espacio podemos ver que en el grupo 1 (figura 2), mediador y ayudante ocupan la cabecera de la mesa, junto a un participante, el resto se sitúa al frente y en lateral izquierdo, quedando un participante (Rafael) en tierra de nadie y Breno algo aislado frente al resto de su lateral. También llama la atención el pequeño subgrupo formado por Oscar y Manu.

	Miguel	Otto Lührs (Mediador)	Loreto Libuy (Ayudante)	Rafael
	<b>Posiciones en la mesa</b>			Oscar
				Manu
				Ramón
				Carmen
Breno	Waldo	Fabiola	Valentín	

**Figura 2.** Grupo focal 1

En cuanto al grupo focal 2 (figura 3), moderador y ayudante se sitúan en posiciones opuestas, esto implica la pérdida de la cabecera de la mesa, quedando con claridad dos laterales ocupados por los participantes Lateral derecho e izquierdo respecto al moderador, quedando en una posición aislada Camilo y formado un pequeño subgrupo Antonio y Marcelo



**Figura 3.** Grupo focal 2

En ambos grupos pensamos que, por inexperiencia del investigador, debimos procurar una colocación en “U” de los participantes, manteniendo en uno de los laterales de la mesa sólo al moderador y al ayudante. Evidentemente esto habría evitado la formación de subgrupos y posiciones “isla”, lo que pudo provocar una cierta pérdida de simetría desde la posición en el espacio. En cuanto a los participantes mencionar que el grupo focal número dos se realizó con un total de 12 participantes, con experiencia docente basada, casi en su totalidad, en el ámbito de la educación superior, mientras que el primero lo conformaron 10 profesores universitarios que además de su experiencia docente en el contexto universitario también tenían 5 o más años de experiencia en otros niveles del sistema educativo, ya sea en educación básica o media.

La fase de implementación comienza con la generación de un ambiente de confianza y respeto a partir de dar a conocer los propósitos del estudio, los criterios de selección de los miembros y el uso previsto de los datos (Morse, 2005). En nuestro caso esta información, si bien se compartió minutos antes de la puesta en marcha de los grupos focales, y una vez todos ya estaban sentados en sus lugares, se les explicitó individualmente a cada uno de los participantes, el día previo a la realización del mismo. Además, se les hizo firmar un documento de consentimiento informado en donde dicha información

aparecía redactada, documento que ellos firmaron y que se puede visualizar en los anexos de esta tesis (Ver anexo III). El consentimiento informado consistió en un documento en donde se explicitaban los propósitos y objetivos de la investigación, criterios de selección de los participantes, descripción de la participación solicitada, beneficios, costos y confidencialidad. Igualmente, en el inicio de la sesión se dieron a conocer algunas reglas básicas de la conversación que íbamos a mantener, a saber: inexistencia de comentarios hirientes o molestos de uno sobre otros y validez de todas las experiencias. Una vez comenzado la idea siempre fue que el moderador, además de moderar, animara a la participación de todos y cada uno los miembros de los grupos focales.

Según Morse (2005) hay una tercera fase: análisis e interpretación. Ésta será abordada y explicada posteriormente en un apartado conjunto para esta técnica y la otra utilizada, las entrevistas en profundidad.

#### **b. Debilidades de la puesta en práctica de los grupos focales**

Si bien, desde un comienzo, las intenciones presentes en los dos grupos focales atendieron a la teoría existente en la realización de dicha actividad, la inexperiencia de los moderadores en este tipo de técnica provocó la aparición de ciertas debilidades, tanto en la fase de preparación como la de implementación.

La primera debilidad de la que éramos conscientes, incluso antes de la implementación, y que no podíamos solucionar pues era una característica propia del contexto, fue la escasa presencia de mujeres en la participación en los grupos focales. De 22 participantes sólo 3 fueron mujeres. Como ya hemos comentado anteriormente, ésta es una realidad en el contexto de la docencia universitaria de la educación física.

Si bien los dos espacios en donde se realizaron los grupos focales eran amplios, cómodos y con buena ventilación y luminosidad, lo que sin duda aseguraba una intimidad adecuada para estas situaciones, en ningún momento

recordamos la importancia de haber considerado alimentación, si bien la literatura especializada (Morse, 2005) la aconseja.

Pero la debilidad más importante, a nuestro entender, pasó por no haber sabido generar una dinámica de más debate, en el sentido de que hubieran existido más contra argumentaciones a lo que cada participante iba planteando.

Sin duda que estas situaciones se convirtieron en un proceso de aprendizaje valiosísimo para el investigador y ayudará a perfeccionar el proceso en posteriores trabajos.

### **3.7.2. La entrevista en profundidad**

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa que consiste en una comunicación directa, cara a cara, entre un investigador (entrevistador) y un sujeto entrevistado con el que se establece *“una relación de conocimiento dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable”* (Gaínza, 2006:220). Según Ruiz (2003:165), es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas.

La entrevista, según la forma que adopta, puede ser designada como un tipo de entrevista u otro (Valles, 2007; Gaínza, 2006; Ruiz, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1999).

- Entrevistas realizadas a un solo sujeto o a un grupo de personas.
- Entrevistas que cubren un amplísimo abanico de temas.
- Entrevistas dirigidas (estructuradas) en la que el investigador dirige la conversación en su totalidad, o entrevistas semi o no estructuradas en donde el entrevistador genera una conversación con el sujeto investigador, atendiendo a la flexibilidad en cuanto al orden, el contenido y la formulación de las preguntas, como la entrevista en profundidad que nosotros hemos utilizado.

Para el diseño y confección de las preguntas directrices a partir de las cuales hemos generado una conversación abierta, flexible y en profundidad con 10



profesores universitarios de educación física, de seis universidades de Chile, hemos utilizado las categorías centrales que emergieron del análisis de los grupos focales, a saber:

- Funciones de la educación física escolar, centrándonos y focalizando nuestra atención en la función de transformación social, que era de mayor interés para los objetivos y preguntas de nuestro estudio.
- Barreras encontradas para el trabajo pedagógico, en EF, que atendiera a la función planteada anteriormente.
- Formas de trabajo de la transformación social a partir de la EF.
- Aspectos sociales, culturales, económicos, históricos y pedagógicos que facilitan y/o dificultan dicho trabajo en nuestra área de conocimiento.
- Aspectos emergentes a partir de la conversación.

A partir de aquí, el guión de entrevista en profundidad utilizado atendió a<sup>17</sup>:

### ***Presentación y toma de contacto***

En este apartado se realizaron preguntas de carácter general, con la intención de relajar al entrevistado y que fuera adquiriendo confianza. Por tanto, la dinámica fue:

- Breve explicación de la finalidad de la entrevista
- Preguntas sobre su procedencia, formación, estudios, etc...
- Preguntas relativas a su visión en relación a las funciones que tiene la educación física como asignatura del currículum escolar.

### ***Cuerpo de la entrevista***

En esta parte de la entrevista comenzamos a profundizar en cuestiones más concretas. Como entrevista semiestructurada en profundidad, las preguntas irán emergiendo a medida que se van introduciendo elementos de la estructura planteada al entrevistado. Esta estructura es la siguiente:

<sup>17</sup> Para ver entrevista completa visualizar Anexo II

- ❖ Funciones de la educación física escolar
- ❖ Reproducción social versus transformación social
- ❖ EF y homogeneidad
- ❖ Educación Física y transformación social: paliar desigualdades de origen y reconstrucción del conocimiento
- ❖ EF: exclusión e inclusión
- ❖ EF y prácticas alternativas
- ❖ Contenidos más relevantes en la educación física
- ❖ Cambios a realizarse en la EF escolar para tender a la transformación social
- ❖ Debilidades actuales de la EF para trabajar por y en la transformación social

### **Cierre**

En esta parte tratamos cuestiones que no han sido tratadas o que se han desarrollado de forma poco profunda. Se le invita a realizar cualquier comentario que crea pertinente. Finalmente se le agradece la colaboración.

Las entrevistas durarán entre 60 y 90 minutos, aspecto éste que se les comentará a los entrevistados antes de la entrevista. Igualmente se insistirá en los criterios éticos a seguir y se les hará firmar el consentimiento informado.

Las entrevistas en profundidad se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2010. Durante las entrevistas sólo nos encontrábamos el investigador y el entrevistado. Tuvieron diferentes duraciones pero rondaron, como tiempo máximo, los 90 minutos. Antes de iniciarse cada una, a cada entrevistado se le solicitó permiso para grabarla, accediendo todos a tal petición.

#### **a. Análisis de los aspectos formales de las entrevistas**

Esta técnica se aplicó a 10 profesores universitarios de educación física, distribuidos de la siguiente manera:

- Dos profesores de la Universidad Austral de Chile: un hombre y una mujer
- Una profesora y un profesor de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Un profesor de la Universidad Autónoma de Talca.
- Un profesor de la Universidad Católica del Maule.
- Un profesor y una profesora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Un profesor de la Universidad Central de Chile.
- Un profesor de la Universidad de Playa Ancha

Si bien se realizaron diez entrevistas, por motivos de calidad, una de ellas fue desestimada para su posterior análisis, pues no respondía a criterios de profundidad y claridad sobre la temática tratada.

Nos hubiera gustado ser más equitativos en relación a la presencia de hombres y mujeres, pero la realidad chilena nos muestra que la situación laboral en Chile aún es desigual entre hombres y mujeres, tanto en los puestos de poder que ambos ocupan como en las remuneraciones que reciben (AEG, 2006).

La selección de los participantes para las entrevistas en profundidad se realizó a partir de la estrategia de bola de nieve<sup>18</sup>, lo que nos ha permitido elegir a los informantes claves en función de las demandas propias de la investigación. Para ello realizamos consulta a expertos en el área. Ello significa que nunca hemos utilizado el azar sino que nos hemos guiado por criterios previos para la selección. El principal criterio en la consulta a experto tenía relación con profesores y profesoras de educación física que trabajaran en el ámbito universitario y que estuvieran trabajando, publicando o pensando una educación física diferente a la tradicional de corte tecnocrático.

---

<sup>18</sup> La estrategia de bola de nieve se define como una *“técnica de muestreo en la que los sujetos participantes en una investigación refieren a otros individuos que son incluidos en la muestra”* (Frey, Botan y Kreps, 2000:133).

## **b. Experiencias durante el proceso de entrevistas**

Dada mi experiencia previa en la realización de entrevistas individuales, la vivencia en la aplicación de esta técnica conversacional ha sido valorada mucho más positivamente que la experimentada en los grupos focales.

Diría que en casi todas las entrevistas terminé consiguiendo lo que la teoría sugiere, es decir, que la entrevista se convierte en una conversación en la que los interlocutores hablan de un modo relajado sobre una temática en particular, tras haber podido generar una relación de confianza. Acá también creo importante considerar que dicha relación de confianza pudo venir dada por la persona utilizada para realizar los contactos con los sujetos entrevistados, que sin duda era de mucha cercanía afectiva con los sujetos participantes.

Sin duda que en algunos momentos nos desviamos de la temática central de conversación, pero esto es lo propio de una conversación agradable. Dicho desvío, nunca fue motivo de perdernos en la conversación sino el germen de un nuevo camino o nueva perspectiva en la que profundizar sobre nuestro tópico central.

Si bien en algunos momentos creí no estar de acuerdo con algunas de las cosas comunicadas por los entrevistados, siempre pude controlar el no emitir juicios de valor que pudieran hacer sentir incómodo al entrevistado. A la vez pude realizar comprobaciones cruzadas, es decir, volver sobre aquellos aspectos que quedaron inconclusos para aclararnos de mejor forma.

## **3.8. CONTEXTUALIZACIÓN METODOLÓGICA: APROXIMACIÓN A LA CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado queremos dar cuenta de las características de los sujetos participantes en nuestra investigación, tanto los que formaron parte de los dos grupos focales como las personas que fueron entrevistadas. Para ello mostraremos tres tablas en donde se explicitarán una serie de atributos con

ciertos valores característicos de los mismos. Estos atributos fueron considerados previamente a la realización tanto de los grupos focales como de las entrevistas, con la intención de poder, en el análisis de los datos recogidos, cruzar los discursos de los participantes, tarea esta de la que daremos cuenta en el capítulo destinado al informe de investigación.

Los atributos considerados fueron los siguientes:

- **Docencia:** en este atributo se hace referencia a las áreas donde los sujetos investigados desarrollan su labor docente, considerando los siguientes valores:
  - Área Pedagógica General: asignaturas relacionadas con los fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos de la labor docente en general. Ejemplos: “Currículum y Evaluación”, “Didáctica General”, etc.
  - Área Biofisiológica: asignaturas cuyos contenidos centrales son los fundamentos biológicos, fisiológicos y anatómicos de la actividad física y el deporte. Ejemplos: “Anatomía”, “Fisiología”, “Kinesiología”, etc.
  - Área Gestión: todas aquellas asignaturas relacionadas con la administración deportiva y la gestión de proyectos, tanto en el ámbito deportivo, como recreativo y educativo. Ejemplos: “Administración de Instalaciones Deportivas”, “Gestión de Proyectos en la Actividad Física y el Deporte”, etc.
  - Área Rendimiento Deportivo: asignaturas ligadas, directamente, con la eficacia y la eficiencia del quehacer deportivo. Ejemplos: “Teoría del Entrenamiento”, “Práctica del entrenamiento”, “Rendimiento motor”, etc.
  - Área Psicológica: asignaturas cuyos contenidos centrales son los fundamentos psicológicos del aprendizaje y el desarrollo motor. Ejemplos: “Aprendizaje motor”, “Desarrollo Motor”, etc.

- Área Especialidad: todas aquellas asignaturas que, por tradición, han estado más ligadas al ámbito concreto de la educación física. Ejemplos: “Deportes Individuales”, “Deportes Colectivos”, “Didáctica de la Educación Física”, etc.
- Área Investigación: asignaturas relacionadas con el ámbito de la investigación, ya sea en el ámbito educativo, escolar o deportivo. Ejemplos: “Metodología de la Investigación Educativa”, “Estadística”, etc.
- **Edad:** en este atributo se consideró la edad cronológica de los participantes. Para ello se utilizó unos valores que aumentan de cinco en cinco años, comenzando con el valor de 30 a 35 años hasta llegar al gradiente 55 a 60 años. De ahí en adelante se consideró el valor ‘más de 60 años’.
- **Experiencia docente:** años de experiencia implicado en labores docentes y educativas. Este atributo se dividió en cuatro atributos más, que consideraban los contextos de realización de dicha docencia.
  - Experiencia en enseñanza básica
  - Experiencia en enseñanza media
  - Experiencia en docencia universitaria
  - Experiencia en otros contextos laborales

En todos estos atributos se consideraron valores de forma gradual, agrupando los años de experiencia de la siguiente manera:

- Hasta cinco años
- De cinco a diez años
- De diez a quince años
- De quince a veinte años
- Y más de veinte años

- **Formación de postgrado:** con este atributo hacíamos referencia a la posesión o no de estudios de postgrado universitario. Para ello consideramos los valores:
  - No tiene
  - Magíster
  - Doctorado
- **Participación en proyectos de investigación y/o innovación educativa:** en este atributo detallábamos si los sujetos participantes estaban participado de proyectos que permitieran reflexionar y pensar acerca de sus intereses académicos, ya fuera a partir del ámbito de la investigación o de la innovación pedagógica.
- **Sexo:** consideramos si los sujetos participantes eran hombres o mujeres.
- **Tipo de institución:** en Chile existen instituciones universitarias que están clasificadas en función de su pertenencia o no al Consejo de Rectores. El Consejo de Rectores es el organismo que agrupa a las veinticinco universidades públicas–tradicionales más prestigiosas del país.
- **Universidad:** en este atributo especificamos, concretamente, la Universidad a la que pertenecen los sujetos entrevistados.
- **Zona geográfica:** referenciamos si la Universidad a la que pertenecían los participantes estaban situadas en la zona norte, central o sur del país. Consideramos este atributo dada la diversidad cultural que el país presenta en sus 4.300 kilómetros (aprox.) de extensión norte - sur.

### 3.8.1. Participantes en los grupos focales

#### a. Grupo focal 1

Si bien más adelante, concretamente en el informe de investigación, realizaremos una caracterización mucho más detallada de cada uno de los

sujetos que participaron en la investigación, es interesante observar como este primer grupo focal se caracteriza porque todos sus miembros, además de tener experiencia docente en el contexto universitario, también poseen una experiencia docente en los ámbitos de la educación básica y enseñanza media igual o mayor a cinco años, aspecto éste intencionado en nuestra investigación, pues pensamos que sería interesante analizar las posibles diferencias en las percepciones de los participantes en relación a las funciones de la educación física escolar, teniendo más o menos años de experiencia docente en los diferentes niveles del sistema educativo chileno.

Atributos	Participantes y valores de los atributos									
	Manu	Miguel	Oscar	Rafael	Ramón	Valentín	Waldo	Breno	Carmen	Fabiola
<b>Docencia</b>	Bio.	Esp.	Rend. Deport.	Esp.	Esp.	Esp.	Esp.	Esp.	Gestión	Rend. Deport.
<b>Edad</b>	+60	40 a 45	50 a 55	40 a 45	50 a 55	50 a 55	30 a 35	35 a 40	40 a 45	40 a 45
<b>Exp. Básica</b>	Más de 20	10 a 15	Hasta 5	Hasta 5	10 a 15	5 a 10	5 a 10	5 a 10	5 a 10	5 a 10
<b>Exp. Media</b>	Más de 20	10 a 15	5 a 10	5 a 10	10 a 15	15 a 20	5 a 10	5 a 10	5 a 10	Hasta 5
<b>Exp. otro contexto</b>	Dep. Comp	Dep. Base	Admn. Gest.	Dep. Comp	Admn. Gest.	Dep. Comp	Dep. Comp	No	No	Dep. Base
<b>Exp. Universidad</b>	+20	Hasta 5	10 a 15	15 a 20	+20	15 a 20	5 a 10	5 a 10	5 a 10	5 a 10
<b>Form. Postgrado</b>	Mag.	No	No	Mag.	Mag.	Mag.	Mag.	Mag.	Mag.	Mag.
<b>Inv / Innov</b>	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
<b>Sexo</b>	H	H	H	H	H	H	H	H	M	M
<b>Tipo Inst.</b>	CR	CR	CR	CR	CR	CR	NCR	NCR	CR	NCR
<b>Zona Geog.</b>	C	S	S	S	C	S	S	S	N	C

**Tabla 13.** Caracterización general por atributos y valores de los sujetos participantes en el grupo focal 1.

Es importante señalar que de los sujetos que integraron este grupo focal 1, sólo dos son mujeres. Aunque ya hicimos alusión a las diferencias que existen, en el contexto país, en el número de hombres y mujeres presentes en la institucionalidad universitaria, es importante señalar que nunca fue intencionada esta desproporción, sino que es el reflejo claro del número de hombres y mujeres que ocupan cargos directivos en las carreras de educación física en el



país, pues como dijimos, aprovechamos la reunión del CANEF (Consejo Académico Nacional de Educación Física) del año 2009, para la realización de los grupos focales. Este consejo está formado por los directores de las carreras y otros cargos directivos de la disciplina de todo el país. Aunque somos capaces de justificar esta situación, ello no quita que aceptemos que dicha desproporción se convierte en una debilidad en el proceso investigativo, pues no queda representada toda la realidad nacional de manera un poco más igualitaria. Otra posible debilidad es la mayor presencia de académicos procedente de universidades del sur del país, pero también es cierto que desde la ciudad de Santiago hacia el norte sólo existen carreras de educación física en la ciudad de La Serena, Copiapó y en Iquique mientras que esta existencia aumenta considerable desde Santiago hacia el sur.

## b. Grupo focal 2

<b>Atributos</b>	<b>Participantes y valores de los atributos</b>								
	<b>Andy</b>	<b>Antonia</b>	<b>Enric</b>	<b>Florentino</b>	<b>Jorge</b>	<b>Laureano</b>	<b>Mabel</b>	<b>Nahuel</b>	<b>Ricardo</b>
<b>Docencia</b>	Ped	Esp	Esp	Esp	Esp	Esp	Esp	Esp	Esp
<b>Edad</b>	40-45	30-35	+60	40-45	40-45	+60	+60	50-55	55-60
<b>Exp. Básica</b>	Hasta 5	5-10	5-10	5-10	5-10	Hasta 5	No	Hasta 5	5-10
<b>Exp. Media</b>	Hasta 5	5-10	5-10	Hasta 5	5-10	Hasta 5	5-10	15-20	5-10
<b>Exp. otro contexto</b>	N	N	Adm. y Gestión	Adm. y Gestión	NEE	Preescolar	Preescolar	Adm. y Gestión	Gimn
<b>Exp. Universidad</b>	5-10	5-10	+20	10-15	10-15	+20	+20	5-10	+20
<b>Form. Postgrado</b>	Mag	Mag	Mag	Mag	Dr.	Mag	N	Mag	Mag
<b>Inv / Innov</b>	N	S	N	N	S	S	S	S	S
<b>Sexo</b>	H	M	H	H	H	H	M	H	H
<b>Tipo Inst.</b>	NCR	CR	CR	CR	CR	NCR	CR	NCR	CR
<b>Zona Geog.</b>	S	S	C	C	S	C	C	S	C

**Tabla 14.** Caracterización general por atributos y valores de los sujetos participantes en el grupo focal 2.

En este grupo es interesante destacar que sus miembros, si bien poseen gran cantidad de años laborando en el contexto universitario, poseen poca experiencia docente en los niveles inferiores del sistema educativo. Dada esta realidad de amplia experiencia en el contexto universitario era de suponer que los participantes fuera más mayores que los integrantes del grupo focal 1. Es posible observar cómo los integrantes también son mayoritariamente hombres y pertenecientes a universidades situadas en el sur de Chile, complementados con representantes del norte y del centro del país. De los doce participantes, sólo una es mujer. Creemos que al ser un grupo con mayor experiencia docente en el contexto universitario, aún se hace más patente la escasa presencia de mujeres, dada la posterior inclusión de estas al ámbito laboral y, más concretamente, al contexto de las instituciones de educación superior y a los cargo de gestión y poder.

### 3.8.2. Participantes en las entrevistas

Los sujetos entrevistados quedan caracterizados, de forma general, a partir de la siguiente tabla. En ella se utilizan los mismos atributos y valores que los explicitados en la caracterización de los participantes en los grupos focales.

Atributos	Participantes y valores de los atributos								
	Andy	Antonia	Enric	Florentino	Jorge	Laureano	Mabel	Nahuel	Ricardo
<b>Docencia</b>	Ped	Esp	Esp	Esp	Esp	Esp	Esp	Esp	Esp
<b>Edad</b>	40-45	30-35	+60	40-45	40-45	+60	+60	50-55	55-60
<b>Exp. Básica</b>	Hasta 5	5-10	5-10	5-10	5-10	Hasta 5	No	Hasta 5	5-10
<b>Exp. Media</b>	Hasta 5	5-10	5-10	Hasta 5	5-10	Hasta 5	5-10	15-20	5-10
<b>Exp. otro contexto</b>	N	N	Adm. y Gestión	Adm. y Gestión	NEE	Prees.	Prees.	Adm. y Gestión	Gimn
<b>Exp. Universidad</b>	5-10	5-10	+20	10-15	10-15	+20	+20	5-10	+20
<b>Form. Postgrado</b>	Mag	Mag	Mag	Mag	Dr.	Mag	N	Mag	Mag
<b>Inv / Innov</b>	N	S	N	N	S	S	S	S	S
<b>Sexo</b>	H	M	H	H	H	H	M	H	H
<b>Tipo Inst.</b>	NCR	CR	CR	CR	CR	NCR	CR	NCR	CR
<b>Zona Geog.</b>	S	S	C	C	S	C	C	S	C

Tabla 15. Caracterización general por atributos y valores de los sujetos entrevistados.

Sin duda que, dada las características de los integrantes de los dos grupos focales, hubiera sido recomendable tener en cuenta dicha caracterización para elegir a los sujetos entrevistados en función de las debilidades encontradas en la selección realizada previamente. Sin embargo, ahora, en relación a los sujetos entrevistados es posible percatarse de similares debilidades, aunque creemos que en un menor nivel. Por ejemplo, entre los sujetos entrevistados es posible encontrar a un profesor con grado de doctor. Aunque somos conscientes de la inferior representatividad de académicos que cumplan con esta características, creemos que es importante considerar que los profesores de educación física, con grado de Doctor, en el país, es muy pequeño. A continuación mostramos una tabla a partir de la cual dejamos constancia de esta situación.

PAÍS / AÑOS	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Brasil	23	28	30	34	38	44	48
México	7	9	11	11	14	17	19
Chile	6	5	6	6	9	9	15
Australia	175	186	193	196	199	217	237
Finlandia	331	334	365	346	346	336	356
Irlanda	121	126	131	148	132	167	168
Nueva Zelanda	107	124	120	125	129	132	153

**Tabla 16.** Evolución y comparación del número de Doctores en Educación Física por millón de habitantes en diferentes países. Fuentes: Ministerio de Educación, Chile (Mineduc), Anuario Estadístico del Consejo de Rectores; OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico); RICYT (Red Iberoamericano en Ciencias y tecnología); Banco Mundial.

La menor presencia de mujeres sigue siendo una constante en la selección de los sujetos entrevistados, pero a pesar de ellos conseguimos que de los nueve participantes dos fueran mujeres. Si consideramos la técnica de bola de nieve utilizada para la selección de los sujetos entrevistados es probable que en ella se representara la desproporción existente en el país. Creemos que, desde el momento que decidimos trabajar con profesores de educación física del ámbito universitario era muy probable que dicha diferencia en la presencia de hombres y mujeres iba a aparecer en nuestro trabajo.

Es importante considerar que con esta selección de los sujetos entrevistados hemos conseguido que hubieran profesores, mayoritariamente, con experiencia docente en los diferentes niveles del sistema educativa y que también muestran experiencias en otros contextos diferentes al sistema educativo (educación no formal con niños y niñas con necesidades educativas especiales, ámbito deportivo, administración y gestión, educación infantil, etc.).

En el ámbito de representación geográfica sí hay que señalar que en este caso, por medios económicos y de tiempo se nos hacía imposible visitar una universidad del norte del país. Desde Valdivia (ciudad donde vivo) a La Serena, primera ciudad con carrera de educación física al norte de Santiago, hay una distancia de 1300 kilómetros de distancia.

### **3.9. ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.**

Los procedimientos para la recogida y análisis de la información fueron las siguientes:

- a. Diseño y planificación del estudio. Incluye contacto con los profesores universitarios asistentes al CANEF, elaboración de guiones para la realización de los grupos focales y estudio de las características de la educación física en el contexto chileno con la intención de ponerme en contacto con el proceso a estudiar y de su contexto más cercano.
- b. Realización de grupos focales.
- c. Análisis e informe de los resultados de los grupos focales. Se realizó el registro de la información, su codificación y análisis descriptivo – interpretativo relacional de los dos grupos focales.
- d. A partir de los datos analizados y de la elaboración del primer informe se realizó la construcción del guión para las entrevistas en profundidad.

- e. Análisis e informe de los resultados de las entrevistas en profundidad. Se realizó el registro de la información, su codificación y análisis descriptivo – interpretativo relacional de las entrevistas realizadas.

Los procedimientos de análisis empleados se ajustaron a las propuestas de fragmentación y articulación de la “Grounded Theory” (Valles, 2007; Strauss & Corbin, 2002; Glaser & Strauss, 1967)<sup>19</sup>. Tanto los grupos focales como las entrevistas en profundidad fueron grabadas, con el permiso de los sujetos participantes, y transcritas en papel, lo que sin duda facilitó el análisis. Cada documento escrito fue caracterizado con la información más relevantes (fecha, lugar, participantes, etc.).

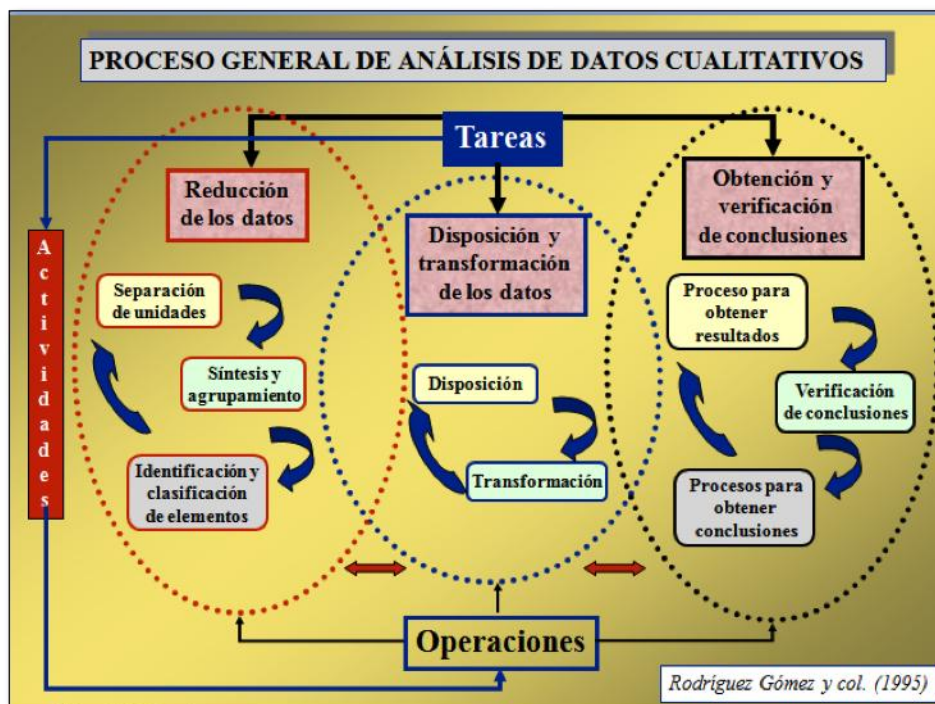
Es imposible separar nuestra recogida de información y el comienzo del análisis pues, como hemos comentado, la investigación cualitativa no es un proceso lineal y secuencial sino que, más bien, mantiene un lógica en espiral. Las grabaciones de los grupos focales no excedió de los 60 minutos cada uno, mientras que las entrevistas en profundidad tuvieron una duración promedio de 90 minutos. Las fases explicitadas anteriormente fueron llevadas a cabo gracias a la utilización del método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002).

### **3.9.1. Análisis de la información obtenida**

El análisis de datos en la investigación cualitativa es imprescindible, pues *“los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas”* (Rodríguez, Gil y García, 1999:197)

---

<sup>19</sup> Si bien el proceso de recogida y análisis de la información es descrito como un proceso lineal, ordenado y sistemático en el tiempo, esto es descrito así para efectos de una mayor comprensión. La realidad es que dicho proceso, en el contexto de la investigación cualitativa, es circular y no lineal, es decir, se avanza y retrocede de forma continua y si bien hay pasos a realizar en primer lugar, conforme avanzamos es posible volver a ellos para mejorarlos y depurarlos. La recolección y análisis de la información es un proceso cíclico en el que desde el momento en que se inicia la investigación se está trabajando, simultáneamente, en ellos.



**Figura 4.** Tareas implicadas en el análisis de datos.  
Adaptada de Rodríguez, Gil y García (1999:206)

Entendemos el análisis de datos en la investigación cualitativa como el proceso, realizado por el investigador-analista a partir del cual explicitar los componentes que conforman la realidad estudiada, describir las relaciones entre dichos componentes y sintetizar esa primera visión en un nuevo todo organizado (Ruiz, 2003; Strauss y Corbin, 2002; Rodríguez, Gil y García, 1999; Martínez Miguélez, 1999). En la figura 4 han quedado representados los procedimientos básicos para el análisis de datos cualitativos seguido es la tesis.

Dada la gran cantidad de datos que hemos obtenido en la investigación realizada, tanto a partir de los grupos focales como de las entrevistas en profundidad, la primera tarea a la que nos vimos abocados en nuestro análisis consistió en simplificar, resumir y seleccionar la información más manejable, es decir, reducir los datos.

En esta primera tarea está el proceso de codificación de los datos. Como dirían Strauss y Corbin (2002:110), *“éste sería el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y*

*dimensiones*”. Es decir, la primera fase consistiría, después de una profunda lectura analítica de los datos, en seleccionar información relevante y comenzar a nombrarla a partir de un código que permita identificar dicha información. En nuestro caso, tanto en los grupos focales como en las entrevistas en profundidad, los criterios utilizados para dividir la información (el todo) en partes ha atendido a “*criterios temáticos*” (Rodríguez, Gil y García, 1999:207), es decir, pusimos la atención en encontrar partes de ese todo que hablaban de un mismo tema. El proceso de codificación, es decir, la operación concreta de asignar a cada unidad seleccionada un indicativo (Rodríguez, Gil y García, 1999), no ha sido un proceso lineal sino que se ha llevado a cabo en diferentes momentos del proceso de la investigación (Miles y Huberman, 1994) y han seguido un criterio fundamentalmente inductivo, aunque es de reconocer que tanto los guiones de los grupos focales y de las entrevistas individuales en profundidad nos entregaban una serie de criterios, a priori, que hemos utilizado en el análisis de la información como categorías previas.

Una vez realizada la codificación y categorización comentada, procedimos a un proceso de síntesis y agrupamiento, es decir, a un proceso de juntar a varias unidades y códigos bajo un mismo tópico o concepto teórico (Rodríguez, Gil y García, 1999). Este proceso de síntesis de los datos fue dirigido por una creación de lenguaje para expresarlo nuevamente. Es por eso que la literatura habla de transformación de los datos (Ruiz, 2003; Strauss y Corbin, 2002; Rodríguez, Gil y García, 1999; Martínez Miguélez, 1999).

*“En el análisis de datos cualitativos se frecuente llevar a cabo distintas formas de disposición y transformación de datos (...) Tales procedimientos facilitarán el examen y la comprensión de los datos, condicionarán posteriores decisiones en el proceso de análisis y permitirán extraer conclusiones”* (Rodríguez, Gil y García, 1999:213).

Existen varios procedimientos de disposición y transformación de los datos. En nuestro caso hemos decidido optar por la representaciones gráfica o imágenes visuales de la relación entre conceptos (Strauss y Corbin, 2002).

La última etapa radicaría en la obtención de resultados y conclusiones, que consistiría en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios y plasmar, todo esto, en un informe narrativo. Más adelante daremos cuenta de dicho informe.

### **a. Construyendo el árbol de categorías para el análisis de los grupos focales**

A continuación se expone cómo han ido emergiendo las diferentes categorías, desde una primera codificación (creación de nodos libres) hasta un segundo proceso en el que fuimos creando un árbol de categorías (nodos ramificados). El punto de partida del análisis lo podemos situar en la indexación (categorización) que realicé con una estrategia inductiva desde la lectura de la transcripción de los grupos focales. Este punto de arranque se materializa con la construcción de los primeros “nodos libres” (nodos vivos que identifica el programa), que nos sirvieron de primer borrador para elaborar el árbol de nodos ramificado.

<i>Nombre</i>	<i>Referencias</i>
Administración política	1
Cercanía afectiva con estudiantes para la transformación social	1
Deporte como generador de transformación social	1
Deporte como quiste de la EF	1
Deporte como transmisor de valores positivos	3
Desarrollo afectivo como ayuda para la transformación social	2
Desarrollo de capacidades físicas como mejora de la salud	1
Desarrollo de hábitos sociales saludables a través del deporte	1
Dicotomía cuerpo mente	1
Dificultades de la EF para la transformación social	15
EF calidad si disminuye niveles de obesidad	1
EF como preparación física para el trabajo y el esfuerzo físico que este requiere	3
EF como transformación social	7



<b>Nombre</b>	<b>Referencias</b>
EF como transmisora de cultura	2
EF desarrolla habilidades y capacidades	1
EF medio para el desarrollo humano	2
EF para mejorar calidad de vida entendiendo esta desde un aspecto biomédico	2
EF para mejorar la convivencia	4
EF transmisora de valores	4
Emociones, hábitos y actitudes como línea de acción	1
Espacios pequeños	1
Excesiva autorresponsabilidad como barrera	4
Exclusión	2
Falta de autonomía como barrera	1
Falta de profesores especialistas	1
Familia como barrera para la transformación	1
Fortuna de trabajar en sectores acomodados	2
Fracaso de la EF para la transformación social	3
Función de la EF desarrollo humano	2
Función de transformación social fuera de la institución escolar	1
Funciones EF diferenciadas en estratos sociales	4
Generar autonomía para la transformación social	2
Importancia de la diversidad para la transformación social	1
Importancia de la EF ante los problemas sociales	6
Importancia de otros profesionales del sistema educativo para la transformación social	1
Importancia del activismo	3
Importancia del pensamiento crítico para la transformación social	1
Investigación como barrera	1
Investigación como línea de acción	1
Juego como desarrollo humano	1
Juego como espacio de vida real que puede provocar cambio	1

<b>Nombre</b>	<b>Referencias</b>
Línea de acción	1
Lógica social como barrera	4
Modelo de profesor actual	3
Necesidad de autoexamen para provocar la transformación social a partir de la EF	3
Necesidad de que las U trabajen en beneficio de la transformación social	2
No hay que reflexionar en EF	1
Obsesión por el rendimiento deportivo	2
Organización administrativa	3
Preferencias de los alumnos	1
Preocupación por la inclusión	1
Prevalencia del desarrollo valórico por sobre logros deportivos	2
Profesor de EF como piedra angular del sistema educativo	1
Profesores como barrera	1
Profesores EF como transformadores sociales	2
Relación entre habilidades motrices y habilidades sociales	1
Responsabilidad social del profesor EF ante desigualdades sociales	1
Separación teoría práctica como barrera	1
Solicitud de claridad en relación a las funciones de la EF	1
Tensión entre currículum oculto y currículum escolar oficial	1
Transformación social como adecuación a las actividades de los poderosos	1
Volver al movimiento como línea de acción	1

**Tabla 17.** Nodos libres.  
Fuente: Elaboración propia

Una vez llegados a este punto, teníamos el gran esqueleto que nos iba a permitir posteriormente entrar de lleno en el análisis, descripción e interpretación del discurso presente en los grupos realizados y en la elaboración y construcción de las entrevistas en profundidad, a partir de las cuales seguimos una misma lógica de análisis y de la que también daremos cuenta más adelante. Queremos ser enfáticos en este punto. El árbol de

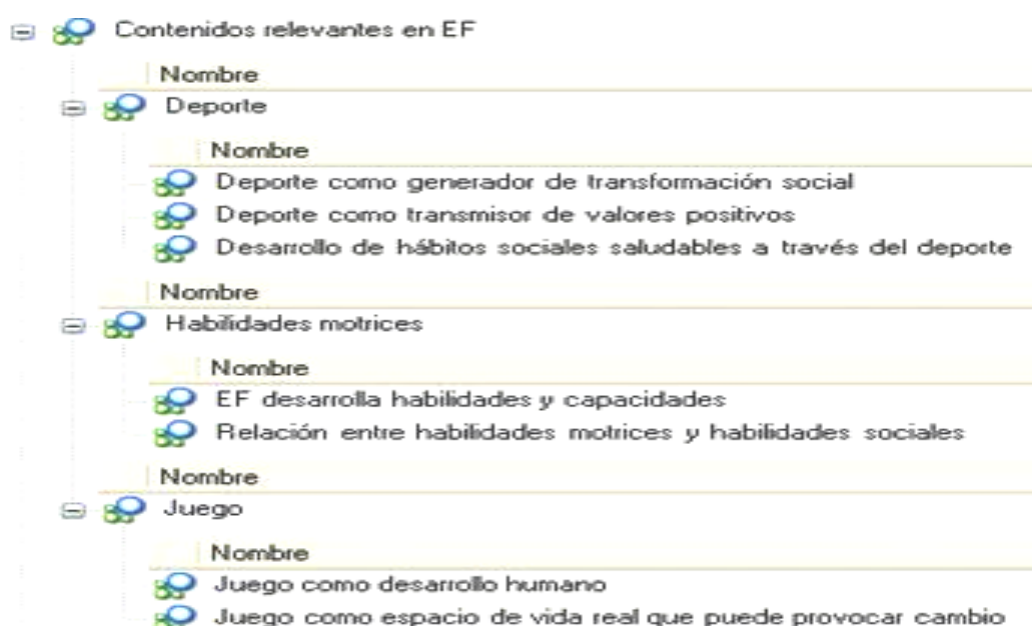
categorías que a continuación mostramos es el utilizado para categorizar los grupos focales y, además, serían la base sobre la cuál sustentar la construcción de las entrevistas en profundidad. Como podemos observar en la siguiente figura, cinco van a ser los grandes temas (nodos organizadores) que detectamos:



**Figura 5.** Grandes temas – Nodos organizadores

Vamos a pasar a definir seguidamente los nodos en los que se ramifican cada una de estas macro categorías identificadas:

**Contenidos relevantes en Educación Física** (figura 6): en esta categoría agrupo a todos aquellos discursos en los que participantes se refieren a los contenidos presentes en su área curricular, ya sea para revelar unos sobre otros o para decir que todos son igualmente importantes.



**Figura 6.** Contenidos relevantes en Educación Física

Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Deporte</b>	Actividad deportiva entendida como contenido relevante para el área de educación física.
<b>Deporte como generador de transformación social</b>	Consideración del deporte un contenido relevante que puede y debe ser utilizado como un medio educativo a partir del cual realizar un trabajo pedagógico que contribuya a la transformación y mejora social.
<b>Deporte como transmisor de valores positivos</b>	Actividad deportiva que intrínsecamente posee una serie de valores considerados positivos por el medio social.
<b>Desarrollo de hábitos sociales saludables a través del deporte</b>	El deporte como forma de desarrollar hábitos saludables en los niños con los que desarrollamos las clases de educación física.
<b>Habilidades motrices</b>	Deporte como medio a partir del cual desarrollar las habilidades motrices, tanto finas como gruesas.
<b>EF desarrolla habilidades y capacidades</b>	Las habilidades motrices desarrolladas a partir del deporte contribuyen al desarrollo de otras capacidades
<b>Juego</b>	Actividad lúdica como contenido relevante a abordar en el ámbito de la educación física escolar.
<b>Juego como desarrollo humano</b>	Actividad lúdica como medio importante para contribuir al desarrollo humano integral de los estudiantes.
<b>Juego como espacio de vida real que puede provocar cambio</b>	La actividad lúdica posibilita contextualizar el aprendizaje a la cotidianidad de los estudiantes, lo que ayudaría en el aporte de la educación física a la transformación social.

**Tabla 18.** Categoría: Contenidos relevantes en Educación Física

***Dificultades de la Educación Física para la transformación social*** (figura 7): en esta categoría agrupó a todos aquellos discursos en los que los participantes se refieren a las barreras, impedimentos y dificultades con las que se encuentra la educación física, como asignatura del curriculum escolar, para desarrollar un trabajo pedagógico a partir del cual propender a la transformación y mejora social.

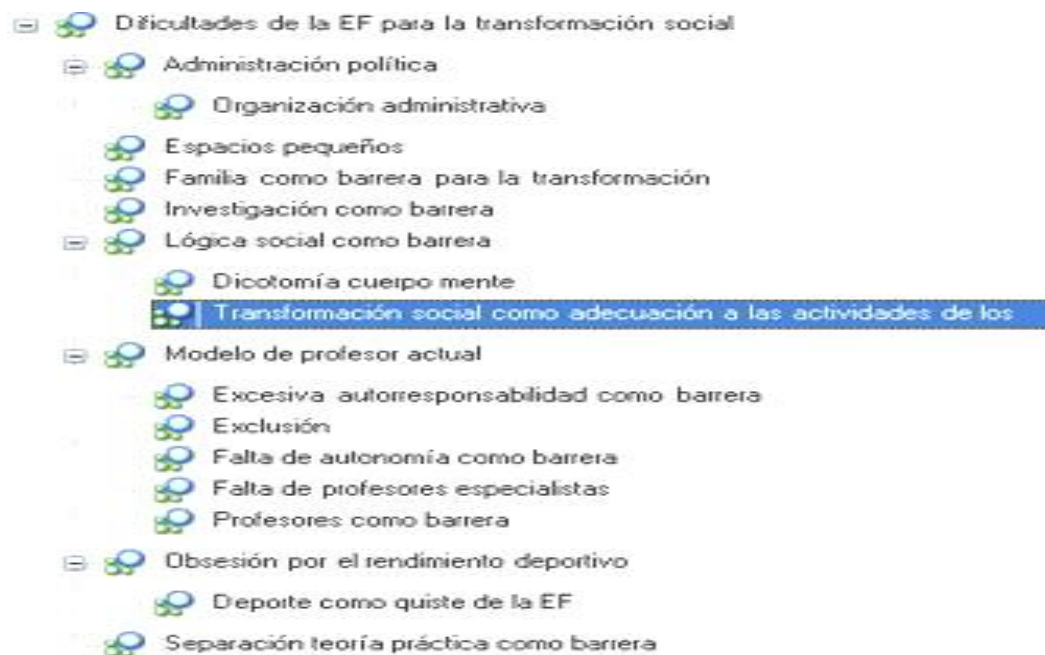


Figura 7. Dificultades de la Educación Física para la transformación social
























Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Administración política</b>	Sistema de organización del sistema educativo a nivel del país y su operacionalización a nivel regional.
<b>Organización administrativa</b>	Lógica de funcionamiento de los establecimientos educacionales a partir de la lógica política del mismo a nivel país.
<b>Espacios pequeños</b>	La educación física se realiza en espacios excesivamente reducidos, lo que imposibilita la innovación y el cambio en nuestra área
<b>Familia como barrera</b>	Las familias no colaboran en el trabajo educativo realizado en educación física, provocando incoherencias entre lo que dicen los profesores y lo que se trabaja en el hogar.
<b>Investigación como barrera</b>	Falta de investigación en el área y la que existe es poco útil para el profesorado.
<b>Lógica social como barrera</b>	El funcionamiento de la sociedad y las premisas a partir de las cuales se actúa en el mundo externo a la institución escolar no ayudan en los propósitos educativos del área.

Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Dicotomía cuerpo mente</b>	Sigue existiendo, principalmente a nivel social, una consideración que disocia el cuerpo y la mente como dos realidades separados y no interconectadas.
<b>Transformación social como adecuación a las actividades de los poderosos</b>	Mejorar la sociedad consiste en que los más desfavorecidos puedan vivir como los favorecidos.
<b>Modelo profesor actual</b>	El profesor actual es una problemática para el área, pues sigue repitiendo modelos pedagógicos no acordes con una educación física que quiera trabajar por la transformación social.
<b>Excesiva autorresponsabilidad como barrera</b>	Los profesores de educación física se responsabilizan de todo lo que le ocurre a los niños y niñas, lo que le hace abarcar muchas áreas pero no concretar, pedagógicamente, aquello que desea realizar.
<b>Exclusión</b>	Los profesores de educación física siguen generando prácticas que discriminan en función de las características del alumnado.
<b>Falta de autonomía como barrera</b>	Los profesores de educación física ni tienen una autonomía al interior de los centros educativos ni han desarrollado una actitud que les permitan tomar sus propias decisiones.
<b>Falta de profesores especialistas</b>	En el área de educación general básica no existen profesores de educación física, sino profesores generalistas que hacen las clases del área, lo que sin duda se constituye en una barrera para el cambio.
<b>Obsesión por el rendimiento deportivo</b>	La educación física actual sigue centrada en los logros deportivos, más que en los logros educativos.
<b>Deporte como quiste de la educación física</b>	El deporte es considerado como la gran barrera de la educación física actual dificultando la realización de prácticas transformadoras.
<b>Separación teoría – práctica</b>	Falta de coherencia entre lo que proponen las teorías pedagógicas y las propuestas ministeriales y lo que se hace en los patios y clases escolares.

Tabla 19. Categoría: Dificultades de la Educación Física para la transformación social

**Fracaso de la educación física para la transformación social:** en esta categoría agrupo aquellos discursos en los que los participantes se refieren a que la educación física, verdaderamente, no trabaja por la transformación y mejora social y que en dicho propósito no ha sido un aporte pedagógico.

**Funciones de la educación física escolar** (figura 8): en esta categoría agrupo a todos aquellos discursos en los que los participantes se refieren a las funciones que debiera cumplir la educación física como asignatura del currículum escolar, y a las características de dichas funciones.

- ☐  Funciones de la EF
  - ☐  EF como transformación social
    -  Cercanía afectiva con estudiantes para la transformación social
    -  Desarrollo afectivo como ayuda para la transformación social
    -  EF medio para el desarrollo humano
    -  EF para mejorar la convivencia
    -  Función de la EF desarrollo humano
    -  Función de transformación social fuera de la institución escolar
    -  Generar autonomía para la transformación social
    -  Importancia de la diversidad para la transformación social
    -  Importancia de la EF ante los problemas sociales
    -  Importancia de otros profesionales del sistema educativo para la t
    -  Prevalencia del desarrollo valórico por sobre logros deportivos
    -  Responsabilidad social del profesor EF ante desigualdades social
  - ☐  EF como transmisora de cultura
    -  EF calidad si disminuye niveles de obesidad
    -  EF como preparación física para el trabajo y el esfuerzo físico que
    -  EF para mejorar calidad de vida entendiendo esta desde un aspe
    -  EF transmisora de valores
    -  Fortuna de trabajar en sectores acomodados
    -  Funciones EF diferenciadas en estratos sociales
    -  Importancia del activismo
    -  No hay que reflexionar en EF

**Figura 8.** Funciones de la Educación Física escolar

<b>Nodos (Categorías)</b>	<b>Descripción</b>
<b>EF como transformación social</b>	La asignatura de educación física contribuye, ayuda, colabora o debiera contribuir, ayudar o colaborar en la transformación social
<b>Cercanía afectiva con estudiantes para la transformación social</b>	Es necesaria la cercanía emocional con los estudiantes para trabajar, desde el área, con una intencionalidad pedagógica que colabore en el cambio y mejora social.
<b>EF medio para el desarrollo humano</b>	La educación física es un excelente camino para desarrollarse integralmente.
<b>EF para mejorar la convivencia</b>	La educación física realiza un excelente trabajo en lo que se refiere a mejorar la convivencia escolar.
<b>Función de transformación social fuera de la institución escolar</b>	La función de transformación social debiera ser trabajada en todas las actividades extracurriculares que están relacionadas con nuestra área de conocimientos.
<b>Generar autonomía para la transformación social</b>	Es indispensable un trabajo pedagógico con una intencionalidad educativa de desarrollar autonomía en los estudiantes, para trabajar por la transformación y mejora social.
<b>Importancia de la diversidad para la transformación social</b>	Relevancia de un trabajo pedagógico que acoja la diversidad y que incluya a los diferentes.
<b>Importancia de la EF ante los problemas sociales</b>	Ante todas las problemáticas sociales que hoy nos encontramos (desigualdad, pobreza, discriminación...) se hace relevante que la educación física se haga eco de las mismas y se constituya en un eslabón importante para trabajarlas.
<b>Importancia de otros profesionales del sistema educativo para el trabajo de transformación social</b>	El trabajo pedagógico por la transformación social requiere del trabajo colaborativo de todos los profesionales presentes en el sistema educativo.
<b>Prevalencia del desarrollo valórico por sobre logros deportivos</b>	Los logros deportivos debieran ser considerados en un segundo plano, mientras que el desarrollo valórico debiera ser el eje central a partir del cual trabajar por mejorar la sociedad.
<b>Responsabilidad social del profesor EF ante desigualdades sociales</b>	El profesor de educación física debe tener, entre sus prioridades, el trabajo de las diferentes desigualdades sociales existentes en el país.
<b>EF como transmisora de cultura</b>	La educación física es una asignatura del curriculum escolar, y como tal debe contribuir en la transmisión de aquellos aspectos considerados relevantes por la sociedad actual.



Nodos (Categorías)	Descripción
<b>EF es de calidad si disminuye niveles de obesidad</b>	Disminuir los niveles de obesidad presentes en el país se constituye como el eje central de una educación física que pueda ser considerada de calidad.
<b>EF como preparación física para el trabajo y el esfuerzo física que este requiere</b>	La educación física debe contribuir en la preparación de los alumnos para su ingreso a los requerimientos laborales de país.
<b>EF para mejorar calidad de vida entendiéndola desde un aspecto biomédico</b>	La educación física debe mejorar la calidad de vida. La calidad de vida se entiende como tener una buena condición física.
<b>EF transmisora de valores</b>	La práctica de la educación física constituye, intrínsecamente, el desarrollo de valores positivo que se asocian a dichas prácticas.
<b>Funciones EF diferenciadas en estratos sociales</b>	Las funciones de la educación física debieran estar adecuadas a los diferentes estratos socioeconómicos presentes en el país.
<b>Importancia del activismo</b>	Se hace relevante mantener activo a los estudiantes en las clases de educación física. A mayor gasto energético mejor educación física.
<b>No hay que reflexionar en EF</b>	La reflexión no es parte constituyente de las práctica escolares en el área de la educación física.

Tabla 20. Categoría: Funciones de la Educación Física escolar

**Líneas de acción** (figura 9): en esta categoría agrupo a todos aquellos discursos en los que los participantes se refieren a los caminos a seguir en la construcción de una educación física escolar que propenda a la transformación y mejora social.

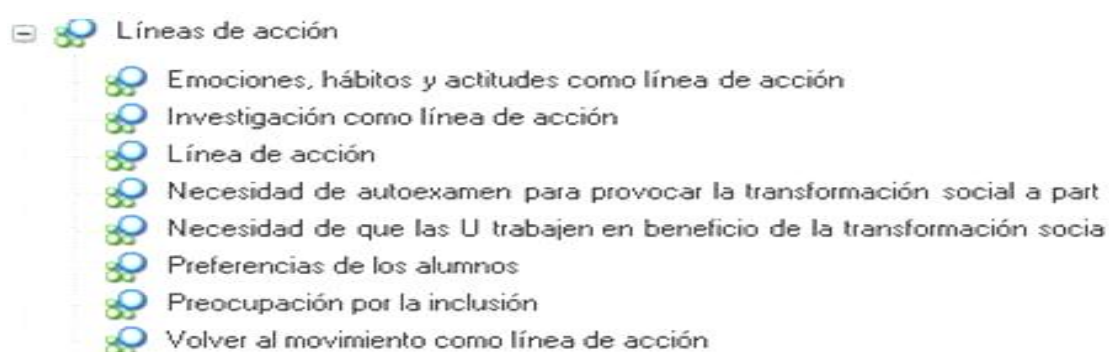


Figura 9. Líneas de acción

Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Emociones, hábitos y actitudes como línea de acción</b>	El trabajo emocional, actitudinal y el desarrollo de hábitos saludables debiera constituirse en una intencionalidad pedagógica del área para contribuir a la transformación y mejora social.
<b>Investigación como línea de acción</b>	El profesorado debe investigar su propia práctica y los profesores universitarios deben realizar más investigación.
<b>Necesidad de autoexamen para la transformación social</b>	Se hace necesario que los profesores de educación física autoevalúen sus propia práctica para poder mejorarla y contribuir, así, a la transformación social.
<b>Necesidad de que las universidad trabajen en beneficio de la transformación social</b>	Es indispensable que este trabajo de transformación y mejora social no se limita a las escuelas, sino que desde las universidades hay que formar a los futuros profesores bajo este mismo enfoque.
<b>Preferencia de los alumnos</b>	Tener en cuenta los intereses de los propios educandos.
<b>Preocupación por la inclusión</b>	Considerar la aceptación de los diferentes como parte central del trabajo pedagógico.

**Tabla 21.** Categoría: Líneas de acción

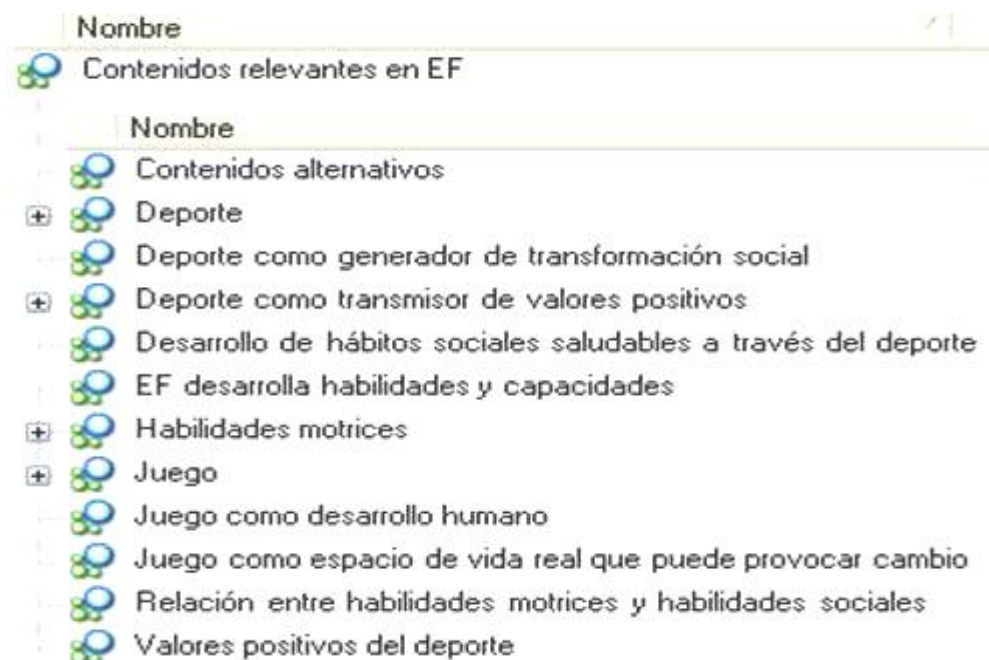
### **b. Reconstruyendo el árbol de categorías: análisis de las entrevistas**

Estos procesos de análisis mostrados, desde la primera codificación (creación de nodos libres) hasta la creación de los nodos ramificados y que terminaron en los árboles de nodos explicitados más arriba, nos guiaron en la construcción de las entrevistas en profundidad. Una vez realizadas las mismas y con los discursos de los sujetos entrevistados transcritos, procedimientos a un nuevo análisis que se sostenía en los anteriores.

Explicaremos ahora, como el árbol de nodos se fue enriqueciendo con la información obtenida a partir de las entrevistas. Es decir, a partir de ahora, el árbol de categorías que emerge es el utilizado para el análisis de las entrevistas en profundidad.

Mantuvimos los grandes nodos (Contenidos relevantes en Educación Física / Dificultades de la Educación Física para la transformación social / Fracaso de la Educación Física para la transformación social / Funciones de la Educación

Física / Líneas de acción) pero los sujetos entrevistados nos permitieron profundizar mucho más en cada uno de ellos. Mostramos, a continuación, el enriquecimiento al que hemos aludido.



**Figura 10.** Contenidos relevantes Educación Física (entrevistas)

En el gran nodo referido a los contenidos relevantes en la asignatura de educación física es interesante observar como los “*Contenidos alternativos*” se constituyen en un eje importante a considerar en el área para el trabajo de transformación y mejora social. En este nodo hemos incluido a aquellos discursos en los que los participantes hacían referencia a introducir contenidos no tradicionales en el área y que permitieran adaptar, las sesiones, a los intereses de los estudiantes con los que trabajamos en la actualidad.

En el nodo referido a las dificultades, barreras, impedimentos y dificultades con las que se encuentra la educación física, como asignatura del curriculum escolar, para desarrollar un trabajo pedagógico a partir del cual propender a la transformación y mejora social, los sujetos entrevistados profundizan, considerablemente, en las mismas, quedando dicho nodo representado de la siguiente manera.

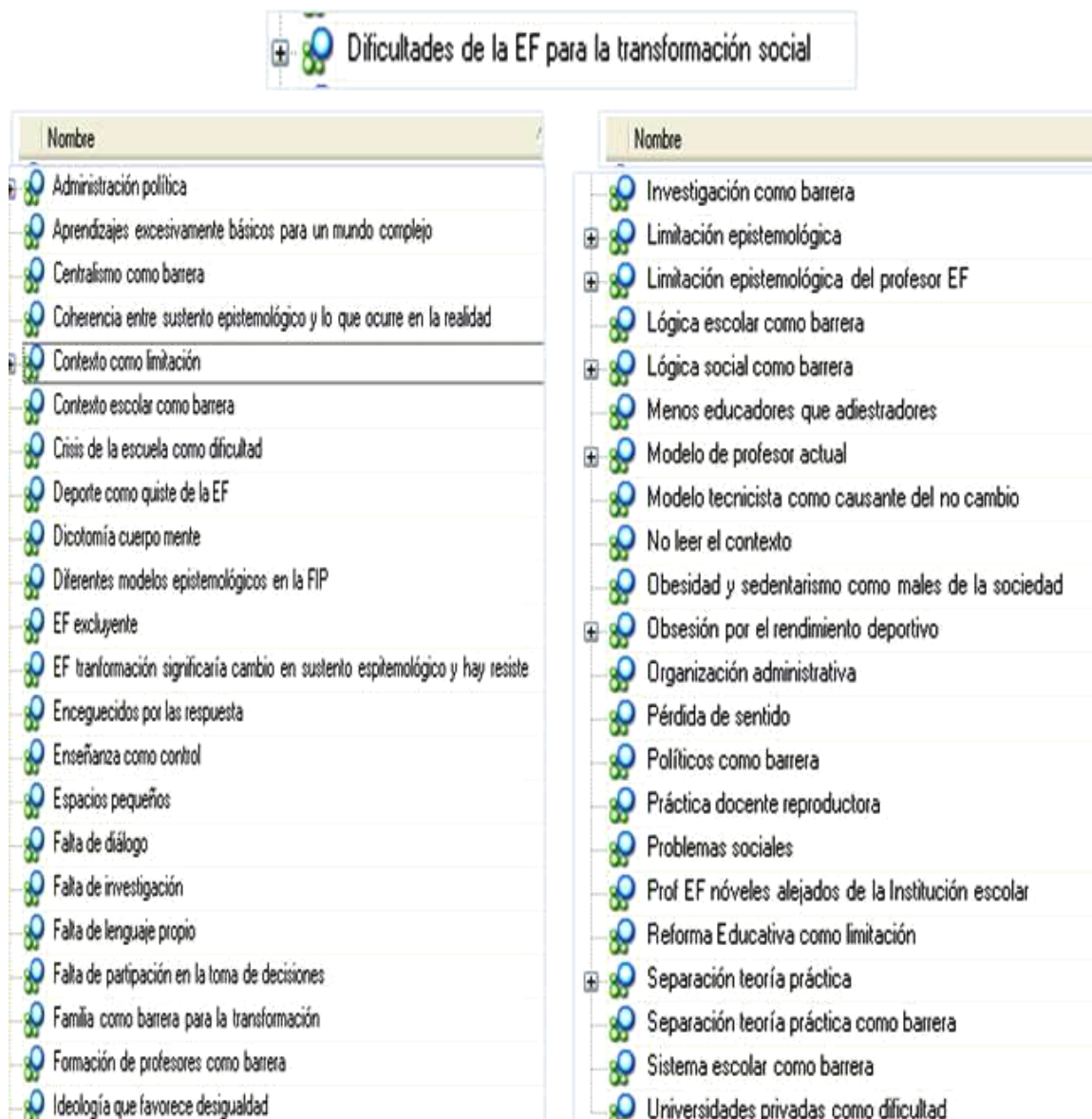


Figura 11. Dificultades de la Educación Física para la transformación social (entrevistas)

Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Administración política</b>	Sistema de organización del sistema educativo a nivel del país y su operacionalización a nivel regional.
<b>Aprendizajes excesivamente básicos para un mundo complejo</b>	Lo que se enseña en educación física no logra representar la complejidad presente en el mundo social contemporáneo.
<b>Centralismo como barrera</b>	El hecho de que las políticas chilenas sigan manteniendo una lógica excesivamente centralista, dificulta el trabajo por la transformación y mejora social.

<b>Nodos (Categorías)</b>	<b>Descripción</b>
<b>Coherencia entre sustento epistemológico y lo que ocurre en la realidad</b>	La falta de coherencia entre los discursos que explican un nuevo sustento epistemológico para el área y lo que realmente hacen los profesores de educación física en el contexto escolar.
<b>Contexto escolar como barrera</b>	La misma lógica a partir de la cual se estructuran los establecimientos educacionales dificultan la innovación educativa.
<b>Crisis de la escuela como dificultad</b>	La escuela, como institución pública, está viviendo una situación crítica.
<b>Deporte como quiste de la educación física</b>	El deporte es considerado como la gran barrera de la educación física actual dificultando la realización de prácticas transformadoras.
<b>Dicotomía cuerpo mente</b>	Sigue existiendo, principalmente a nivel social, una consideración que disocia el cuerpo y la mente como dos realidades separados y no interconectadas.
<b>Diferentes modelos epistemológicos en la formación de profesores</b>	No existe homogeneidad entre los fundamentos en los cuales se apoyan las diferentes instituciones de educación superior que ofrecen la carrera de educación física.
<b>EF para la transformación significa cambio en sustento epist., y hay resistencia al mismo</b>	Que la educación física trabaje por la transformación y mejora social conlleva una modificación de sus sustento epistemológico, y dado que los profesores son resistentes al cambio podríamos decir que existen grandes dificultades para ello.
<b>Enceguecidos por las respuestas</b>	Trabajo docente a partir de una pedagogía de la respuesta, más que por una búsqueda autónoma de respuesta propias a partir de preguntas generadas por mismos estudiantes.
<b>Enseñanza como control</b>	Se mantiene la lógica de que la enseñanza es una tarea en la que el profesorado debe controlar a todo y a todos los que forman parte del proceso educativo.
<b>Espacios pequeños</b>	La educación física se realiza en espacios excesivamente reducidos, lo que imposibilita la innovación y el cambio en nuestra área
<b>Excesiva autorresponsabilidad como barrera</b>	Los profesores de educación física se responsabilizan de todo lo que le ocurre a los niños y niñas, lo que le hace abarcar muchas áreas pero no concretar, pedagógicamente, aquello que desea realizar.
<b>Falta de autonomía como barrera</b>	Los profesores de educación física ni tienen una autonomía al interior de los centros educacionales ni han desarrollado una actitud que les permitan tomar sus propias decisiones.

<b>Nodos (Categorías)</b>	<b>Descripción</b>
<b>Falta de diálogo</b>	Los profesores no conversan entre ellos mismos en pos de un proyecto educativo común que sirva para orientar las prácticas en educación física.
<b>Falta de lenguaje propio</b>	La educación física es una asignatura que no posee un lenguaje propio del área sino que pide copiados elementos de otras disciplinas.
<b>Falta de participación en la toma de decisiones</b>	Las decisiones son tomadas por las autoridades educativas sin la participación de los actores protagonistas de la educación física escolar.
<b>Falta de profesores especialistas</b>	En el área de educación general básica no existen profesores de educación física, sino profesores generalistas que hacen las clases del área, lo que sin duda se constituye en una barrera para el cambio.
<b>Familia como barrera</b>	Las familias no colaboran en el trabajo educativo realizado en educación física, provocando incoherencias entre lo que dicen los profesores y lo que se trabaja en el hogar.
<b>Formación de profesores como barrera</b>	La formación inicial de profesores sigue manteniendo una lógica tradicional de formación, lo que dificulta el cambio en nuestra área disciplinar.
<b>Ideología que favorece la desigualdad</b>	Sistema de creencias en educación física que sigue legitimando la exclusión en las clases del área.
<b>Investigación como barrera</b>	Falta de investigación en el área y la que existe es poco útil para el profesorado.
<b>Limitación epistemológica</b>	El sustento epistemológico de la educación es muy pobre.
<b>Lógica social como barrera</b>	El funcionamiento de la sociedad y las premisas a partir de las cuales se actúa en el mundo externo a la institución escolar no ayudan en los propósitos educativos del área.
<b>Modelo profesor actual</b>	El profesor actual es una problemática para el área, pues sigue repitiendo modelos pedagógicos no acordes con una educación física que quiera trabajar por la transformación social.
<b>Modelo tecnocrático como causante del no cambio</b>	El paradigma tecnocrático sigue siendo el sustento de los profesores de educación física y de sus prácticas.
<b>No leer el contexto</b>	Los profesores de educación física no adecuan su trabajo a la realidad contextual donde desarrollan su quehacer docente.

Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Obesidad y sedentarismo como males de la sociedad</b>	Los niveles de sedentarismo y obesidad presentes en la sociedad actual complejiza y dificultan el trabajo pedagógico en educación física que propenda a la mejora social.
<b>Obsesión por el rendimiento deportivo</b>	La educación física actual sigue centrada en los logros deportivos, más que en los logros educativos.
<b>Organización administrativa</b>	Lógica de funcionamiento de los establecimientos educacionales a partir de la lógica política del mismo a nivel país.
<b>Pérdida de sentido</b>	Los estudiantes no son capaces de responder al por qué hay que hacer educación física.
<b>Políticos como barrera</b>	Las autoridades políticas y educativas del país no consideran a la educación física como un eje importante en el desarrollo de los niños y jóvenes.
<b>Práctica docente reproductora</b>	El quehacer de los profesores de educación física sigue reproduciendo los estereotipos sociales y educativos asignados a nuestra área.
<b>Profesores EF nóveles alejados de la institución escolar</b>	Los profesores de educación física que terminan sus estudios no tienen entre sus prioridades laborales el contexto escolar.
<b>Reforma educativa como limitación</b>	La forma en la que se llevó a cabo la reforma educativa en Chile constituyó una dificultad más para el trabajo por la mejora social desde la educación física.
<b>Separación teoría – práctica</b>	Falta de coherencia entre lo que proponen las teorías pedagógicas y las propuestas ministeriales y lo que se hace en los patios y clases escolares.
<b>Transformación social como adecuación a las actividades de los poderosos</b>	Mejorar la sociedad consiste en que los más desfavorecidos puedan vivir como los favorecidos.
<b>Universidades privadas como dificultad</b>	Las numerosas universidades privadas presentes en el país trabajan a partir de unos ideales pedagógicos alejados de su tarea por el compromiso social.

**Tabla 22.** Categoría: Dificultades de la E F para la transformación social (entrevistas)

En relación al nodo **Funciones de la Educación Física**, el árbol de nodos quedó representado como se puede apreciar a continuación:

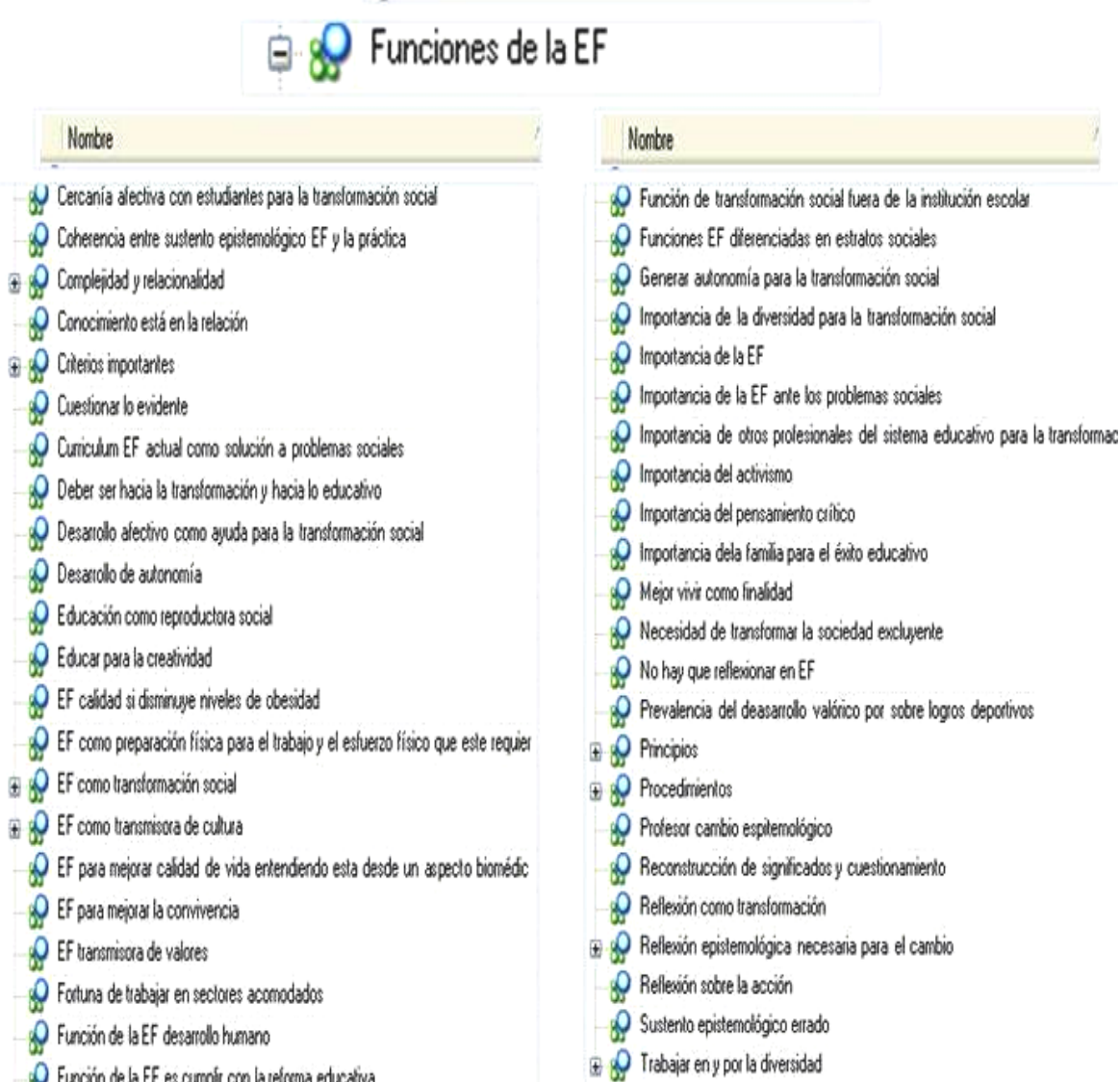


Figura 12. Funciones de la EF

Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Cercanía afectiva con estudiantes para la transformación social</b>	Es necesaria la cercanía emocional con los estudiantes para trabajar, desde el área, con una intencionalidad pedagógica que colabore en el cambio y mejora social.
<b>Coherencia entre sustento epistemológico EF y la práctica</b>	La educación física transformadora debe mantener coherencia entre su sustento y las prácticas que genera.
<b>Complejidad y relacionalidad</b>	La complejidad explicada y trabaja por los avances de las ciencias debe constituirse en el sustento de una educación física que propenda a la transformación y mejora social.



Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Criterios importantes</b>	Normas relevantes que guían el trabajo transformativo en educación física.
<b>Cuestionar lo evidente</b>	La educación física debe ayudar a preguntarse por aquellos aspectos de nuestra área que son considerados como normales pero que podrían estar generando situaciones negativas para el desarrollo educativo.
<b>Curriculum EF actual como solución a problemas sociales</b>	Las propuestas ministeriales son adecuadas para desarrollar una educación física transformadora.
<b>Debe ser hacia la transformación y lo educativo</b>	El trabajo pedagógico en educación física debe atender hacia los aspectos verdaderamente educativos que ayuden a la transformación y mejora social.
<b>Desarrollo de autonomía</b>	La educación física debe trabajar en una dirección que permita desarrollar la capacidad de hacer cosas por sí mismos.
<b>Educación como reproductora social</b>	La educación física está reproduciendo, acríticamente, aquellos aspectos considerados positivos por la sociedad.
<b>Educar para la creatividad</b>	Es necesario que la educación física desarrolle la creatividad de los estudiantes.
<b>EF como preparación física para el trabajo y el esfuerzo físico que este requiere</b>	La educación física debe contribuir en la preparación de los alumnos para su ingreso a los requerimientos laborales de país.
<b>EF como transformación social</b>	La asignatura de educación física contribuye, ayuda, colabora o debiera contribuir, ayudar o colaborar en la transformación social
<b>EF como transmisora de cultura</b>	La educación física es una asignatura del curriculum escolar, y como tal debe contribuir en la transmisión de aquellos aspectos considerados relevantes por la sociedad actual.
<b>EF es de calidad si disminuye niveles de obesidad</b>	Disminuir los niveles de obesidad presentes en el país se constituye como el eje central de una educación física que pueda ser considerada de calidad.
<b>EF medio para el desarrollo humano</b>	La educación física es un excelente camino para desarrollarse integralmente.
<b>EF para mejorar calidad de vida entendiéndola desde un aspecto biomédico</b>	La educación física debe mejorar la calidad de vida. La calidad de vida se entiende como tener una buena condición física.

<b>Nodos (Categorías)</b>	<b>Descripción</b>
<b>EF para mejorar la convivencia</b>	La educación física realiza un excelente trabajo en lo que se refiere a mejorar la convivencia escolar.
<b>EF transmisora de valores</b>	La práctica de la educación física constituye, intrínsecamente, el desarrollo de valores positivo que se asocian a dichas prácticas.
<b>Función de transformación social fuera de la institución escolar</b>	La función de transformación social debiera ser trabajada en todas las actividades extracurriculares que están relacionadas con nuestra área de conocimientos.
<b>Funciones EF diferenciadas en estratos sociales</b>	Las funciones de la educación física debieran estar adecuadas a los diferentes estratos socioeconómicos presentes en el país.
<b>Generar autonomía para la transformación social</b>	Es indispensable un trabajo pedagógico con una intencionalidad educativa de desarrollar autonomía en los estudiantes, para trabajar por la transformación y mejora social.
<b>Importancia de la diversidad para la transformación social</b>	Relevancia de un trabajo pedagógico que acoja la diversidad y que incluya a los diferentes.
<b>Importancia de la EF ante los problemas sociales</b>	Ante todas las problemáticas sociales que hoy nos encontramos (desigualdad, pobreza, discriminación...) se hace relevante que la educación física se haga eco de las mismas y se constituya en un eslabón importante para trabajarlas.
<b>Importancia de la familia para el éxito educativo</b>	Es imprescindible, si queremos contribuir al cambio social, trabajar colaborativamente con el entorno familiar de los estudiantes.
<b>Importancia de otros profesionales del sistema educativo para el trabajo de transformación social</b>	El trabajo pedagógico por la transformación social requiere del trabajo colaborativo de todos los profesionales presentes en el sistema educativo.
<b>Importancia del activismo</b>	Se hace relevante mantener activo a los estudiantes en las clases de educación física. A mayor gasto energético mejor educación física.

<b>Nodos (Categorías)</b>	<b>Descripción</b>
<b>Importancia del pensamiento crítico</b>	Una educación física transformadora conlleva, ineludiblemente, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y de la comunidad educativa.
<b>Mejor vivir como finalidad</b>	La meta por la que se debe guiar la educación física es la consecución de mayor felicidad en los estudiantes y de mejores condiciones de existencia.
<b>Necesidad de transformar la sociedad excluyente</b>	La sociedad actual tiende a discriminar a los diferentes, motivo por el que la educación física debe hacerse cargo, desde el área, de esta situación y trabajar por modificarla.
<b>No hay que reflexionar en EF</b>	La reflexión no es parte constituyente de las práctica escolares en el área de la educación física.
<b>Prevalencia del desarrollo valórico por sobre logros deportivos</b>	Los logros deportivos debieran ser considerados en un segundo plano, mientras que el desarrollo valórico debiera ser ele eje central a partir del cual trabajar por mejorar la sociedad.
<b>Principios</b>	Base sobre la cual proceder en el quehacer pedagógico de la educación física.
<b>Procedimientos</b>	Caminos a seguir para convertir a la educación física en una asignatura que propenda a la transformación y mejora social.
<b>Reconstrucción de significados y cuestionamiento</b>	Trabajar con las ideas previas de los estudiantes a partir de las cuales desarrollar un cuestionamiento de la situación social existente.
<b>Reflexión epistemológica necesaria para el cambio</b>	Se hace necesario un cuestionamiento sobre el sustento teórico que mantiene a la educación física como una asignatura del currículum escolar.
<b>Reflexión sobre la acción</b>	Se hace importante que los profesores de educación física y sus estudiantes se cuestionen aquello que hacen en las prácticas del área.
<b>Responsabilidad social del profesor EF ante desigualdades sociales</b>	El profesor de educación física debe tener, entre sus prioridades, el trabajo de las diferentes desigualdades sociales existentes en el país.

Nodos (Categorías)	Descripción
Trabajar en y por la diversidad	La educación física debe generar dinámicas que consideren la diversidad existente en el contexto educativo y social.

Tabla 23. Categoría: Funciones de la Educación Física (entrevistas)

En relación al gran nodo **Líneas de acción** como los caminos a seguir en la construcción de una educación física escolar que propenda a la transformación y mejora social, y dada la gran cantidad de sub nodos que representan los discursos de los sujetos participantes, a continuación mostraremos la figura en donde quedan explicitados todos, pero definiremos, por cuestión de espacios, aquellos más referenciados por los participantes.



Figura 13. Líneas de acción



Figura 14. Líneas de acción

Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Asumirse como ser didáctico</b>	Entender que la didáctica no es una tarea técnica sino que tiene una relación directa con el profesor que pone en práctica.
<b>Coherencia profesional</b>	Importancia de que los discursos docentes y sus prácticas tengan una relación directa.
<b>Contextualizar el aprendizaje</b>	El aprendizaje en educación física debe estar íntimamente relacionado con la cotidianidad en la que los alumnos se desenvuelven.
<b>Desarrollo del pensamiento crítico</b>	Trabajar por el desarrollo de un pensamiento que permita cuestionar lo considerado evidente y normal.

<b>Nodos (Categorías)</b>	<b>Descripción</b>
<b>Diálogo democrático</b>	El diálogo a desarrollar desde la educación física debe fundamentar en el desarrollo de consensos.
<b>Diálogo reflexivo como posibilidad</b>	El diálogo se constituye como una posibilidad de cambio y mejora.
<b>Didáctica</b>	La didáctica, no entendida como tarea técnica y reproductora, debe convertirse en preocupación esencial del profesorado de educación física para trabajar en y por la transformación social.
<b>Dinámicas de resistencias</b>	El profesorado de educación física debe generar dinámicas que permitan resistir la lógica burocrática y despersonalizada en el sistema educativo actual. Es una forma de comenzar a trabajar por la transformación y mejora social.
<b>Emociones, hábitos y actitudes como línea de acción</b>	El trabajo emocional, actitudinal y el desarrollo de hábitos saludables debiera constituirse en una intencionalidad pedagógica del área para contribuir a la transformación y mejora social.
<b>Importancia del perfeccionamiento</b>	El perfeccionamiento docente debe constituirse en algo normal y lógico para el profesorado. El estado debe hacerse cargo del mismo.
<b>Incentivar investigación acción</b>	La acción – reflexión – acción como camino para la mejora y transformación de las prácticas en educación física y su contribución al cambio social.
<b>Investigación como línea de acción</b>	El profesorado debe investigar su propia práctica y los profesores universitarios deben realizar más investigación.
<b>Necesidad de autoexamen para la transformación social</b>	Se hace necesario que los profesores de educación física autoevalúen sus propia práctica para poder mejorarla y contribuir, así, a la transformación social.
<b>Necesidad de que las universidades trabajen en beneficio de la transformación social</b>	Es indispensable que este trabajo de transformación y mejora social no se limita a las escuelas, sino que desde las universidades hay que formar a los futuros profesores bajo este mismo enfoque.
<b>Prácticas pedagógicas como posibilidad</b>	Las actividades que realizan los profesores de educación física que se están formando, en el contexto real de enseñanza (prácticas), son un medio importante de formación en una educación física cuya intencionalidad pedagógica sea la transformación social.
<b>Preferencia de los alumnos</b>	Tener en cuenta los intereses de los propios educandos.
<b>Preocupación por la inclusión</b>	Considerar la aceptación de los diferentes como parte central del trabajo pedagógico.

Nodos (Categorías)	Descripción
<b>Profesorado y formación del profesorado</b>	Aumentar las horas de prácticas que realizan los estudiantes que se están formando para ser profesores de educación física.
<b>Reflexión epistemológica</b>	Percepciones expresadas sobre la necesidad de reflexionar sobre los aspectos epistemológicos de la educación física.
<b>Transformación contextual</b>	Creencias de los docentes en relación al potencial de transformación social de la educación física.
<b>Volver al movimiento como línea de acción</b>	Considerar que el movimiento es lo central en nuestra área. Mayor implicación física y motriz del alumnado.

Tabla 24. Categoría: Líneas de acción (entrevistas)

Todo este trabajo de análisis dio como resultado, mediante un trabajo interpretativo, el siguiente mapa conceptual, representación gráfica en la que profundizaremos en el capítulo destinado a informar de los resultados. Es importante mencionar que, previamente a este mapa conceptual habíamos elaborado otro. Mostramos, ahora, la versión final del mismo, pero en el capítulo en donde explicitaremos e interpretaremos las percepciones de los participantes en los grupos focales, mostraremos una versión previa a ésta.

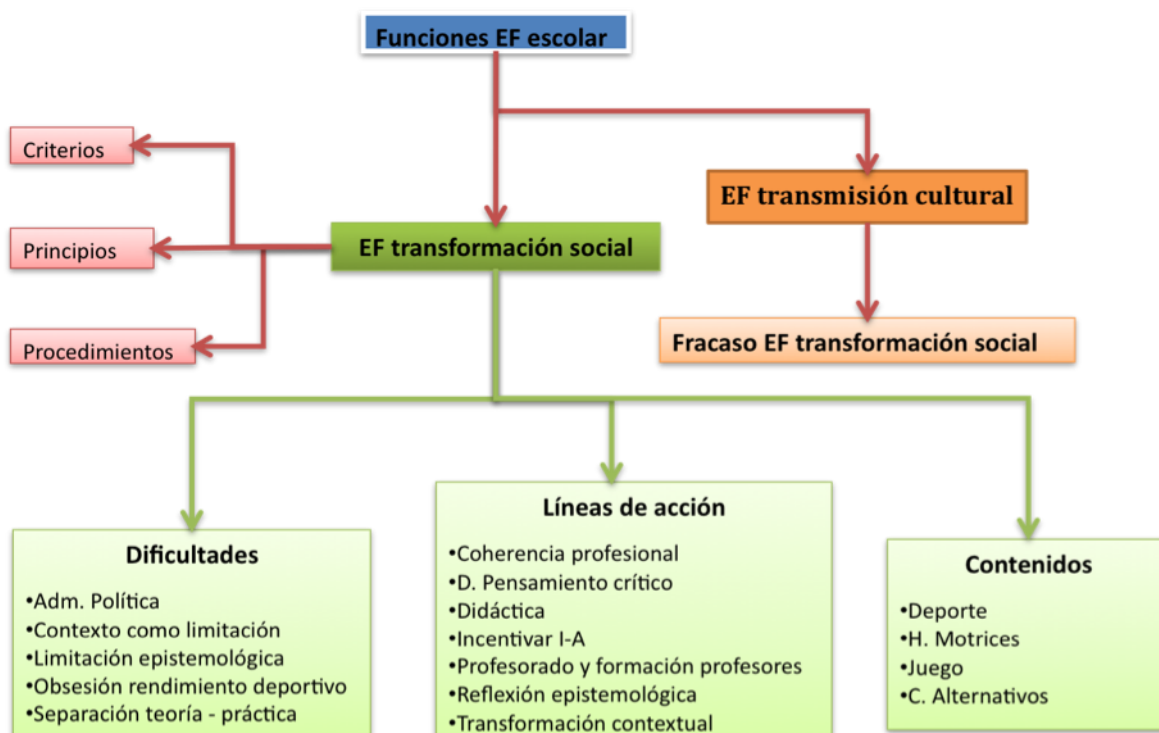


Figura 15. Elaboración propia.

### **3.9.2. Aspectos problemáticos durante el proceso de análisis y producción de los datos**

Como investigador novel, considero iluso e incluso muestra de poca humildad, no reconocer que el proceso de análisis y producción de datos estuvo acompañado por una serie de problemáticas y limitaciones que, si bien considero han sido importantes aprendizajes para el desarrollo de investigaciones futuras, no es menos cierto que han podido limitar el desarrollo de ésta. Considerarlos y hacerlos públicos puede servir para otros investigadores jóvenes que se estén iniciando en la investigación cualitativa y en los procedimientos de análisis propios de la misma.

La primera debilidad de este proceso analítico ha sido la identificación de categorías excesivamente pequeñas, sobre todo en los inicios de los análisis realizados, lo que desembocó en la existencia de categorías que, prácticamente, no tenían referencias de codificación. La excesiva diversificación de categorías me hacía más complejo el proceso de comparación de los casos y las codificaciones posteriores.

Otra debilidad importante que creo importante considerar es la referida al tiempo. Mi proceso doctoral, en su etapa de docencia, comienza en marzo de 2008, dando mi examen correspondiente al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en junio del año 2009. Ahora, en febrero de 2011 estoy realizando el examen correspondiente a mi tesis doctoral. Además, la problemática investigada para la tesis, si bien puede guardar alguna relación con la trabajada para el DEA (sólo en un pequeño apartado del marco referencial), ha sido distinta. Eso hace que el tiempo real dedicado a la tesis doctoral haya sido de un año y ocho meses. Y ello no por una decisión personal, únicamente, sino porque he tenido un compromiso con la institución donde trabajo que así me lo exigía. Esta situación ha determinado algunos aspectos que considero problemáticos en el análisis y producción de los datos, como por ejemplo:

- Intenso proceso de aprendizaje en la lógica del software informático Nvivo 8.0. Si bien, ya estaba familiarizado con la lógica del análisis



de datos cualitativos, no conocía el software mencionado, por lo que el proceso se hizo muy tedioso y, quizás, no le he sacado todo el provecho que el mismo ofrece.

- La reflexión académica, profesional y personal durante los procesos de análisis son relevantes en cualquier proceso analítico, y requieren de tiempo suficiente (Goetz y LeCompte, 1988). Ahora bien, dicha reflexión ha existido, claro está, pero con más tiempo creo que podría haber sido de mucha mayor amplitud.
- Bajo esta misma limitación de tiempo, tuve que realizar los grupos focales de forma paralela, y las entrevistas de forma muy continuada, lo que me dificultaba transcribir y hacer primeros análisis antes de continuar con el trabajo de recogida de datos.

### **3.10. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación es posible visualizar una tabla en donde hemos querido dejar constancia de las diferentes fases de la investigación y de cómo estas se han sucedido en el tiempo. Una vez definido el objeto de estudio de nuestro trabajo y tras haber trazado las primeras líneas en relación al tipo de diseño metodológico que utilizaríamos para abordar el mismo, comenzamos a revisar las perspectivas teóricas existentes en relación al mismo y los tipos de metodologías utilizadas para tratar problemas de investigación similares al nuestro.

El color amarillo de la tabla nos indica que esta fase estuvo siempre presente en nuestro trabajo, pues fuimos incluyendo y mejorando estos apartados conforme avanzábamos en la investigación. Una vez concluido los meses de agosto y septiembre del año 2009 y teniendo claro que nuestro primer acercamiento a las percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a las funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar, lo haríamos a través de grupos focales, pasamos a seleccionar los participantes y llevar a cabo los mismos.

El trabajo de preparación, realización, transcripción y cierre de los grupos focales nos llevó, aproximadamente, los meses de octubre y noviembre del año 2009. Una vez realizadas las transcripciones correspondientes procedimos a analizarlos de la manera más minuciosa posible, en un proceso de ida y vuelta. Me refiero con este proceso a que los análisis primarios eran revisados continuamente, avanzábamos para volver atrás continuamente, realizar comparaciones constantes y seguir avanzando. Estos nos llevo a un primer sistema de categorías (ya mostrado en epígrafes anteriores) en el cual pudimos sustentar la construcción del guión de entrevistas en profundidad (marzo de 2010), momento en el cual dicho guión fue revisado por colegas de la Universidad Austral de Chile y por mis directores de tesis. Desde aquí avanzamos hacia la realización de las mismas, tarea que nos ocupó los meses de abril y mayo del año 2010.

Este proceso estuve lleno de viajes hacia las zonas geográficas en donde realizamos las entrevistas, con el cansancio propio de una labor como esta. Mientras íbamos realizando las entrevistas comenzamos a transcribirlas y el análisis de ellas comenzó, aproximadamente, en mayo del año 2010. Si bien en la tabla aparece que los meses de mayo, junio y julio fueron dedicados a esta tarea, habría que explicitar que esos tres meses fueron en donde se centró el grueso del análisis pero éste, en realidad, se extendió mucho más tiempo (noviembre del mismo año), pues la escritura posterior del informe nos hacía volver atrás y seguir mejorando aquello que íbamos redactando.

Un primer informe (borrador) de esta tesis fue enviada a mis directores de tesis en agosto del 2010 y desde ese momento hasta diciembre del mismo año entramos en un trabajo de revisión de informes, correcciones, nuevas revisiones, etc. Si bien no he contabilizado el número de revisiones de forma exacta, sí puedo decir que estas superaron el número de quince. Fue a finales del mes de noviembre del año 2010 cuando envié el informe final a los profesores de la Universidad de Granada para proceder a los requerimientos formales de presentación en el Departamento de Didáctica de la Expresión

Musical, Plástica y Corporal y para que así pudieran proceder a la propuesta de miembros del tribunal de la misma.

Es importante destacar que este proceso siempre estuvo caracterizado por una lógica en espiral, es decir, las fases presentadas no se iban terminando definitivamente e íbamos pasando a la siguiente, sino que, conforme avanzábamos volvíamos atrás para mejorar aspectos que creíamos terminados pero que se iban modificando conforme nos adentrábamos en fases posteriores.

Fases	2009					2010										2011				
	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M
1ª Revisión teórica sobre el objeto de estudio y metodología a utilizar																				
2ª Selección de participantes y realización de grupos focales																				
3ª Análisis de datos cualitativos de los grupos focales																				
4ª Elaboración de guión de entrevistas en profundidad a partir del análisis de datos de los grupos focales																				
5ª Realización de entrevistas en profundidad a los Profesores seleccionados																				
6ª Análisis de datos cualitativos de las entrevistas en profundidad																				
7ª Primer borrador informe																				
8ª Segundo borrador informe																				
9ª Redacción informe final																				
10ª Presentación Tesis Doctoral																				

**Tabla 25.** Temporalización de la investigación

### 3.11. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Otro aspecto central en la investigación cualitativa es el señalado por Guba (1989:152-165) en relación a los criterios de rigor que se han seguido, tanto en su diseño como en su desarrollo, y a la confianza que podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos (ver también Sandín, 2003; Martínez Miguelez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999) .

Los criterios de rigor apuntados por Guba (1989) son cuatro:

**Credibilidad:** este criterio hace referencia a la coherencia entre las interpretaciones del investigador y lo enunciado y/o hecho por los sujetos participantes en la investigación cualitativa.

**Transferibilidad:** se refiere a la posibilidad de transferencia entre dos contextos de investigación, siempre y cuando dichos contextos posean ciertas características similares. La transferibilidad es *“dependiente del grado de similitud, correspondencia, entre dos contextos. El naturalista no intenta establecer generalizaciones que se mantengan en todo tiempo y lugar, sino formar hipótesis que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre los dos contextos”* (Guba, 1989:154).

**Dependencia:** se acepta que en la investigación cualitativa los instrumentos, difícilmente producirán resultados estables, pues se es consciente de que el principal instrumento de la investigación cualitativa son los propios sujetos de investigación. Aún así este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación y a la capacidad de búsqueda constante para explicar los cambios que se puedan generar.

**Confirmabilidad:** en la investigación positivista se relaciona este criterio con el de neutralidad, es decir, objetividad. En la ICL se reconoce la imposibilidad de una objetividad total del investigador, pero se solicita la confirmabilidad de los datos producidos. Hay un traspaso desde el investigador a los datos producidos.

Para el cumplimiento de estos cuatro criterios en nuestra investigación, hemos llevado a cabo las siguientes tareas y actividades.

- **Consulta con expertos** para la elaboración del marco teórico, metodológico y redacción del informe de investigación, tanto de la Universidad de Granada, España, como de la Universidad Austral de Chile.
- **Selección de participantes** por criterios explicitados anteriormente.
- **Utilización del método de comparación constante** asistido por ordenador para el análisis de datos cualitativo. (Valles, 2007; Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967)
- **Comparación constantemente** de las opiniones, argumentaciones e interpretaciones del mismo investigador, los sujetos participantes y los expertos consultados.
- **Utilización de un número suficiente de participantes.**
- **Establecimiento de un juicio de expertos** para otorgar mayor calidad al informe de investigación final. Aquí repetimos que tanto expertos de la Universidad de Granada, España, como de la Universidad Austral de Chile, nos han ayudado en esta tarea.
- **Negociación del informe** final de investigación con algunos de los profesores universitarios participantes en el estudio.
- **Explicitación del proceso** vivido por el investigador.
- **Descripción detallada** del proceso de investigación
- **Utilización de variadas fuentes bibliográficas.**

A continuación mostraremos una tabla en donde explicitamos la relación entre los criterios de rigor científico con las acciones realizadas para llevar a cabo cada uno de ellos.

ESTRATEGIAS	CRITERIOS DE RIGOS CIENTÍFICO			
	C <sup>20</sup>	T <sup>21</sup>	D <sup>22</sup>	C <sup>23</sup>
Claves: ③ estrategia principal ④ estrategia secundaria				
Consulta con expertos para la elaboración del marco teórico, metodológico y redacción del informe de investigación, tanto de la Universidad de Granada, España, como de la Universidad Austral de Chile.	③			
Selección de participantes por criterios explicitados anteriormente.	③	④	④	
Utilización del método de comparación constante asistido por ordenador para el análisis de datos cualitativo. (Valles, 2007; Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967)	③		④	
Comparación constantemente de las opiniones, argumentaciones e interpretaciones del mismo investigador, los sujetos participantes y los expertos consultados.	③		③	③
Utilización de un número suficiente de participantes.		③		
Establecimiento de un juicio de expertos para otorgar mayor calidad al informe de investigación final. Acá repetimos que tanto expertos de la Universidad de Granada, España, como de la Universidad Austral de Chile, nos han ayudado en esta tarea.	③			③
Negociación del informe final de investigación con algunos de los profesores universitarios participantes en el estudio.	③	④	③	③
Explicitación del proceso vivido por el investigador			④	③
Descripción detallada del proceso de investigación			③	
Utilización de variadas fuentes bibliográficas	③		③	

**Tabla 26:** Estrategias y criterios de rigor empleadas en esta tesis. Fuente: elaboración propia.

<sup>20</sup> Credibilidad

<sup>21</sup> Transferibilidad

<sup>22</sup> Dependencia

<sup>23</sup> Confirmabilidad

### 3.12. CRITERIOS ÉTICOS

Hammersly y Atkinson (1994) enfatizan la importancia de la ética en los procesos de investigación cualitativa, atendiendo principalmente a los diferentes comportamientos de los investigadores y sus consecuencias para las personas que forman parte de los estudios (ver también Sandín, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1999). Para ellos, los criterios éticos que toda investigación de carácter cualitativo debe cumplir son:

- **Consentimiento informado.** Para cumplir con dicho principio se pactó con los profesores, por escrito, un acuerdo de participación donde se detallaron todos los compromisos adquiridos por ambas partes.
- **Privacidad.** Se garantizó a los participantes en el estudio el anonimato total en el informe de investigación y en las publicaciones futuras que pudieran surgir del mismo.
- **Perjuicio.** Se aseguró a los participantes la salvaguarda de sus intereses por encima de los que pudieran surgir de la propia investigación.
- **Consecuencias para investigaciones futuras.** Con la intención de que los participantes en la investigación no queden con la sensación de hacer una interpretación de los datos ‘a gusto del investigador’ y que eso pudiera generar consecuencias negativas que afectarían procesos investigativos futuros en el mismo contexto de investigación, se realizó una negociación del informe final con los profesores<sup>24</sup>.

Para su análisis, como ya mostramos en el apartado “Metodología de la Investigación utilizada”, hemos seguido los procedimientos analíticos de indagación propuestos por la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), lo que implica un proceso caracterizado por el

---

<sup>24</sup> Para ver operacionalización de estos criterios, visualizar anexo III (grupo focal) y IV (entrevistas).

examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los documentos analizados.





## **Capítulo 4: El informe de investigación**

---



## **4.1. CONTEXTUALIZANDO EL INFORME**

El informe de investigación que a continuación se presenta mantiene una lógica que camina desde lo particular a lo general, es decir, desde los sujetos considerados individualmente hacia una mirada más compleja, integradora y unificada de los dicho por ellos. Para abordar este trabajo hemos creído conveniente comenzar dicho informe con una contextualización del mismo. En ella explicitamos las creencias implícitas del investigador, pues se hace necesario visualizar desde dónde el sujeto que investiga escribe, desde dónde 'percibe' las percepciones de los otros a los que estudia. Además, también es relevante, en esta intención de contextualización, tratar la relación entre las universidades y la formación de profesores en el contexto chileno, pues sabemos que el presente es una construcción que difícil mente podrá desprenderse de su historia, del lugar desde donde se gestó.

Desde aquí, pasamos a “abrir la puerta analítica” a partir de una primera mirada desde el análisis de los grupos focales, para lo cual mostramos un primer análisis centrado en la producción lineal del discurso de cada uno de los grupos y la direccionalidad del mismo, pasando por un análisis de la participación y presencia de los actores participantes en las diferentes temáticas abordadas y terminando con un acercamiento interpretativo a dichos discursos, entendidos estos como una globalidad discursiva y no como individualidades inconexas unas de otras. Es importante mencionar que, a lo largo de todo el capítulo, hemos introducido una serie de análisis cuantitativos que, aún no siendo el foco central de nuestro trabajo, sí creemos que nos ayudan en posicionar los análisis cualitativos profundos acometidos. Tras “abrir la puerta” comenzamos a bucear en las análisis a partir de las entrevistas realizadas. Para ello nos aproximamos a las características de cada uno de los sujetos entrevistados y mostramos una serie de gráficas que nos permiten visualizar las temáticas más abordadas por cada uno de ellos, y desde ahí derivar en el análisis de los discursos individuales enfatizando las percepciones de los entrevistados a partir de los grandes nodos tratados por cada uno de ellos. Seguidamente mostramos un mapa conceptual a partir del cual

realizamos un ejercicio interpretativo que nos facilita relacionar cada una de las temáticas abordadas por los entrevistados. Terminamos el capítulo con el cruce de lo dicho por los participantes en función de algunos atributos de los mismos, y de esta forma poder aglutinar las percepciones hechas visibles desde los grupos focales y las entrevistas.

Es importante, antes de realizar cualquier análisis de la información, dar cuenta del contexto desde el cual se realizan los mismos. Es por ello que el primer apartado de este informe de investigación está abocado a explicitar el 'lugar' desde el que investigación cuenta lo que expresa, a la vez que mostrar una caracterización histórica general de la relación entre la universidad y la formación de profesores en Chile. Estas dos realidades son las que hemos abordado en esta primera parte que titulamos "Contextualizando el informe".

#### **4.1.1. El sujeto que investiga: desde dónde escribo lo que a continuación se presenta<sup>25</sup>**

Cuando uno tiene la posibilidad de realizar una tesis doctoral y en el ámbito formal educativo le preguntan acerca del trabajo que se está desarrollando, uno suele aludir a las temáticas propias de la investigación en educación, manteniendo una estructura determinada por los manuales existentes al respecto. Sin embargo, cuando abandona la formalidad educativa y penetra en la cotidiana del sujeto investigador, es posible percibir que en relación a las mismas preguntas ¿qué estás haciendo en la tesis?, ¿cómo va tu trabajo?, etc., el discurso es bien diferente, pues en este espacio informal (calle, con la familia, un café, etc.) la conversación gira más en torno al propio sujeto investigador, las complejidades, equivocaciones, aciertos, anécdotas vividas, etc., ocurridas durante el desarrollo de su trabajo. El sujeto que investiga ha experimentado muchísimas más cosas, y es mucho más, que las que suelen aparecer en los manuales de investigación en educación.

---

<sup>25</sup> Un acercamiento a estas reflexiones como investigador fueron publicadas en Moreno, A. (2007) A pesar de padecer la escuela... La belleza de crecer junto a profesores desescolarizados. *Cooperación Educativa Kikiriki*, 84, 55-58.

Es por ello que en este apartado queremos construir un relato a partir del cual dar cuenta del investigador como sujeto que vive el proceso de tesis doctoral. La idea es 'desvestirme' y dejar al descubierto mis creencias y teorías implícitas en relación al trabajo que me ha tenido ocupado en este último tiempo. Ya en el año 2004, en el ámbito concreto de la investigación en educación física, Álvaro Sicilia Camacho y Juan Miguel Fernández Balboa publicaron el libro "*La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*", en donde se muestran una serie de experiencias, en forma de historias narradas, en donde los investigadores analizan sus prácticas de investigación desde "*el lado más humano de su experiencia*" (Sicilia y Fernández Balboa, 2004:13). Por otro lado, recientemente, José Contreras y Nuria Pérez de Lara acaban de compilar y publicar, en editorial Morata, el libro titulado "*Investigar la experiencia educativa*" cuya intencionalidad principal radica en hacer pública y rescatar "las experiencias concretas" de los investigadores que, desgraciadamente, han sido percibidas como "*un obstáculo epistemológico*" para una investigación de calidad. (Contreras y Pérez, 2010:15).

Salvando las diferencias que puedo tener con estos profesores universitarios e investigadores, a continuación mostraré un relato a partir del cual explicito mis orígenes en la investigación en el ámbito educativo, pues creo que ello ayudará a contextualizar los análisis posteriores realizados, a la vez que voy mostrando una serie de reflexiones que fueron emergiendo durante el proceso de tesis doctoral.

### **Comenzando...**

Mis inicios formales en la investigación se remontan a mi tercer año en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Valencia. Pero considerando que la investigación cualitativa en educación no es una tarea técnica sino parte de un ser investigador, de un estilo de vida indagativo, reflexivo y de sistematización, no puedo desprenderme de mi experiencia escolar, pues si bien sostengo una dura crítica hacia ella, sería poco justo negar la maravillosa labor de algunos educadores en su

relacionalidad conmigo, pues son ellos los que hicieron germinar en mí las ansias por conocer–comprender y el entusiasmo por navegar en la incertidumbre del acto de investigar–vivir. ¿Acaso la actitud investigativa no es parte constituyente de nuestro vivir diario?

Es por eso que, en las líneas siguientes, he elaborado un texto en donde hago conversar mi experiencia investigativa con mi devenir por el sistema educativo, y especialmente con mi devenir en la relacionalidad con varios educadores con los que he podido compartir a lo largo de mi recorrer formativo. La intención aquí es poder compartir con los lectores un acercamiento más personalizado al proceso de investigación de esta tesis doctoral. Mirando al pasado pretendo poner el énfasis en el valor de la experiencia como constructora de aprendizajes, que deviene, posteriormente, en alguna concreción profesional. En mi caso, la de investigador educacional.

### ***Mi experiencia con Juan Manuel***

Cursábamos séptimo básico. Era un día y un año escolar como otro cualquiera, en donde el entusiasmo del primer día de escuela y el reencuentro entre todos los amigos/as y con nuestro nuevo material de clase, desaparecería pronto, pues eran muchos años viviendo la nueva experiencia. Pero eso no ocurrió esta vez, pues el primer día de clase entró en ella un nuevo maestro que comenzó a sorprendernos con su sola presencia, pues su pelo largo y bien rizado y su forma desaliñada de vestir, era algo desconocido para nosotros. Lo recuerdo como si fuera hoy mismo, pues esa presencia ya nos hacía intuir que ese nuevo maestro tenía algo diferente al resto.

Juan Manuel llegó al colegio para enseñarnos Lenguaje e Inglés, dos asignaturas consideradas por nosotros bastante aburridas, pero no más que lo era el resto. Tras su aparición en la sala, se sentó y comenzó a presentarse, hablando sobre aspectos relacionados con lo que él pensaba que sería el curso. Una de las primeras ideas que nos comentó fue<sup>26</sup>: “no deben

---

<sup>26</sup> Escribo estas palabras lo más textualmente que el recuerdo me permite

*preocuparse por la nota que vayan a sacar, pues esa será decidida por vosotros y vosotras. Lo único que debe preocuparos es amar el lenguaje, cómo vivir la incertidumbre y cómo generar curiosidad a partir de la que ya tenemos. Preocuparos por la magia de la duda, que no sólo conlleva conocimientos sino por sobre todo emociones”*

Esa norma hoy imperante en la escuela en donde evaluación es sinónimo de calificación y con la cual se ‘mata’ el aprendizaje no tuvo espacio para ese singular maestro. La uniformidad cuantitativa (Calvo, 1990a) a la que nos tiene acostumbrada la escuela fue claro motivo de discordancia para Juan Manuel.

Esa primera trasgresión de las normas escolares en relación a la calificación que podríamos llegar a obtener, produjo en nosotros una incertidumbre que nos confundía, pues los considerados buenos estudiantes, entre los cuales me encontraba, nos debatíamos entre la maravilla de liberarnos de la presión diaria de ser considerados un número, y por otro nos cuestionábamos la justicia–injusticia de ser considerados igual que los que no hacían nada<sup>27</sup>.

A pesar de que algunos dicen que los niños sólo quieren jugar y divertirse y que no suelen pensar mucho, recuerdo perfectamente el proceso de reflexión desordenada–caótica, que llevé a cabo durante algunos días en mi hogar y en las propias clases junto a algunos compañeros, para intentar develar los secretos de tan diferente propuesta. Ese proceso de reflexión se fue autorregulando (Calvo, 2002; Moreno, 2006) en la soledad de mi cuarto en los momentos previos a quedarme dormido, sin el consejo previo de mis padres, pues me asustaba decirles que tenía un profesor así. Me asustaba que pensarán que tenía profesores un poco ‘locos’, pues a pesar de no estar seguro de lo bueno o malo de dicha situación, no hubiera sido capaz de poner en peligro el placer por descubrir lo que nos esperaba en ese año con ese nuevo educador.

---

<sup>27</sup> Cuando digo ‘no hacían nada’ lo hago recordando mis pensamientos en aquella época, no desde mi visión actual de la educación y de la escuela



La inocencia, que no ingenuidad, de esos años de infancia (Calvo, 1990b) viene a convertirse en aspecto transcendental en mi labor como investigador. La ingenuidad que no calla el conocimiento sino que es germen de descubrimiento de lo desconocido. Ese placer por descubrir es el que Juanma nos ofrecía continuamente, pues lo que casi en ningún momento le escuché fueron respuestas, sino por el contrario preguntas, preguntas que nos emocionaban y sin duda nos confundían, pero él nos ofrecía el espacio para la conversación en donde la emoción de ser nosotros mismos encandilaba nuestro proceder cotidiano al interior de sala de clases. El placer por descubrir y descubrirnos, que se había estado desvaneciendo en los años anteriores, hacía acto de presencia y dirigía todas nuestras acciones<sup>28</sup>.

Con él aprendí algo que más tarde otros educadores me han enseñado: educar es más simple de lo que en algún momento llegué a pensar y sentir. Educar es crear espacios para la conversación en donde todos los implicados se aceptan como legítimos otros (Maturana, 1990). Educar no es buscar el orden impuesto por las normas sino generar desorden a partir de preguntas sustanciosas que se irán ordenando en el tiempo y en el espacio (Calvo, 1990b), pero muchas veces ni siquiera en el espacio escolar pues, Juan Manuel, tenía la capacidad de no querer buscar respuestas inmediatas sino un proceso de reflexión que aún sigue hasta estos días. Una reflexión, en séptimo básico, que me hacía ir más allá de las preocupaciones que socialmente se piensa que debe tener un niño y que hoy concentran mi trabajo como educador e investigador educacional.

Todavía me emociono al recordar el día en el que Juan Manuel salió de la escuela, en hora de recreo, a tomar un café. Siempre lo hacía, pues su relación con el resto de profesores/as no era muy buena. La negación que los otros/as le hacían constantemente no era sino una muestra más de la actitud de la lógica escolar que considera a lo distinto como opuesto y no como únicamente diferente.

---

<sup>28</sup> Para profundizar más sobre la 'Pedagogía de la pregunta', revisar Calvo, Carlos (1990a, 1990b, 2002)

Ese día me invitó a abandonar el espacio escolar y a acompañarlo a ese bar, en donde todavía recuerdo a ese hombre despeinado que olía profundamente a tabaco y que me trataba como una persona, cosa sorprendente en la escuela donde yo ocupaba el rol de alumno y no el de persona.

El tiempo y el espacio escolar se me ampliaban, y acercaba la escuela a mi realidad cotidiana y personal. Los tiempos-espacios únicos a los que estaba acostumbrado se convertían ahora en mis tiempos y en mis espacios, que sincrónicamente convivían junto a los de Juan Manuel.

Todavía recuerdo que me hizo muchas preguntas, las que consiguieron que la vergüenza de hablar con un profesor sinceramente, desapareciera rápidamente. Mis aficiones fueron el tema de conversación y él, conforme yo hablaba, relacionaba constantemente lo que yo le iba diciendo con aquello que veíamos en clase. Pero no desde el academicismo escolar sino desde la subjetividad de su conocimiento. De ahí que ahora no me queda otra opción que sorprenderme cuando leo una sugerente definición que dice: *“educación es el proceso de creación de relaciones posibles y la escuela es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas”* (Calvo, 2005). De ahí que mi investigación haya puesto el énfasis en las relaciones comprensivas del fenómeno estudiado.

Juan Manuel tenía muchos problemas con el resto de docentes, como he comentado anteriormente. A pesar de ello, nunca lo vi alterarse al hablar con sus compañeros. Muy por el contrario, siempre pude apreciar de él y vivenciar con él un diálogo anclado en su más profunda subjetividad y compromiso político. Ahora me reencuentro con él, en la distancia, cuando leo a Paulo Freire afirmando muy rotundamente que educación es política. Ahí aprendí la imposibilidad de una educación y de una investigación neutral, sino por el contrario, la maravilla de un educador-investigador comprometido en el pensar y en el hacer con los ideales que buscaban la justicia, la equidad y la movilización social.

Ese salir del espacio escolar no fue algo ocasional, pues en otro momento lo acompañamos, varios compañeros y yo, a su casa. Allí nos mostró la que era realmente su pasión: los títeres. El respeto a la diversidad, por el que hoy día se crean discursos maravillosos, lo pude aprender en unos 30 minutos. En esa casa vivían 14 personas, amigos de juventud, que todavía mantenían unos ideales intactos: pensaban que otro mundo era posible, un mundo en donde el ser humano no se impusiera a la naturaleza, en donde la racionalidad no supeditara a la emocionalidad y en donde el compromiso fuera más allá de un discurso democrático.

Como es de imaginar, todas esas salidas del espacio escolar le trajeron consecuencias negativas a Juan Manuel, pues el resto de profesores no encontraban legítima tal situación. La negación de Juan Manuel, era una muestra más de lo que la mayoría de los niños aprendíamos en esa escuela: la imposibilidad de ser uno y la obligatoriedad de ser como otros queríamos que fueran. Las incoherencias del sistema todavía me duelen y me hacen pensar y reflexionar constantemente.

Un día, ese educador, propuso una actividad musical en el colegio, pero le dijeron que no estaban los medios para alquilar todo el instrumental necesario. Él se opuso a tal negativa y trajo de su propia casa el instrumental que se requería. Este hecho, unido a otros, le valió que finalmente lo ‘vencieran’ y decidiera, no mucho después, abandonar la profesión de maestro y dedicarse a los títeres, su pasión desde hacía mucho tiempo.

Sé que no es mucho poder hablar de un verdadero educador en 8 años de escuela básica. Un educador que me hiciera fluir en la maravilla de un aprendizaje que incita, de un aprendizaje que puede llegar incluso a producir sufrimiento pero a pesar de lo cual es imposible negarse al mismo. Una lectura que me permite navegar por lo bello de la literatura, lo imprevisible del desconcierto provocado por lo nuevo, por lo emergente, que se va autoorganizando, normalmente lejos del espacio escolar. Pero esa sola y única experiencia hizo florecer en mí la pasión por investigar, en el mismo nivel que Juan Manuel se apasionaba con sus títeres.

### ***Mi experiencia con Mariano***

Más tarde, ansioso de entrar en la educación secundaria, tuve que esperar hasta el tercer año para encontrarme con Mariano, un profesor de literatura con un bigote largo y bien cuidado.

Aunque podría decir que el patrón de comportamientos de este segundo educador que marcó mi vida y mis inicios en la labor investigativa, es similar al de Juan Manuel, merece ser rescatado de entre las tinieblas de la escuela que valora lo similar y desvaloriza lo verdaderamente creativo.

El primer día de clases nos comentó que él estaría con nosotros por dos años y que por tanto sería con él con el que tendríamos que preparar el examen de literatura que nos encontraríamos en la selectividad. Nos adelantó que dicho examen consistía en una prueba teórica sobre algún periodo literario y un comentario de texto. Nos comunicó, entonces, que él se dedicaría únicamente al comentario. El estudio teórico sobre las corrientes literarias, autores, etc., debía ser estudiado individualmente, y ante cualquier duda pedirle ayuda.

A pesar de ser un buen estudiante, leí realmente poco con respecto al estudio teórico, sacando en dicho examen un 2,5 mientras que en el análisis de texto pude conseguir la máxima nota, un 6.

Con esto no quiero decir que no aprendiera nada de teoría. Muy por el contrario, lo que aprendí todavía no lo olvido, pues fue una necesidad personal tener que leer sobre la vida de los autores para seguir profundizando en los textos que íbamos analizando. Fue la única vez en donde el estudio fue un placer y no una obligación. Y el 2,5 fue lo de menos.

Con Mariano aprendí su forma de vivir el acto educativo–investigativo, en donde las convenciones quedaban atrás para dar paso a un vivir aquello de lo que hablaba. Todavía recuerdo, y siempre lo hago públicamente con mis amigos y amigas, el día en el que comenzamos a leer al Quijote. Ese día, debido a todo lo bueno que Mariano nos había comentado previamente,

estábamos ilusionados por dicha temática, pues si bien todos conocíamos el Quijote ninguno de nosotros lo habíamos leído.

Ese día, al ingresar a la clase, quedamos absortos al ver, encima de la mesa del profesor, un hombre gordito (Mariano claro está) con una papelería en la cabeza que hacía las veces de armadura, con una silla en una mano haciendo las veces de escudo y en la otra una escoba que, como no podía ser de otra manera, la utilizaba como lanza. Su voz era potente y recitaba la escena del Quijote en donde éste lucha contra un rebaño de ovejas. Era una situación majestuosa, pues no era la memorización lo que nos sorprendía sino el poder convertir algo ficticio en algo tan real como aquello. Cuando terminó, no nos quedaba otra que aplaudir, pues las emociones que recorrían nuestro cuerpo no nos permitían hacer otra cosa. Realidad y ficción se hicieron una y la objetividad que homogeneiza se convirtió en una subjetividad creadora de un mundo que, si bien no estaba materialmente, él había convertido en realidad para nosotros.

Terminada dicha situación nos preguntó, ¿estoy loco?. Esa es una pregunta que me hice durante mucho tiempo: ¿estaba loco el Quijote? O no era más que su manera cuerda de poder transgredir las normas de la sociedad en donde vivía. Mi duda sigue presente hoy al encontrar que existen trabajos relacionados con la paradójica locura lúcida de Don Quijote (Alosnso-Fernández, 2005).

El lenguaje de Mariano era un lenguaje cercano al de nosotros y nosotras, en donde incluso alguna que otra vez se le escapaba algún taco, cosa impensable para los otros profesores, pero que a nosotros nos hacía penetrar nuevamente, después de algún momento de distracción, en lo que estábamos tratando. Distracción para Mariano no era sinónimo de falta de respeto y de no aprendizaje, sino de parte inherente al mismo (Calvo, 1993).

No menos enriquecedora fue cuando un profesor de Filosofía (Pepe) hizo un comentario en clase sobre la escasa calidad de Camilo José Cela, argumentando en contra de las convicciones políticas que éste profesaba. Más

tarde, con Mariano, le preguntamos si realmente el magnífico autor de la Colmena que habíamos estado leyendo no era tan bueno. Mariano nos dijo muy seriamente: *“yo soy de izquierda, enfáticamente rojo, pero la belleza de la escritura de Cela supera la ideología que él pueda compartir. A pesar de las diferencias ideológicas que tengamos, hay algo que nos une más allá de esas diferencias, y no es otra cosa que el diálogo que puedo mantener con el autor cuando lo leo y lo vivo en sus páginas”*. El mismo diálogo que ahora, después de mucho años, puedo mantener con estos grandiosos y anónimos educadores. El pasado se convierte en presente y el presente se me hace futuro en todo aquello que pienso y deseo para la escuela del futuro, para una escuela en donde realmente nos eduquemos.

### ***Últimas reflexiones sobre mi posición como investigador***

La intención de mostrar este breve análisis retrospectivo es con el fin de hacer entender de donde viene, en donde nace, mi pasión por conocer y mi deseo de moverme en el terreno de lo desconocido. Aquí comenzó mi pasión por ver más allá de lo que las teorías educacionales en uso nos pretenden mostrar del acto educativo, mi pasión por investigar.

La investigación llevada a cabo ha sido un proceso muy intenso intelectualmente en donde la pregunta me ha dirigido de principio a fin. El cuestionamiento constante y mi implicación intelectual se han centrado en la interrogación sobre las percepciones del profesorado.

Es desde todas estas premisas que he desembocado en mi labor como investigador, pero no como un oficio, sino como una forma de vida. Y desde aquí es desde donde reflexiono sobre la misma. Muestro a continuación algunas de esas reflexiones:

En todo momento he aceptado que mi posición como observador no es desde un ente universal sino que está determinada por mi estructura cognitiva como observador, que si bien en algún momento puede convertirse en una limitante, también es una ventaja desde la aceptación de la subjetividad propia del que

investiga. Ésta permite modificar pequeñas sutilezas que se están observando y estar abierto a los estímulos externos durante el proceso, aspectos que desde una investigación de corte cuantitativo–experimental son inadecuados. Aún pretendiendo ser lo más “objetivo posible” no es posible evitar totalmente ciertos prejuicios teóricos que de alguna manera están impregnado el lugar desde donde se observa.

Ese lugar desde donde el observador enuncia determina, de alguna manera, el discurrir metodológico de la investigación y por tanto las preguntas que se formulan, la recogida de los datos, el procesamiento de la información y el análisis de la misma. De ahí que no sólo la información que uno recoge, sino también aquello que pasa por la mente del investigador y que uno deja de registrar, cobran sentido en la investigación.

El proceso de investigación ha sido un verdadero proceso de aprendizaje en donde el orden de lo planificado era seguido de un desorden posterior propio de lo novedoso, de lo inesperado, de las nuevas preguntas que me iba planteando en el discurrir de la misma.

Orden y desorden se sucedían en un proceso que se iba autoorganizando gracias al estar atento a las nuevas posibilidades observadas, sugeridas por los propios sujetos investigados y por los expertos consultados.

La retroalimentación constante entre lo que uno observa, piensa, cuestiona y el otro (sujeto investigado) comenta, ejecuta, modifica, me permitió adentrarme mucho más profundamente en el conocimiento y la comprensión de las percepciones del profesorado universitario de educación física, objetivo central de nuestra investigación.

#### **4.1.2. Una visión general del contexto de investigación: universidades chilenas y formación de profesores**

Si bien en nuestro “Marco Referencial” ya hemos desarrollado las características del sistema educativo chileno y su relación con la desigualdad

social y educativa, ahora queremos explicitar una caracterización del sistema educativo universitario y la formación de profesores en Chile, pues ello será una ayuda para la comprensión de las páginas venideras.

La primera institución de formación docente en Chile se remonta a 1842, momento en el que se crea la Escuela Normal de Preceptores, exclusiva para hombres, y en 1854 se da inicio a la Escuela Normal para Mujeres. Hacia finales del siglo XIX, y entusiasmados por la influencia de las ideas pedagógicas alemanas, se realizó una reforma de la lógica seguida por las escuelas normales para la formación de profesores. Esta influencia alemana sería muy importante para la creación del Instituto Pedagógico, primera institución dedicada a la formación de profesores de nivel secundario, en el año 1889. A mediados de la década de 1890 el instituto pasó a integrarse a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. A partir de aquí se fueron creando escuelas normales a lo largo de todo el país y hubo una gran apertura a nuevas influencias extranjeras, reclamando una base científica para la pedagogía al estilo de Dewey. Con el tiempo, la formación en las escuelas normales fue adquiriendo un alto nivel de calidad, reconocido por la sociedad en general. Pero esta calidad empezó a desastibilizarse con la llegada de la dictadura militar.

Por razones política y económicas se cerraron las escuelas normales y se transfirió a los estudiantes y los recursos a las universidades más cercanas, sufriendo la formación de profesores, entonces, "*la limpieza ideológica-política*" del profesorado, tras la intervención de las autoridades militares en las casas de estudios superiores. De ahí se pasó a decretar que la formación de profesores para todos los niveles debía ser considerada no universitaria y se reestructuró en Academias Superiores o Institutos Profesionales. Aunque la inestabilidad de las decisiones era patente, pues en 1987 se comenzó una nueva integración de la formación docente a las instituciones universitarias (Ávalos, 2002). Todo esto se unía a la decisión de las autoridades de la dictadura militar de reestructurar drásticamente el sistema de educación superior en el año 1981. Se comenzaron a distinguir tres tipos de centros de educación superior:



universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Las universidades estuvieron encargadas de doce carreras de gran prestigio y de mayor duración académica. Los institutos profesionales se encargaron de las carreras de cuatro y cinco años de duración, mientras que los centros de formación técnica serían responsables de carreras técnicas y cortas. En esta época se abandonó el mecanismo que regulaba la creación de nuevos centros de educación superior y comenzaron a proliferar así las universidades de carácter privado a lo largo de todo el país (Núñez, s/f).

En el contexto de las universidades actuales es posible percatarse de un grupo de universidades pertenecientes a lo que se dio en llamar el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), grupo al que pertenecen 25 universidades del país, todas creadas previamente a esta desregulación del sistema de creación de instituciones educativas que apareció durante la dictadura militar. Este Consejo es uno de los entes reguladores de estas instituciones. Pero además de estas universidades, podemos encontrar un sin número de universidades de carácter privado a lo largo de todo el país. Esto no quiere decir que todas las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores sean públicas, pero sí son instituciones con respaldo estatal y a las que el estado le otorga parte de su financiamiento, a diferencia de las segundas. El CRUCH tiene como misión principal velar *“por la calidad y excelencia académica de [las instituciones universitarias que forman parte de dicho Consejo] mediante la generación de políticas universitarias y públicas, definiendo lineamientos de la formación de pre y postgrado, la investigación científica, humanística y tecnológica de excelencia, y actividades sostenidas de extensión y apoyo al mundo cultural de la nación, con permanente respeto por la autonomía y la naturaleza particular de cada una de sus instituciones miembros”* (CRUCH, 2010: s/p). A diferencia de lo dicho en esta cita, las instituciones de educación superior no pertenecientes al CRUCH suelen centrar y focalizar su labor institucional en el ámbito de la docencia, principalmente. Una de las consecuencias de esta gran diferencia es que en las primeras solemos encontrar profesores contratados a jornada completa para que puedan desarrollar sus labores de docencia, investigación y extensión, mientras que en

las segundas suelen existir los llamados “*profesores taxis*”, es decir, docentes que sólo acuden a la universidad a realizar las clases, que trabajan en más de una universidad y que poseen un contrato laboral por horas. Sin duda que la precariedad docente en estos últimos es alta.

Estas diferencias en la situación laboral de los profesores y académicos, unida a la falta de regulación estatal en relación a la calidad de la formación docente llevaron al país, recientemente, a tomar la decisión de entrar en la lógica de la acreditación de las instituciones de educación superior y de las carreras que en ellas se imparten. Es así como se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) quien tiene como propósito principal trabajar “*para ser un organismo que contribuya eficaz y rigurosamente al desarrollo de la Calidad de Educación Superior chilena, a través de la certificación pública de los procesos y resultados de Instituciones y sus Programas y de la promoción de la cultura del mejoramiento continuo, reconocido nacional e internacionalmente por la excelencia y transparencia del servicio que presta a la sociedad*” (CNA, 2010: s/p).

En el ámbito concreto de la formación de profesores, esta lógica de acreditación ha sido muy intensa. De hecho, las carreras del ámbito educativo, junto a las del campo de la salud, han sido las únicas que, por ley, estaban y están obligadas a iniciar estos proceso de acreditación. Urgencia ésta que vino de la mano de los malos resultados académicos obtenidos por los estudiantes de enseñanza básica y media en las pruebas nacionales e internacionales de las que Chile participa, lo que deja clara muestra del enfoque de rendimiento que sustenta la formación actual de profesores en el país, aunque el discurso explícito de las instituciones de educación superior tiende a alejarse de los mismos.

Si bien pensábamos que en el área de educación física la situación iba a ser diferente, en el año 2010 el Ministerio de Educación anunció la creación y puesta en práctica del SIMCE en Educación Física. SIMCE es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. SIMCE en Educación Física es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en la asignatura específica

de Educación Física. Según el MINEDUC (2010), el SIMCE en Educación Física consistirá en una serie de pruebas físicas y en la medición del índice de masa corporal, lo que permitirá conocer el nivel de condición física de los estudiantes y estimar el total de materia no grasa en el cuerpo y así cerciorarnos del índice de obesidad presente en la población escolar. Esto nos lleva a pesar que a mejor condición física y menor obesidad mejor será la Educación Física que se realiza en el establecimiento educacional correspondiente. Para ello, ni siquiera dicho establecimiento deberá haber cumplido con los objetivos y contenidos propios de los planes y programas que el mismo Ministerio de Educación plantea, pues los mismos no atienden, únicamente, a los objetivos planteados en el SIMCE. Sin duda que esto está llevando, en la actualidad, a una reflexión en los planteles académicos de las instituciones de educación superior, pues pareciera que deberá haber un análisis de las mallas curriculares de las carreras de educación y de cómo éstas están respondiendo a estas nuevas exigencias ministeriales. Es el mismo ministerio quien durante el año 2010 anunció que si los resultados en este SIMCE de Educación Física arroja resultados negativos habrá que comenzar a revisar la formación de profesores en el área.

#### **4.2. ABRIENDO LA PUERTA: UNA PRIMERA MIRADA DESDE EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS FOCALES**

En el análisis de lo acontecido en los grupos focales hemos querido comenzar con la producción lineal del discurso en cada uno de los grupos, con la intención de dejar constancia de la direccionalidad de los mismos. Creemos que ellos nos ayuda en la comprensión de cómo se fue generando la discusión al interior de cada uno de ellos. Posteriormente mostramos cómo cada uno de los participantes en los grupos focales han participado y tenido presencia en las diferentes temáticas surgidas en las discusiones. En esta parte hemos utilizado una serie de gráficas en la que es posible visualizar porcentajes variados en relación a la participación de los actores y a la aparición de las temáticas, creyendo que es esta es una posibilidad para adentrarnos en la “forma” del discuso. Hasta aquí la lógica ha girado en torno a ordenar las

temáticas, ver las relaciones creadas entre ellas, en qué momento se han hecho presentes y dirigirnos hacia los actores, los papeles que cada uno de ellos han asumido y en qué escenas (temáticas) han decidido centrar sus intervenciones. Para finalizar este apartado mostramos un texto, con eminente carácter interpretativo, a partir del cual profundizar en los significados y percepciones de los participantes.

#### 4.2.1. Analizando el primer grupo focal

##### a. Producción lineal del discurso en el primer grupo focal

A continuación explicitaremos la direccionalidad seguida en el discurso del grupo focal 1. La intención es ordenar las temáticas que fueron emergiendo durante la realización del mismo, las relaciones entre dichas temáticas y en qué momentos se fueron mostrando en la discusión llevada a cabo.

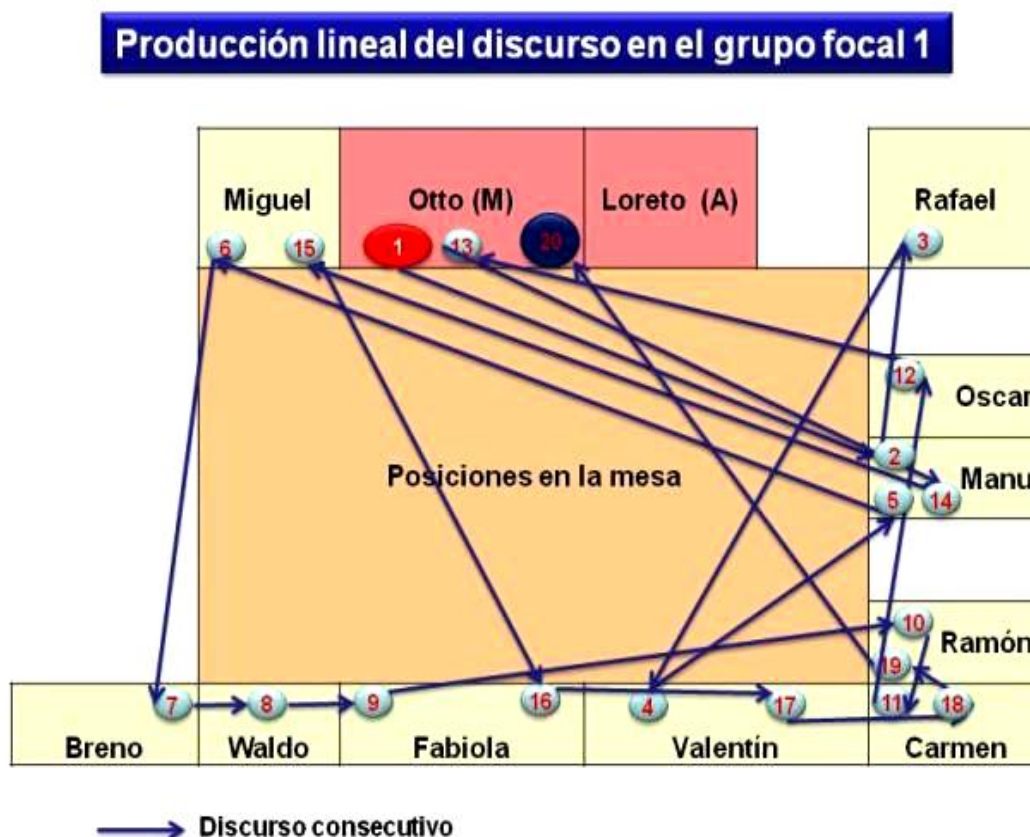


Figura 16. Producción lineal del discurso grupo focal 1

Es importante comenzar este análisis lineal explicitando que el discurso, como se puede ver en la figura anterior, se ha producido de forma consecutiva, es decir, que las contraargumentaciones han sido realmente inexistentes. Es por ello que en el capítulo “Diseño Metodológico” ya anunciamos que los grupos focales han tenido como debilidad la inexistencia de un debate real. En la producción del discurso es posible dar cuenta del inicio del mismo. En éste, Otto, encargado de moderar, abre el grupo poniendo sobre la mesa la pregunta inicial: ¿cuál es el aporte de la educación física, como asignatura del curriculum escolar, a la sociedad en la que hoy día vivimos? A partir de aquí Manu inicia el debate haciendo mención a que la EF no juega el mismo papel en todos los estratos sociales, destacando que puede ser un buen medio para compensar desajustes relacionados con hábitos de salud, relaciones sociales, etc. Rafael continúa enunciando una posible tensión entre el curriculum oculto y el curriculum escolar, pues en el ámbito social pareciera estar existiendo una crisis valórica, y destaca todos los medios y recursos que poseemos como profesores de educación física para trabajar en esta crisis, sobre todo desde el ámbito del deporte. Valentín hace alusión al aporte que podemos hacer a la sociedad si consideramos dos dimensiones del sujeto con el que estamos trabajando: el ser y el hacer; y por tanto debemos atender a las capacidades y las habilidades de los educandos.

Manu vuelve a tomar la palabra para hacer una <<*moción de orden*>> y pedir al resto de participantes ser más exigentes con las apreciaciones en relación al aporte real de la educación física escolar al cambio social. A pesar de este llamado Miguel continua el discurso sin hacer referencia a la solicitud de Manu. Miguel explicita que cuando hablamos de valores no los debemos asociar a las actividades pedagógicas que realizamos, sino a las personas que dirigen dichas actividades pues las actividades a desarrollar son el medio a partir del cual trabajaremos los valores que consideramos como positivos. A continuación Breno da cuenta de la limitación que tenemos, como asignatura, para trabajar en ese aporte al cambio social, dada las escasas horas que poseemos como asignatura. Dada esta realidad, él enfatiza el trabajo que podemos hacer en la dimensión afectiva del ser humano. Seguidamente

Waldo, a través del relato de una experiencia pedagógica, enfatiza que nuestro aporte debe estar direccionado hacia el desarrollo del ser humano y hacia la mejora de la calidad de vida de las personas con las que compartimos nuestro accionar pedagógico. Fabiola, haciendo alusión a las escasas horas de la educación física escolar a las que había hecho referencia Breno, comenta que por ese mismo motivo nuestra labor no debe centrarse tanto en la dimensión física de los educandos y que, por tanto, debemos centrarnos en la riqueza del juego como centro pedagógico de nuestro quehacer, pues en él se representan todas las cosas importantes de la vida.

Ramón continúa el discurso aceptando que la educación física debe atender a transmitir aquello que como cultura consideramos relevante, pero también debe tener en cuenta una intencionalidad transformadora, la que debe focalizarse no sólo en el saber, sino también en el saber convivir y saber relacionarse, para lo que sugiere que en las sesiones de educación física podamos introducir un enfoque a partir del cual los alumnos puedan comprometerse con desafíos personales que ayuden a transformar los estilos de vida tradicionales y que consideramos poco positivos.

Seguidamente Carmen, aceptando que, ante las desigualdades educativas propias de la desigualdad social del país, la educación física debe aportar con algo. Sin embargo comenta que dicho aporte no está siendo realizado desde la educación física escolar sino desde fuera y ligado a otros tipos de instituciones sin fines de lucro que están comprometidas con proyectos de responsabilidad social. Eso le hace decir que desde las universidades debiera hacerse algo por generar conciencia en relación a la responsabilidad social propia de los educadores en general y de los profesores de educación física en particular.

Oscar continúa afirmando la importancia de la educación física en el desarrollo valórico y afirma que es el profesor de educación física un profesional 'especial' dentro del sistema educativo; argumentando que son estos profesionales los que verdaderamente son capaces de contribuir a la transformación social.

Ahora, el moderador del grupo, Otto, lanza una nueva pregunta relacionada con las barreras que se pueden encontrar para este trabajo pedagógico que propenda a la transformación social desde la educación física escolar. Manu, haciendo caso omiso de la nueva pregunta propuesta por el mediador, toma la palabra para señalar la importancia del trabajo pedagógico junto a otros profesionales del sistema educativo, enfatizando la importancia de considerar no trabajar en solitario. Posteriormente focaliza su discurso en la dicotomía existente en otras asignaturas del curriculum escolar, en donde se habla de valores pero no se practican, y comenta que eso no ocurre en la educación física escolar, en donde los valores <<se viven>> y eso nos tiene que llevar a conversar menos en clase y a practicar más tiempo de actividad física. Ahora sí, Miguel recoge la pregunta realizada por Otto y señala a las políticas de gobierno como una de las principales barreras en una intencionalidad pedagógica transformadora.

A continuación Fabiola hace alusión a la obsesión por el rendimiento deportivo como una de las mayores dificultades con las que se encuentra la educación física como asignatura del curriculum escolar, con la consiguiente exclusión que dicha obsesión genera.

Valentín vuelve a participar para señalar, ahora, que otra de las barreras no mencionadas hasta el momento, está relacionada con las familias, pues no se comportan coherentemente con las intencionalidades pedagógicas desarrolladas en el ámbito escolar. Seguidamente, Carmen señala la baja participación del profesorado de educación física en la construcción de los planes de desarrollo regional, como principal barrera de nuestra asignatura.

El grupo focal termina con la participación de Ramón, quien alude a la responsabilidad que los mismos profesores de educación física tienen en la falta de innovación en el área, pues hemos querido abarcar muchas responsabilidades y eso nos ha dispersado demasiado. Para cerrar el grupo, el moderado Otto agradece la participación a todos los asistentes.



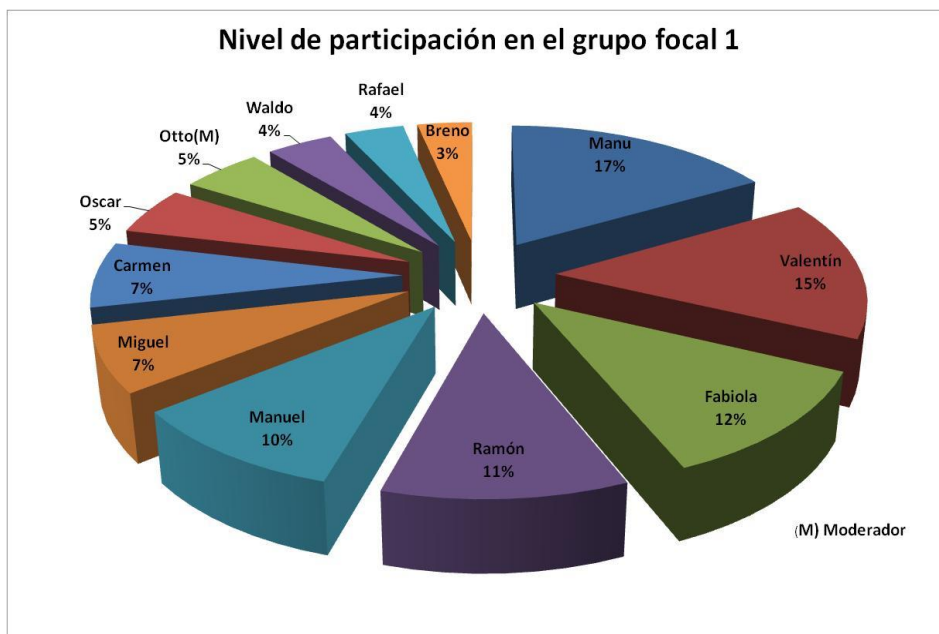
Figura 17. Producción del discurso en el grupo focal 1

Finalizando esta aproximación lineal al discurso producido en el grupo focal 1, es importante sintetizar el mismo a partir de la figura 17. En ella es posible percatarse de cómo la temática de “Funciones de la Educación Física” ha estado presente durante todo el desarrollo del mismo, ya sea poniendo el énfasis en una labor más reproductora y/o transformadora. Pero estas funciones han estado acompañadas, sobre todo desde la mitad de discurso hasta el final, por las dificultades propias que los participantes encuentran en diferentes ámbitos para contribuir en la consecución de las funciones aludidas.

#### **b. Participación y presencia de los actores del primer grupo focal en las diferentes temáticas.**

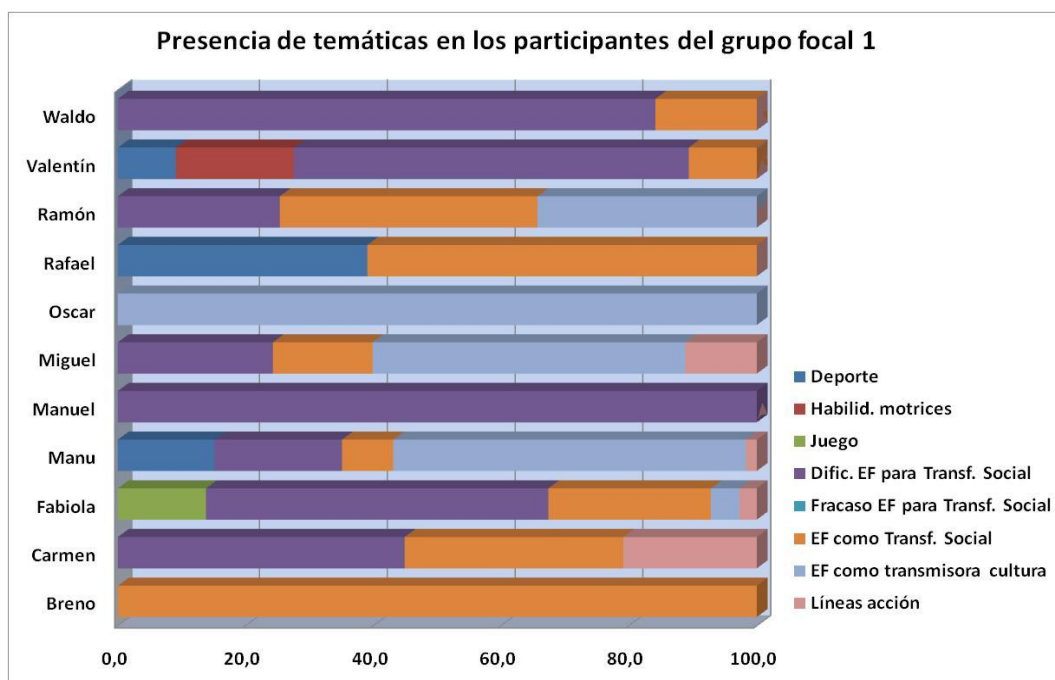
Lo primero que llama la atención, en el grupo focal 1, es la fuerte presencia del discurso de Manu (17%) en el grupo. Podemos identificar un segundo grupo de participantes: Valentín, Fabiola y Ramón, todos ellos con un discurso superior al 10% de representación en el total del grupo (15%, 12% y 11%, respectivamente). Podríamos observar un tercer nivel de participación, en donde situaríamos a Manuel (10%) y a Miguel y Carmen (7%). Por último, habría un cuarto nivel de participación representado por Oscar, Waldo, Rafael y Breno en los que sus discursos no llegan a superar el 5%, cada uno de ellos, en relación al discurso total.





Gráfica 16. Nivel de participación grupo focal 1

A continuación, y con la intención de profundizar en el discurso de cada uno de los participantes del primer grupo, daremos cuenta de las principales temáticas abordadas por cada uno de ellos y las perspectiva desde las que abordan las mismas. Para ello, nos apoyaremos en la siguiente gráficas, correspondiente a al grupo focal 1.



Gráfica 17. Presencia de temáticas en los participantes grupo focal 1

**Miguel** es profesor de Educación Física y profesor de Educación Tecnológica. Tiene cuarenta y dos años y forma parte del equipo docente, a tiempo parcial, de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores situada en la zona sur del país. En dicha institución está a cargo del módulo de kayak, área en donde realiza todas sus horas de docencia. El 2009 fue su primer año de trabajo en el contexto universitario, poseyendo trece años de experiencia tanto en la educación básica como la media. Durante veinte años se ha dedicado al entrenamiento deportivo en jóvenes, especializándose en la disciplina de kayak y duatlón. También posee experiencia administrando clubes deportivos (trece años) e instalaciones deportivas (dos años). Nunca ha participado de proyectos de investigación y/o innovación pedagógica.

El discurso de Miguel, aún no siendo de los amplios (representa el 7% del total), aborda cuatro temáticas durante el desarrollo del mismo. “EF para la transformación social”, “Dificultades de la EF para la transformación social”, “EF como transmisora de cultura” y “Líneas de acción” son los cuatro grandes nodos presentes. Las barreras o dificultades enunciadas por Miguel están relacionadas con la falta de recursos materiales, específicamente en infraestructura, presentes en las diferentes comunas regionales para la práctica de educación física, y en el caso en las que existen dicha infraestructura es posible percatarse de la poca disponibilidad para facilitarlas: *<<se hacen dos gimnasios más y, por una cuestión política, sólo uno de los gimnasios se puede utilizar, pues no los facilitan para la comunidad. Motivos específicos no los tengo pero ahí hay una barrera tremenda pues los gimnasios no los pueden utilizar los mismos miembros de la comunidad>>*.

Como forma de superar esta dificultad, Miguel nos invita a un trabajo sistemático de reflexión y autocuestionamiento que nos permita mirarnos y evaluarnos para poder mejorar, así, la práctica educativa y las condiciones donde esta se desarrolla. *<<La invitación es a reflexionar desde la experiencia propia respecto a lo que es, podría y lo que puede ser (...) Creo que lo que nos hace falta, más que hacer actividades, es intervenir un poquito en nosotros mismos, en nuestra profesión en relación a esta área>>*. Todo ello

considerando que, para Miguel, la práctica de actividad física y/o deportiva no conlleva, de forma directa, el desarrollo de ciertos valores considerados positivos, sino que son las personas que dirigen dichas actividades las encargadas de intencionar, pedagógicamente, dicho trabajo valórico: *<<una cosa es plantear los valores que provienen del deporte pero yo quiero plantearlo desde el punto de vista que los valores son propios de la persona, osea, yo como persona tengo mis valores arraigados y yo puedo utilizar la actividad física, la actividad motriz, o como queramos llamarle, el deporte...como un medio para desarrollar esos valores>>*.

**Rafael** es director de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de una universidad situada en la zona sur del país y que pertenece al Consejo de Rectores. Es profesor de educación física y magíster en motricidad humana con una mención en alto rendimiento deportivo. Actualmente desarrolla docencia ligada a la teoría y práctica del entrenamiento, del acondicionamiento físico e iniciación al atletismo. Ha trabajado durante veinte años en el contexto universitario, labor que ha desarrollado en paralelo con un quehacer laboral en el Instituto Nacional del Deporte, cuya misión principal es promover la cultura deportiva del país a través del financiamiento de proyectos y ejecución de programas de fomento e infraestructura, que aumenten la práctica de la actividad física y deportiva de la población y el alto rendimiento, con una perspectiva territorial, intersectorial y de género. Además posee diez años de experiencia docente en la enseñanza media y cinco años en la educación básica y ha participado, en los últimos cinco años, en proyectos de investigación relacionados con el perfil morfofuncional de deportistas. Tiene cuarenta y dos años.

El discurso de Rafael se centra en dos temáticas: “Deporte” y “Educación Física para la transformación social”, con un 35% para la primera y un 65% para la segunda. El participante en el grupo focal 1 aboga por una educación física capaz de hacerse cargo de la contingencia social actual, pues *<<pareciera que existe una fractura en lo humano (...), desde el punto de vista valórico, de actitudes, de hábitos (...)>>*. Y es ahí donde el deporte puede ayudarnos para

ese trabajo social y transformativo: <<desde muy niño el deporte fue para mi un medio de transformación social. Cuando se habla de una persona resiliente, yo creo que efectivamente un niño, un joven, un adulto mayor, a través de otras manifestaciones de la educación física puede generar transformación social, puede generar movilidad social. Creo, y la experiencia me lo confirma, que es una medio importante desde el punto de vista del desarrollo humano>>.

**Óscar** es profesor adjunto en una universidad perteneciente al Consejo de Rectores y emplazada en una ciudad sureña de Chile. Tiene cincuenta y tres años de edad y ha dedicado los últimos quince años a la docencia universitaria, principalmente en las asignaturas “Teoría del Entrenamiento Deportivo”, “Rugby” y “Voleibol”, actividad deportiva ésta última sobre la que tiene publicado un libro: “Desarrollo y estado actual del Voleibol” (1995). El resto de experiencia laboral la reparte entre la docencia en enseñanza básica (cinco años), en educación media (diez años) y cargos de gestión en instalaciones deportivas (cuatro años) y en eventos deportivos (diez años). Posee un postgrado en la Universidad de Berkeley.

La única temática a la que hace referencia Oscar es la “EF como transmisora de cultura”. Si bien Oscar es de los que menos participa en la discusión (5%), su discurso gira en torno a la importancia del profesor de educación física asumiendo una diferencia trascendental en comparación con los docentes de otras áreas curriculares y percibiendo, acriticamente, la importancia de la disciplina en la transmisión de la cultura dada, supuestamente positiva: <<un profesor de EF es la piedra de tope, la piedra de tope para muchas cosas, para solucionar y para tomar responsabilidades que van a marcar, desde el punto de vista de la organización escolar y más directamente a la persona que se forma>>.

**Manu** es director del departamento de educación física, deportes y recreación de una universidad situada en la zona central del país y perteneciente al Consejo de Rectores. Es profesor de educación física y profesor de biología, poseyendo un máster en nutrición humana. Las asignaturas en las que realiza su docencia son “Nutrición Deportiva”, “Bionérgica” y “Obesidad Infantil”. Se

ha desarrollado en el contexto universitario durante treinta y siete años aunque también posee veintiún años de experiencia en la enseñanza media y educación básica. Sus primeras experiencias laborales se desarrollaron en la Escuela Militar, en donde durante diez años se dedicó a la preparación física de los militares. En los últimos años viene desarrollando un proyecto de investigación relacionado con la calidad de la educación física en la educación general básica.

Manu es el representante con mayor diversidad temática dentro de su discurso, habiendo abordado cinco de las ocho temáticas presentes en el grupo focal 1. Las “Dificultades de la educación física para la transformación social” son abordadas por Manu a partir de las grandes diferencias sociales existentes, aún en el país, lo que sin duda termina generando inequidad entre los diferentes sectores: <<la inequidad social es muy alta, muy grande y en mucho tiempo no se ha podido superar a pesar de que quizás alguien haya hecho algún esfuerzo sobre esto>>. Es desde esta inequidad que el participante sugiere que la educación física debiera trabajar en <<función de estos sectores o subsectores que existen dentro de nuestra sociedad actual>> (“Educación Física como transformación social”). Si bien Manu hace esta referencia al cambio y mejora social, también es cierto que gran parte de su discurso gira en torno a la “EF como transmisora de la cultura”.

Manu centra su discurso e relación a cómo la asignatura debe capacitar, físicamente, para que posteriormnete los estudiantes tengan la capacidad de desenvolverse exitosamente en el mundo del trabajo: <<para que tenga capacidad de responder a lo que significa el trabajo y el esfuerzo físico en un futuro>>, para lo cual debemos trabajar <<con el cuerpo>> y mejorar así el <<confort (...), [el] bienestar (...) [y la] calidad de vida>>, es decir, para Manu lo que hay que hacer es conseguir <<tener buena salud>>.

Cuando algunos de los otros participantes está hablando en relación a los aspectos positivos que desarrollamos a partir de la educación física esoclar, Manu hace un llamado de atención a los mismos, solicitándoles que, si <<estamos hablando de educación física a nivel escolar>> sería recomendable

<<ser más exigente con nuestras apreciaciones>>, todo ello en el contexto de ser más autocríticos con el papel que actualmetne estamos desarrollando.

**Ramón** es director de una escuela de educación física en una universidad situada en la zona central del país y perteneciente al Consejo de Rectores. Su cargo directivo lo comparte con labores docentes en la institución donde trabaja, específicamente en las asignaturas “Motricidad y Deportes Individuales” y “Gestión en Educación Física”. Posee el título de Magíster en Administración Educacional. Lleva veintisiete años trabajando en el contexto universitario y durante quince años trabajó en la enseñanza básica y media. Tiene cincuenta y cinco años y los proyectos de investigación en los que participa están relacionados con vida saludable en estudiantes universitarios.

Ramón, en su discurso, aborda tres de las ocho temáticas presentes en el grupo focal 1, representando cada una de ellas un porcentaje similar de tratamiento, aproximadamente del 30% cada una de ellas. “Educación física como transformación social”, “Dificultades de la EF para la transformación social” y “Educación Física como transmisora de cultura” son los tres grandes nodos abordados.

Entre las dificultades mencionadas por Ramón, podemos encontrar las que según él serían propias del trabajo pedagógico en sectores sociales de mucha vulnerabilidad, pues en ellos <<no están satisfechas las necesidades básicas>> y eso complejiza el trabajo pedagógico, provocando que <<muy poco vamos a poder intentar transmitir algunos aspectos de tipo valórico>>.

Pero Ramón considera que son los mismos profesionales de la educación física la mayor barrera presente en el área para el verdadero cambio en la asignatura que la dirija hacia el trabajo por la transformación social. El participante caracteriza esta autorresponsabilidad argumentando que nosotros nos hacemos cargo de las diferentes miradas que socialmente hay sobre nuestra profesión: <<de alguna manera nos queremos hacer cargo de todo. Del tema de la salud, del tema del deporte de alto rendimiento, del tema de los valores, de la obesidad, pero ¿de qué nos hacemos cargo al final?...>>.

Para Ramón, la superación de estas dificultades podría ayudarnos en el cumplimiento de las dos funciones que le corresponderían a la educación física, como asignatura del curriculum escolar: la transformación social y la transmisión cultural. Lo fundamental, según Ramon, <<tiene que ver con transmitir de alguna manera la cultura>>, aunque no limita la educación física a esta función sino que, también, considera importante <<buscar formas de transformación para la sociedad>>, situación, ésta última, que nos hace pensar en no dedicarnos sólo al desarrollo de <<competencias en el hacer>> sino también competencias relacionadas con <<el saber, el saber convivir>>.

**Carmen** es profesora de educación física y magíster en gestión de la actividad física y deportiva. Tiene 43 años y desempeña el cargo de jefa de la carrera de pedagogía en educación física, deportes y recreación ofrecida por una universidad perteneciente al Consejo de Rectores y situada en el norte del país. Las asignaturas impartidas durante sus nueve años de experiencia docente en el contexto universitario están relacionadas con los procesos de gestión en el sistema educativo y la gimnasia rítmica y artística. Además tiene 8 años de experiencia docente en la educación básica y en la enseñanza media y tres años de experiencia en educación infantil. En los últimos años ha participado en dos proyectos de investigación relacionados con la calidad de los servicios públicos en la generación de actividad física y deportiva comunal.

El discurso de Carmen aborda tres grandes temáticas. Mayor presencia tienen las “Dificultades de la EF para la transformación social con algo más del 40%”, “EF para la transformación social” aparece en un 35% aproximadamente, y las “Líneas de acción” algo más del 20%. La primera dificultad enunciada por Carmen es la <<brecha cada vez más distante en las sociedades>>, es decir, las grandes desigualdades aún presentes en el país. Carmen afirma que, efectivamente, se está haciendo un trabajo de transformación social pero que curiosamente el mismo se realiza fuera de la institución escolar, <<en instituciones sin fines de lucros>> y ligadas, principalmente, al ámbito deportivo más que al ámbito escolar: <<si bien es cierto que se desarrollan fuera del ámbito del escolar, los resultados se ven al interior de las escuelas, en el

sentido de que se ve una transformación en el niño que participó en estos proyectos, a nivel escolar>>. Otra de las dificultades señalada por Carmen y a partir de la cual invita a la reflexión es que <<a nivel de universidades falta un análisis>> al respecto, y es por ello que la participante considera relevante <<crear instancias al interior de las Escuelas de Educación Física sobre la importancia del tema de la responsabilidad social (...)>>. Una última barrera, <<la principal>>, es la falta de presencia de los docentes del área de educación física en la organización y toma de decisiones en la construcción de <<los planes de desarrollo regional>>. Esto, unido a <<la poca innovación (...) [presente en las] clases>> aún dificulta mucho más construir un trabajo pedagógico centrado en la transformación y mejora social.

**Valentín** es profesor de educación física y máster en el área educativa. Tiene cincuenta y tres años y, actualmente, cumple el rol de Director de la Escuela de Educación Física de una universidad situada en el centro-sur de país, perteneciente al Consejo de Rectores. En el contexto universitario posee una experiencia de veinte años y desarrolla docencia en las áreas de deportes individuales, concretamente atletismo, y en curriculum para la educación física. También posee veinte años de experiencia en la enseñanza media y diez en la educación básica. Los primeros diez años de su carrera laboral los dedicó a las asesoría en el contexto deportivo de competición. El proyecto de investigación en el que está colaborando durante el año 2009 está relacionado con la evaluación de la condición física de escolares.

El discurso de Valentín aborda las dos temáticas tratadas por Waldo pero, además, hace referencia a dos temáticas más. Las “Dificultades de la EF para la transformación social” representa un 60% (aproximado) de su discurso, mientras que las “Habilidades motrices” y el “Deporte”, como contenidos importantes del área, suman un 25% de presencia (aprox.), y la “Educación física como transformación social” equivadría al 15%. La transformación social, a partir de la educación física escolar, vendría dada por una asignatura centrada, pedagógicamente, en el <<desarrollo del ser>>, entendiendo que dicho desarrollo se operacionaliza a partir de dos dimensiones, una relacionada



con <<el hacer>> y la otra anclada en <<el convivir>>. Ahora bien, para Valentín, este desarrollo del ser se facilitaría gracias a las características propias del profesor de educación física, pues nosotros <<tenemos una posibilidad de intercambiar situaciones y conversaciones con los estudiantes>>, a diferencia de los otros profesores, pues mientras nosotros <<entregamos un modelo muy motivador>> ellos <<están tomando café>>. A pesar de la facilidad que pueda entregar nuestra profesión, <<la gran barrera, hoy día>> está relacionada con <<las familias>> de nuestros estudiantes, pues se produce una incoherencia entre la intencionalidad pedagógica propuesta por el profesor y las dinámicas relacionales que los jóvenes viven en el contexto familiar:

*<<¿Cómo nosotros hacemos partícipe a la familia de que realmente podemos hacer una transformación social si es que ellos no se involucran en esto? Entonces nosotros podemos trabajar valores con los chiquillos en la hora de clase, en el juego, en todas las actividades, pero en su casa los valores son distintos. Entonces, no hay respeto, tampoco se les considera. Entonces va creando también una situación de enfrentamiento que no permite hacer una acción más concreta en la clase>>.*

Otras de las dificultades con la que nos encontramos tiene que ver con el <<no estar preparados para atender a la inclusión>>, aún siendo esta una exigencia ministerial y de política de estado.

**Fabiola** tiene cuarenta y cuatro años. Es directora de la carrera de Educación Física en una universidad de la zona central del país, además de coordinar las prácticas profesionales en otra universidad, ambas no pertenecientes al Consejo de Rectores. Posee un postgrado en el área y una experiencia laboral en el contexto universitario de ocho años. Imparte docencia, principalmente, en el área de la preparación física y el entrenamiento deportivo. Posee, también, experiencia laboral en la enseñanza media (tres años) y en la educación básica (ocho años) y estuvo trabajando, durante cuatro años, en una escuela de natación. Actualmente colabora en un proyecto de investigación cuyo propósito

central es evaluar el impacto causado por el curriculum de la carrera en donde coordina las prácticas profesional, en el alumnado universitario.

El discurso de Fabiola aborda, al igual que en el caso de Manu, cinco temáticas. En este caso son las “Dificultades de la EF para la transformación social” la temática de mayor presencia con aproximadamente un 50%. Le sigue el nodo “Educación Física para la transformación social” con un 20%, y el “Juego” como contenido importante del área con una 15% aproximado. Las otras dos temáticas, “EF como transmisora de cultura” y “Líneas de acción”, si bien aparecen lo hacen de forma minoritaria. La gran dificultad enunciada por Fabiola es el excesivo énfasis que, desde el profesorado de educación física, se le está dando al tema de la competición deportiva y al intencionar nuestras clases en función del desarrollo de buenos deportistas. <<La ansiedad por alcanzar el rendimiento deportivo>> provoca el olvidar o relegar a un segundo plano otros aspectos menos deportivos pero más enriquecedores pedagógicamente, y ello ocurre <<porque queremos ganar>>. Es por esta razón que para Fabiola el juego se constituye en el contenido verdaderamente relevante para el área y que ayudaría en la función de transformación social de la educación física como asignatura del curriculum escolar. El juego <<es el escenario perfecto, un simulacro de la vida real, en donde se generan todos los roles que uno vive en la vida>>.

**Waldo** tiene treinta y cinco años. En el contexto universitario se desarrolla, principalmente, en el eje de prácticas de la carrera de educación física de la cual es jefe, en una universidad no perteneciente al Consejo de Rectores de la zona sur del país. Posee un postgrado en educación con especialización en orientación educacional. También ha desarrollado su labor docente, como profesor de educación física, en la enseñanza básica y media (diez años) y como entrenador de atletismo (doce años). En estos momentos dirige un proyecto de investigación destinado a la elaboración de las políticas regionales relacionadas con el ámbito deportivo.

El discurso de Waldo refleja dos temáticas de las ocho presentes en el grupo focal 1. Dichas temáticas son las “Dificultades de la educación física para el

trabajo por la transformación social” que representa más del 80% del discurso del participante y el entendimiento de la “Educación física como transformación social” que representa algo menos del 20% del discurso total. Waldo entiende que la función de transformación social de la educación física escolar está relacionada con el <<desarrollo del ser humano>> y con la mejora de <<su calidad de vida>> a partir de la generación y creación de <<actividades culturales recreacionales>>. Pero considera que este trabajo transformativo se encuentra con una serie de dificultades propias de los <<índices altos de pobreza>> con los que se encuentran los profesores de educación física en su quehacer cotidiano.

**Breno** es jefe de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de una universidad situada en la zona sur del país que no pertenece al Consejo de Rectores. Es profesor de Educación Física y magíster en educación con una especialización en evaluación. Las asignaturas en las que imparte docencia en el contexto universitario, en donde trabaja desde hace siete años, son “Acondicionamiento Físico” y “Currículum y Evaluación para la Educación Física”. En la enseñanza media ha dado clases durante seis años y en la educación básica trabajó durante diez años. En la etapa en la que se desenvolvía en contextos escolares ocupó el cargo de jefe de la unidad técnico pedagógica de un establecimiento educacional de carácter privado. Tiene treinta y ocho años y, actualmente, dirige un proyecto de investigación dirigido a confeccionar instrumentos de evaluación de los perfiles de egreso de la universidad donde trabaja.

Si bien el discurso de Breno es el más breve de todos los participantes en el grupo focal 1 (3%), él realza la importancia de la educación física en su aporte a la transformación y mejora social, <<enfatisa[ndo] el aporte que tenemos sobre lo afectivo>>, lo que para él va a permitir que el aprendizaje <<transcienda>> y ello va a ayudar a <<esa transformación social>>.

**Manuel** es profesor de educación física y no posee, aún, postgrado en el área, aún cuando está estudiando un magíster en estos momentos. Tiene sesenta y dos años y ocupa, actualmente, el cargo de director del departamento de

educación física en una universidad de la zona norte, perteneciente al Consejo de Rectores. Su experiencia laboral ha sido, durante los últimos treinta y siete años en el contexto universitario, aún cuando en sus inicios laborales trabajó en el Instituto Nacional del Deporte. La docencia que imparte en la universidad está ligada a las asignaturas de “Natación”, “Folclore” y “Gestión Deportiva”. No ha participado, ni participa, en proyectos de investigación.

El discurso de Manuel representa sólo una de las temáticas abordadas en el grupo focal 1, siendo esta “Dificultades de la Educación Física para la transformación social”. La primera dificultad tiene relación con la falta de capacitación y preparación que tenemos los profesores de educación física para el trabajo pedagógico con *<<alumnos de alta agresividad (...) que han perdido todo tipo de valor para una responsabilidad (...)>>*.

Otra barrera es, según Manuel, la escasez de tiempo real de actividad que hay en las clases de nuestra asignatura, lo que le hace preguntarse *<<¿cómo podemos cambiar a esa persona a través de la actividad física en cuarenta minutos a la semana?>>*. Por último, Manuel hace referencia a que en numerosas ocasiones, nuestras dinámicas pedagógicas terminan siendo contraproducentes, pues ya ni siquiera somos los profesores recreativos del sistema educacional, y eso ha terminado ocasionando que muchos estudiantes sean *<<enemigos de la actividad física>>*.

## **4.2.2. Analizando el segundo grupo focal**

### **a. Producción lineal del discurso en el segundo grupo focal**

Ahora, y situándonos en el grupo focal 2, queremos comenzar de forma similar a cómo lo hicimos en el primero. Es decir, nuestra primera intención es hacer pública la direccionalidad del discurso seguida para poder sistematizar las temáticas que han aparecido, visualizar las relaciones entre ellas y los tiempos en que fueron apareciendo en el transcurrir de la discusión.

### Producción lineal del discurso en el grupo focal 2

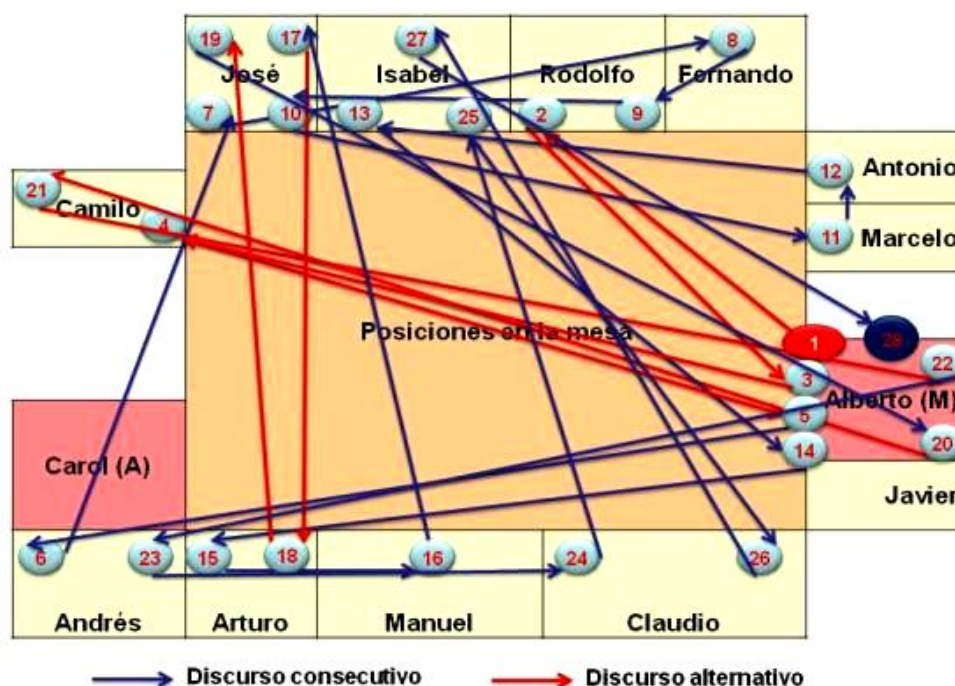


Figura 18. Producción lineal del discurso grupo focal 2

Es importante comenzar este análisis lineal explicitando que el discurso, como se puede ver en la figura anterior y con una pequeña diferencia en relación al grupo focal 1, ha estado representado, principalmente, por una consecución del mismo pero también hemos presenciado alguna muestra de discurso alternativo, lo que sin duda da cuenta de cómo en este grupo existió, al menos, algo de debate. En éste, Alberto, moderador del mismo, abre el grupo con la pregunta central: ¿cuál debiera ser el aporte de la Educación Física, como asignatura del currículum escolar, a la sociedad en la que vivimos? A partir de aquí es Rodolfo quien toma la palabra preguntando acerca de qué quiere decir el moderador cuándo habla de aporte social. Alberto explicita el no querer delimitar la pregunta en función de qué se está entendiendo por esa expresión, e invita a participar en función de lo que cada uno haya entendido por aporte social. Es aquí cuando Camilo aclara que conversemos en relación a cuál es el aporte o cuál debiera ser. Alberto vuelve a realizar la pregunta e insiste en algunas características propias de los grupos focales y, por tanto, señala que la

idea es que cada participante pueda intervenir a partir de sus propias experiencias, vivencias y creencias en relación a lo planteado.

Es aquí cuando Andrés comienza la discusión, propiamente tal, argumentado que si bien la educación física ha sido tratada, históricamente, como una asignatura centrada en lo motriz y anclada en una mirada dualista del ser humano, se hace necesaria una reflexión en relación a las dimensiones que hoy día se están abordando en la asignatura, y ver así cómo se puede propender a un trabajo pedagógico que sea un aporte en el ámbito social. Continúa la discusión José, quien después de hacer alusión a las diferencias conceptuales entre la corporeidad y la corporalidad, afirma que actualmente la educación física se focaliza en el desarrollo holístico de la persona y es el movimiento el medio utilizado para este desarrollo. Seguidamente Fernando decide cambiar radicalmente la temática que se estaba abordando hasta el momento, y hace una llamada de atención en relación a la escasa utilidad pedagógica para el cambio social de las investigaciones que se están realizando en el área, e invita a producir más investigación y de mayor utilidad para la mejora pedagógica y social. Es Rodolfo quien vuelve a pedir la palabra, ahora para alabar lo dicho por José, pero también para llamar la atención en relación a la importancia de poder reflexionar acerca del valor social que tiene la clase de educación física y desde ahí enfatizar la importancia de un trabajo pedagógico direccionado hacia la mejora de la convivencia y el desarrollo valórico, pues desde ahí es posible aportar a las problemáticas sociales de la actualidad, como es el caso de la aceptación de la diversidad. Es este concepto el que recoge José para participar nuevamente en el grupo. El participante concuerda con Rodolfo en relación a la importancia del principio pedagógico de aceptación de la diversidad y como desde él es posible direccionarse hacia el desarrollo del pensamiento crítico, lo que ayudaría a generar conciencia en relación a los problemas de salud soterrados en nuestra sociedad.

Marcelo, aceptando que quizás pueda generar algo de polémica y pidiendo disculpas por ello, lanza la pregunta: <<¿qué ha hecho la educación física en el

*curriculum?*>>. Él sólo la contesta, haciendo alusión al fracaso de la asignatura en la generación de cambio social. Pero pareciera que nadie se hace cargo de la pregunta y rotunda respuesta de Marcelo, pues a continuación Antonia cambia la temática tratada y expresa la versatilidad del profesorado de educación física dentro del sistema educativo lo que hizo, en algún momento, que la educación física fuera una de las asignaturas más importantes para los estudiantes, aunque admite que en la actualidad no es tan así, debido principalmente al cambio generacional que ha existido actualmente y los diferentes intereses de los niños y jóvenes. Es ahora Isabel quien toma la palabra en la discusión, y retomando el tema del fracaso de la educación física propuesto por Marcelo, señala que una muestra clara de ello es que los que constantemente son excluidos de las clases de educación física, que son muchos, terminan yendo a los gimnasios a practicar actividad física, y es en ese contexto donde se está haciendo un importante aporte al cambio social. Ante esta situación invita a abordar el tema emocional en las clases de educación física, lo que ayudaría en la mejora del trabajo pedagógico que se está realizando desde el área y contribuir, así, al desarrollo de buenos ciudadanos.

Alberto, el moderador, tomando el concepto de buenos ciudadanos propuesto por Isabel realiza la siguiente pregunta: ¿cómo la educación física podría aportar en la construcción de mejores ciudadanos? Arturo comienza la nueva discusión admitiendo la falta de preparación profesional para abordar problemáticas sociales actuales de gran importancia como lo son el alcoholismo, la prostitución de jóvenes y el embarazo adolescente, entre otras. Sugiere, para ello, aprovechar la cercanía afectiva que suelen tener los profesores de educación física con sus estudiantes. A continuación Manuel vuelve a reiterar nuestra falta de preparación para trabajar con alumnos que muestran, por ejemplo, altos índices de agresividad. Una de las causas es, según el participante, el escaso tiempo efectivo de actividad física en las clases de la asignatura. Al igual que se planteó anteriormente, Manuel invita a realzar la relación afectiva con nuestros estudiantes para que no se sientan excluidos

del trabajo pedagógico, independientemente cuáles sean sus características personales.

Seguidamente, José expresa su disconformidad con las ideas aludidas hasta el momento y afirma que el grupo está siendo excesivamente autoflagelante y que pareciera que no estamos haciendo nada bien. Para contradecir esta lógica José cuenta una experiencia pedagógica en educación física enfatizando la importancia de la generación de autonomía en el alumnado para contribuir a la transformación social. Arturo, en una muy breve intervención, comenta que esa forma de trabajo no está siendo considerada en la formación de profesores del área. Nuevamente José toma la palabra para señalar que debemos hacer una revisión de las mallas curriculares de las carreras de educación física en las diferentes universidades y de cómo esta formación se está operacionalizando en la práctica formativa.

Es ahora Javier quien participa de la discusión, aunque se aleja de lo planteado por José anteriormente. Este participante comenta que la principal barrera que tenemos para el trabajo pedagógico transformativo en el área de educación física es pensar que nosotros somos los únicos y totales responsables de algunas de las problemáticas sociales, como por ejemplo la obesidad. Es por ello que Javier considera oportuno un trabajo con otros profesionales del sistema educativo y de otras áreas sociales para poder ser un verdadero aporte.

A continuación Camilo, aceptando que las palabras de Javier lo interpretan perfectamente, plantea su sensación incómoda al pensar que nosotros mismos somos los que consideramos que la educación física es un desastre. Acepta que tenemos debilidades pero también muchas fortalezas, y enfatiza que el aporte de la educación física al desarrollo integral de los educandos no está en discusión, y que el problema real no es de la educación física sino del sistema educativo que está obsesionado con las pruebas estandarizadas nacionales que pretender medir la calidad académica de los estudiantes.



El moderador vuelve a participar del grupo. Alberto se posiciona en lo planteado por los dos participantes anteriores y comenta que asumiendo que la educación física no puede ser la salvadora de todas las problemáticas sociales, pregunta al grupo: ¿qué se ha hecho y qué se puede hacer para trabajar, no para solucionar totalmente, para trabajar esas problemáticas sociales? Es Andrés quien toma la palabra y decide hacer una reflexión en relación a lo que se ha venido planteando de la crisis de la educación física. El participante posiciona esa crisis en el reduccionismo que históricamente se ha reflejado en la educación física como área de conocimientos, invitando a alejarse de la lógica de rendimiento deportivo como foco del accionar pedagógico.

A continuación Claudio, en tono de broma, dice que no hay que entristecerse y sí seguir trabajando. En la misma lógica Isabel pide que no se le mal interprete, pues no es que esté todo malo sino que ella quiere hacer énfasis en otros aspectos. Ya terminando el segundo grupo focal Claudio admite que los tiempos están cambiando y que, por tanto, debemos abandonar ese accionar pedagógico centrado en el rendimiento y adentrarnos en lo que Parlebas llama <<pedagogía de las conductas motrices>>, lo cual significa que el profesorado de educación física debe convertirse en un diseñador de situaciones motrices a partir de las cuales desarrollar los valores considerados como positivos en la sociedad. En función de lo dicho por Claudio, Isabel plantea que eso significaría volver a los griegos.

Es aquí donde el moderador, Alberto, decide dado el tiempo de participación, cerrar el grupo focal agradeciendo a todos los presentes por su participación desinteresada en el mismo.

Finalizando esta aproximación lineal al discurso producido en el grupo focal 2, es importante sintetizar el mismo a partir de la figura 19. En ella es posible percatarse de cómo la temática de “Dificultades para la transformación social” es con la que comienza la discusión. Y desde ahí el grupo se adentra en las funciones de la asignatura y en las diferentes formas (líneas de acción) para trabajar por y en esa transformación social. Llegado un momento son varios los participantes que hacen alusión al “Fracaso de la Educación Física” en ese

trabajo transformativo, pero rápidamente vuelven a centrarse en las funciones y las líneas a seguir. El grupo focal 2 termina como empezó, abordando las dificultades que nos encontramos como profesionales para un trabajo pedagógico que genere conciencia social.

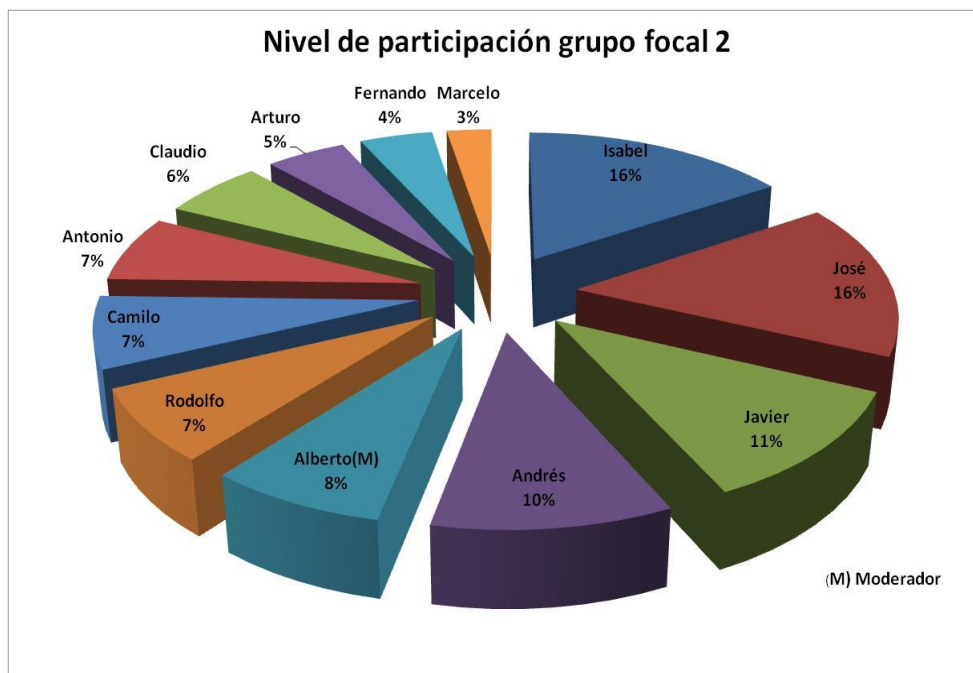


Figura 19. Evolución del discurso grupo focal 2

#### b. Participación y presencia de los actores del segundo grupo focal en las diferentes temáticas.

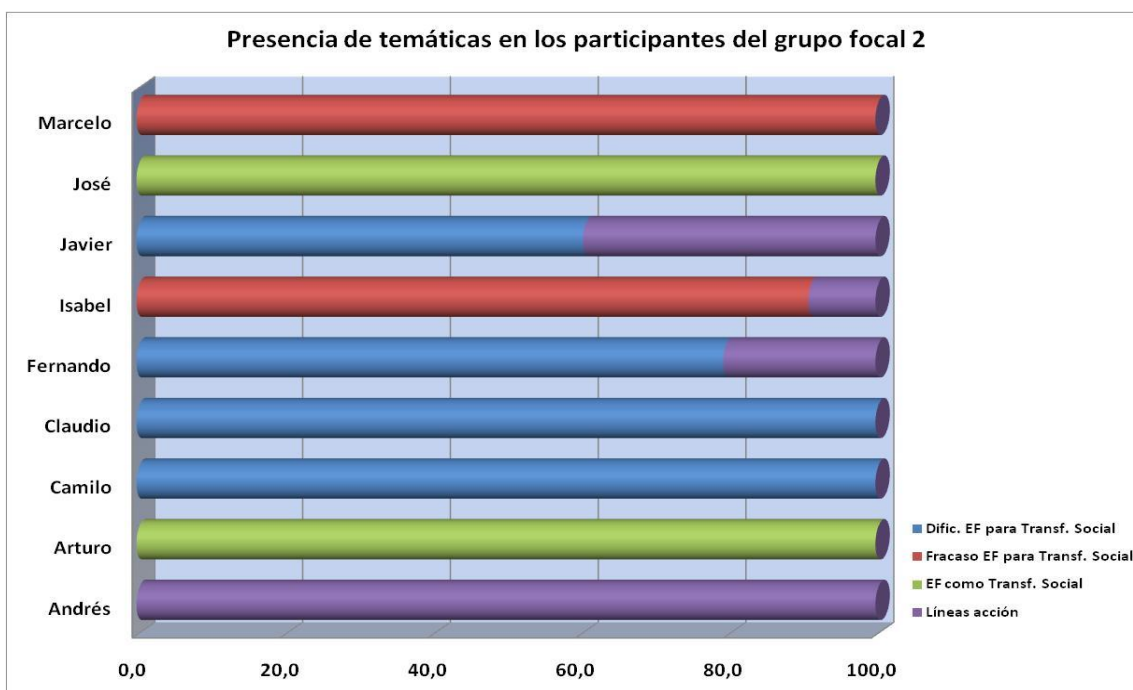
En el grupo focal 2 ocurre algo similar a lo acontecido en lo descrito anteriormente. Es posible encontrar un primer grupo de dos participantes con alta participación, como son Isabel y José (el discurso de cada uno de ellos representa el 16% del total). Un segundo grupo con, también, relativa alta participación, en el que estarían Javier y Andrés (11% y 10%) y un tercer grupo formado por Rodolfo, Camilo y Antonio (7%), Claudio (6%), Arturo (5%), Fernando (4%) y Marcelo (3%).

Es curioso observar cómo 4 participantes (Isabel, José, Javier y Andrés) representan el 52% del discurso total producido y que un 8% más corresponde al moderador del grupo.



Gráfica 18. Nivel de participación grupo focal 2

A continuación, y con la intención de profundizar en el discurso de cada uno de los participantes del primer grupo, daremos cuenta de las principales temáticas abordadas por cada uno de ellos y las perspectivas desde las que abordan las mismas. Para ello, nos apoyaremos en la gráfica 19.



Gráfica 19. Presencia de temáticas en los participantes grupo focal 2

Lo primero que nos llama la atención es el menor número de temáticas tratadas y abordadas por los participantes, en relación al grupo focal 1 (de ocho temáticas en el grupo focal 1 a cuatro en el grupo focal 2), además de que la gran mayoría de los participantes (a excepción de Javier, Isabel y Fernando) sólo abordan una de las cuatro temáticas presentes en la conversación de este grupo focal, lo que sin duda también es una muestra de que la dinámica seguida en el desarrollo de la conversación no fue lo más adecuada a lo que se supone debe ser un grupo focal, como ya hemos mencionado anteriormente.

**José** es director de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de una universidad de la zona central del país que no pertenece al Consejo de Rectores. Tiene sesenta y seis años y lleva trabajando en el contexto universitario desde hace veintiséis. Es profesor de educación física y magíster en educación. Su docencia se centra en los deportes colectivos, concretamente en el balonmano. Trabajó cinco años en la enseñanza media y tres en la educación básica, además de siete años en el Centro de Perfeccionamiento Docente dependiente del Ministerio de Educación, en donde ocupó un cargo de gestión durante esos años. Sus líneas de investigación se centran en la psicomotricidad y la educación física para la salud.

José centra su discurso, íntegramente, en la “Educación Física como transformación social”. Para el participante, la función de transformación social de la educación física será atendida cuando entendamos que la asignatura debe tender a <<buscar el desarrollo holístico de la persona>> y que el movimiento es el medio <<para este desarrollo>>, entendiendo que este el concepto de holístico conlleva el entendimiento de <<la unidad de la persona, la totalidad>>. Ello requiere de una serie de principios en donde sustentar nuestro accionar pedagógico, siendo el primero de ellos <<el principio de la diversidad>> pues se hace necesario ser conscientes de que <<no todos somos iguales>> sino que somos <<seres únicos>> y la educación física debe hacerse cargo de dicha singularidad. El otro principio importante nombrado por José es <<el desarrollo del pensamiento crítico>> lo que sin duda ayudará a comprender la realidad a partir de <<sus propias inquietudes>>. El tercer

principio es el de que el profesional del área, el profesor de educación física debe convertirse en <<un mediador–facilitador>> en la construcción del conocimiento que podamos generar en las clases de educación física. Por último, José hace alusión a la importancia de que en las clases de educación física seamos capaces de enseñar a que nuestros alumnos construyan <<recursos (...) para que hagan la práctica>> de forma autónoma.

**Isabel** trabaja en una universidad de la zona central del país no perteneciente al Consejo de Rectores. Tiene cuarenta y siete años y ocupa el cargo de coordinadora académica y de extensión de dicha institución. Es profesora de educación física y posee un postgrado en el área. Su desempeño como profesora universitaria se extiende a quince años, habiendo trabajado, también, en la enseñanza media y básica por tres años. Además se ha desarrollado en educación infantil (cinco años) y en el alto rendimiento deportivo (diez años). La docencia que realiza en el contexto universitario está ligada a la metodología del entrenamiento y al yoga. En el ámbito de la investigación participa de un proyecto orientado a evaluar el perfil psicológico de los deportistas de alto rendimiento deportivo

El discurso de Isabel aborda en un 90% el “Fracaso de la educación física para la transformación social” y en un 10% las “Líneas de acción” a seguir para ayudar a superar dicho fracaso. Isabel comienza presentando el fracaso de la educación física como asignatura del curriculum escolar que propende al trabajo de transformación y mejora social a partir de su experiencia en su quehacer fuera del ámbito escolar, pues a estas actividades acuden los niños y niñas que, por alguna razón, han sido y son excluidos de la asignatura, como <<el gordo o la gorda, el tímido, el agresivo, el hiperquinético>> y se pregunta <<¿por qué llegan al gimnasio?>> si eso debiera <<estar resuelto en la clase de educación física>>. Isabel afirma que <<el aporte de la educación física no es mucho>> y que el mayor aporte a una buena salud o a la generación de hábitos de actividad física saludable se realiza en <<los gimnasios>>. En el contexto de la educación física escolar no hemos sabido trabajar <<ni la parte física (...) ni la parte psicológica>>. Ante esta situación, la participante nos

propone comenzar *<un replanteamiento>* del área e incluir *<<una línea transversal dedicada al trabajo de emociones, hábitos, actitudes, para tener mejores ciudadanos>>*.

**Rodolfo** tiene cincuenta y uno años. Es jefe de carrera de Pedagogía en Educación Física de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de la zona sur del país. Posee veintiséis años de experiencia en el contexto universitario centrandó su docencia en las asignaturas de “Fútbol” y “Formulación de Proyectos Deportivos”. Es profesor de Educación Física y magíster en administración educacional. Durante sus años de trabajo en la universidad también ocupó el cargo de Jefe de Deportes de la institución donde labora, a la vez que se ha dedicado, durante veinte años al deporte profesional, ligado a los ámbitos del fútbol y baloncesto. Actualmente colabora con un proyecto de investigación destinado a combatir los altos niveles de obesidad presentes en el país.

Rodolfo realza la importancia de *<<buscar el valor social que tiene la clase>>* de educación física, pues ello nos permitirá mejorar *<<la convivencia>>* en los establecimientos educacionales y centrarnos en el *<<desarrollo valórico>>* tan relevante en el sistema educativo.

**Fernando** es profesor de educación física y posee un magíster en ciencia de la actividad física y el deporte. Se desempeña como profesor, jornada completa, en una universidad perteneciente al Consejo de Rectores y situada en la zona sur del país. Su experiencia docente en el contexto universitario es de cuarenta años, habiendo desarrollado labores, también, en la enseñanza básica y media (nueve años) y como técnico deportivo (veinticuatro años). Ocupó el cargo de director de la carrera donde trabaja y, también, fue secretario académico de la facultad a la que pertenece la carrera de la que forma parte. Tiene setenta años y no participa, al menos en los últimos cinco años, de proyectos de investigación. Las asignaturas en las que imparte docencia son “Condición Física y Salud” y “Baloncesto”.

Fernando, aún participando muy brevemente del grupo focal, (sólo representa el 4% del discurso total), aborda dos temáticas: “Dificultades de la educación física para la transformación social” y muestra algunas “Líneas de acción” a seguir. El participante enfatiza la baja calidad de las investigaciones desarrolladas en el área y su poca utilidad para mejorar la práctica educativa *<<el 1,5% de las investigaciones que se hacen en la universidad, son realmente investigaciones que no sirven al país (...) Yo creo que a la educación física, menos del 1,5 sirve realmente al país, porque eh... generalmente no se toman en cuenta, son es decir, situaciones de investigaciones personales>>*. La línea de acción a seguir pasa por analizar y sistematizar la investigación existente en el país para poder reorientarla hacia una dimensión verdaderamente útil para nosotros: *<<yo creo que hay que buscar una investigación, un trabajo pragmático y lo otro hay que decir que es lo que realmente nos ha servido, las pocas investigaciones que hay en educación física, porque no hay muchas, pero hay>>*.

**Antonio** tiene treinta y seis años de experiencia docente en contexto universitario y tres años en la enseñanza media y educación básica, además de dedicarse, durante veinticinco años, al ámbito del entrenamiento deportivo. Es profesor de educación física y magíster en ciencias de la actividad física y el deporte. Actualmente se desempeña como jefe de la carrera de educación física en una universidad perteneciente al Consejo de Rectores situada en la zona sur del país, impartiendo docencia en las áreas de metodología de la enseñanza en educación física, diseño de proyectos educativos y en deportes colectivos, especialmente en el baloncesto. Tiene sesenta y dos años y su área de interés investigativo, aún cuando actualmente no participa de ningún proyecto, es la psicomotricidad.

El discurso de Antonio se centra en la importancia del profesor de educación física al interior de los establecimientos educacionales, pues son los profesionales *<<más versátiles dentro>>* del sistema educativo. Esto provocó, según el participante, que la educación física fuera considerada como *<<la asignatura más importante para los alumnos y la más cotizada>>*. La principal

barrera para que <<ahora no lo [sea] tanto>> está relacionada con los cambios generacionales y los intereses del alumnado.

**Marcelo** tiene sesenta y uno años. Se desempeña como director de la carrera de educación física en una universidad no perteneciente al Consejo de Rectores y situada en la zona central del país. Es profesor de educación física, no posee postgrado alguno y lleva veinticuatro años trabajando en el contexto universitario, específicamente en la asignatura de “Administración y Gestión Deportiva”. Además, trabajó durante dos años en la enseñanza media y diez años administrando y gestionando instalaciones deportivas. No ha participado ni participa en proyectos de investigación.

Marcelo, el participante con un discurso más breve (3%) hace referencia, únicamente, al “Fracaso de la educación física para la transformación social”, afirmando que el hecho de tener, en el país, <<un 90% de población sedentaria>> es motivo suficiente para decir que <<no hemos sido capaces de inculcar hábitos>>.

**Javier** es director del departamento de educación física de una universidad de la zona sur del país, perteneciente al Consejo de Rectores. Es profesor de educación física y magíster en educación. Tiene cuarenta y cuatro años, habiéndose dedicado diez años a la enseñanza en el contexto universitario, tres años a la enseñanza media y educación básica, y veinte años al entrenamiento deportivo. Actualmente colabora en un proyecto de investigación relacionado con la evaluación antropométrica de los escolares de una ciudad sureña.

Javier centra su discurso en las “Dificultades de la educación física para la transformación social”, temática esta con una presencia del 58%, y el 32% restante lo dedica a las “Líneas de acción” a seguir, en nuestra área, para la superación de las citadas dificultades.

Una de las dificultades propuestas por Javier es la creencia, de los mismos docentes del área, de considerar que somos los responsables y por tanto los que debemos solucionar el problema de la crisis cultural existente en relación a



la escasez de hábitos saludables en la misma, pues dicha realidad tiene un origen multicausal que no corresponde solucionar a una sola disciplina en particular: *<<la educación física no es la salvadora de todo. Primero porque los problemas actuales que tenemos en salud, son temas multisistémicos y factoriales, y la educación física es una de las posibles soluciones, ¡una!>>*. Si a esto le unimos la falta de horas que existen de educación física escolar pues *<<no vamos a cambiar mucho>>*, pues además algunas horas *<<se suspenden (...) para hacer castellano, para hacer matemáticas>>*. Otra de las dificultades se sustenta en que los niños y jóvenes *<<cada vez se mueven menos>>* y los que tienen mayor hábito de practicar actividades físicas son los pertenecientes a niveles socioeconómicos altos: *<<los niveles sociales que hacen más actividad física son la ABC1, a lo que uno bien sabía que los pobres que tienen menos recursos, ¡no! hacen menos, entonces hay todo un tema cultural a cambiar>>*.

Las propuestas a seguir para el cambio vendrían determinadas por *<<sacarse la camiseta de superman>>* a partir de la cual creemos que toda la responsabilidad es nuestra. Ello nos llevaría a entender que también depende de los otros profesionales del sistema educativo y, por tanto, se hace indispensable realizar un trabajo pedagógico como comunidad educativa y no, únicamente, como profesores de educación física: *<<el resto de los colegas de la escuela no más pueden descansar en el profesor de educación física para crear los hábitos... de actividad física o vida saludable, tienen que ser profesores de biología, tienen que ser profesores de fisio... de filosofía, ¡todos los profesores!>>*. Y desde el área en particular hay que incentivar el tema del movimiento, de hacer y construir clases más activas que permitan generar esos hábitos saludables que estamos buscando e intencionando: *<<hay que volver a la corporalidad, al movimiento, esa es la gran función del profesor, mas si es a través de un deporte, sea a través de las actividades en contacto con la naturaleza, sea por el vóleibol, lo que quiera>>*.

**Claudio** tiene cincuenta y siete años. Es director de la escuela de educación de una universidad de la zona central del país que no pertenece al Consejo de

Rectores. Es profesor de educación física y magíster en el área. Posee treinta y ocho años de experiencia en el contexto universitario, cinco años en la enseñanza media y un año en la educación básica. La docencia que realiza en la universidad donde trabaja es en la asignatura de “Metodología de la Investigación”. Actualmente participa de un proyecto de investigación que intenta relacionar capacidad física con inteligencia. En años anteriores ocupó otros cargos de gestión como director de departamento y jefe de la misma carrera en otra institución universitaria.

Claudio, representando un 6% del discurso total, también centra sus comentarios en las “Dificultades de la educación física para la transformación social”. Es la lógica propia del sistema neoliberal actual la primera dificultad enunciada por el participante, pues en ella se enfatizan una serie de principios que complejiza la labor educativa para la transformación social: *<<este modelo de economía social de mercado, nos plantea valores, como la competitividad y que la andamos buscando hasta en los deportes, que son los modelos de trabajo en grupo, de ganarle al otro, de discriminar al otro o una serie de valores y antivalores, entonces se hace más complejo>>*. Esto, unido a que las prácticas en educación física no abordan el tema valórico de forma explícita provoca el no poder contrarrestar la lógica anteriormente mencionada, y *<<caemos en la enseñanza y en las prácticas de los antivalores, que son más fuertes>>*.

**Arturo** tiene sesenta y nueve años. Es profesor de educación física y magíster en ciencias de la actividad física y el deporte. Ocupa el cargo de director de la carrera de educación física en una universidad perteneciente al Consejo de Rectores y situada en la zona norte del país. Su experiencia docente se reparte entre los cuarenta y tres años ligado al ámbito universitario y los cinco años que laboró en la enseñanza media. Antes de ser director, tuvo la misión de coordinar las prácticas docentes de la misma carrera en la que trabaja actualmente. No ha participado ni participa en proyectos de investigación relacionados con el área.

Arturo, con un discurso que representa, únicamente, el 5% del discurso total, lo centra en la “Educación Física como transformación social”. El participante

aboga por hacernos cargo de la situación que se está viviendo en la sociedad actual y que impregna al sistema educativo, caracterizada por una problemática <<bastante grave>>, que tiene que ver con el <<alcoholismo, la prostitución precoz, el embarazo, el bulling (...)>>. Arturo considera que los profesores de educación física, dada <<la mejor cercanía con los alumnos>> tenemos una posición privilegiada para tratar estas temática, pues los estudiantes cuando <<están con problemas, antes de contarle a su familia se acerca al profesor de educación física>>. Y esa cercanía afectiva, de confianza, debe ser aprovechada por nosotros <<para aconsejarlo, para orientarlo>>. Ese es nuestro <<rol social>>, considerado por el participante como <<importantísimo>>.

**Andrés** es profesor de educación física y magíster en educación. Tiene cincuenta y uno años. Trabajó durante dos años en la educación básica y la enseñanza media y, posteriormente, ingresó al contexto universitario, en donde se desempeña desde hace veinte y ocho años. Actualmente ocupa el cargo de director del departamento de educación física de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores y situada en la zona centro-sur del país. La docencia que realiza está ligada, principalmente, a la motricidad humana y la metodología de la investigación. Ha participado y participa en varios proyectos de investigación relacionados con la educación física en el contexto escolar y con la formación de profesores de educación física.

Andrés centra todo su discurso (100%) en las “Líneas de acción” a seguir para que la educación física pueda contribuir a la tan ansiada transformación y mejora social. El participante si bien no muestra caminos ‘prácticos’ concretos a seguir, si considera que se hace necesario clarificar las intencionalidades pedagógicas propias del área. La educación física debiera propender a <<integrar saberes>> pues nosotros no trabajamos, únicamente, la dimensión motriz del ser humano sino también <<saberes cognitivos (...), afectivos o actitudinales>> que deben ser tomados en cuenta. Todo ello para que podamos proponer una práctica educativo-escolar cuyo propósito esté en trabajar y mejorar el proceso de <<convivir con el mundo que nos rodea, con el

*entorno>>*. Para ello, Andrés nos invita a abandonar la consideración de la asignatura a partir de la cual la vemos como algo únicamente instrumental para así trascender a objetivos relacionados con *<<la autocomplacencia, la autoseguridad, el convencimiento del sujeto>>*.

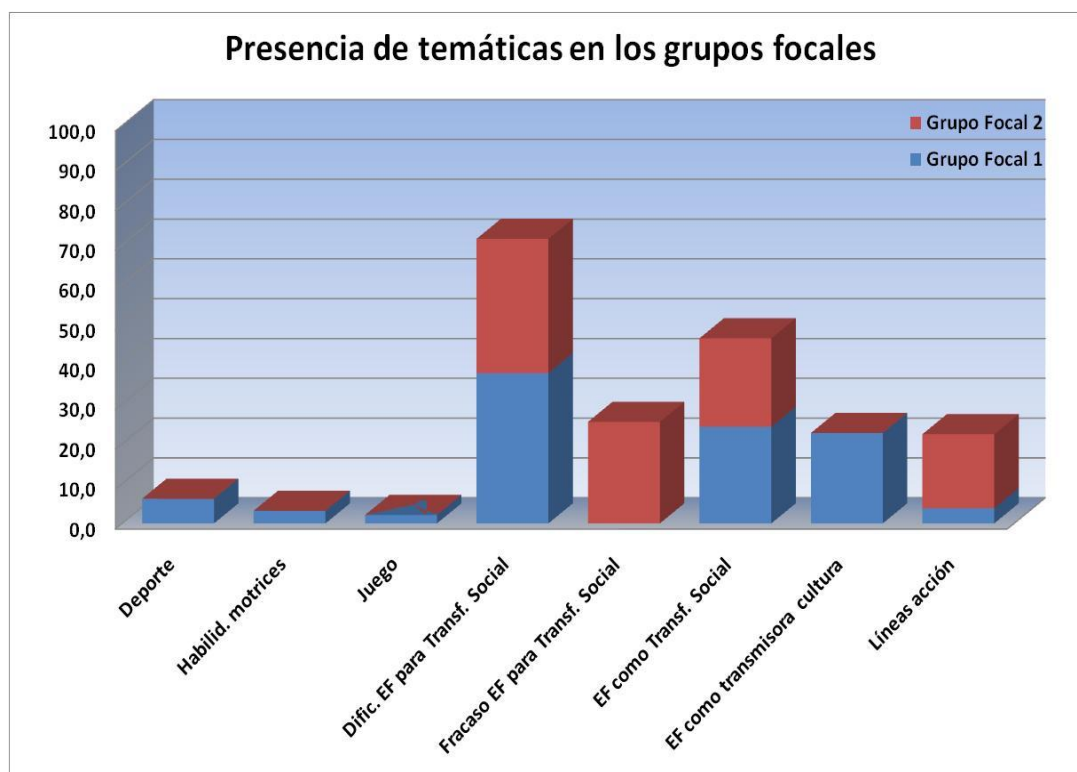
**Camilo** tiene sesenta y tres años, es profesor de educación física y magíster en educación. Trabaja en una universidad perteneciente al Consejo de Rectores situada en la zona sur del país. Laboró durante siete años en la enseñanza media y desde hace treinta y cinco se desempeña como profesor universitario en las asignaturas de “Introducción a la Educación Física”, “Baloncesto” y en el eje de prácticas de la carrera de educación física. Además, durante doce años se ha dedicado al deporte de competición en el ámbito del baloncesto. Fue director del instituto de educación física de la universidad donde labora, aunque actualmente no ocupa dicho cargo. Acaba de terminar un proyecto de investigación titulado “Competencias en educación desde la mirada de los diferentes actores del sistema educativo”.

Camilo focaliza su discurso, en un 100%, en las “Dificultades de la educación física para la transformación social”, aunque hay que considerar, como vimos anteriormente, que el discurso de Camilo sólo representa el 7% del discurso total. El participante comienza diciéndonos que estamos siendo demasiado autocríticos con nosotros mismos y, por tanto, excesivamente autoexigentes, pues pareciera que nos *<<estamos haciendo el haraquiri>>*. Camilo expresa su convencimiento en relación a que *<<verdaderamente la educación física es un aporte>>* y que las dificultades con las que nos encontramos, *<<no dependen de nosotros>>* pues el medio social en el cual desarrollamos nuestra labor pedagógica *<<es un medio muy fuerte, que es la sociedad que tiene, que tiene otro, otro... norte>>*.

#### **4.2.3. Transformando el mundo sin transformar la educación física: comenzando el análisis de carácter interpretativo**

Antes de abandonar el “mirador cuantitativo” al que nos hemos asomado, y animarnos a comenzar el descenso hacia un análisis en profundidad de los

discursos instalados en los grupos, vamos a identificar el peso que cada uno de las temáticas han tenido dentro del discurso global de los grupos.



**Gráfica 20.** Presencia de temáticas en los grupos focales

Como podemos ver en la gráfica 20, de las ocho grandes temáticas identificadas, la “EF como transformación social” y “Dificultades de la EF para la transformación social” han acaparado más del 50% del discurso global, tanto en el grupo focal 1 como en el 2. En el primer grupo, casi se completa el discurso con las percepciones acerca de la “EF como transmisora de cultura” (30%). En el grupo focal 2, el discurso es completado con las percepciones acerca del “Fracaso de la EF para la transformación social” (30%) y las “Líneas de acción” a partir de las cuales trabajar en una educación física que propendan al cambio y mejora social (20%).

Después del proceso de análisis de los discursos presentes en los dos grupos focales, y aceptando que dichos grupos focales no cumplieron con uno de los objetivos básicos de su estructura, generar debate y contra-argumentaciones entre los participantes en el mismo, quizás por ser personas que representan al

poder establecido en las carreras de educación física de las universidades chilenas y por la inexperiencia del investigador en dicha técnica, hemos llegado a elaborar un mapa conceptual a partir del cual dar cuenta de la estructura básica del discurso producido en los grupos focales realizados. Se muestra a continuación<sup>29</sup>.

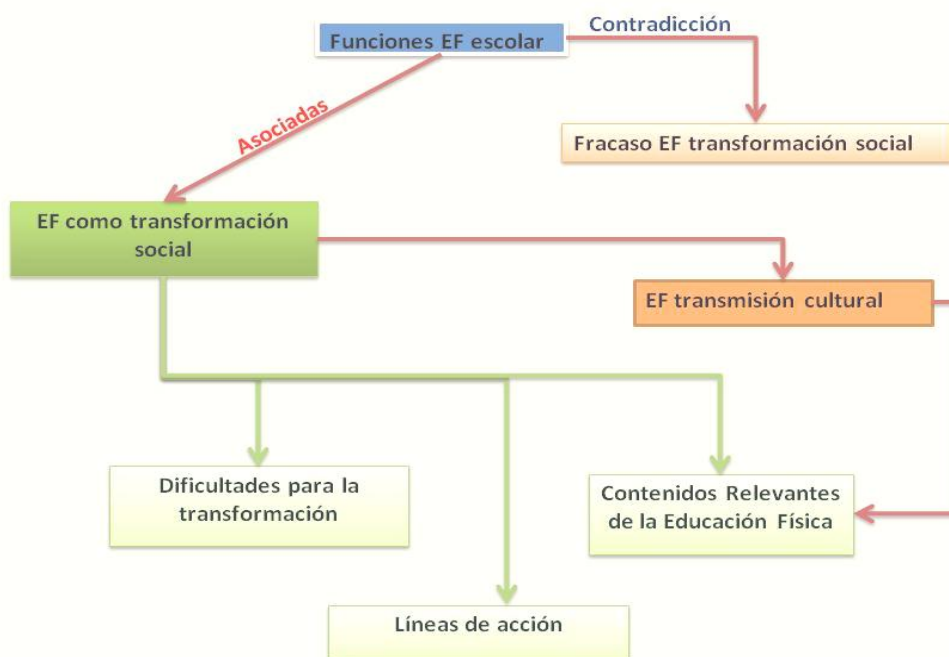


Figura 20. Mapa conceptual

A modo de introducción, podríamos decir que en los grupos focales se ha construido un discurso representado, principalmente, por señalar que la educación física, como asignatura del currículum escolar tiene dos funciones principales. La primera tiene relación con entender a la EF como una asignatura que tiene y debe cooperar en la transmisión de la cultura existente, pero asociada a ella la EF también debe ayudar en la transformación de aquellos aspectos de dicha cultura que pudieran estar en entredicho. A pesar de señalar estas dos funciones como el centro neurálgico de nuestra

<sup>29</sup> El color rojo representa la contradicción y el color verde hace referencia a una relación de asociación.

asignatura, también ha sido reiterado el señalamiento del fracaso de nuestra área en conseguir la segunda función planteada. Según los participantes en los grupos focales, la EF posee una serie de contenidos relevantes a partir de los cuales trabajar las dos funciones planteadas, a decir “deporte”, “habilidades motrices” y “juego”. Por último, los profesores universitarios de educación física señalan que hay una serie de motivos que pueden explicar el fracaso de la EF para contribuir en la ya mencionada transformación social, pero a la vez enuncian una serie de líneas de acción para poder mejorar dicha debilidad.

A continuación iremos profundizando en cada uno de estos discursos, con la intención de ir comprendiendo mejor lo que los participantes han querido mostrarnos.

***a. Funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar: nuevos discursos para prácticas añejas***

Como hemos señalado más arriba, los sujetos participantes en los grupos focales están de acuerdo en las dos funciones (transmisión y transformación de la cultura) que la educación física, como asignatura del currículum escolar, debiera tener.

Manu plantea la problemática del <<*ausentismo laboral*>> debido a la inexistencia de una <<*condición física adecuada*>>. La no generación de un <<*hábito desarrollado tempranamente*>> agudiza la problemática <<*porque estas cuestiones de hábitos si no se inculcan a los 10, 11, 12 o 13 años...>>.*

Para la generación de ese hábito de práctica de la actividad física de forma continuada, Manu nos propone <<*trabajar con el cuerpo de los niños*>> y así conseguiremos que <<*tengan un confort, un bienestar, una mejor calidad de vida*>>. Entiende que la calidad de vida tiene que ver, casi exclusivamente, con una perspectiva biomédica, sin atender entonces a toda la complejidad del ser humano en su totalidad e integridad, no sólo a su cuerpo. Rafael establece una relación directa entre <<*el desarrollo de [las] capacidades físicas y (...) todos los elementos de salud*>>. Y Antonio sugiere trabajar, en la formación de

profesores la relación entre actividad física y salud, para lo cual se refiere, casi exclusivamente, a <<los problemas de obesidad infantil>>.

Entender la salud desde el punto de vista biomédico es algo bastante característico de los docentes universitarios participantes. Dado esto, es común centrar el trabajo pedagógico en el área de la educación física a partir del desarrollo de la condición física, entendiendo, equivocadamente por cierto, que aumentar la condición física está directamente relacionado con el mejoramiento de la salud<sup>30</sup>. Se entiende, entonces, que la salud es sinónimo de un nivel de condición física determinado, por lo que se limita el concepto de salud a la vertiente biológica, y se niega la vertiente psicológica y social del concepto.

*“Esta perspectiva objetivo-biologicista puede servir para explicar muy gráficamente algunos aspectos relacionados con nuestra parte material, aunque olvida otros que son fundamentales para comprender la complejidad del cuerpo en su globalidad. Por ejemplo, aunque la idea del cuerpo-máquina deja clara muchas características del cuerpo en el que vivimos, no aclara por qué no siempre vivimos nuestro cuerpo de la misma manera. Muchas sensaciones, sentimientos, emociones y recuerdos dejan una huella somática, a veces más explícita que aquello que podemos comunicar con palabras. Cuando afirmamos que nos sentimos mal o que no nos gustamos, hacemos referencia a un conjunto de sensaciones, entre las que destaca qué sentimos hacia nuestro cuerpo, o dicho de otro modo, cómo nos sentimos en él” (Devís, 2000:63).*

En este transmitir la cultura dominante, Miguel señala que se podría <<utilizar la actividad física, la actividad motriz, o como queramos llamarle...>>, es decir, que la educación física se convertiría en “un medio para desarrollar esos valores” y no un fin en sí misma. Se rescata aquí el entendimiento de la educación física como un educar “a través de los físico” sin realzar el valor intrínseco propio de nuestra área (Arnold, 1979; Devís y Molina, 1998a; 2004). En la transmisión de valores a través de la educación física, Ramón vuelve a

---

<sup>30</sup> Para profundizar en esta temática, ver estudios e investigaciones de los académicos José Devís Devis y Carmen Peiró Velert, de la Universidad de Valencia, España.



enfaticar la importancia de nuestra asignatura, creyendo que *<<vamos a ocupar un papel importante desde el punto de vista de que los estudiantes se vayan comprometiendo con los valores que están siendo transmitidos a través de la actividad física>>*.

En relación a la misma temática, Manu identifica una diferencia sustancial entre la educación física y las otras asignaturas del curriculum escolar pues, en nuestra área, *<<los valores se viven, no se escuchan, no se repiten sin sentido, se viven>>*. Y para ello es importante que los estudiantes se muevan, estén activos, pues *<<algunos profesores tienen a los niños parados hablándoles y conversándoles de estos conceptos>>*. Es importante no perder tiempo en la conversación en relación a los valores que se están viviendo, ya que la educación física *<<es una cosa activa>>* y ello provoca la imposibilidad *<<de parar una clase, detener a los niños... tenerlos sentados media hora hablando de la importancia de los valores>>*. La solución está en vivirlos y no en conversar, pues ésta se puede dar *<<después, en otra parte, en el recreo>>*.

¿Acaso no es la conversación una experiencia? Es más, ¿no será la conversación la experiencia más humana? Nos dirá Maturana que *“todo lo que nosotros, los seres humanos, hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones. Y aquello que no hacemos en conversaciones, de hecho no lo hacemos como seres humanos”* (Maturana, 1999:46).

La conversación y el diálogo se han convertido en el centro neurálgico de todas las propuestas educativas ancladas en el paradigma sociocrítico, tanto las del contexto educativo en general (Freire, 2002, 2005a, 2005b; McLaren, 2008; McLaren y Kincheloe, 2009; Kincheloe, 2001; Giroux, 1990; Flecha, 1997; Núñez, 2005; Freire y Macedo, 1989) como las particulares del área de la educación física (Fernández Balboa, 1993a, 1997a, 2001; Fraile, 2004; López Pastor y otros, 2002, 2004; Kirk, 1999, 2002). A pesar de ello, Manu nos sorprende queriendo hacer desaparecer la conversación de las clases de educación física, pues ésta no es considerada una experiencia verdaderamente educativa, sino un tiempo que puede ser ocupado en lo verdaderamente importante, como es la actividad motriz de los estudiantes.

Este trabajo valórico, a desarrollar a partir de la educación física, es diferente en <<un estrato social ABC1 que en un estrato social más vulnerable, hay intereses y necesidades distintas>> (Manu).

Las diferencias entre necesidades humanas dependientes del contexto en donde trabajamos es una falacia. Según Max-Neef (1993), las necesidades humanas son transversales a todos los sectores sociales, a todas las culturas y a todas las sociedades. Lo que cambia de un contexto a otro es la forma de satisfacer dichas necesidades. El satisfactor cambia, la necesidad se mantiene. Es por ello que se hace indispensable realizar un trabajo pedagógico anclado en la realidad contextual en donde estemos inmersos, pues es desde ahí que podremos generar los mejores satisfactores, ojalá sinérgicos, para las necesidades humanas que puedan ir apareciendo.

De lo contrario estaremos contribuyendo, desde la educación física escolar, a mantener el status quo de la sociedad imperante. La elaboración de propuestas educativas, en educación física, sin atender a la realidad sociocultural donde estas se desarrollan terminaría reproduciendo “los valores y las prácticas dominantes de la sociedad capitalista en la que vivimos” (Devís y Molina, 2004:5)

Paralelamente a esa función de transmisión del status quo imperante, la educación física escolar debiera, además, y según los sujetos participantes en los dos grupos focales, atender a la transformación de aquellos aspectos sociales que impiden un verdadero desarrollo humano, según Manu focalizando la atención en el <<problema del bullying, de la delincuencia, de la tendencia a la drogadicción en los escolares especialmente, en sectores vulnerables especialmente hablando>>.

Para ello, Fabiola plantea que en nuestra profesión <<hay que cambiar..., nuestro objetivo principal no es corran más rápido o que metan gol>>, pues lo realmente importante es la <<formación a través de la pelota>>.

Ramón enfatiza la importancia de la EF en la generación de una <<buena convivencia>> para conseguir ese desarrollo humano y que, según él, hemos ido olvidando: <<en ese sentido el rol formativo que cumple la EF tiene que ver con buscar fórmulas para que el niño no solamente desarrolle competencias en el hacer, que es una cosa a la que nosotros, quizás, durante mucho tiempo nos dedicamos, sino con el saber, el saber convivir, que son elementos fundamentales>>.

La 'buena convivencia' sólo es tal si está basada en la aceptación del otro como un legítimo otro, en el respeto profundo por eso que nos diferencia desde la igualdad que todos tenemos como seres humanos.

*“Nosotros somos animales que aman. El amor, es un modo de conducta relacional a través de la cual el otro surge como otro legítimo (como otro que no necesita justificar su existencia en relación a nosotros) en una relación de coexistencia con uno mismo. Las emociones, en general, son modos de conducta relacional y se producen en nuestra dinámica corporal como dinámica del cuerpo (el sistema nervioso incluido centralmente, por supuesto) que especifica en cualquier momento en qué relaciones podemos ingresar en ese momento. Así, agresión es el dominio de aquellas conductas a través de las cuales el otro surge negado como otro legítimo en coexistencia con uno mismo” (Maturana, 1999:221).*

Esta función de transformación social que debiera poseer la EF, como asignatura del currículum escolar, no es tarea fácil. Es por ello que los sujetos participantes nos dan a conocer algunos aspectos que pudieran ayudar en dicho trabajo.

José plantea el camino de ser <<capaz de enseñarle a sus niños a hacer, a sus jóvenes a hacer una actividad física sistemática, permanentemente y de forma voluntaria...>> La idea es que puedan ser capaces de generar autonomía en la elaboración del propio plan de trabajo para la realización de actividad física saludable (Devís y Peiró, 2001).

Otro camino es el señalado por Breno, para quienes los contenidos a aprender son importantes pero no lo central, pues lo básico para contribuir a la transformación social estaría en el <<desarrollo afectivo>>, pues ello <<transcenderá sobre las actitudes a desarrollarse y que puedan propender a la transformación social>>.

En el citado desarrollo afectivo de los niños y niñas que viven en sectores de mucha problemática social (<<alcoholismo, prostitución precoz, embarazos no deseados y bulling>>), uno de los actores principales son, según Arturo, <<los profesores de educación física, pues son ellos los que tienen más cercanía con los estudiantes (...) cuando el alumno está con problemas, antes de contarle a su familia se acerca al profesor de educación física>>. Arturo enfatiza esta condición pues, según él, deberíamos <<aprovechar esta cercanía para aconsejarlo y orientarlo>>.

El profesor de educación física debiera dar muestras de su profesionalidad docente y generar una práctica similar a la práctica de los llamados 'buenos profesores'. A decir, una profesionalidad caracterizada por el bienestar en el trabajo, relaciones dialógicas, sinergia educativa y relaciones con la familia (López de Maturana, 2009).

El tercer aspecto a considerar, señalado por José, es el de la <<diversidad, que es la aceptación de todo, que no todos somos iguales, somos diversos, somos... somos seres únicos>>, independientemente de las características físicas, psicológicas, sociales, económicas, históricas, etc. El tema de la diversidad es central en la educación física y es ahí <<donde encontramos una primera discusión en relación al tema del alto rendimiento deportivo>>, según Arturo.

El deporte de alto rendimiento no es una actividad apolítica, sino que a lo largo de la historia ha estado al servicio de los gobiernos de turno que pretenden mantener el status quo (Barbero, 2001). Es por ello que la relación entre aceptación de la diversidad y el deporte no pareciera ser muy acertada. El deporte es una actividad social construida para ciertas élites, la de los capaces.

Recordemos que *“la competición puede llevar a un énfasis en la superioridad o el elitismo en lugar de conducir a una excelencia en su sentido más absoluto. La competición se concibe como una lucha consciente entre dos partes que culmina con el establecimiento de la supremacía de una de ellas y, esta noción de lucha implica la conciencia de una fuerza contraria donde el éxito de uno depende del fracaso de los otros”* (Devís, 1995:457).

Esta situación, unida a que la aceptación de la diversidad y el trabajo a partir de ella es una de las situaciones que más problemas conlleva al profesorado, dada la insuficiente formación específica y los recursos curriculares acordes con esta problemática, invisibiliza a los alumnos y alumnas que, por algunas circunstancias (económicas, sociales, culturales, competencias, etc.) son diferentes al patrón general aceptado como normal (López, Pérez y Monjas, 2007).

Una cuarta característica que ayudaría en la función de transformación social de la EF sería, según Manu, el trabajo colaborativo con profesionales de otras áreas del currículum escolar, pues *<<no podemos olvidar que estamos rodeados de otros colegas que también están intentando hacer algo parecido desde el punto de vista de inculcar valores...>>*.

En la formación de profesores de educación física y en la investigación en el área, esta propuesta de trabajo colaborativo ha sido una dinámica, si bien minoritaria, muy enriquecedora pedagógicamente, permitiendo una construcción de conocimientos colectiva, pertinentes y de ayuda a la práctica educativa del aula (patio escolar). (Fraile, 1991, 2002; Fraile y Romo, 1991; López y otros, 2005a). Concretamente, la investigación–acción en educación física ha permitido *“una mayor autonomía profesional, desde la elaboración de materiales curriculares desde el propio contexto escolar. Un intento de superar el modelo educativo técnico, a partir del empleo de una metodología activa para el desarrollo integral de los estudiantes. Por último, incorporar a la actividad docente un nuevo modelo de educación física colaborativa y democrático”* (Fraile, 2002:101).

Para finalizar este apartado debemos recuperar la voz de Carmen, quien recalca la importancia del profesional de la Educación Física ante todos los problemas sociales con los que nos encontramos en esta sociedad del siglo XXI. Ella centra su discurso en <<la responsabilidad social que tiene el profesorado de educación física en las escuelas>>. Ello debido a las diferencias tan grandes en cuanto a las <<necesidades de cada uno de los grupos sociales>>.

***b. Contenidos relevantes en la educación física escolar: ¿Dónde está la diferencia?***

Estas funciones de la EF, como asignatura del currículum escolar, a la que hacen alusión los participantes en los dos grupos focales realizados, deben ser desarrolladas, y son más factibles de desarrollar, a partir de ciertos contenidos específicos de nuestra disciplina escolar. Según los mismos sujetos, los contenidos más relevantes serían el deporte, las habilidades motrices y el juego.

Para la generación de hábitos saludables, Manu nos plantea que <<el deporte tiene que jugar un rol decididamente importante>> ya que ello permitiría <<extraer>> al niño del contexto donde se desenvuelve.

Ya no como una forma de distraer la atención de los niños y niñas, sino como un <<verdadero medio de transformación social>>, Rafael cree que <<es un medio importante desde el punto de vista del desarrollo humano>>, al igual que Valentín, para quien ese desarrollo humano estaría centrado en <<la mejora de la convivencia a partir del desarrollo de esos valores que nos entrega el deporte... a partir del fair play>>.

Asumir el deporte como una instancia de desarrollo de valores morales es una creencia extendida y popularizada. Aunque desde una perspectiva crítica, “en el deporte escolar se reproducen los valores hegemónicos en la sociedad neoliberal. Ya que se organiza y desarrolla de forma jerárquica, el entrenador impone su práctica a los jugadores; busca la eficacia y el rendimiento en la

*competición deportiva; discrimina a los menos capaces, etc.*” (Fraile, 2010:3). Es por ello que dicho deporte requiere, para ser considerado verdaderamente educativo, fundamentarse en el trabajo colaborativo, el paliamiento de las desigualdades de origen, la igualdad de oportunidades, los hábitos saludables, la resolución de conflictos y el desarrollo afectivo, emocional y social (Fraile, 2010).

Es el mismo Valentín quien establece una relación directa entre el desarrollo de <<*las habilidades motrices desde el movimiento y de las habilidades sociales a partir de la interacción con los otros*>>. Pero ello desde la actividad lúdica, pues el juego para Fabiola es <<*el escenario perfecto, un simulacro de la vida real en donde se generan todos los roles que uno vive en la vida [Es decir, que] el liderazgo, la solidaridad, trabajo en equipo...>> pueden ser trabajados y desarrollados a partir de experiencias pedagógicas con carácter lúdico.*

El juego no sólo genera conocimiento sino que es, en sí mismo, conocimiento experiencia. Es una herramienta educativa para el desarrollo de las capacidades motrices, cognitivas, individuales y sociales (Trigueros y Rivera, 2004). El juego es un conocimiento en acción, contextual, que ayuda en el desarrollo integral de los y las estudiantes, “*es un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía*” (Bruner, 1984:219).

### ***c. Dificultades profesionales para la transformación social: ¿Siempre tiene la culpa el sistema?***

Los sujetos participantes en estos dos grupos focales, tras mostrar las enriquecedoras funciones que le corresponderían a nuestra área disciplinar y los contenidos más relevantes para trabajarlas, señalan una serie de dificultades que estarían influenciando, negativamente, el trabajo de las dos funciones ya señaladas. A continuación daremos cuenta de las dificultades a las que hemos aludido.

**Lógica social.** Javier plantea que la situación social presente, en donde los intereses económicos prevalecen sobre otros, nos impide darle una verdadera

solución a las problemáticas sociales, ya que <<la sociedad está enferma>> y eso hace que nosotros no seamos la solución sino <<parte de ella... hay todo un tema cultural por cambiar>>.

Sin duda que cualquier educación, que se precie y enorgullezca de dirigirse por fines 'elevados' debiera constituirse en una reflexión ética y política que permita adentrarse en las incoherencias de la lógica social imperante para, en la medida de lo posible, modificarla y transformarla en una sociedad más justa y equitativa.

*“Un proyecto pedagógico crítico se basa en un proyecto que es ético y político. Es ético en cuanto que este tipo de pedagogías comparten la aspiración de contribuir a la construcción de un mundo social más justo. Pero al mismo tiempo es un proyecto político, por cuanto la construcción de este mundo exige necesariamente la materialización de esa aspiración en participación y acción” (Sicilia, 2005:159).*

Camilo nos señala la fuerte resistencia del sistema social, económico y cultural propio de una sociedad <<que tiene otro norte>>. Se entiende que estas problemáticas sociales, económicas y culturales son problemas de un sistema externo y ajeno a nosotros. Se culpabiliza al sistema, sin percatarse de que nosotros también conformamos el mismo: <<no son problemas nuestros, están ajeno a nosotros>> (Camilo).

No es esto lo esperable en un educador crítico que centra su trabajo en la relación dialógica entre los opuestos y no en la dicotomización de la realidad. *“Educadores y educadoras críticos han rechazado firmemente una división tan rígida entre comprensión y esperanza, mente y corazón, pensamiento y acción” (Giroux, 1999:55).*

Camilo concreta la resistencia del sistema en la actitud de los establecimientos educacionales, remarcando que <<los colegios están preocupados, casi exclusivamente, del rendimiento intelectual, o sea, del SIMCE y de la PSU>>.



La complejidad de trabajar por el cambio social se agudiza por este modelo de economía social de mercado el cual, comenta Claudio, *<<nos plantea valores, como la competitividad y que la andamos buscando hasta en los deportes, que son los modelos de trabajo en grupo, de ganarle al otro, de discriminar al otro o una serie de valores y antivalores>>*.

Bajo este modelo de rendimiento en el deporte realizado en la escuela resulta muy difícil, cuando no imposible, generar cambio y transformación social, pues *“estaríamos reproduciendo el modelo social dominante, manteniendo un sistema jerárquico basado en principios de productividad y rendimiento”* (Fraile y otros, 2001:17).

**Administración política.** Una segunda dificultad con la que se encuentran los profesionales de la educación física son los escasos espacios deportivos–recreativos con los que cuentan para la realización de las clases de educación física, unido a la desgana de las autoridades por realizar una gestión más eficiente que permitiera una mayor y mejor utilización de los mismos.

La poca facilidad dada por la administración para la ocupación de recintos deportivos imposibilita un mayor posicionamiento de la educación física como asignatura del currículum.

*<<Este verano se hacen dos gimnasios más y, por una cuestión política, sólo uno de los gimnasios se puede utilizar, pues no los facilitan para la comunidad. Motivos específicos no los tengo pero ahí hay una barrera tremenda pues los gimnasios no los pueden utilizar los mismos miembros de la comunidad>>*, (Miguel).

Esto, unido a la misma organización administrativa, y a que no hay equipamientos suficientes dificulta un mejor cumplimiento de las funciones propias del área, *<<incluso (...) tenía como misión (...) generar en las tardes, como Jornada Escolar Completa, algún programa de actividades, resulta que las actividades se convirtieron en reforzar las actividad de por la mañana, entonces ahí también tenemos un problema dentro de la misma organización*

*administrativa, cómo se entregan las materias y cómo se maneja esto. Tenemos el problema de que no hay equipamientos suficientes>> (Manu).*

**Modelo de profesor.** Una tercera barrera es <<*el profesional de la educación física escolar y el modelo que representa para los estudiantes*>>, según Valentín. La escasa innovación pedagógica existente en el área no permite una adecuación de las actividades a los intereses e inquietudes de los estudiantes. <<*La poca innovación pedagógica existente en educación física*>> (Carmen) dificulta adecuar las clases a los verdaderos intereses de los alumnos y alumnas. La, prácticamente, <<*inexistencia de profesionales de la EF escolar en la enseñanza básica*>>, según Manu, es la principal barrera desde el criterio del <<*profesorado como barrera*>>, pues <<*no hay profesores de EF en estos niveles de la enseñanza municipalizada sino que hay profesores de enseñanza general básica aficionados a la EF y tampoco hay una formación concreta de esos profesores*>>.

Sin duda que el cambio en educación está relacionado con la innovación que realizan los profesores, y no tanto con las reformas. Y las innovaciones más sólidas y profundas están relacionadas con las pedagogías más progresistas y críticas (Carbonell, 2006). Por lo tanto, el profesorado de educación física es una pieza clave en la generación de una educación física de calidad.

**Obsesión por el rendimiento deportivo.** Fabiola señala la cuarta y última barrera con la que nos encontramos a la hora de querer plantear una EF escolar sustentada en la idea de generar cierta transformación social: <<*ansiedad por alcanzar el rendimiento deportivo*>>, lo que hace que los profesores se sientan presionados por, sobre todo, ganar campeonatos, provocando que desatiendan su mirada de otros factores más relevantes.

Dicha obsesión está afectando a los niños y niñas en su placer intrínseco por el juego. Una muestra de ello es que en <<*tercero medio encontramos grupos de 30 niños de los que 25 declaran estar enfermos para no hacer educación física*>> (Fabiola).

#### ***d. Fracaso de la educación física en el trabajo de transformación social***

Dos de los participantes en los grupos focales afirman el fracaso de nuestra disciplina, como asignatura del currículum escolar, en su contribución a la transformación social<sup>31</sup>. Marcelo se autocuestiona como profesional del área y duda del verdadero aporte que, como asignatura, se ha cumplido en la transformación y mejora social. Incluso se pregunta, explícitamente, sobre <<¿qué ha hecho la educación física en el currículum... en el ámbito escolar?>> y se contesta diciendo que <<ha fracasado>>. Una muestra, para el mismo Marcelo es que <<un 90% de la población es sedentaria>> y ello es debido a que <<no hemos sido capaces de inculcar hábitos>>, a pesar de que ese es uno de nuestros principales objetivos, según Marcelo.

Isabel, no sólo es coherente con esta idea de fracaso de nuestra disciplina sino que, además, realiza un cuestionamiento del área en su contribución a cualquiera de las áreas en las que, supuestamente, debiéramos estar realizando un aporte. La participante comenta que, ni siquiera en la dimensión propiamente física ha conseguido sus objetivos prioritarios pues los diferentes, el <<gordo o la gorda, el tímido, el agresivo (...)>> son los que terminan asistiendo a los gimnasios. Isabel se pregunta, en un tono algo irónico<sup>32</sup>, por <<¿quién llega a los gimnasios?>>, como queriendo decir que son aquellos que han sido excluidos de la educación física escolar. Desde aquí termina afirmando que <<el aporte de la educación física no es mucho>>, pues <<el mayor deporte o actividad física>> se lleva a cabo <<en los gimnasios>>. Isabel nos invita a un <<replanteamiento>> de nuestras intencionalidades educativas, pues <<no estamos trabajando bien ni el tema físico-corporal ni el tema emocional>>.

---

<sup>31</sup> Si bien dos participantes, en relación a todos los otros, no son muchos, creemos que lo que dicen es muy relevante para nuestra investigación, motivo por el cual lo incluimos como apartado independiente.

<sup>32</sup> Esta apreciación es totalmente propia a partir de la información registrada durante el desarrollo del grupo focal.

Interesante es señalar que Isabel, cuando propone el replanteamiento lo basa en las dimensiones físicas y psicológicas que debiéramos trabajar en educación física, olvidando la función más directamente relacionada con el contexto social y cultural en el que los niños y niñas están inmersos. Las dos grandes funciones de la educación física en esta época postmoderna, como ya hemos visto en el marco referencial, tienen que ver con paliar las desigualdades de origen y con la reconstrucción del conocimiento. Dicha reconstrucción debe hacerse, sin duda, a partir de la realidad social, económica, histórica y cultural en donde el sujeto se encuentra (Devís y Molina, 2004).

#### ***e. Líneas de acción: un camino a seguir***

Tras la enunciación de las dos funciones de la educación física, como asignatura del currículum escolar, planteada por los sujetos participantes en los dos grupos focales, las barreras planteadas en relación a la contribución de la EF a la transformación social y el fracaso de nuestra área en dicha tarea, los mismos sujetos de investigación nos plantean unas líneas de acción que pudieran ayudar y contribuir a generar ciertos cambios en la EF escolar para contribuir a la transformación social.

Las líneas de acción propuestas giran alrededor del papel de las universidades, del profesorado y de la generación de planteamientos que atiendan a la inclusión, el trabajo de las emociones y la recuperación del movimiento. Carmen es la participante que hace alusión a la necesidad de que en las universidades se realice <<*un análisis que se origine con nuestros estudiantes de educación física*>> con la intención de trabajar <<*la importancia de la responsabilidad social en nuestra labor como profesores*>>.

Responsabilidad social, trabajo colaborativo, participación democrática, y formación crítica son los grandes principios bajo los que se sustentan las propuestas innovadoras en el área de la formación de profesores de educación física, en la actualidad, (Fernández Balboa, 1997a; Fraile, 2006 y 2008; Kirk, 1999 y 2002; Pascual, 1999, 2002 y 2004; Rivera y de la Torre, 2005; Rivera, de la Torre y Trigueros, 2009).

Miguel, sin embargo, hace alusión al papel del profesorado y la necesidad de autoanálisis, <<en la intervención en nosotros mismos, en nuestra profesión y en relación a esta área>>. La autocrítica se convierte en un propósito para mejorar la educación física escolar. Dado que las dinámicas de exclusión aún siguen muy presentes en las clases de educación física, pues <<el 80% - 90% de los estudiantes son los menos hábiles para jugar>> (Fabiola), es que deberíamos <<preocuparnos de esa gran masa y con paciencia ir trabajando la inclusión educativa>> (Fabiola).

Más en la línea, concreta, de modificar los programas de educación física escolar para mejorarlos y poder atender, así, a los requerimientos y problemáticas sociales, Isabel y Javier nos hacen dos sugerencias. La primera plantea generar <<una línea transversal dedicada al trabajo de las emociones, hábitos y actitudes, para tener mejores ciudadanos>>. El segundo argumenta enérgicamente que la educación física <<debe volver a la corporalidad y el movimiento, para que los niños sean motrices, que entiendan que hay que caminar, correr... Si no, los chicos cada vez se mueven menos... Entonces, hay que volver a la corporalidad, al movimiento, esa es la gran función del profesor, mas si es a través de un deporte, sea a través de las actividades en contacto con la naturaleza, sea por el vóleibol, lo que quiera>>.

#### **f. Algunas conclusiones parciales**

Con la intención de no terminar abruptamente este apartado, procedemos a sintetizar las ideas más relevantes obtenidas a partir de este análisis cualitativo de los grupos focales realizados.

Son dos las funciones principales a las que hacen alusión los sujetos entrevistados. La educación física es una asignatura del currículum escolar y, por tanto, debe contribuir en la transmisión de la cultura nacional e internacional, pero no debe descuidar una intencionalidad pedagógica que permita transformar aquellos aspectos de la sociedad actual que no se beneficien a la justicia social.

Si bien la primera ha sido abordada exitosamente desde el área, los participantes también afirman, rotundamente, que en la segunda hemos fracasado como profesión.

Los dos grupos focales son bastante homogéneos en cuanto a su estructuración, pero los participantes en el primero poseen mayor experiencia en los niveles inferiores del sistema educativo, además de su experiencia como profesores universitarios. Estos, aluden con mayor frecuencia a esas funciones que debiera cumplir la educación física escolar. Otra característica importante, en nuestros cruces de atributos de los participantes, es que aquellos docentes que desarrollan su labor en asignaturas propias de la especialidad perciben mayor componente de transformación social en nuestra asignatura.

Para el cumplimiento de las dos funciones señaladas, son indispensables tres contenidos específicos, impostergables para desarrollar una educación física de calidad: deporte, habilidades motrices y juego. Si bien reconocemos que el contenido por sí mismo no tiene valor educativo, sino que es el proceder en el patio escolar el que le hace tener el mismo, es curioso que los sujetos entrevistados aludan, casi exclusivamente, a los contenidos tradicionales en nuestra área.

Se enuncian una serie de dificultades que son las obstaculizadoras en atender, de mejor manera, a la función de transformación social de la EF escolar. Principalmente los obstáculos son externos a la labor concreta del profesorado, pues hacen alusión a la lógica social imperante y a la administración político educativo existente. También es cierto que los participantes hacen referencia al modelo de profesor actual y su excesiva obsesión por el rendimiento deportivo como obstaculizadores de una EF que propenda a la transformación social.

Los profesores universitarios creen que es posible realizar ciertas mejoras que nos permitan hacer un mayor y mejor aporte a la sociedad actual. Las líneas de acción que ellos nos comentan giran en torno al cambio en las universidades y en la formación de profesores, y a la inclusión de planteamientos educativos más inclusivos.

Algunas ideas fuerza que caracterizan el discurso de los profesores en los grupos focales tienen relación con seguir anclados en una visión biomédica de la salud, lo que sin duda pone en cuestionamiento el aporte que podamos realizar al bienestar de los sujetos con los que trabajamos en la Educación Física escolar, pues el educar “a través de lo físico”, con todas las limitaciones epistemológicas que ello tiene, es central en los datos analizados.

Hay un cierto énfasis en recalcar la importancia del activismo en las clases de educación, excluyendo el diálogo y la conversación como parte de nuestro proceder profesional. Difícilmente así podremos trabajar en y por una educación física tendiente a conseguir ciertos cambios sociales y, por tanto, pareciera que seguimos centrados en el mantenimiento de cierto status quo imperante.

También es importante señalar que los entrevistados construyen una relación acrítica entre deporte y la educación en valores, asumiendo que el primero conlleva, directa y mecánicamente, un trabajo de los valores considerados positivos socialmente.

### **4.3. TRAS ABRIR LA PUERTA, PROFUNDIZANDO EN LOS ANÁLISIS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

En este apartado, momento en el que comenzamos a analizar las entrevistas en profundidad realizadas, hemos creído conveniente empezar con una caracterización de cada uno de los participantes entrevistados, señalando la titulación académica y profesional que posee, la ocupación (o no) de cargo de gestión, su experiencia docente, edad, zona geográfica donde está situada la universidad donde trabaja y el área de conocimiento donde ejerce la docencia universitaria. Además, nos adentramos en un primer acercamiento, de carácter cuantitativo con la idea de descubrir los principales focos de interés de los participantes. Finalmente, y desde el análisis cualitativo, nos adentramos en el discurso de cada uno de los sujetos entrevistados, para lo cual establecemos una estructura común a partir de los sueños, las barreras y las líneas de acción a seguir para una educación física que propenda a la transformación y mejora

social. Para facilitar la lectura del informe, como ya dijimos en el análisis correspondiente a los grupos focales, comentar que, las frases contenidas en párrafo y ubicadas entre <<....>>, son citas literales del discurso de los participantes entrevistados.

#### **4.3.1. Aproximándonos a los participantes de las entrevistas**

En este apartado hemos creído indispensable mostrar, de manera más minuciosa a cómo lo hicimos en el “Diseño Metodológico”, las características de cada uno de los sujetos entrevistados. A la vez explicitamos una primera aproximación, de carácter muy general, al discurso de cada uno de ellos. La idea es poder contextualizar los análisis posteriores y poder entender, así, la profundidad de los mismos.

**Andy** se desempeña como director de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de una universidad situada en una ciudad sureña de Chile. Tiene 43 años. Es Licenciado en Educación, profesor de Educación Física y Magíster en Motricidad Humana. Su experiencia laboral se reparte, casi a partes iguales, en los tres niveles del sistema educativo: cuatro años en la educación básica, cinco en la enseñanza media y seis años en el contexto universitario, concretamente en la formación de profesores de educación física, encargado de las asignaturas ‘Fundamentos de la Educación’ y ‘Currículo’.

**Enric** tiene 63 años. Es director del Departamento de Educación Física de una universidad situada en una ciudad céntrica del país. Su mayor experiencia docente está contextualizada en la educación superior, en donde se desempeña desde hace veinticuatro años, aunque también ha tenido experiencia docente en la enseñanza básica (seis años) y en la media (ocho años). Sus inicios en la profesión estuvieron ligados a las Fuerzas Armadas Chilenas (once años) en donde trabajaba como preparador físico de los militares. Su quehacer en la administración y gestión educacional también es amplia, habiendo detentado cargos de Secretario Académico de un Departamento, Dirección del mismo, Coordinación de actividades de extensión



(en la misma universidad donde labora actualmente) y jefe de carrera de Educación Física en otra universidad distinta a la que trabaja en estos momentos. Es profesor de Educación Física, Licenciado en Educación y Magíster en Administración Educacional. Las asignaturas que imparte actualmente son 'Teoría y Práctica del Juego' y 'Predeporte'.

**Mabel** tiene 64 años. Es docente de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación y de la carrera de Educación Parvularia, ambas de una universidad situada en una ciudad del centro de Chile. Es profesora de Educación Física. Nunca ha trabajado en la enseñanza básica, pero sí en educación parvularia (veinticinco años), enseñanza media (diez años) y tiene una larga trayectoria en el ámbito universitario (cuarenta y dos años). Las asignaturas donde ejerce docencia actualmente son 'Bases del Rendimiento Motor', 'Motricidad y Deportes Individuales', 'Motricidad y Actividades Rítmico Expresivas', 'Gimnasia Damas'. También es importante mencionar que en la actualidad está trabajando en dos proyectos de innovación pedagógica ligados al ámbito de la Educación Física Infantil y de la Educación Física en Adultos Mayores. Actualmente posee un cargo de Directora de Desarrollo Curricular y Formativo en la universidad donde labora.

**Antonia** es la entrevistada más joven de todos los participantes en esta investigación. Tiene 31 años. Es profesora de Educación Física, Licenciada en Educación y Magíster en Motricidad Humana. Su mayor interés académico y personal se centra en la Danza y Expresión Corporal, motivo que la tienen formándose, actualmente, en el área de la BioDanza. Las asignaturas de la que es profesora, en estos momentos, son 'Motricidad Infantil', 'Didáctica General', 'Didáctica de la Educación Física' y el 'Eje de Práctica' de la universidad donde trabaja, situada ésta en una ciudad sureña del país. Lleva siete años trabajando, tiempo en el que ha simultaneado labores en la enseñanza básica, educación media, y formación de profesores de educación física. Es importante destacar que, actualmente, colabora en dos investigaciones. La primera de ella es 'Sentidos expresados al danzar desde la epistemología de la complejidad

y la motricidad humana' y la segunda es una investigación a nivel país en donde están elaborando y validando una pauta de observación/evaluación de las clases de educación física tanto en la enseñanza básica, como en la media. Es un trabajo, este último, encargado por el Ministerio de Educación a nivel central y que dirige otro de los sujetos entrevistados (Jorge).

**Ricardo** tiene 56 años, con treinta tres años de experiencia en el contexto universitario y ocho años en la enseñanza básica y media. Además trabajó, en sus inicios, en las Fuerzas Armadas Chilenas (dos años) como preparador físico y monitor de recreación. Es profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias del Deporte por una universidad alemana. Actualmente es Docente de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de una universidad situada en una ciudad de la zona centro del país y se desempeña en las asignaturas 'Fundamentos de Motricidad Humana', 'Motricidad Humana y Deportes Colectivos' y 'Práctica Docente'. En estos momentos también es sub director de un proyecto de investigación financiado por el Estado, a partir del cual se pretende reestructurar la malla curricular de la carrera donde desarrolla su labor profesional y académica. Si bien en la actualidad no posee ningún cargo administrativo y de gestión en el contexto, sí los tuvo hace algún tiempo, como Jefe de Docencia, Jefe de Extensión y Director de la Unidad Académica, todos ellos en la carrera ya mencionada.

**Nahuelt** es profesor de Educación Física, Licenciado en Educación y Magíster en Motricidad Humana. Tiene cincuenta y dos años. Lleva diez años trabajando en el contexto universitario, en donde está a cargo de las asignaturas 'Aproximación Educacional II' y 'Educación Física de Base'. También se ha desarrollado, por dieciséis años en la enseñanza media y cuatro años en la educación básica, simultaneando labores con quehaceres propios del Deporte Competitivo y Coordinando un Centro de Formación Deportiva a nivel municipal, todo ello en la misma ciudad donde se encuentra la universidad en la que actualmente se desarrolla, en el sur del

país. Lleva años trabajando en una línea de investigación relacionada con la 'Didáctica Formativa' en la iniciación al voleibol.

**Florentino** tiene 44 años. Es profesor de educación física y Magíster en Educación Social y Animación Sociocultural de una universidad chilena, la misma donde trabaja actualmente, situada en una ciudad de la zona central del país. Su línea de especialización son las 'Actividades en Contacto con la Naturaleza y las asignaturas en las que trabaja actualmente, en la formación de profesores, son 'Introducción a la Educación Física' y 'Recreación y Educación para el tiempo libre'. En el contexto universitario lleva trabajando doce años, mientras que tres años realizó labores en la enseñanza media y cinco años estuvo laborando en la educación básica. También ha trabajado en instituciones públicas y privadas relacionadas con la Recreación, Actividades al aire libre y Actividades en Contacto con la Naturaleza.

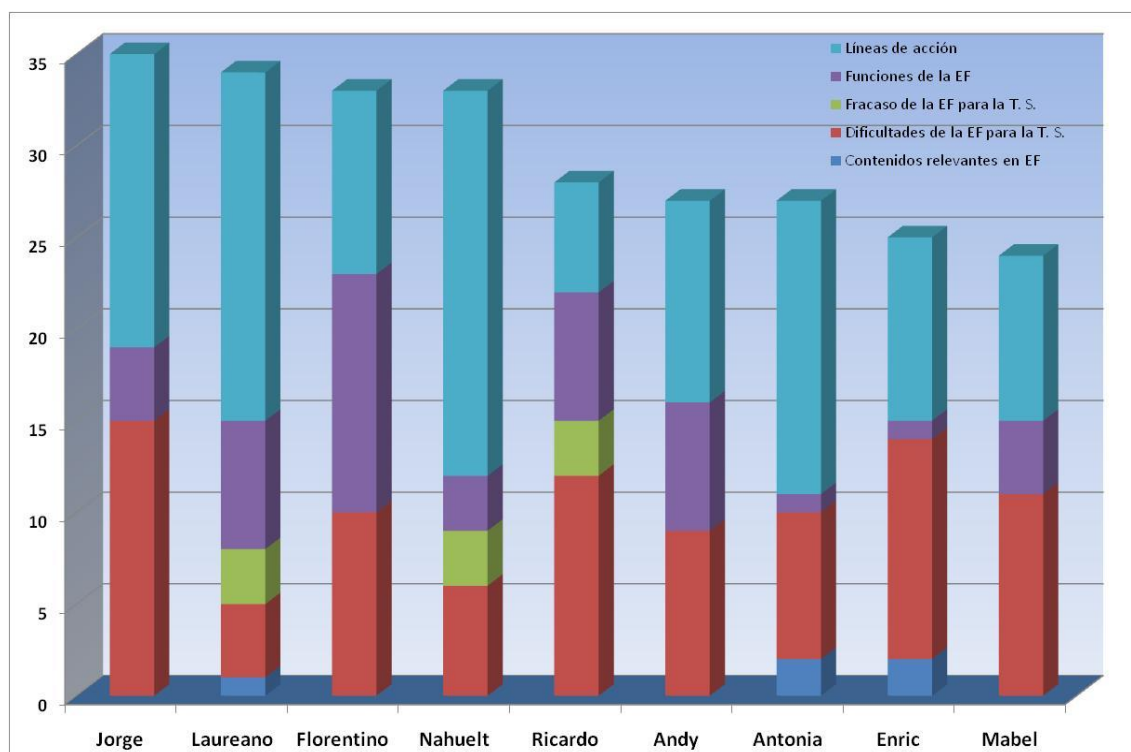
**Laureano** es Profesor de Educación Física y Magíster en Educación. Sus años de actividad profesional los ha dividido entre la formación de profesores del área (treinta y cinco años), la enseñanza media (tres años) y la educación básica (cuatro años), todo ello simultaneado con trabajos esporádicos con la tercera edad y en la educación infantil. Actualmente cumple el rol de Director de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación en una universidad de la zona centro de Chile y su docencia, en dicha casa de estudios, está centrada en la asignatura de 'Balonmano'. Sus líneas de investigación está enmarcadas en la intervención motriz con adultos mayores en situación de calle y la evaluación de indicadores morfológicos, condición física y hábitos saludables en la población pre puberal, puberal y adolescente de zonas socioeconómicas muy desfavorables. Tiene 67 años.

Por último, **Jorge** es profesor de Educación Física, Licenciado en Educación Física, Máster en Sociología del Deporte en una universidad alemana y Doctor en Ciencias de la Educación en una universidad chilena. Tiene 43 años y su labor profesional la ha desarrollado en la Educación Física con niños con necesidades educativas especiales (trabajo realizado fuera del

contexto formal de la educación durante dieciséis años) y la ha simultaneando con un trabajo en educación básica y media (seis años) y en la formación de profesores de educación física (diez años). Es docente en una universidad situada en el sur del país. Durante sus años en la educación no universitaria fue Jefe del Departamento de Educación Física del colegio donde trabajaba. Sus líneas de investigación están centradas en la Corporeidad y el Aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica y la construcción y validación de un instrumento de observación/evaluación de las clases de educación física.

#### 4.3.2. Profundizando en el discurso de los participantes en las entrevistas

Con la finalidad de facilitar entrar a fondo en el análisis del discurso de cada uno de los participantes, vamos previamente a realizar una mirada amplia, desde la superficie, para descubrir dónde tenemos las principales zonas de “buceo”.



Gráfica 21. Temáticas abordadas por los participantes entrevistados

Partiendo de la gráfica 21, podemos ver cómo el discurso de Andy se centra, principalmente, en una serie de propuestas que ayuden a convertir a la educación física en una asignatura que pueda contribuir a la transformación y mejora social. El entrevistado está convencido de que dicho trabajo es posible y factible, aunque no deja de reconocer las dificultades propias que existen para ello. Andy sueña con una asignatura que sea capaz de generar cambio a partir del autoanálisis y la transformación propia, yendo desde sus aspectos más técnicos hasta los aspectos más profundos, como lo es su sustento epistemológico. Para ello es importante que la EF supere su situación periférica dentro del curriculum escolar, alejándose de su marcado sesgado dominio motor, y se direcciones hacia una educación física que atienda a toda la complejidad del ser humano y del sistema donde éste se desenvuelve. Pero, sobre todo, al cuestionamiento del sustento ideológico que la limita. Para ello la reflexión epistemológica se hace indispensable y la transformación de la formación de profesores en el área se convierte en relevante.

Enric se focaliza, casi exclusivamente, en las dificultades propias del área y del contexto donde se desarrolla, para que pueda propender a la transformación y mejora social, y en las líneas de acción a seguir para superar dichas barreras. La crisis presente en todos los subsistemas sociales (económico, político etc.) son la gran barrera a superar. Ésta estaría acompañada de ciertas problemáticas propias del profesorado de educación física, centradas, principalmente, en la desilusión presente en los mismos dada su situación laboral precaria, lo que unido a los modelos de formación del profesorado harían muy complejo el cambio. El entendimiento de que la enseñanza no es una tarea técnica, la necesidad de lógicas pedagógicas que tiendan al consenso y la generación de fuertes liderazgos al interior de los establecimientos educacionales, ayudarían en la transformación del área para que puedan cumplir un papel más importante en el aporte a la mejora social.

Mabel se centra en la dificultades existentes para que la educación física pueda contribuir a una función que le es propia, la de transformación y mejora social. La perspectiva mecanicista aún presente en la educación física escolar limita

los cambios que se hayan podido intencionar en el área y cómo ésta ha sido asumida por los profesionales encargados de la formación de profesores en la disciplina complejiza mucho el desarrollo de la función señalada. La pasión por enseñar, la construcción de comunidades de aprendizaje al interior de los establecimientos y la transgresión paradigmática son propuestas concretas en el trabajo pedagógico que debiéramos llevar a cabo para ayudar en la disminución de las desigualdades sociales.

El discurso de Antonia se centra en una serie de propuestas que ayuden a superar las barreras que nos impiden hacer de la educación física una asignatura que trabaje y se oriente hacia la transformación social. Además, aunque con un menor número de referencias, la entrevistada aborda el tema de los contenidos relevantes en educación física, poniendo énfasis en la importancia de los llamados contenidos alternativos. En relación a las barreras con las nos encontramos, Antonia habla de dos limitantes. La primera son los mismos profesores universitarios de educación física, fieles representantes de una visión excesivamente tradicionalista del área. La segunda es la excesiva burocratización del sistema educacional que hace demasiado lento todo proceso de cambio. Además, pone énfasis en que los problemas no son sólo del área sino, también, de la lógica individualista que impera en la sociedad. Las propuestas de la entrevistada se centran en introducir una visión educativa que permita vivir la incertidumbre propia de la construcción de conocimientos, la construcción de una didáctica inclusiva para el área y un trabajo interdisciplinar y transdisciplinar desde la asignatura.

Ricardo aborda cuatro de las cinco grandes temáticas a las que hemos llegado en nuestros análisis, focalizándose en las dificultades presentes en el área para guiarnos por una intencionalidad pedagógica que tienda a la transformación y mejora social, aunque también aborda el fracaso de la educación física escolar, las funciones propias de la disciplina y explicita una serie de propuestas para superar las barreras mencionadas. Según Ricardo, la educación física tendría, entre sus funciones, la de generar y construir seres autónomos, para lo que desde el área hay que proponer dinámicas

colaborativas que consideren toda la complejidad del ser humano en su integralidad. Las barreras explicitadas por el entrevistado giran en torno a la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, el enfoque tecnicista presente en la disciplina y la falta de criterio común en la formación de profesores presente en el país. Las líneas de acción propuestas por Ricardo se focalizan en el deber ser de los profesores en cuanto a hacer realidad las propuestas ministeriales para el área de la educación física, lo que ayudaría a que el cambio paradigmático en el área fuera efectivo.

Nahuelt está centrado, casi en su totalidad, en varias líneas de acción que ayudarían, según él, al trabajo pedagógico transformativo en la educación física escolar, aunque también hace algunas referencias a las problemáticas o barreras con las que nos encontramos para tal intencionalidad pedagógica. Las líneas de acción propuestas por el entrevistado giran en torno a la importancia de la búsqueda de sentido en los profesores de la asignatura, el implicarse en procesos pedagógicos de innovación curricular y didáctica y en el desarrollo de una minuciosa capacidad de observación de los docentes que les permitan leer, profundamente, el contexto en donde se desarrollan las prácticas educativas. Esto acompañado de dinámicas transgresoras que nos condujeran a una reconceptualización de la educación física escolar. Este trabajo chocaría, según Nahuelt, con el dolor que lleva implícito el cambio en los profesionales de la educación y con las lógicas perversas a partir de las cuales funciona el sistema escolar.

En cuanto a Florentino viaja principalmente por tres de los grandes nodos: funciones, barreras y líneas de acción. En relación al primero Florentino ansía una educación física capaz de generar conciencia social en su alumnado, para lo cual cree imprescindible ser consistentes y perseverantes en dicha función, pues la desilusión del profesorado es grande y el trabajo que actualmente se está desarrollando en las universidades y en las escuelas deja bastante que desear. Según Florentino no ha habido, a pesar de los avances teóricos existentes, una renovación de la concepción de la educación física escolar. El entrevistado propone creer en la posibilidad del

cambio, formar a los profesores para que sean capaces de contextualizar la enseñanza y el aprendizaje y poder, así, que los aprendizajes sean transferidos a la vida cotidiana de los estudiantes. Todo es sería posible si fuéramos capaces de desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado.

Laureano focaliza su discurso en las líneas de acción a seguir en la educación física escolar para trabajar por la transformación y mejora social. Según el entrevistado, la educación física debiera centrarse en sus características lúdicas y mágicas que permiten considerar toda la complejidad del ser humano, no sólo la parte motora, considerando también el trabajo interdisciplinar en conjunto con otras asignaturas del curriculum escolar, pues ello ayudaría a abandonar la mirada biológica presente en el área. Propone también la inclusión de toda la comunidad educativa en el trabajo pedagógico y la transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana, propuesta, ésta última, central en la transformación del trabajo pedagógico y en el trabajo por la transformación y mejora social. Laureano también alude a la importancia del perfeccionamiento docente en el área y a la necesidad que dichos procesos de formación continua se descentralicen a nivel país, pues ello ayudaría en la contextualización del mismo. De lo contrario, la educación física seguirá fracasando en su intento por contribuir al cambio social, pues no podrá hacer frente a barreras tales como: excesivo tradicionalismo en la asignatura y sus profesores, y la separación existente entre la teoría y la práctica.

Por último Jorge se centra en las dificultades propias del área para su trabajo por un cambio y mejora social, y las líneas de acción a seguir en la disminución de dichas barreras. Para el entrevistado, el cambio y mejora social trabajado a partir del área conlleva una renuncia profesional a las dinámicas pedagógicas seguidas hasta el momento y pareciera que los docentes actuales no están dispuestos a dicha renuncia, pues ella requiere abandonar la perspectiva dicotómica – cartesiana presente en la educación física escolar. Dicho cambio podría conseguirse si es existe una modificación del sustento epistemológico del área que considere el cuerpo y la acción como una realidad indisociable,



realidad ésta operacionalizada en una acción didáctica que percibe el error como parte constitutiva de aprendizaje.

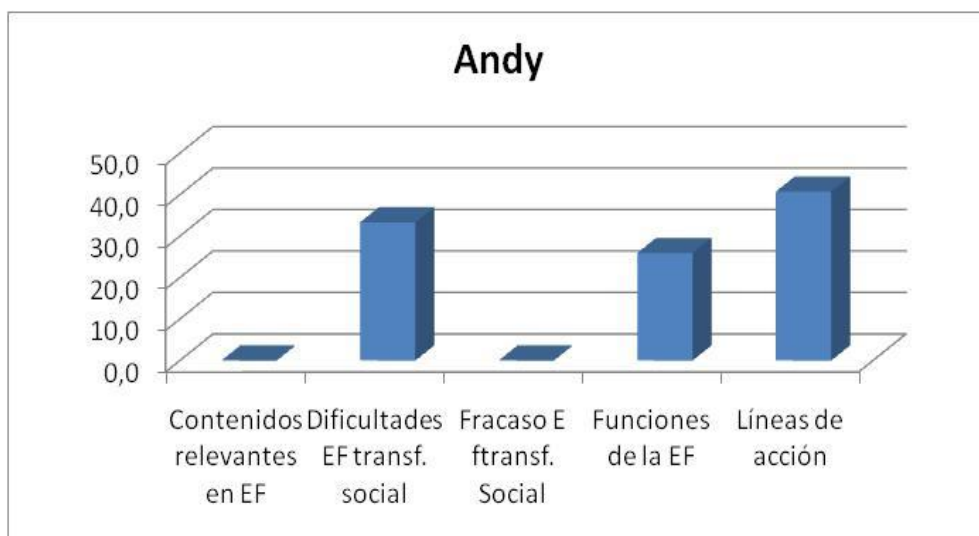
Sintetizando esta primera mirada desde la superficie, de las cinco grandes temáticas abordadas, son las dificultades presentes en la educación física, como asignatura del curriculum escolar, para su trabajo por la transformación social, y las líneas de acción a seguir para superar dichas dificultades, las dos grandes temáticas que aparecen con mayor frecuencia en los discursos individuales. Todos los participantes enfatizan que un trabajo pedagógico que propenda a la mejora social está condicionado por una serie de problemáticas, tanto de la asignatura como del contexto donde se desarrolla, que debieran ser superadas si deseamos desarrollar la funciones de la educación física en toda su amplitud y complejidad. Además, los entrevistados se adentran en la operacionalización de propuestas teóricas y prácticas que ayudarían en la superación de las barreras mencionadas. Una temática menos abordada, pero también presente de manera constante en el discurso de todos y cada uno de ellos, es la que hace referencia a las funciones de la educación física escolar. Cuando aluden a dichas funciones, suelen hacerlo enfatizando la importancia de la función de transformación social, y no tanto la de transmisión cultural, como ocurrió en el caso de los grupos focales. Los otros dos grandes nodos sólo son aludidos por tres participantes. Son Laureano, Nahuel y Ricardo los únicos que mencionan el fracaso de la educación física en su labor de paliar las desigualdades de origen presentes en los niños y niñas que acuden al sistema escolar chileno. Igualmente, la introducción de contenidos alternativos en el área, como una forma de adaptar la educación física a la sociedad actual, sólo es referencia por Laureano, Antonia y Enric.

Es el momento de tomar aire y comenzar a bajar a las profundidades de los discursos de cada uno de los participantes. Hemos querido respetar este modelo de análisis porque partimos de la base que cada uno de ellos es una realidad de estudio, constituye un sistema independiente a tener en cuenta, que, posteriormente, podremos comparar, agrupar o analizar desde una mirada

más amplia y holística, pero que difícilmente adquiriría valor sin esta mirada previa e individual.

### ***Aprendiendo de Andy: sueños, barreras y líneas de acción***

De los grandes nodos que emergieron tras los análisis realizados, en la gráfica 22 es posible visualizar cómo el discurso de Andy aborda tres grandes temáticas, sin hacer mención a las otras dos existentes. Andy señala la importancia y la posibilidad de que la educación física escolar pueda contribuir a la mejora y transformación social (Funciones de la Educación Física) aunque gran parte de su discurso está focalizado en las dificultades, tanto próximas a la asignatura como propias de la lógica social y educativa presentes en el país, que entorpecen dicha transformación. También es importante señalar que Andy no se queda sólo en la enunciación de las barreras sino que genera todo un discurso relacionado con lo que él cree que son las líneas de acción a seguir en el trabajo pedagógico-social para generar cambios en nuestra área disciplinar.



**Gráfica 22.** Presencia porcentual del discurso de Andy en los nodos principales

Siendo más minucioso en el análisis del discurso de Andy, realizaremos una descripción del mismo apoyándonos en la tabla siguiente, en donde mostramos la indexación del discurso del participante a partir de los nodos secundarios que fueron emergiendo durante el análisis previo.

Indexación del discurso de Andy en los nodos secundarios															
Ref	transformación social	Principios	Invitación a la reflexión epist.	Reflexión epistemológica	EF excluyente	Limitación epistemológica	Complejidad y relacionalidad	Incentivar investigación acción	Reflexión sobre la acción como posib.	Logica escolar como barrera	Teología que favorece desig.	Logica social como barrera	Separación teoría práctica	Separación teoría práctica como barr.	Trabajar en y por la diversidad
7	5	5	5	4	4	4	3	3	2	1	1	1	1	1	1
%	13	8,9	8,9	8,9	7,1	7,1	7,1	5,4	5,4	3,6	1,8	1,8	1,8	1,8	1,8

Tabla 27.- Presencia porcentual del discurso de Andy en los nodos secundarios

## Sueños

Andy comienza mostrándonos la angustiada realidad que viven los profesores noveles de educación física cuando ingresan al sistema escolar, pues se produce una fuerte contradicción entre los intereses por <<generar un cambio>> de carácter cualitativo y las lógicas que siguen los actuales profesores en el sistema educativo. El sueño de Andy es que este cambio se produzca, y cree relevante el papel que las escuelas de formación pueden jugar en el mismo. La caracterización que hace del cambio tiene como principio fundamental el instaurar la reflexión como mecanismo orientador que invite, incentive y se responsabilice por la amplitud de ella (a la reflexión nos referimos), que debiera abordar diferentes dimensiones: desde <<la reflexión del aula, la disciplina>>, hasta dimensiones más amplias y contextuales como sus <<componentes ontológicos, epistemológicos>>, a la vez que aspectos concretos como <<los metodológicos>>. Si bien el entrevistado sueña con este cambio, también es consciente de que el mismo requiere y conlleva, implícitamente, una serie de consecuencias que son necesarias asumir y responsabilizarse por ellas, como son <<mayor energía, mayor compromiso, mayor dedicación, mayor rigor y mayor decisión>>. Asumiendo los costos que la transformación requiere, Andy insiste en las posibilidades existentes y la necesidad del mismo.

Una educación física que propenda a la transformación social es una educación física como <<parte sustancial del currículum>> y no periférica como lo es actualmente. Pero para que esto ocurra se hace necesario que los profesionales del área sean capaces de <<dar a conocer qué significa aprender desde la corporeidad>>, instaurando así una nueva noción de aprendizaje que se aleje de la visión reduccionista que impera en el sistema educativo actual. Andy sugiere sustentar dicha conceptualización del aprendizaje en las ciencias de la complejidad y más específicamente en <<los aportes actuales de la neurociencia>>. Ello porque es imprescindible ser claros en responder a preguntas tales como: <<¿hay aprendizaje?>> en nuestra área, <<¿aprendemos?>> en educación física, <<¿cómo es ese aprendizaje?>>. Andy responde, rotundamente, que sí, y que el aprendizaje en educación física <<es muy potente>> porque se realiza gracias a que uno lo hace con todo su ser en cualquier acción, evitando referirse a la acción como una acción exclusivamente motriz, sino <<acción de aprender>> y esta sería la nueva noción de aprendizaje que nos plantea la neurociencia. Desde aquí podríamos superar la visión deportivizada, biomédica y de salud que está instaurada actualmente. Andy es enfático en decir que superar no significa excluir los aportes de estas perspectivas. <<Superar no significa romper, no significa sacar, no significa excluir, significa integrar>>.

Otra característica importante a cumplir por la educación física escolar para su acción transformadora es la necesaria articulación con otras asignaturas del currículum escolar para la realización de un trabajo colaborativo, y de esta forma conseguir la tan ansiada <<interdisciplinaridad o transdisciplinareidad>> y, por extensión, una educación física inclusiva que permita la <<comprensión de todos y todas>>. La articulación de saberes permitiría trabajar, en nuestra área, un aprendizaje que contribuya en la construcción cultural y valórica, además del aprendizaje tal y cómo se entiende actualmente, de lo contrario seguiremos anclado en las dinámicas pedagógicas actuales.

<<Porque la escuela está para generar valores, una construcción cultural, una relacionalidad, pero también aprendizaje y eso es lo que hoy día está

*en discusión. Entonces yo espero que la educación física construya eso, lo actitudinal, lo transversal, pero también lo cognitivo y creo honestamente que podemos hacerlo, que nos den los espacios, que nosotros seamos capaces también de ganarnos esos espacios, porque si no somos capaces, no tenemos las competencias o los conocimientos para hacerlo, va ser nuevamente un discurso y lo que ha ocurrido es que tenemos el discurso, pero nunca lo hemos demostrado>>*

Otra característica importante de esta educación física transformadora y, por supuesto, transformada, está relacionada con una orientación distinta de la práctica pedagógica que no olvide la relacionalidad como principio básico del proceder educativo, abandonando la frontalidad que suele acontecer en las clases de educación física. Esta relacionalidad está enfocada, primeramente, en <<entregar y dar afecto>>, en aceptar a los otros en toda su legitimidad. El diálogo es para Andy parte sustancial de esta característica mencionada, y un diálogo que incluya y trabaje, también, <<la concepción lúdica de nuestra área>>.

Otra particularidad relevante es la capacidad de los profesores de educación física de generar instancias didácticas, <<metodológicas y evaluativas>> que propendan a no excluir a los otros, a los más débiles y desfavorecidos y que, por el contrario, enfoquen su proceder en la inclusión, en el respeto y en la participación de toda la comunidad educativa. Esta didáctica sería más pertinente a la realidad escolar y social actual y nos permitiría abandonar <<el estereotipo motriz con énfasis en el gesto deportivo>> para transitar hacia un quehacer educativo dirigido a lo lúdico, participativo y la generación de ambientes de aprendizajes más enriquecedores.

El principio de relacionalidad debe atender, también, a una lógica sistémica, pues tanto <<la escuela (...) como el aula>> son un sistema y dicha característica debe ser tenida en cuenta en los espacios y tiempos pedagógicos como una manera de contextualizar la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo la configuración de todos los elementos que forman parte del proceso y quehacer pedagógico.

*<<Yo instalo una relacionalidad incluso en la espacialidad que me encuentro. En el gimnasio mi relacionalidad con los chiquillos va ser distinta que si me encuentro en el cerro o en el río ¿te fijas? Porque en el río tienen miedo del agua, y si yo no entiendo que eso es parte de mi relación con los chiquillos me pierdo, no sé si me logro explicar, cuando yo hablo de relacionalidad hablo de eso, una relacionalidad compleja, que entienda al otro como legítimo otro, que entienda que esta cuestión es sistémica, que no tiene que ver con el balón de futbol, sino dónde está y con quién está y cuándo está el balón de futbol. Es harto distinto hacer futbol hoy día, en una semana más, dos semanas más, cuando juegue Chile, que hacer en Diciembre o en Enero o el año pasado, no sé si me logro explicar. Esa relacionalidad es la que buscamos, una relacionalidad que comprenda la espacialidad, al sujeto, al profesor, la didáctica. Todos los elementos configurados en una relación y la relacionalidad sería la emergencia de todos aquellos elementos configurados, o los elementos que configuran en definitiva la relacionalidad>>.*

## **Barreras**

La primera problemática a la que Andy hace referencia en su análisis de las barreras presentes en la educación física, para su contribución a la transformación social, es la consideración marginal del área en el currículum, en los establecimientos educacionales y en la sociedad en general. Muestra de ellos es que las horas de clase de educación física, en numerosas ocasiones, se ocupa para otras actividades curriculares consideradas importantes.

*<<La escuela, la educación física es absolutamente marginal para el director y para los profesores, incluso para el propio profesor de educación física. Entonces me dicen los estudiantes que están en práctica profesional: “profe, sabe que cuando hay un desfile la primera hora que se ocupa para el desfile, es la hora de educación física” “profe cuando hay que ir a un museo, la primera hora que se ocupa es la de educación física” la hora que se ocupa para juntar a los chiquillos en la escuela, ¡es nuestra clase!>>.*

Además de este aspecto concreto, un mayor problema de fondo es el que tiene relación con la perspectiva que sustenta y orienta nuestro quehacer profesional, pues sigue siendo una visión fragmentada centrada en el <<sesgado dominio cognitivo>>. Ahora bien, Andy enfatiza que esta situación no es propia y exclusiva de la educación física, sino que es una lógica imperante en el sistema educativo y en la sociedad en general, pues el sistema educativo está obsesionado <<por el resultado en matemática y lenguaje>> que curiosamente son las áreas curriculares evaluadas por las pruebas estandarizadas en las que Chile participa, tanto a nivel nacional (SIMCE) como internacional (PISA). Lo que se salga de este interés mayor será considerado de manera periférica. Según el sujeto entrevistado, esto es una muestra clara de que la educación chilena tiene problemas de forma y de fondo, lo que aún complejiza más el cambio y la transformación de la educación formal en sí y de su contribución a la mejora social. La gran barrera señalada es la <<ideología que está instalada en el sistema escolar>>, <<la neoliberal>>, pues ella favorece la desigualdad, la exclusión, el elitismo y las fuertes diferencias entre las distintas clases sociales, lo que se refleja en la educación física escolar.

*<<Una educación física que separa los hábiles de los menos hábiles, que separa a las mujeres de los hombres, que separa los buenos de los malos y si uno va a la escuela se encuentra con eso. Por un lado las niñas, por el otro los niños, están separados. Y dentro de aquellos grupos hay algunos que están haciendo una cosa y otros que están haciendo nada>>.*

Ahora bien, Andy es enfático en señalar que no existen unos únicos culpables en la construcción de una educación física con estas características que dificultan el cambio, sino que todos los actores sociales, ciudadanos, políticos, educativos y familiares tienen parte de responsabilidad en la reproducción del estatus quo imperante. Esta situación complejiza muchísimo más el cambio, la transformación, a pesar de lo cual Andy no muestra una actitud pesimista, sino que cree es posible aportar a la misma a partir de hacer consciente la situación actual por la que se está pasando a nivel social y a nivel educativo–escolar.

*<<¿Quién es responsable de eso? todos los que vivimos aquí en este país, yo no podría responsabilizar a un gobierno o a otro, cuando no hemos cambiado las cuestiones de fondo, porque como país no nos hemos puesto de acuerdo para cambiarlas, esta ideología que está instalada en la sociedad (...) Tampoco puedo decir: ya no se puede hacer nada, yo creo que uno puede>>.*

Volviendo al ámbito concreto de la educación física escolar, otra barrera importante es la deportivización del área, es decir, el centrar el trabajo pedagógico en la preparación y selección de buenos deportistas, aún sin estar presente, dicha intencionalidad, en la matriz curricular para el área, lo que refleja una fuerte contradicción entre la teoría curricular y lo que hace el profesor de educación en su espacio concreto de trabajo. Eso no significa, según Andy, estar en contra del deporte pero sí en contra de su tergiversación en el contexto específico de la escuela, pues ello tiene costos muy altos desde el punto de vista pedagógico, condicionado todo ello por la historia de la educación física chilena.

*<<El deporte yo creo que tiene unas tremendas virtudes, tremendas posibilidades. Yo he visto niños muy vulnerados, con muchas dificultades socioeconómicas y socioculturales que han visto en el deporte una oportunidad de desarrollo humano, desarrollo profesional y son súper válidas. Pero en general el deporte tiene una característica, sobretodo el deporte de alta competición, que es selectivo>>.*

### **Líneas de acción**

Tras los sueños añorados por Andy y su referencia a las barreras con las que nos encontramos para trabajar en y por una educación física transformadora, el entrevistado nos da a conocer una serie de ideas, propuestas y líneas de acción que podrían, según él, ser un aporte para la mejora del área.

Andy nos invita a una reflexión de fondo ante la *<<mirada fragmentada y [fragmentaria] de la educación física>>*. Entender, desde todos los actores del



sistema educacional, que el ser humano aprende desde su corporeidad, y que no hay otra forma de hacerlo, es una de las líneas a seguir. Comprender que la mente no se encuentra en un lugar específico del cerebro conlleva una reflexión epistemológica que construya, a partir de un diálogo colegiado, las intencionalidades educativas a partir de las cuales queremos y debemos trabajar. Este sustento epistemológico, según Andy, *<<nos queda un poco grande>>* y eso hace que no tengamos un sustento claro y pertinente para nuestro trabajo. Esto ha provocado que sigamos corrientes que parecieran estar de moda, como *<<la alemana, deportivizada, la asociada a la salud>>* pero aún no tenemos claro *<<cuál es el conocimiento de nuestra disciplina (...) ¿qué están aprendiendo los niños en clase?>>*. Y lo peor no es esta falta de respaldo teórico sino que lo más peligroso está en la falta de interés por discutir estas temáticas. La discusión se ha centrado en los aspectos técnicos del área, especialmente *<<en la metodología>>* pero no nos hemos detenido en las cuestiones de fondo.

Es aquí donde Andy sugiere que los profesores universitarios a cargo de la formación de docentes en el área de educación física debieran generar un diálogo y llegar a consensos al respecto. No niega las perspectivas existentes, pues *<<quizás son válidas>>* pero insiste en la necesidad de discutir las en relación a lo que significan y a los efectos que están provocando.

*<<Yo creo que una de las acciones que podría emprender en ese escenario, es generar una discusión de fondo. Y yo aquí creo decirlo, creo que el tema de la formación del profesorado ha tenido y tiene, sin duda, sus deficiencias (...) Nuestra formación carece de algunos aspectos de fondo, la formación del profesorado acá en Chile. Sé que hay un tremendo esfuerzo por generar un cambio curricular, nuevos paradigmas de formación del profesorado. Lo sé, porque lo he visto, lo he leído. Qué nos está resultando de aquello, no lo tengo tan claro, pero creo que también a nosotros nos corresponde una tremenda responsabilidad y esa responsabilidad pasa por darle la oportunidad a nuestros estudiantes, oportunidades de conocer y comprender, digamos>>*.

Andy señala que hay aspectos concretos y materiales, como más seminarios, simposios, mejores infraestructuras, mayor inversión económica, etc., que podrían ayudar a mejorar la situación, pero el trabajo importante y enriquecedor está en la reflexión de fondo señalada anteriormente. La no comprensión del currículum actual de la educación física no es causada por esos aspectos materiales sino por la falta de sustento epistemológico que hace creer que lo que el diseño curricular dice es lo que los profesores ya estaban haciendo.

Son el diálogo, la reflexión y la discusión las estrategias a utilizar para transformar la educación física en un área disciplinar más inclusiva que se aleje de la estandarización exarcebada que está presente actualmente. Dicho diálogo debe incluir a todos los actores del sistema educacional, ya sean padre-madres, estudiantes, funcionarios del gobierno, políticos, etc...

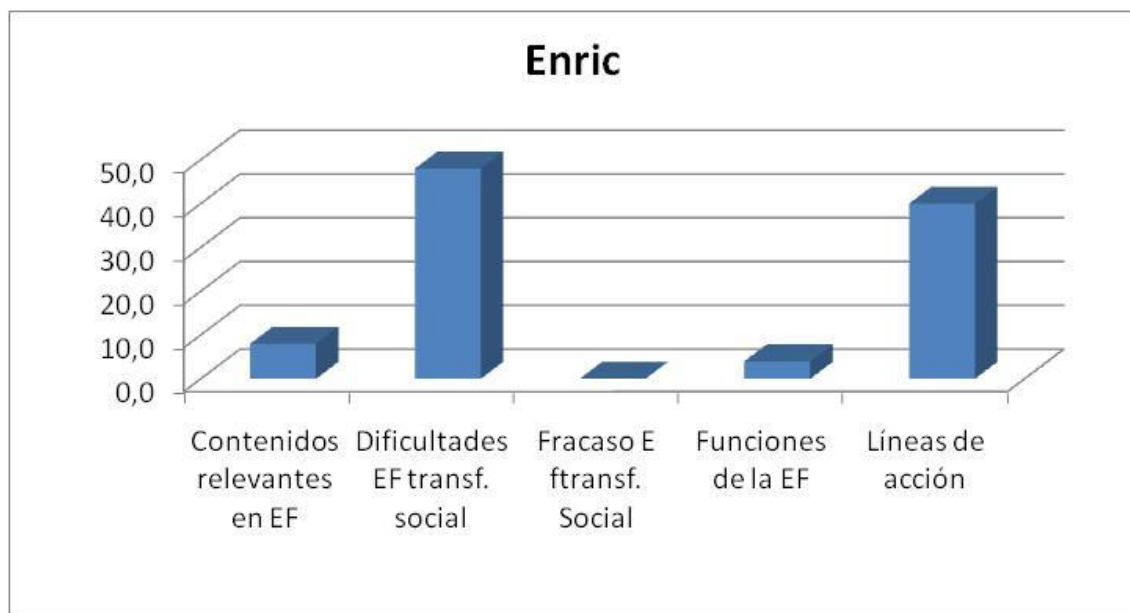
*<<Podría dar diez: seminarios, simposios, más infraestructura, más piscinas, si eso es plata, pero no vamos a generar una discusión de fondo y un cambio porque en definitiva qué quiero hacer yo como ser humano y qué espero del otro, si esa discusión no está, no sirve de nada>>.*

Resulta interesante dar cuenta de que cuando Andy habla de transformar la educación física no está haciendo referencia a un cambio externo al sujeto docente, sino que *<<el cambio de conciencia, un cambio de mirada, un cambio paradigmático, (...)>>* no es posible *<<si primero yo no soy parte de ese cambio>>*, es decir, que si no somos capaces de modificarnos a nosotros mismos será difícil cambiar la educación física como asignatura del currículum escolar, pues existe una relacionalidad sistémica entre ambas realidades.

### ***Aprendiendo de Enric: barreras, líneas de acción y contenidos relevantes***

Enric centra su discurso, principalmente, en dos grandes áreas, y casi sin hacer mención explícita a las funciones que, según él, debiera cumplir la educación física como asignatura del currículum escolar. Las dificultades del área para trabajar en y por la transformación social unidas una serie de propuestas (líneas de acción) para paliar dichas dificultades, son los grandes

nodos en los que Enric centra su discurso. Otro tema al que también hace alusión, aunque en menor medida, son los contenidos relevantes desde los cuales trabajar en la asignatura.



**Gráfica 23.-** Presencia porcentual del discurso de Enric en los nodos principales

Profundizando en el análisis del discurso de Enric, realizaremos una descripción del mismo apoyándonos en la tabla siguiente, al igual que realizamos con Andy.

Indexación del discurso de Enric en los nodos secundarios															
Ref	5	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
%	12	7	7	7	7	5	5	2	2	2	2	2	2	2	2

**Tabla 28.-** Presencia porcentual del discurso de Enric en los nodos secundarios

## Barreras

La única vez que Enric menciona las funciones de la educación física lo hace aludiendo a la educación en general, y entendiendo que ésta es el mecanismo a través del cual se <<produce un escalamiento social>>. Sin embargo, focaliza su análisis en las dificultades que se encuentra para poder trabajar en y por la transformación social, aludiendo en primer lugar a la crisis que está viviendo el modelo económico, político y social. Esta crisis, unida al desinterés y situación deprimente de los docentes del área no ayuda en un trabajo pedagógico de calidad, pues existe aburrimiento de los profesores y su situación económica es realmente catastrófica. Su experiencia se contextualiza en la tutorización de estudiantes en prácticas, pues al visitar los establecimientos educacionales se encuentra con <<colegas que ya no quieren más>>, debido a que la labor docente no se puede centrar sólo en el <<gusto por la educación física>>, sino que también hay que tener en cuenta lo que ocurre <<socialmente con ellos>>.

A esto hay que unirle los modelos de formación del profesorado, a los que alude el entrevistado para dar cuenta de la falta de criterio común en las numerosas y diversas universidades del país, lo que hace que cada una tenga sus <<competencias sellos>> pero que no haya dialogado para ponerse de acuerdo en relación a lo que significa trabajar desde nuestra área. Eso hace que no sea igual un <<profesor de educación física de la Andrés Bello, de las Américas, de Playa Ancha o de la Católica>>. A esta diversidad hay que sumar que la mayoría de profesores que están ejerciendo actualmente fueron formados de manera diferente a cómo se supone, actualmente, que habría que hacerlo y ello provoca que dichos docentes <<no estén preparados>> para abordar problemáticas sociales actuales como la <<delincuencia juvenil, agresividad e incluso problemas de tipo sexual>>.

Enric alaba las políticas ministeriales elaboradas a partir de la última reforma educativa para el área de educación física y el aporte de ellas a la transformación social, culpabilizando a los mismos profesores del área de no saber <<interpretar las orientaciones que (...) dan en relación a las

*necesidades de los niños>>, las que sin duda van modificándose dependiendo del <<contexto y de la historia>>. Los nuevos juegos y juguetes y los avances de las nuevas tecnologías nos han abierto un nuevo escenario a los docentes del área pero no hemos sido capaces <<desde el punto de vista motor o psicomotor>> de <<responder a esas necesidades>>. Por el contrario, seguimos <<con el cuento tradicional>> en nuestras clases, sin que haya existido un cambio real del devenir de <<la gimnasia a la clase de educación física>>.*

Otra de las barreras señaladas por Enric tiene relación con la realidad y la lógica política del país. La estructura centralizada del sistema educativo ocasiona grandes dificultades, pues si bien hay un mecanismo central, el Ministerio de Educación, que da orientaciones claras y precisas, no existe un trabajo directo con los diferentes contextos existentes en el país.

*<<Nosotros tenemos una estructura que está centralizada y que va a seguir retrasando siempre nuestro desarrollo. Las políticas vienen del ministerio de educación, pero en qué momento se trabaja con las secretarías regionales ministeriales el tema de la educación física>>.*

Esto hace que las decisiones políticas, a nivel país, caigan en fuertes contradicciones, pues por un lado se intenciona que desde la educación física se trabajen los altos índices de obesidad de la población chilena pero por otro <<seguimos permitiendo>> que en los establecimientos educacionales se <<venda comida chatarra>> legitimándose el <<lucro a costa de la salud del pueblo>>, originado todo esto <<en la sociedad de libre mercado>>. Es por ello que Enric sugiere extrapolar a la educación física lo que ocurre en el acontecer social, preguntándose <<¿qué hace el profesor de educación física?>>. A la vez que lanza esta pregunta, también muestra su dolor hacia la actitud de los políticos al decir, estos, <<que el problema de la obesidad infantil es un problema de los profesores de educación física>>, lo que equivaldría a decir que <<las enfermedades son culpa de los médicos>>.

Relacionado con esta realidad política, también encontramos, según el sujeto entrevistado, una problemática más ligada a nuestro desarrollo profesional, y que no es otro que la separación existente entre la teoría y la práctica en la formación de profesores del área, pues *<<no hemos sido capaces de transmitirles a los chicos el por qué tienen que hacer educación física>>*, denunciando a la vez que dicho tema no ha sido discutido en los organismos técnicos que el país tiene para el área de la educación física escolar. La mayor crítica que realiza Enric, y a partir de la cual enuncia la última dificultad que nos encontramos en el área para trabajar en y por la transformación social, es la privatización excesiva del contexto universitario chileno, lo que ha provocado que no haya compromiso social con la ciudadanía sino que lo importante es que *<<paguen o al menos se comprometan con los documento para pagar>>*.

### **Líneas de acción**

Ante esta situación tan compleja mostrada por Enric, él mismo propone una serie de soluciones visualizando diferentes propuestas que podrían ayudar en la transformación de la educación física como asignatura del currículum escolar para que ésta sea un aporte en la mejora de la sociedad.

La primera es entender que la enseñanza no es una tarea técnica y que, por tanto, la relación con los estudiantes no se realiza a partir de una serie de estrategias predeterminadas sino que hay que desarrollar una didáctica que entienda el lado emocional de la enseñanza, pues es difícil contextualizar la enseñanza cuándo no conocemos qué es lo que los estudiantes quieren y la situación en la que se encuentran.

*<<Una de las cosas que más se nota es que los chicos son muy afectivos con los niños, y eso es un valor muy importante, el entender que un primer elemento como habilidad social es ser afectivo o receptivo, porque por mucha capacidad técnica que tengamos si no somos empáticos con los chicos, no sabemos entender lo que ellos quieren, sus intereses, estamos perdidos>>*.

Lo central es llegar a acuerdos con los estudiantes para construir, colegiadamente, un proceder didáctico, para lo cual los establecimientos educacionales deben ser conscientes de la importancia de ofrecer una amplia <<<oferta de actividades físicas>>. Es aquí donde cobra relevancia el trabajo en y con los objetivos transversales en educación física y una serie de estrategias metodológicas y evaluativas que atiendan a los aspectos cualitativos, y no tanto cuantitativos, como una forma de no excluir. Es interesante aquí la reflexión de Enric, pues nos comenta que estos que han sido excluidos continuamente de nuestras clases, son los que terminan ocupando puestos políticos importantes y tomando decisiones en relación a nuestra área. Se hace indispensable el trabajo pedagógico aceptando la diversidad y trabajando en y por ella.

*<<El tema de los objetivos transversales, como el tema de la evaluación cualitativa en la educación física, y digo cualitativa y no cuantitativa, porque siempre hemos dejado afuera de la evaluación al gordito y al menos hábil, y generalmente son los que llegan a los puestos políticos y se transforman en nuestros peores enemigos. Tenemos que aceptar la diversidad, como la obesidad por ejemplo, y aprender a trabajar con ella>>.*

Según Enric, las problemáticas sociales pueden ser atendidas siempre y cuando los profesores tengamos la capacidad de ponernos de acuerdo y trabajar por un proyecto común, para lo que debemos abandonar la lógica de que ante cualquier problema <<siempre se castiga anotando en la hoja de vida o llamando al apoderado>>. La otra forma de abordar las problemáticas debiera convertirse en <<un objetivo transversal>>, reflexionando colegiadamente en relación a conceptos importantes en nuestro quehacer, como <<responsabilidad social, responsabilidad ambiental (...)>>. Pero no es suficiente con colegiar las conceptualizaciones en relación a temáticas importantes sino que debemos generar dinámicas participativas que nos permitan ponernos de acuerdo en relación a <<cómo yo puedo llevar a cabo el proceso educativo en una unidad que sea eficiente, que esté abierta a la

*comunidad y que integre a los padres en la formación de los hijos>>. Se hace indispensable el trabajo en equipo y la comunicación profesor–alumno.*

Para Enric, este trabajo en equipo y comunicación profesor–alumno es susceptible de ser conseguida siempre y cuando en la unidad educativa se genere un clima organizativo con un fuerte liderazgo que permita entregar orientaciones claras y precisas sobre la práctica educativa del equipo de trabajo. Este liderazgo junto a la lógica de colegiar las intencionalidades educativas es lo que ha *<<ha permitido que a algunos colegios públicos les vaya muy bien en la prueba SIMCE>>*. Esta intencionalidad es *<<algo que el estado debe mantener a través del Ministerio de Educación>>*. Ello permitiría y ayudaría en la consecución, en nuestro alumnado, de hábitos saludables en el tiempo, independientemente de la actividad física que se realice, pues no hay *<<una que sea más importante que otra>>*, lo que sí importa son los profesores pues lo que *<<sí hay son profesores diferentes>>*. La actitud y personalidad de los docentes es lo que termina condicionando la práctica y no tanto el contenido a enseñar ni las actividades a realizar.

### **Contenido relevantes en la educación física escolar**

Si bien terminamos el párrafo anterior comentando que, para Enric, lo que hace la diferencia es el profesor de educación física, y no tanto el contenido, el sujeto entrevistado enfatiza la importancia, principalmente del deporte y el juego como los contenidos que en nuestra asignatura permitirían un desarrollo integral de los jóvenes con los que compartimos el espacio escolar.

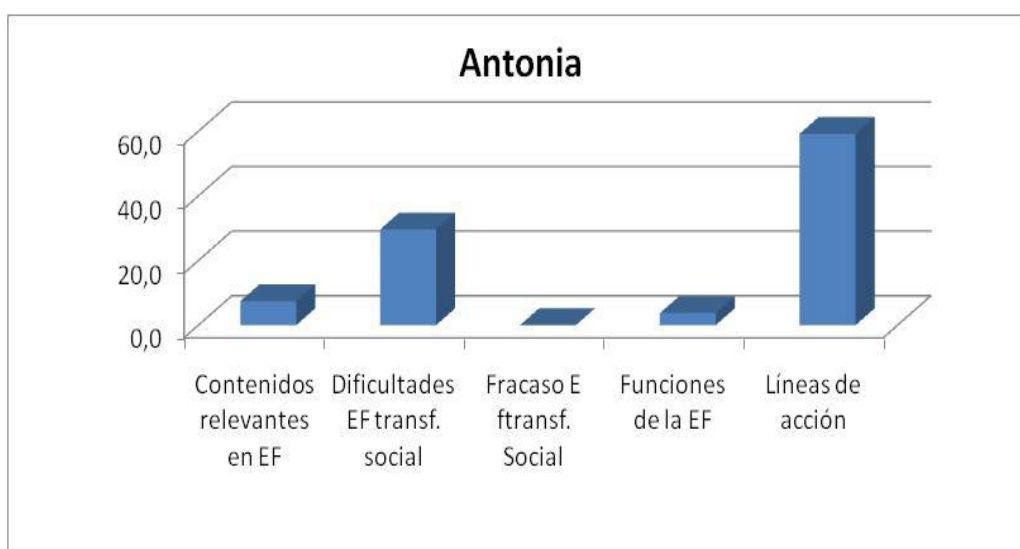
Enric hace un paralelo entre los valores de la vida y los que se podrían desarrollar a partir del deporte, señalando que *<<en el terreno de juego tú te haces amigos y enemigos, y esos enemigos de juego, luego pasado el tiempo, se encuentran en la vida laboral y se saludan muy afectivamente, entonces te pones a pensar que debe haber algo detrás>>*. Esto lo lleva a afirmar que la práctica del deporte permite conseguir una personalidad diferente, pues la persona que hace deporte *<<es muy diferente (...), es más abierta, más sincera, más positiva>>*.



El juego, para Enric, también es un contenido sustancial en nuestra práctica y quehacer pedagógico, pues permite que <<afloren las personalidades de los alumnos>> y ello podría convertirse en <<una excelente herramienta>> pedagógica. Ahora bien, Enric plantea que dicha herramienta podría ayudar para que salieran a la luz diversas problemáticas estudiantiles, pero una vez ello ocurra uno << puede tratar las problemáticas con un experto >>.

### **Aprendiendo de Antonia: sueños, barreras, líneas de acción y contenidos alternativos**

De los grandes nodos que emergieron tras los análisis realizados, en la gráfica 24 es posible visualizar cómo el discurso de Antonia aborda, prácticamente, dos grandes temáticas, y referencia, en algunas ocasiones, una tercera. Las otras dos casi no son nombradas por la entrevistada. Antonia realiza una fuerte crítica a la educación física y a aquellas situaciones contextuales o internas, del área, que no ayudan en la construcción de una educación física que contribuya a la transformación social (dificultades), a la vez que sugiere algunas líneas de acción determinadas que pudieran ayudar en dicho trabajo de mejora. Finalmente, alude a la importancia de introducir contenidos alternativos que pudieran ayudar a contextualizar de mejor manera el aprendizaje generado en el área.



**Gráfica 24.-** Presencia porcentual del discurso de Antonia en los nodos principales

A continuación realizaremos una descripción de discurso de Antonia apoyándonos en la tabla siguiente:

Indexación del discurso de Antonia en los nodos secundarios															
Ref	Limitación epistemológica	Didáctica	Formación de profesores como barrera	Desarrollo pensamiento crítico	Intencionalidad pedagógica y mediación	Contenidos alternativos	Lógica social como barrera	Aceptación y trabajo por la diversidad	Contextualizar aprendizaje	Contextualizar el aprendizaje	Emocionalidad	Libertad y autonomía	Prácticas pedagógicas como posibilidad	Profesorado y formación del profesorado	Transformación contextual
8	8	4	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
%	14	14	6,9	6,9	5,2	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4

Tabla 29.- Presencia porcentual del discurso de Antonia en los nodos secundarios

### Barreras

Antonia comienza mostrando tres áreas problemáticas a las que debemos enfrentarnos los profesores de educación física para un trabajo transformativo a partir de nuestra área. Estas problemáticas las clasifica en el contexto universitario, escolar y el ámbito social más general.

En el contexto de profesores universitarios a cargo de la formación de docentes de la disciplina, Antonia afirma que somos nosotros mismos los que terminamos de << *matar los sueños que traen* >> los estudiantes, haciéndoles realizar tareas que no poseen mucho sentido para ellos, lo que unido a las débiles << *competencias* >> con las que estos alumnos ingresan al sistema universitario, provocan que no logren << *comprender* >> aquello que es sustancial en su formación y que podría ayudar a realizar una educación física diferente y direccionada hacia la transformación social.

Además, los académicos no solemos conocer las características psicológicas, sociales, culturales, económicas, históricas y académicas de los futuros profesores de educación física con los que trabajamos, lo que aún complejiza y dificulta más la situación dificultando la contextualización del aprendizaje y la

enseñanza universitaria. A pesar de ello, nos señala Antonia, nos sentimos en la <<legitimidad de criticar el sistema escolar diciendo que está mal planteado>>, aún cuando nosotros no somos capaces de generar una dinámica pedagógica diferente a la escolar, en el contexto universitario. En el ámbito de estos alumnos, futuros profesionales del área, Antonia señala que ellos ingresan con poco compromiso social, pues <<vienen a hacer deporte (...), a jugar (...) quieren espacios libres>> y lo que se encuentran en sus espacios es algo diametralmente diferente a sus expectativas académicas y profesionales.

En el contexto de los niveles básico y medio del sistema educacional chileno, Antonia encuentra que la burocratización del mismo, representada ésta por <<la cantidad de papeles que hay que llenar, la cantidad de reuniones (...), la cantidad de alumnos (...)>> es una realidad que dificulta cualquier intencionalidad pedagógica que sueñe con ser un aporte a la sociedad actual.

Dicha burocratización impide que lo señalado en los documentos oficiales de los diferentes establecimientos educacionales pueda cobrar vida y hacerse realidad, pues, según la entrevistada, los planes y programas oficiales a nivel ministerial nos abren enriquecedoras posibilidades de cambio, pero son los profesores de educación física quienes no profundizan en las mismas, ya que sus intereses profesionales siguen girando en los aspectos <<técnicos, fisiológicos, lo cardiovascular>>, es decir, en una educación física anclada y sustentada en el paradigma tecnocrático que le da la espalda a los estereotipos sociales que inciden directamente en nuestra profesión.

<<Buenos cuerpos, cuerpos entrenados>> es una realidad no abordada en la formación de los futuros profesionales del área lo que significa que si los estudiantes no cumplen con este requisito será <<juzgado por nosotros>>, y si no se aborda estas temáticas significa que cuando esos estudiantes vayan a trabajar al sistema educacional, muy probablemente sigan generando la misma realidad. Antonia no niega los esfuerzos académicos y profesionales, en el ámbito universitario, por transformar la educación física escolar, pero critica que todo se queda en la construcción de un discurso diferente, pues aquello

que propugnamos como bueno y positivo no queda representado en la práctica docente de las universidades chilenas.

*<<Creemos que se trabaja, se hace el intento y tenemos sociología del deporte, psicología cognitiva, psicología del aprendizaje, pero no se aprende porque no se vive, no se experimenta, no es real>>*

Ya en el contexto más macro, Antonia plantea no limitar estas problemáticas al ámbito escolar o de la formación de profesores pues la lógica individualista, competitiva, excluyente y centrada en el poder es *<<un problema social>>* que traspasa generaciones, características individuales y dinámicas sociales. El único contexto que pareciera funcionar a partir de una lógica diferente son los niños y niñas de la etapa infantil, pues ellos son *<<tremendamente afectivos, sociales, empáticos... relacionales por naturaleza>>*. Pero dichas características se van perdiendo una vez que comienzan a avanzar en el sistema escolar.

### **Líneas de acción**

La primera línea de acción referenciada por Antonia está relacionada con su propuesta de construcción de una didáctica diferente para el área, una didáctica alejada del paradigma tecnocrático y que considere, como principio fundamental, *<<la incertidumbre>>*, pues *<<somos curiosos por naturaleza>>*. La entrevistada nos invita a plantear y proponer dinámicas pedagógicas con estructuras abiertas que permitan *<<el desafío de la incertidumbre>>* para que los estudiantes puedan desafiarse a sí mismos con el aprendizaje.

Para ello se hace indispensable que la clase de educación física recobre sentido para los alumnos y alumnas y ese sentido se construye *<<conversando de los que nos pasa y de lo que me sirven>>* las actividades que vamos realizando. Es el profesor quien le da direccionalidad al trabajo pedagógico para esa construcción de sentido tanto de la clase como de la utilidad de la misma para la vida cotidiana de las personas que son partícipes de las dinámicas propuestas.

Otra característica importante de esta didáctica propuesta por Antonia es la atención a los que constantemente son excluidos de nuestras sesiones de educación física. La entrevistada afirma que ella se ha *<<preocupado siempre por los no capaces, como dice Galeano, por los nadie, el gordito, el que tiene NEE, etc.>>*. Para ello se hace necesario, según Antonia, que los profesores en ejercicio y los futuros profesionales del área realicen un fuerte trabajo para el desarrollo de *<<su capacidad perceptiva>>*, motivo por el que hay que atender, irremediablemente, al trabajo *<<reflexivo, de observación y contemplación>>* de las diferentes realidades en la que viven y experimentan los alumnos. Ello sería la antesala de otra de las propuestas explicitadas, como es la contextualización del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

*<<Eso nos permitiría conocer las diversas realidades de una clase, de un grupo de niños. Si no tienes esa capacidad de entrar en tu semejante (el niño, niña) es muy difícil percibir o entender lo que quieren. Uno llega a su clase con todo preparado, planificado, nunca con hoja en blanco porque el sistema no te lo permite, y eso hace que uno no esté abierto a aprender de ellos. Y ese aprendizaje te lo da la percepción, la relación con el otro, una relación de piel. Si tú vas pensando únicamente en cumplir con tus objetivos y no escuchas al otro, uno nunca piensa en el estudiante>>*.

Probablemente esos excluidos tengan menores habilidades para las tareas típicamente escolares, pero tienen otras distintas que deben ser observadas, analizadas y comprendidas por los maestros para rescatarlas, realzarlas y valorarlas, lo que sin duda les permitirá, a los estudiantes, que puedan valorar también su forma de proceder en el mundo. A partir de ahí es más sencillo adecuar nuestra tarea profesional a las realidades concretas y situadas que experimentan nuestros estudiantes.

*<<Es por ello que la EF podría incluir a ese calladito, al que no habla tanto, al que habla más despacio, que es descoordinado, el que tiene pie plano... Porque ese sujeto tiene habilidades lo que pasa es que son distintas a las que espera la sociedad, que es el de una persona*

*proactiva. Y una persona proactiva es entendida como el que habla más, mejor y más fuerte>>.*

En ese trabajo de inclusión, según Antonia, los profesores de educación física tenemos una garantía no compartida por las otras asignaturas del curriculum escolar, pues <<trabajamos en grupo>>, de ahí que la inclusión pudiera resultarnos más sencilla. Dicho trabajo requiere, ineludiblemente, el desarrollo afectivo pues ello permite que los estudiantes puedan generar una <<conciencia colectiva>> que permita <<acoger a la nueva>>. También sería una característica de la didáctica, propuesta por la participante, el trabajo de desarrollo del pensamiento crítico, lo que requiere, en primer lugar, funcionar a partir de la libertad de nuestros estudiantes.

*<<Entonces tú le das libertad al grupo, dada su diversidad. Por ejemplo, para desarrollar la resistencia aeróbica habrá miles de formas, no tiene porque ser de una sólo forma, hay otras alternativas. Tú le muestras un abanico de posibilidades con las que lograr el objetivo, y ellos elegirán las que crean más adecuadas>>.*

Este desarrollo del pensamiento crítico debe permitirnos, a nosotros y nuestros estudiantes, entender las problemática sociales más allá de las consecuencias de las mismas y, por tanto, debe permitirnos desarrollar una conciencia crítica dirigida a sobrepasar los beneficios inmediatos de lo que significa hacer actividad física. Ella lo ejemplifica con el tema de la obesidad infantil.

*<<Hay que tener claro que el problema central no es la obesidad infantil, en conseguir que el niño haga ejercicio físico para que baje de peso, sino que nuestro centro está, o debería estar, en concientizar, que al niño le haga sentido el hacer deporte, jugar, transpirar, comunicarse con otro, tirar el balón, meter gol, etc.>>.*

Para Antonia, este trabajo del desarrollo del pensamiento crítico debe operacionalizar un principio explicitado por las políticas educativas del país, como es la flexibilización curricular lo que, sin duda, permite mostrar una

amplia gama de posibilidades educativas que nos alejen de lo que tradicionalmente se ha considerado como válido y correcto en nuestra área disciplinar. Dicha flexibilización nos legitimaría ante propuestas pedagógicas que inciten a <<*poner en crisis ciertos temas*>>, un cuestionamiento encaminado a tener <<*alumnos más críticos en el aula*>> y que debe estar sustentado en un proceso reflexivo que trabaje por una mayor justicia escolar y social.

### **Contenidos alternativos**

Esta es la tercera temática (grandes nodos) a la que Antonia hace referencia en su entrevista. Tiene mucha menor presencia que las anteriores, pero dada su presencia también queremos revelarlo en esta caracterización del discurso de la entrevistada.

Antonia comienza a justificar la utilización de contenidos alternativos en el área a partir de las diferencias de los jóvenes de hoy día en comparación a los jóvenes de hace años. Para ella, los estudiantes con los que hoy trabajamos <<*no son tradicionales*>>, por lo que eso nos debe hacer adaptarnos a esta situación. Nunca niega el trabajo a partir de contenidos tradicionales, como <<*basquetbo, voleibol o tenis*>> pero se hace necesario incorporar otras actividades en donde la lógica de las mismas sea más abiertas y adaptadas a la realidad juvenil.

Antonia se refiere a propuestas como <<*malabarismo, circo, pintura, teatro (...)*>>. Para la entrevistada, estas actividades generan mucha mayor motivación que los contenidos tradicionales aunque retoma la crítica a los profesores de educación física argumentando que muchos de ellos afirman que estos contenidos no son propios del área y es <<*ahí donde comienza el problema*>>.

Denuncia que en las mallas curriculares presentes en las carreras de educación física del país tampoco hay una consideración de estos contenidos, lo que sin duda termina reproduciendo los que son más tradicionales. Es

importante considerar que, aunque Antonia enfatiza la importancia de buscar y proponer contenidos alternativos, también señala que siempre es el profesor quien le otorga valor pedagógico a lo realizado, ya que el contenido por sí mismo no tiene valor alguno.

*<<Esas actividades tienen un componente importante que se lo da el profesor, un componente que es el sentido que tiene en la vida. Si un chico no sabe andar en patines, tiene pie plano, ¡¡aprende y se desafía a sí mismo!!! Quizás nunca más se va a poner patines pero si sabrá que él es capaz de romper su limitación ¿Te fijas? (...) Lo que nos hace falta es bucarle el sentido. Puede ser a partir del deporte oriental, del taekwondo, el boxeo, la natación...no importa. Puede ser el circo, la danza, el atletismo>>.*

### **Aprendiendo de Mabel: sueños, barreras y líneas de acción**

El discurso de Mabel está centrado, exclusivamente, en tres de las grandes temáticas surgidas tras el análisis de las entrevistas realizadas. Mabel cree firmemente en las posibilidades de la educación física como agente generador del cambio y la mejora social, aspecto éste que aborda en sus referencias a las funciones de la educación física como asignatura del curriculum escolar, concretando dicha visión en sus deseos de que nuestra área sea capaz de ser un medio a partir del cual se invite al cuestionamiento y la reconstrucción de los significados que orientan y guían la práctica pedagógica.

A pesar de este convencimiento, Mabel reconoce que dicho trabajo conlleva una serie de dificultades y problemáticas, algunas propias del área específica en estudio y otras relacionadas con el sistema educacional, y más específicamente la formación de profesores de educación física. Por último, la entrevistada explicita una serie de líneas de acción que podrían servirnos de orientación en nuestro trabajo pedagógico transformativo desde el área de conocimientos en cuestión.





profesores de educación física en relación a cómo la asignatura podría contribuir a la transformación y mejora social, motivo por el cual sueña con la <<reconstrucción de significados y [el] cuestionamiento>> como posibles caminos a seguir en el trabajo pedagógico con estudiantes universitarios, principalmente en los primeros años de formación, para lo cual se hace indispensable la consecuencia profesional y la minuciosa <<articulación entre teoría y práctica>>, entendiendo que la actividad física transformadora comienza por la transformación de la persona, en toda su complejidad, y por el cuerpo del participante, pues desde el cuerpo uno posibilita aprender más de uno mismo y de su entorno.

*<<Siento que en primer lugar dos cosas son fundamentales, (...) es que la actividad física sea una actividad transformadora en la integridad de la persona, cómo desde mi cuerpo aprendo más de mí, cómo desde mi motricidad mejoro mi identidad y a partir de eso me conozco>>.*

El cuerpo se convierte para Mabel en el centro del trabajo pedagógico, pues según ella los seres humanos escribimos <<el libro de nuestro cuerpo>> y en él encontramos la experiencia humana vivida, <<todo lo tenemos ahí, la violencia, la dulzura (...)>>. Es relevante rescatar y reencontrarse con el placer vivido en el cuerpo mostrando, relevando y dialogando en relación a las infinitas formas de experiencia corporal, que en el fondo son, para la entrevistada, las experiencias de la vida.

*<<Lo tenemos todo ahí, la violencia la dulzura, las experiencias de vida, entonces la educación física se vive corporalmente, todo el tema del autocuidado tú puedes transformarlo, el trabajo cooperativo con el otro. Esta todo en uno y es muy posible dependiendo de las estrategias, volver a encontrarse con el placer, con el disfrutar, es algo concreto que estás viviendo en tu propio cuerpo y esa experiencia es realmente fundamental. Incluso reconocer que hay violencia, pero también reconocer que puedo abrazar al otro, y ¿cómo lo hago? resolviendo una tarea motriz, y la educación física es la disciplina que más posibilidades pedagógicas tiene, soy una convencida de eso>>.*

Para operacionalizar estas experiencias en el quehacer pedagógico se hace indispensable una <<práctica más reflexionada>>, lo que sin duda requiere de <<normas acordadas>> entre los diferentes actores del quehacer educativo. Ambos aspectos, la reflexión y las normas consensuadas son <<fundamentales para el desarrollo valórico>>. La clase de educación física se convierte en un importante espacio y tiempo axiológico y desde ese punto de vista se hace necesario <<conversar o decir todo>>.

## **Barreras**

Este trabajo pedagógico no está exento de problemáticas con las que nos encontramos los profesionales del área en diferentes ámbitos: epistemológico, modelos pedagógicos, reformas educativas, superficialidad de aprendizajes, escasez de investigación, falta de participación, entre otros.

Un primer aspecto que problematiza y dificulta la puesta en práctica de una educación física transformadora es, según Mabel, la <<perspectiva mecanicista y funcional del área>>, centrada en un cuerpo - alumno acrobáticos y en un docente obsesionado por corregir y calificar.

*<<Una de las características que no ha cambiado en el tiempo, es la perspectiva tan mecanicista y funcional de la educación física, que está encarnado en un cuerpo que hace acrobacias y un profesor que lo corrige y pone nota>>.*

La entrevistada explicita su interés por rescatar las visiones personales en relación a los propios cuerpos y la motricidad en un contexto alejado del estereotipo técnico y su rendimiento, procedimiento éste que se convierte en una forma de alejarse de la perspectiva mencionada.

*<<Eso me llama mucho más la atención, el cómo ven su propio cuerpo y su motricidad en un contexto más allá de un estereotipo técnico o su rendimiento. Yo trabajo en la otra línea, les digo que la educación física tiene dos caras, ustedes vieron sólo una, la otra tiene que ver con el cultivo de su propio cuerpo, el tema de la identidad. Eso es*

*marcadamente una característica de los jóvenes que ingresan a la carrera de educación física que se ha mantenido en el tiempo>>.*

Es aquí donde Mabel lanza una crítica a las escuelas de formación de profesores de educación física, señalando que éstas han asumido, desde el discurso y sus planes de estudio, una perspectiva diferente a la mecanicista, pero la realidad de las aulas universitarias sigue mostrando cómo el cambio no ha sido real, pues se repiten los mismos estereotipos que se critican en los proyectos de carrera, lo que termina generando profesores de educación física que originan esta misma incoherencia entre el decir y el hacer. Mabel alude a esta incoherencia presente en el ámbito universitario denominándolo como <<*tema casi tabú*>> lo que ocasiona la inexistencia de discusión académica al respecto y clases de educación física caracterizadas por <<*un calentamiento, elongaciones (...) y después la pelota*>>, quedando excluido de la formación de profesores el <<*cómo enseñar para que esos alumnos aprendan y luego aprendan a enseñar*>>. Termina esta idea señalando que no se está dando las oportunidades para que los futuros profesores de educación física busquen y construyan sus propias respuestas en relación a las problemáticas pedagógicas y sociales con las que se podrán encontrar en el ámbito escolar.

Este paradigma tecnocrático al que Mabel alude, y que nosotros acabamos de mostrar, es parte de una limitación más amplia relacionada con la cultura profesional del área, centrada en el control de todo aquello que acontece en el devenir pedagógico de los docentes, operacionalizándose en una cultura del tener, <<*tener que hacer clases, tener que pasar la materia, tener que poner notas*>>. Ante esta situación Mabel propone, incluso, modificar ese lenguaje pues es una fiel representación de esas ansias de control señaladas. Otro aspecto de la lógica presente en la cultura profesional del área es la lógica dicotómica en la que se han sustentado las decisiones ministeriales en relación a los cambios en la educación física escolar. Según Mabel, el discurso ha pasado desde lo puramente técnico al otro extremo, llegando a un <<*hacer educación física para, pero en esos para*>> se ha excluido a lo propio de la educación física que es la motricidad y se ha relevado la salud, las relaciones

interpersonales, etc., teniendo como consecuencia, en el ámbito escolar, perder <<el sentido que tiene nuestro cuerpo y la motricidad>>. Desde aquí, muestra sus discrepancias con el sentido de la última reforma educativa en Chile y los cambios que ella generó en la educación física, pues se ha seguido centrando la atención en los contenidos y en una evaluación que controla para llegar a una calificación, teniendo como consecuencia la <<invisibilidad de las capacidades creativas de los profesores>>, causadas por la situación gremial que está viviendo el colectivo (se refiere a sueldos principalmente) y por los escasos tiempos destinados para el área. Pero incluso ante esta realidad profesional, Mabel cree que si <<planteáramos las cosas desde otro enfoque>> la realidad podría modificarse. De esta forma terminamos generando clases de educación física centradas en la exclusión, pues el foco se sigue poniendo en los juegos de carácter competitivo que generan y son generados por un <<enfoque centrado en el resultado>>. Cuando esto ocurre, el profesorado <<pierde el sentido de ser educador>>, pues además existe una <<falta de investigación>> lo que provoca repetir prácticas <<sin mayor reflexión>> y sin participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

### **Líneas de acción**

Mabel, después de las deficiencias expuestas en relación a la educación física en su trabajo de transformación social, genera una serie de ideas que, según ella, podrían ayudar en la transformación de esas prácticas tecnocráticas presentes, aún, en nuestra área de conocimientos. Una actitud de búsqueda de estrategias para mejorar la situación presente requiere de entusiasmarse con la profesión, lo que sin duda está relacionado con una forma de ver y entender la realidad, aspectos estos que debieran ser trabajados en la formación de profesores del área.

*<<La búsqueda de estrategias y es algo muy personal, pero uno nunca puede perder la pasión por enseñar, es una actitud frente al mundo, frente a tu propio quehacer profesional y eso no lo tomamos en cuenta en la formación tampoco>>.*

Ya en el ámbito escolar, la creación de comunidades de aprendizaje ayudaría en la construcción de la pasión señalada, para lo que se requiere, en los diferentes establecimientos educacionales, directivos con un fuerte liderazgo, humildad y generadores de dinámicas interactivas, en contraposición a las lógicas unidireccionales actuales. En el contexto del profesorado, estos requieren de mayor libertad para desarrollar su trabajo y gran experiencia en el trabajo de <<relación que hay entre la vivencia motriz y los espacios que hay para conversar, preguntar (...)>>. Verbalizar la práctica, ya sea esta palabra hablada, escrita, dibujada, etc., es la base para poder desarrollar un trabajo colaborativo que le permita al profesor de educación física y al de resto de asignaturas responsabilizarse socialmente. Esta es una realidad en la que es necesario comprender la <<relación entre derechos y deberes>> y en el trabajo de esta relación podemos comenzar a construir una verdadera <<responsabilidad ciudadana>>.

Se hace necesaria, según Mabel, una transgresión paradigmática centrándonos <<en nosotros mismos, el cultivo de sí mismo a partir del juego, a partir de la vivencia motriz>>. Es indispensable trabajar en el aula, con la familia, <<volver a la naturaleza y volver a reencontrarse con el placer>>. Mabel insiste en el poder de la reflexión para mostrar el camino en este cambio paradigmático para no caer en el <<seguir las modas>>.

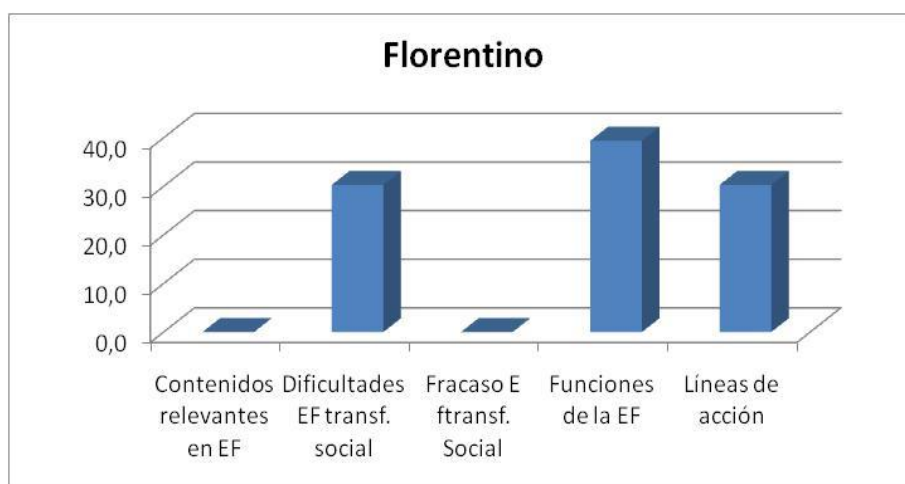
Este rescate del sentido lúdico a partir de la reflexión no consiste, únicamente, en modificar las actividades que solemos llevar a cabo sino, principalmente, en terminar con la lógica competitiva de la que estamos impregnados y cambiarla por una lógica más colaborativa que permita articular intereses con necesidades.

*<<No se trata solamente de hacer el juego “a, b ó c”, sino el sentido del placer, de estar cómodo y agrado y en la práctica el camino no es la competencia, sino los juegos colaborativos, en los más pequeños son los juegos simbólicos, dejarlos que escojan el material y que jueguen libremente y tú vas colocando ciertas normas que si no se cumplen, vuelves a experimentar>>*

Mabel realiza la importancia de la sistematización del quehacer docente a partir de la reflexión de la vivencia, justificada y con sólidos argumentos científicos y pedagógicos, lo que ayudaría a dirigir nuestra intencionalidad educativa hacia la coherencia entre la teoría y la práctica.

### ***Aprendiendo de Florentino: sueños, barreras y líneas de acción***

Florentino centra su discurso, de forma relativamente homogénea, en tres de las cinco grandes temáticas a las que hemos llegado tras el análisis de la información obtenida en las entrevistas. Las funciones de la educación física son tratadas por Florentino en dos aspectos: el primero haciendo referencia, críticamente, a las funciones tradicionales que se han cumplido en el área y que aún persisten, sustentadas éstas en la <<docilidad de los cuerpos>> y, por tanto, en la reproducción de lo dado; la segunda relacionada con un pleno convencimiento de la necesidad y posibilidad de que el área ayude en la transformación del status quo imperante. Ahora bien, la consecución de un trabajo transformativo no está exento de dificultades, mostradas por Florentino en su énfasis en la desilusión presente en el profesorado y en las lógicas restrictivas de las instituciones educativas. Finalmente, el entrevistado da cuenta de una serie de líneas de acción que ayuden en la superación de estas lógicas restrictivas, invitando a la transformación a partir de un trabajo de adecuación a otras lógicas de actuación profesionales.



**Gráfica 26.-** Presencia porcentual del discurso de Florentino en los nodos principales

Siendo más minucioso en el análisis del discurso de Florentino, realizaremos una descripción del mismo apoyándonos en la tabla siguiente, en donde mostramos la indexación del discurso del entrevistado a partir de los nodos secundarios que fueron emergiendo durante el análisis previo. Todos estos nodos han sido sintetizados en tres áreas descriptivas, como estamos haciendo con todos los participantes: sueños, barreras y líneas de acción.

Indexación del discurso de Florentino en los nodos secundarios															
Ref	EF como transformación social	Procedimientos	Limitación epistemológica	Reflexión epistemológica nec.	Lógica escolar como barrera	Desarrollo pensamiento crítico	Dinámicas de resistencias	Didáctica	Profesor cambio epistemológico	Formación de profesores como	Limitación epistemológica del pr	Lógica social como barrera	Prof EF nóveles alejados de la In	Complejidad y relacionalidad	Conocimiento está en la relación
13	12	9	8	6	6	5	4	3	2	1	1	1	1	1	1
%	15	14	10	9,1	6,8	6,8	5,7	4,5	3,4	2,3	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1

Tabla 31.- Presencia porcentual del discurso de Florentino en los nodos secundarios

## Sueños

Los sueños de Florentino comienzan a partir de un fuerte cuestionamiento al papel que desempeña la institución escolar en las sociedades actuales, preguntándose <<¿cuál es el fundamento de tener una escuela?>> y comentando que, quizás, <<ni se necesita la institución escuela>> en función del papel que ésta desarrolla en la actualidad. Es desde aquí que comienza anhelando un gran cambio en dicha institución educativa formal, en general, y en la educación física como asignatura del currículum escolar, en particular.

Una característica importante de la educación física, y más concretamente de los profesores del área, con la que sueña Florentino, es atender a generar conciencia social, para lo cual los docentes no deben <<temer despertar en sus estudiantes el dolor de la lucidez>>, pues Florentino es consciente de que el cambio y la transformación no es algo sencillo, sino que requiere <<consistencia (..), consecuencia (...), perseverancia>> lo que, sin duda,



ayudará a conseguir lo que deseamos, pues <<el agua no le hizo mella a la roca en un par de años, sino que tuvo que estar un montón de tiempo y no fue un poquito de agua, sino que fue un montón de agua, entonces desde esa perspectiva, creo yo que si bien es cierto no se resuelve tan fácilmente, necesita de creer que es posible>>. Todo ello para lograr construir una educación física caracteriza por la <<colaboración (...), la no discriminación>>.

Esta educación física diferente debe estar sustentada en <<reflexionar la práctica>>, preguntándonos constantemente acerca de nuestro quehacer profesional. Dicho proceso reflexivo no se limita, exclusivamente, a profesores y alumnos sino que debe ser extendida a toda la comunidad educativa, permitiendo construir la escuela en un espacio público abierto a todos los protagonistas de la acción educativa y que permita una real participación en el sistema educativo.

*<<(…) hacer una escuela libre que queremos que hagan deporte, que participen con nosotros, venga ocupe este espacio, porque el espacio es de todos, si en el fondo no está dirigido, no está intencionado, si no está protegido, pero por sobretodo reflexionado y presentado como una posibilidad de transformación>>.*

Para que sea factible lo comentado hasta el momento se requieren profesores de educación física que consideren <<cambiar la lógica>> a partir de la cual desarrollar su labor profesional, considerando <<relaciones distintas (...), espacios distintos (...), formas de ver el mundo distintas>>. Para que este cambio de lógica se haga real es relevante <<sentarse a consensuar (...) no votar (...), porque la votación termina como anulando al que perdió, al que tuvo menos voto, y el consenso es bueno yo estoy dispuesto a aportar en todo esto>>.

Estos profesores a los que hace referencia Florentino son docentes que son capaces de trabajar, no sólo a partir de criterios propios de la motricidad o incluso cognitivos, sino también que integran el lado <<más emocional>>, lo que les lleva a considerar la educación en valores como eje central de su

proceder docente, pero considerando que esos valores <<no los enseña, no los demuestra>> sino que <<los viven, los modelan>>. Para Florentino este es el profesor de educación física que puede provocar cambio y transformación en nuestra disciplina, y este es un profesor <<artista (...), el profesor artesano, el que va modelando, el que va ocupando obviamente la palabra transformación, va transformando, conformando, reformando>>, y que es capaz de contextualizar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje relacionándolo con la cotidianeidad de los estudiantes.

*<<Esa transferencia para mí es vital, y esa transferencia (...) debe ser fomentada, trabajada, conversada y expuesta, si no la expusiste, no tienes por qué asumir que tu estudiante la entendió, y creo que eso también es parte de por qué esto no perdura, por hacer mucha cosa y repetirlas y poco por reflexionarla>>.*

Florentino es consciente de que este tipo de proceso pedagógico genera mucha mayor incertidumbre en la comunidad educativa, pero este es otro aspecto sustancial en la práctica pedagógica, el trabajo reflexivo en torno a la incertidumbre y la ambigüedad propia de toda experiencia vital y de toda persona creativa, motivo por el que debería caracterizar, también, nuestro quehacer docente.

*<<Uno igual tiene que aprender como a leer la incertidumbre, eso es como lo entretenido de mi perspectiva, aprender a leer la incertidumbre, a querer la incertidumbre; es como la ambigüedad, exactamente la ambigüedad uno de los aspectos de las personas creativas y justamente tiene que ver con la tolerancia y la ambigüedad, entonces siguiendo toda esa línea, me interesa gente creativa, y la gente creativa es la gente que frente a situaciones inciertas>>.*

Por último, Florentino sueña con una educación física escolar que abandone las prácticas tradicionales que generan <<hacerme prisionero de un cuerpo>> pues lo central no debiera estar en <<mandarlos transpirados y con una sonrisa en la cara>> sino que debieramos trabajar por una disciplina que diga

*<<no a la exclusión, no a la discriminación (...) y menos deportivizada (...), menos militarizada, menos reactiva, sino más proactiva>>.*

## **Barreras**

La primera barrera con la que se encuentran los profesores de educación física para trabajar por el ansiado cambio en nuestra disciplina, está relacionado con la *<<desilusión>>* de los estudiantes que se están formando *<<con la carrera>>* que están estudiando y el trabajo que se realiza desde las instituciones universitarias. Muchos estudiantes terminan pensando que la institución *<<no era el lugar donde debiste haber estado esos cuatro años>>*. Florentino muestra su gran disconformidad con el trabajo que se está llevando a cabo en las universidades, concretamente en el área de educación física, por formar a los estudiantes en relación a la visión de transformación con la que sueña, señalando, incluso, cómo él le dice a sus estudiantes que *<<a lo mejor debiesen estar viajando, debiesen estar trabajando, debiesen estar durmiendo, debiesen estar ayudando a su familia, debiesen estar, no sé viendo televisión, pero no estando en la universidad, porque lo único que los va a hacer, los va a secar, no los va alimentar, no les va a dar vida>>*.

Para Florentino, la misma lógica presente en las instituciones de educación superior se reproducen en el sistema escolar, en general, y en la educación física en particular, lo que provoca que los estudiantes en formación y los profesores que están entusiasmados con la transformación perciban cómo *<<las estructuras [existentes] no se pueden modificar fácilmente>>*, dada su *<<verticalidad en el trato (...), rigidez [e incluso la creación de] espacios de comunión que impiden avanzar>>*.

Las escuelas son, para Florentino, espacios que restringen la creatividad docente y las ansias por cambiar las cosas, señalando a las instituciones *<<confesionales>>* como las que mayores impedimentos ponen, dados estos por la *<<organización (...) y un monton de situaciones que están mezcladas>>*. La estructura escolar y cómo está pensada impide la transformación porque *<<te pone un techo, porque te pone rejas, te pone puertas, ventanas>>*.

Soñar con el cambio requiere de la elaboración de respuestas propias por parte de la comunidad educativa, aspecto éste tampoco legitimado en las instituciones escolares, más propensas a dar respuestas predeterminadas que a permitir que los propios actores educativos construyan las suyas.

*<<Creo que obviamente impide el volar o proyectarte cuando te dicen que la solución es esta, porque cuando el hombre quería volar, soñó, se esforzó, hizo un montón de inventos, dibujó hasta que le apareció un avión y se le acabó las ganas de volar. Hubiese sido mejor saltarse el avión y seguir soñando, seguir que uno podía volar, pensar cómo volar, pero no ahora hay gente que ha definido el cómo>>.*

Esta misma lógica queda representada en el fuerte énfasis institucional por trabajar a partir de los roles que cada uno cumple en los colegios, a los que se les supone ciertas responsabilidades y derechos, y no a partir de las inquietudes y deseos personales, situación que termina legitimando *<<la reproducción [de la] desigualdad>>*.

Creemos que otras de las características de la lógica que Florentino denuncia quedan representadas en la siguientes cita:

*<<(…) impide volar, no sé lo tiempos, las notas, creo que impide volar, contenidos, creo que impide volar estas pruebas nacionales, creo que impide volar la presión de los papás que te ponen en un colegio porque ellos estudiaron ahí, y lo que tienes que hacer tú es estudiar para responder a esta expectativa>>.*

En definitiva, el entrevistado comenta que la educación física, como asignatura del currículum escolar, no ha sufrido una renovación adecuada a los tiempos actuales ni a las corrientes pedagógicas que permitirían un cambio en la propia disciplina y en el trabajo en ella para propender a la transformación social, *<<no se ha renovado la concepción>>* y, por tanto, seguimos reproduciendo *<<una visión deportivizada, militarizada, gimnástica>>*.

## Líneas de acción

La primera línea de acción que nos propone Florentino es <<creer que es posible>> el cambio y la transformación, tanto la del área como la social a partir de la disciplina, pues <<si renuncio a esa premisa no tengo mucho más que hacer>>, para lo cual no necesitamos <<ser profesionales>> y <<tener un título>>.

La segunda propuesta interesante es la de formar a los profesores de educación física para que realmente sean capaces de contextualizar la enseñanza y el aprendizaje, un profesor que tenga en cuenta toda la complejidad e integralidad del ser humano, un docente capaz de traducir aquello que quiere hacer a la realidad de los jóvenes con los que trabaja y que considere la disciplina como ayuda pero no el centro, pues lo básico es la labor educativa más allá de la disciplina en particular.

*<<Sigo insistiendo que ser profesional, que tú decías a lo mejor del hándbol, como actividad podría tener los mismos beneficios pero el traductor de todo eso, del idioma raro en el que está escrito, es el que le da el énfasis, frente a una misma obra un director logra cosas distintas en sus actores, en este caso para mí la obra es la materia y yo soy el director que provocho un poco una situación distinta en mis estudiantes (...) Creo que la disciplina a lo mejor te ayuda (...)>>.*

Los profesores deben aprender a transferir aquello que enseñan a la vida cotidiana, <<es vital>>, y esa transferencia debe ser central en las orientaciones e intenciones a partir de las que se estructura el funcionamiento de la formación del profesorado en nuestra área. Esa lógica de transferencia <<debe ser fomentada, trabajada, conversada y expuesta>> desde las universidades.

Una de las líneas de acción más claramente expuesta por Florentino es la que tiene relación con el desarrollo del pensamiento crítico en nuestros estudiantes. Para explicarlo, Florentino utiliza la metáfora del buceo en contraposición a la

situación de estar a flote en el mar. Para él, es relevante que la educación física, actualmente, trabaja <<en la superficie>> por lo que no sabe <<lo que está pasando bajo [los] pies>>, cuando lo relevante es conocer <<qué es lo que me mantiene a flote>> y no <<solamente la tabla>>. Desarrollar el pensamiento crítico es generar conciencia en relación a lo que le da sentido y sustento a lo que vemos diariamente, es preguntarse por los por qué.

*<<Cuando estoy buceando, estoy viendo que existe lo que le da sustento al que está arriba, creo que justamente es buscar mucha de la explicación de por qué tenemos arriba lo que está arriba, porque está en la superficie lo que está en la superficie>>.*

Para Florentino es mucho más sencillo relacionarse con las personas en la superficie, en lo que vemos pero no cuestionamos, pero se hace necesario desarrollar el pensamiento crítico para comprender la complejidad de la realidad. Quizás, la dificultad estribe en que <<la profundidad (...) es más oscura, hay vegetación que desconoces, hay fauna que desconoces (...)>> Esto, aplicado a la vida cotidiana, para el entrevistado, significa retirarse, salirse de esa cotidianidad para reflexionarla, cuestionarla y proponer el cambio y la transformación.

*<<La profundidad aplicado a la vida cotidiana, significa tomar distancia, para los que somos creyentes hacer esta especie de retiro, el buscar, el navegar es distinto, si me quedo por arriba a que me sumerjo, voy a esas partes no iluminadas, a esas partes más frías, o sea nadie habla de que porque existe una corriente particular que sea más cálida que otra, pero la profundidad no necesariamente es más cálida al contrario es más fría, estamos lejos del sol, estamos lejos de la luz, estamos lejos de todo lo que en el fondo se te muestra fácilmente, acá está más al descubierto>>.*

Habría que trabajar en la modificación de ciertas expectativas que están asumidas pero no pensadas, que son reconocidas pero no reflexionadas críticamente. La educación física escolar debiera generar conciencia en relación a <<los cuerpos dóciles>> que se sienten obligados a <<mantener una

*disciplina*>> y que termina adaptándote a algo <<*que te incomoda*>> lo que, sin duda, limita las relaciones y lo que hacemos en el día a día. En educación física hay que <<*romper esa barrera*>>. La idea, para Florentino, es permitirle a los estudiantes ver el mundo de posibilidades que se abre a partir de esta experiencia de cuestionamiento y reflexión.

Una forma de hacerlo, según el entrevistado, es introduciendo en las clases de educación física la lógica presente en <<*las actividades en contacto con la naturaleza*>> pues estas implican trabajar <<*relaciones distintas*>>. La incertidumbre ante lo desconocido, ante lo que no se está acostumbrado, el compañerismo y la afectividad que se genera a partir de estas actividades es enriquecedor y necesario para el área. <<*Los paisajes que ven, las fotos son distintas, el cariño, la necesidad, el compartir espacios en los que no estoy habitualmente, el sentir que de repente tú estuviste a cargo de mi vida ayuda*>>.

Otra forma de generar dinámicas que propendan al desarrollo del pensamiento crítico está relacionada con <<*la resistencia*>>. Florentino opone la resistencia a las dinámicas reproductoras y menciona que el principal foco de la resistencia es hacer consciente esos procesos de reproducción acrítica que producimos social y escolarmente y que no son positivas para la ciudadanía. La idea es no ser partícipe de las injusticias que se puedan estar generando.

*<<La primera resistencia es darte cuenta que la reproducción no te ayuda, la primera resistencia es hacer visible lo que está sucediendo, y creo que eso es súper fácil de hacer, es decir mira, esto está pasando al parecer por esto, por esto, por esto y por esto, no ser uno más del engranaje sino que tomar distancia>>*

Para Florentino, resistir no es sinónimo de soportar una situación injusta, tampoco de generar violencia para contrarrestarla, aunque no la niega rotundamente pues comenta <<*que no es solamente quemar las micros*>>, sino que está relacionado con autoconvencerse de que las injusticias sociales no son positivas para nadie, no permiten el crecimiento personal y social, <<*no*

*te desarrolla, no te humaniza>>. Los procesos de resistencia tienen <<una fuerte carga ideológica>>, aspecto éste que pareciera no estar muy desarrollado, según Florentino, en la formación de profesores del área.*

*<<Creo que una resistencia, por ejemplo, podría ser el decir no más (...), somos profesores de deporte, no somos profesores de educación física; creo que cuando yo blanqueo esa situación, me resisto a hacer uno más de esos, y empiezo como a conversar una opción distinta, a darte cuenta que hay otro futuro posible (...). El no aceptar que existe sólo una línea teórica que me fundamente lo que estoy haciendo, es decir, sabe (...), no puedo aceptar, no puedo aguantar o dejar que exista solo una sino que haber veamos la otra, analicemos lo que está pasando démosle una vuelta, desmenucémosla, rearmémosla, pero no digamos que tenemos lo que tenemos y no podemos hacer nada más y creo que eso también es resistir>>.*

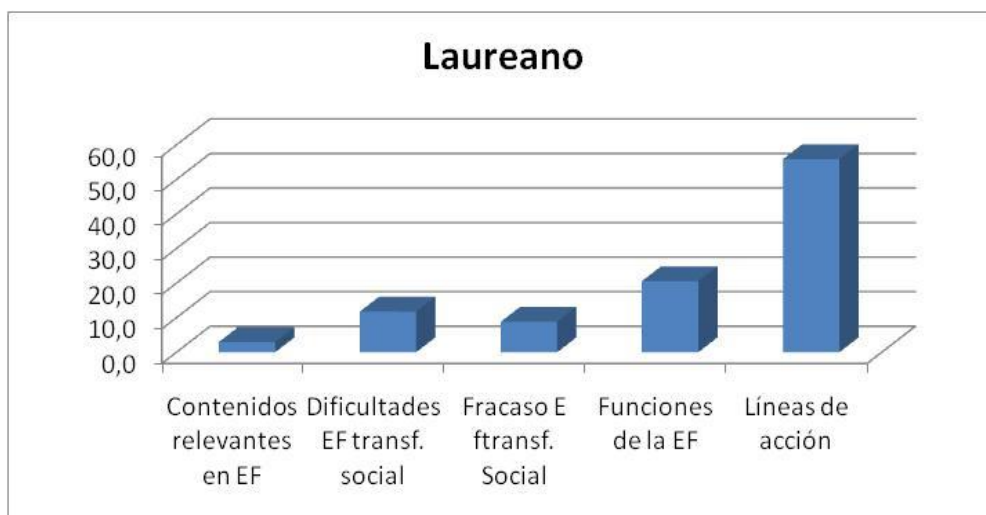
La idea es trabajar lo no visible, <<correr el velo>>, no tiene que ver con acceder a más y más información pero sí a lo que sustenta la misma, es decir, a lo que <<está detrás de la información>>. Acceder a y comprender las intenciones se convertirían en parte del trabajo pedagógico desde el área de educación física. Florentino termina su entrevista afirmando que una educación física transformadora es aquella caracterizada por no tener <<un espacio tan definido, una educación física que tenga tiempos distintos, que sea más plural, que sea más diversa, que sea más atractiva, que sea menos encasilladora, o sea menos dogmática, en cierta forma que te de espacios, que te permita fluir, que no te constriña tanto>>.

### **Aprendiendo de Laureano: sueños, barreras y líneas de acción**

Como se puede observar en la gráfica 27, el discurso de Laureano se centra, principalmente, en una serie de líneas de acción que podrían ayudar en la conversión de la educación física en una asignatura que verdaderamente aportará en la transformación y mejora social, características éstas últimas en donde centra sus alusiones a las funciones que nuestra asignatura debiera



cumplir en el contexto del curriculum escolar, y escribo debería porque, para Laureano, la educación física ha fracasado y está fracasando en esa tarea, principalmente debido a las dificultades que se encuentran principalmente en los mismos profesores del área.



**Gráfica 27.-** Presencia porcentual del discurso de Laureano en los nodos principales

Ahora creemos importante profundizar en un análisis más minucioso del discurso de este participante. Para ello construiremos una descripción detallada apoyándonos en la tabla siguiente, en donde es posible visualizar la indexación del discurso de Laureano en los nodos secundarios.

Indexación del discurso de Laureano en los nodos secundarios															
Ref	6	6	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1
%	9,1	9,1	6,1	6,1	6,1	4,5	4,5	4,5	3	3	3	3	3	1,5	1,5

**Tabla 32.-** Presencia porcentual del discurso de Laureano en los nodos secundarios

## Sueños

La primera situación con la que sueña Laureano y que debiera convertirse, según él, en parte sustancial de la función de transformación social de la educación física, como asignatura del curriculum escolar, es convertir el aula en un espacio <<lúdico>> que permita y genere <<contacto directo con los niños>>. Pero ese espacio lúdico debe caracterizarse por el compartir y conversar con los niños en relación a aquello que están haciendo, debe permitir que entiendan y le den sentido a lo realizado y que descubran aquello que están aprendiendo.

*<<Uno lo descubre utilizando la actividad lúdica y conversando con los niños; ya estuvimos jugando ¿les gustó? ¿Les gustaría jugar de nuevo? Sí, correcto, y ¿Qué aprendieron?>>.*

La idea es que el juego no sea una actividad puramente recreativa sino una dinámica que genere aprendizaje, y es por ello por lo que la conversación se hace tan relevante. A partir de preguntas, tales como <<¿aprendieron normas?, ¿hicieron un reglamento?, ¿habrían reglas que se podían hacer y que no se podían hacer?, y eso ¿cómo se llama?>> es posible la generación de sentido y el aprendizaje más allá de lo puramente motor.

Esto permitiría orientar el aprendizaje en educación física, no sólo hacia la dimensión física del ser humano sino también <<hacia el desarrollo de los valores>>. Sin duda que esto sería, para Laureano, un gran aporte en la transformación de la educación física y en el aporte de ésta a la mejora social, pero sobre todo para nuestro posicionamiento, como profesionales, en el ámbito educativo y ante nuestros colegas de trabajo, pues <<si no le demuestro a mis pares que cuando los niños estaban jugando yo estaba desarrollando como educador el valor del trabajo en equipo o la solidaridad en la colaboración entre ellos, ellos piensan que lo único que hacen es jugar>>.

Otro de los sueños de Laureano es que la educación física centre, una de sus funciones, en la atención a los niños y niñas que, por diversos motivos, son

diferentes, pues ellos son los que habitualmente son excluidos de las sesiones en el área. El principio de la diversidad y su atención debe ser un centro neurálgico del trabajo pedagógico.

*<<(…) se rompe el mito ese de que es el que representa al curso, o el que es el más hábil, y desechan al que es obeso, porque digamos ya no es el gordito, ahora es obeso de frentón, ni siquiera sobrepeso y ese no juega y lo dejan de lado, y nosotros partimos al revés, el principio de la diversidad es que todos son capaces de mejorar>>.*

Las dinámicas inclusivas requieren, según el entrevistado, que los 'diferentes' se sientan partícipes de aquello que están acometiendo y, por lo tanto, es un imperativo que seamos capaces de entender la participación como un principio a partir del cual trabajar en el área, pues ella no debe ser selectiva sino que debe invitar a colaborar a todos y todas, independientemente de las características que estos tengan: *<<trabajar con ellos, todos, y todos deben participar, todos deben jugar, todos deben trabajar en una acción dinámica con la que todos se sientan importantes>>*. Para Laureano, esta preocupación por la aceptación de la diversidad y la no exclusión debe venir acompañada de una lógica pedagógica que atienda más al proceso que al resultado, más al hacer entre todos que al ganar en las actividades que podamos llevar a cabo. No quiere decir que no importe el resultado, pero ese sería la consecuencia lógica de un excelente proceso educativo.

*<<La diferencia es que nos preocupan todos, y no tenemos ninguna preocupación por los resultados, ni los récords, ni la representatividad en función de que este es mejor porque ganó este campeonato de fútbol, nosotros queremos participar en el fútbol pero no le vamos a quitar que si puede llegar a ganar un campeonato, está bien, pero si no lo gana, debe seguir utilizando el medio del fútbol (...), esa es la diferencia>>*

Por último, en relación a los sueños, Laureano muestra sus deseos de que la actividad física no sea considerada, únicamente, como algo que permite desarrollar las capacidades físicas y motoras de los estudiantes, sino que es

importante anteder a su papel en el desarrollo cognitivo de los alumnos pues <<tiene incidencias absolutas en el desarrollo de la inteligencia, en el desarrollo de la memoria, en el desarrollo del pensamiento lógico>>. El entrevistado sueña con una asignatura, la nuestra, que sea capaz de direccionarse hacia la integralidad del sujeto atendiendo al trabajo con niños, respetándolos como personas <<integrales y completas como una unidad>>.

Si bien Laureano sueña con una educación física caracterizada en los párrafos anteriores, también se adentra en explicitar que esos sueños no sólo no se han cumplido hasta el momento en el área, sino que el fracaso de la educación física está siendo bastante notorio y ello <<por culpa nuestra>>. Un fracaso marcado por la exclusión <<a los que no tienen capacidad>> y por el trabajo, casi exclusivo, <<con los que tienen más habilidades>> y centrado en los procedimientos tradicionales del área, como son el juego de carácter puramente recreativo.

### **Barreras**

El fracaso de la educación física, como asignatura que trabaje por la transformación social, es debido, según Laureano, a una serie de factores que se convierten en barreras para nuestra área de conocimientos.

La primera de estas barreras está relacionada con el excesivo tradicionalismo presente en los profesores de educación física, lo que los hace muy <<resistentes al cambio>>. Según el entrevistado, esos docentes no están preocupados por actualizarse en el área y siguen haciendo lo que por años han realizado, justificando su quehacer pedagógico a partir de los años de experiencia que tienen. Ante esta justificación, Laureano nos expresa que lo que estos profesores entienden por experiencia no es tal, pues la repetición de lo mismo no te hace adquirir nuevos aprendizajes.

*<<Esos profesores tradicionales no profundizan de lo que es la educación física, porque él ha repetido siempre lo mismo, es el típico ese que dice: mire a mí usted no me enseña porque tengo 30 años de experiencia (...)>>.*

*Son 30 años de experiencia o es un año repetido 30 veces, [si] está siempre repitiendo lo mismo, no hay experiencias nuevas, digamos no hay cambio>>.*

El tradicionalismo se une, según Laureano, a otra barrera importante como es la separación y falta de concordancia entre la teoría pedagógica, las propuestas ministeriales y lo que ocurre realmente en el quehacer pedagógico de los profesores del área. A pesar de los cambios propuestos, los docentes siguen repitiendo las mismas prácticas de antaño.

*<<Los cambios de programas y reformas llegan a nivel de publicaciones hermosas que uno lee, porque es fantástico, pero tú tomas un programa y lo llevas a la realidad y no están haciendo eso, están haciendo lo mismo que hacían antes>>. Hay otros profesores, <<los recién egresados>> de las diferentes universidades del país que si bien tienen otras intencionalidades pedagógicas chocan con la <<lógica del sistema>> educacional, que consigue absorverlos e introducirlos en dicha lógica. <<Ese es el freno que tenemos>>.*

### **Líneas de acción**

Al igual que el resto de los participantes en esta investigación, Laureano además de mostrar las barreras y asumir el fracaso de la educación física en su aporte a la transformación social, también expresa una serie de propuestas, caracterizadas como líneas de acción, que podrían ser un aporte en el trabajo, desde el área, para la mejora social. La primera propuesta considera convertir a la educación física en una actividad lúdica que considere la complejidad integral del ser humano y que, por lo tanto, debiera centrarse no sólo en el aspecto motor, sino también en la dimensión afectiva y motora.

*<<(…) la parte lúdica tiene una magia; es válida para la tradicional y para los nuevos, con la diferencia que en el cambio que nosotros proponemos, la actividad lúdica, es justamente la que toma a la persona en su totalidad, en la parte afectiva, en la parte cognitiva, más que la motora>>.*

Esta educación física lúdica y que atiende a la complejidad del ser humano requiere, según el sujeto participante, entender que el trabajo docente interdisciplinario es sustancial para enriquecer el aprendizaje, pues es una forma de mostrarle a los docentes de otras áreas curriculares que el juego es una actividad a partir de la cual se pueden trabajar objetivos no sólo exclusivos del área, sino también intencionados por otras asignaturas, objetivos estos que también debieran ser centrales en la educación física.

*<<(…) por ejemplo, me junto con el profesor de matemática para demostrarle que nuestro niño jugando desarrolla un pensamiento lógico, o desarrolla un cálculo matemático a través de los cálculos de la velocidad de los móviles, de los movimientos de él mismo, del espacio (…)>>.*

Para Laureano, la realidad lúdica e interdisciplinaria que propone tendría poco sentido si es que dicho trabajo no se realiza en conjunto con el resto de actores de la comunidad educativa, pues para conseguir un verdadero aprendizaje *<<no basta trabajar con el niño>>*, sino también *<<con el papá>>* a quien también *<<hay que enseñarle>>*. Este trabajo con la comunidad educativa es necesario desde el criterio a partir del cual trabajar en una educación física que no debe *<<eludir los problemas externos>>*, ya que los centros educativos funcionan a partir de *<<un contexto social>>* determinado, lo que hace ineludible *<<conocer esa realidad (…) y enfrentarla>>*. La contextualización del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje requiere de profesores capaces de mediar entre los objetivos y contenidos escolares y la realidad cotidiana de los estudiantes y sus familias, para cuál es necesario que sustente, en una pedagogía de la pregunta, el descubrimiento que permita solucionar las problemáticas presentes.

*<<Se pueden transformar a la vida cotidiana, se pueden transferir a la vida cotidiana, pero por supuesto que sí, siempre y cuando alguien que es el mediador llame la atención, y diga mira todo lo que tú aprendiste aquí que sucede en nuestra vida si, ¿cómo lo harías tú?, y el niño descubre que haría lo mismo para buscar una solución satisfactoria, y otros teóricos hablan de los aprendizajes significativos>>.*

Laureano comenta que la contextualización del aprendizaje y la transferencia del mismo a la vida cotidiana, líneas de acción a seguir por los profesores que trabajan a partir de la mediación pedagógica, se sustentan en una nueva línea acción que nomina como desarrollo del pensamiento crítico y que facilite <<enfrentar el sistema y producir un cambio>>, pero un pensamiento a partir del cual no se evalúe la realidad como totalmente negativa sino como una <<estrategia>> que permita generar <<un pensamiento crítico propositivo>>, que proponga qué es lo que se <<quiere cambiar>> y ayude a generar <<consensos>>.

Laureano es enfático en señalar que desarrollar el pensamiento crítico no es <<hacer crítica de todo>> sino que tiene que ver con desarrollar un pensamiento <<analítico>> acerca de la realidad, lo que sería un aporte, <<un cambio hacia mejorar>>.

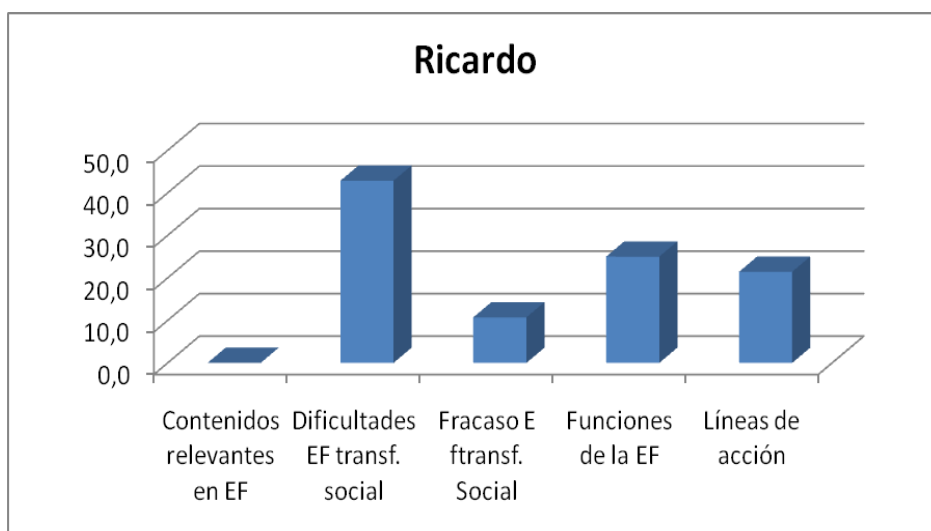
La última línea de acción a la que alude Laureano es la descentralización del perfeccionamiento docente <<a través de cursos en regiones>> y del <<trabajo con los profesores de aula>>, facilitando a los profesores estos procesos de estudio y reflexión. El entrevistado propone crear <<una red>> que legitime que los mismos profesores del sistema y de las diferentes regiones sean actores principales en las tareas de capacitación a los compañeros del área, para lo cual habría que modificar esa dicotomización existente en el país entre universidades privadas y estatales, e incentivar el trabajo colaborativo entre toda ellas.

*<<Debemos hacer toda una red (...). Para eso hay que vencer [la] actitud (...) [de las] universidades, sobre todo mezclar privadas, versus universidades del consejo de rectores, en el fondo porque todos estamos trabajando para lo mismo, y por lo tanto el trabajo interinstitucional debe ser la fuerza que nos permite provocar cambios, pero si seguimos trabajando institucionalmente como isla, separados sin asustar a los demás en la acción, vamos a seguir marcando el paso porque esa es una autolimitación que no nos ha permitido progresar>>.*

### ***Aprendiendo de Ricardo: sueños, barreras y líneas de acción***

El discurso de Ricardo se ha centrado, principalmente, en las dificultades que nos encontramos en el área de educación física para la realización de un trabajo que propenda a la transformación y mejora social, aspecto éste que también aborda, y en las líneas de acción a seguir para contrarrestar dichas barreras. Las dificultades expresadas por el entrevistado giran en torno a la separación entre la teoría y la práctica, el enfoque tecnicista aún presente en nuestra disciplina, la falta de criterio común, a nivel país, en la formación de profesores de educación física y los límites presentes en las lógicas sociales y familiares de la sociedad contemporánea.

A pesar de ello, sueña con una asignatura, la nuestra, que sea capaz de generar autonomía en el alumnado, que enfatice el trabajo colaborativo entre establecimientos educativos y las familias y que atienda a la integralidad del ser humano. Para ello centra sus propuestas en una adecuación a las propuestas ministeriales para la educación física escolar, lo que sería un aporte importante para el cambio paradigmático en nuestra área.



**Gráfica 28.-** Presencia porcentual del discurso de Ricardo en los nodos principales

A continuación realizaremos un análisis más detallado del discurso, a partir de una descripción apoyada en la tabla siguiente, donde es posible observar la indexación de Ricardo en los nodos secundarios.



Indexación del discurso de Ricardo en los nodos secundarios															
	Separación teoría práctica	EF como transf. social	Limitación epistemológica	Criterios importantes	Didáctica	Importancia de la EF	Adecuación curriculum EF esco	Coherencia profesional	Diferentes modelos epistemológico	Limitación epistemológica pr.	Modelo tecnicista como causa	Obesidad y sedentarismo como	Práctica docente reproductora	Problemas sociales	Curriculum EF actual como soluc
Ref	6	6	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
%	13	13	6,4	6,4	6,4	4,3	4,3	4,3	2,1	2,1	2,1	2,1	2,1	2,1	2,1

**Tabla 33.-** Presencia porcentual del discurso de Ricardo en los nodos secundarios

## Sueños

Ricardo comienza su entrevista enfatizando la importancia de la generación de autonomía en la práctica de actividad física para adecuarse a la función de transformación social de la educación física, como asignatura del curriculum escolar. El entrevistado señala que este objetivo forma parte de los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación y debe ser atendido por los profesionales en el área, lo que sin duda ayudaría a combatir <<el sedentarismo y la obesidad (...) grandes flagelos de nuestra sociedad>>.

*<<Se espera que (...) el alumno sea su propio entrenador, o sea, él sepa que va hacer su plan de acondicionamiento físico personal: voy a incluir hartas actividades aeróbicas, ¿ustedes saben qué son las actividades aeróbicas?, ¿con cuantos pulso vas a trabajar?, deben saber que pueden trotar, nadar, andar en bicicleta, subir cerros, subir a pie un edificio por una escalera y debe ser capaz de identificar eso, dosificarlo, tomar su pulso y ser él su propio entrenador>>.*

El entrevistado sueña con una educación física que atienda a la realidad comentada anteriormente, y señala que desde la sociedad se está reconociendo el valor de nuestra asignatura, motivo por lo que en la actualidad, tanto en la educación básica como en la enseñanza media <<la educación

*física es obligatoria>> e, incluso, en muchos establecimientos educacionales <<se está propiciando que [existan] más de dos horas a la semana>>.*

Ahora bien, el trabajo de transformación social desde la educación física debe estar caracterizado, al menos así lo considera importante el sujeto entrevistado, por un trabajo colaborativo de la asignatura, el establecimiento educacional y las familias, quien es el verdadero responsable de la educación de los niños y jóvenes. En esta relación es donde es posible encontrar el éxito de una institución educativa. Esta implicación de la familia en el trabajo educativo–escolar permitiría cumplir con lo que plantea el sistema educativo chileno para sus diferentes asignaturas, es decir, abordar el <<saber, el saber hacer y el valorar>>, lo que sin duda contribuiría a construir <<una sociedad mejor>>.

*<<Nosotros vamos a colaborar con la educación de los niños, el responsable primordial de la educación es la familia, nosotros vamos a colaborar con eso. Entonces el colegio te obliga a estar ahí constantemente, reuniones con apoderados, mecanismos de agenda firmarla todas las veces, revisar el cuaderno si hay tareas, hay tareas que las hace el niño con el papá, no lo puede hacer solo, tiene que hacerlo con el papá>>.*

Por último, Ricardo sueña con una educación física que sea capaz de atender a todas y cada una de las dimensiones del ser humano y que no se reduzca, únicamente, al ser físico y motriz. Las dimensiones física, valóricas y psicológicas son relevantes para él en un trabajo pedagógico que pretenda el cambio y la mejora social.

*<<Conocerse a sí mismo, el ser capaz de sistematizar, de reflexionar el quehacer, el valorar y respetar al otro, el trabajo en conjunto, yo diría que esos son fundamentalmente los aportes [que debieran hacerse]>>.*

## **Barreras**

Si bien Ricardo da cuenta, explícitamente, de una serie de sueños relacionados con la función de transformación social de la educación física como asignatura

del curriculum escolar, no lo es menos que también considera la dificultad de dicha situación, pues según él existen una serie de importantes barreras que obstaculizan el trabajo pedagógico orientado hacia lo comentado más arriba.

La primera barrera señalada está relacionada con la falta de coherencia existente entre lo que nos propone el sistema educativo y las teorías pedagógicas y lo que realmente ocurre en el acontecer diario de nuestra asignatura. Para Ricardo, *<<en el papel está bien, en la realidad no>>*. Según el entrevistado, si esta relación fuera coherente *<<no tendríamos el problema que tenemos ahora de obesidad, bulimia, anorexia, falta de actividad física, sedentarismo (...)>>*.

A pesar de los cambios propuestos desde las directrices curriculares de la educación física escolar y del perfeccionamiento ofrecido a los docentes desde el Ministerio de Educación para adecuarse a dichos cambios, el profesorado mantiene una estructuración y puesta en práctica de su quehacer similar al que venían realizando previamente a estas propuestas de cambio. Todo el esfuerzo realizado, como país, no ha servido para modificar las estrategias metodológicas y evaluativas más acordes a los postulados teóricos de la pedagogía actual. A lo más, el perfeccionamiento ha sido de utilidad como reconocimiento de la labor profesional pero no para el cambio real de las prácticas docentes.

*<<Todos los profesores pasaron por eso, la gran mayoría y aprendieron a diseñar distinto, aprendieron a tratar los objetivos distinto, las metodologías distintas, las formas de evaluar distinta, pero llegaban a la unidad educativa y seguían haciendo lo mismo que siempre. O sea, el curso les sirvió para tener un papel, un cartón, a lo mejor subir un poco el sueldo, pero seguían haciendo lo mismo que hacían siempre. Dijeron: a lo mejor el problema son los directores, la parte administrativa que no quiere cambiar. Los directores también hicieron cursos, volvieron a la unidad educativa y sigue todo igual>>*.

Para Ricardo, <<el enfoque tecnicista>> presente aún en el área no permite construir una educación física <<más participativa [e] inclusiva>>, todo ello por la falta de una intencionalidad pedagógica que gire en torno a la transformación social. <<Falta conciencia de poder trabajarlo intencionalmente>>.

Esta situación genera que, si bien los profesores jóvenes se están formando de una forma relativamente adecuada en las universidades, cuando ingresan al sistema escolar se encuentran con una realidad pedagógica que les hace <<chocar con el sistema>> lo que termina originando que se <<empiecen a acomodar al sistema>> cuya lógica aún sigue considerando los <<resultados finales [y] el aprendizaje técnico>> como el foco de atención que es relevante considerar en el área.

Si bien ya hemos comentado que, para Ricardo, las universidades están realizando un trabajo más acorde con los postulados del sistema educativo nacional, el entrevistado señala que en la formación de profesores también es posible encontrar una pequeña barrera, la que está relacionada con la inexistencia de un proyecto común, como universidades del país, para trabajar en la formación de profesores de educación física, por lo que dependiendo de dónde se realiza la formación así será la visión transformadora, o no, que tengamos de la educación física escolar, además de generar que los estudiantes se terminen adaptando a las exigencias de los docentes con los que les ha tocado compartir.

*<<Hay distintas corrientes, no es tanto los profesores alineados en la misma formación, hay profesores que hacen asignaturas prácticas y que para ellos su norte es la técnica, como se trabajaba antes. Hay otros que son más mixtos y hay 2 ó 3 con distintas orientaciones de la educación física o del aporte que hacen a la educación física, y eso lleva a otro problema, que el estudiante universitario de educación física tiene profesores con distintos modelos. Este es un modelo tecnicista y se acostumbra a responder ¿a qué? A lo que él sabe que el profesor espera que el haga, esté o no de acuerdo, entonces no es un modelo único, amasado, armado como para decir mire esta es una forma de trabajo>>.*

La última barrera señalada por el sujeto entrevistado está relacionada con la presión ejercida por las lógicas sociales y familiares que se constituyen en dificultades a la hora de trabajar, pedagógicamente, por una mejora social. Para Ricardo, <<la incorporación de la mujer al mundo laboral>> ha sido la causante de los cambios en los ritmos de vida y la escasez de tiempo para compartir en familia, ésta <<pasa a un segundo plano>> y se responsabiliza de la educación de los niños a las instituciones escolares en todos sus niveles. Estos cambios han producido diferentes modificaciones en los estilos de vida, <<se come en lugares de comida rápida>>, y además la escuela no se ha responsabilizado de este problema pues tampoco <<venden colaciones saludables>>. Si a esto le unimos que lo que en la institución escolar se considera como positivo no siempre es reiterado en el entorno familiar, pues la barrera crece aún más.

*<<Uno puede decirle a un niño que no sea agresivo, que no puede enojarse si no está de acuerdo, tienes que ser más tolerante, pero claro, si estás tú en el mismo predicamento que bonito sería, los cambios serían mucho más rápidos, pero hay papás, por ejemplo, si a un niño le pegaron, le dice: “tú tienes que pegar más fuerte”, entonces...>>.*

### **Líneas de acción**

Habiendo dado cuenta de los sueños añorados por Ricardo y de las barreras que él encuentra para que la educación física pueda contribuir a la transformación y mejora social, ahora explicitaremos las líneas de acción que el entrevistado nos propone para poder superar las barreras señaladas.

La primera de ella tiene relación con adecuarse a los postulados ministeriales para la educación física escolar. De esta forma <<el problema de fondo está resuelto>>, por lo que los docentes del área deben esforzarse por hacer realidad dichas propuestas. <<Si uno revisa la reforma educacional, está muy bien hecha (...), bien estructurada (...)>>. Concretar, en la práctica, la reforma educativa es un trabajo a desarrollar en el ámbito de la formación de profesores en la relación de alumnos <<practicantes>> y <<profesores

*mentores>> a partir de la que es necesario trabajar y profundizar en <<ese cambio de paradigma>>.*

Un cambio de paradigma que es necesario abordar y a partir del cuál vayamos alejándonos de la visión tecnocrática de la educación física escolar y vayamos dejando paso a un giro en nuestras intencionalidades educativas y nuestras propuestas metodológicas, evaluativas y didácticas que impliquen mayor participación de los actores principales, los alumnos, y mayor satisfacción por la implicación en las clases de educación física. Este trabajo debe realizarse tanto en el sistema escolar como en la formación de profesores, desarrollando nuestro quehacer *<de manera contextualizada>* y enfatizando el *<<trabajo colaborativo>>*.

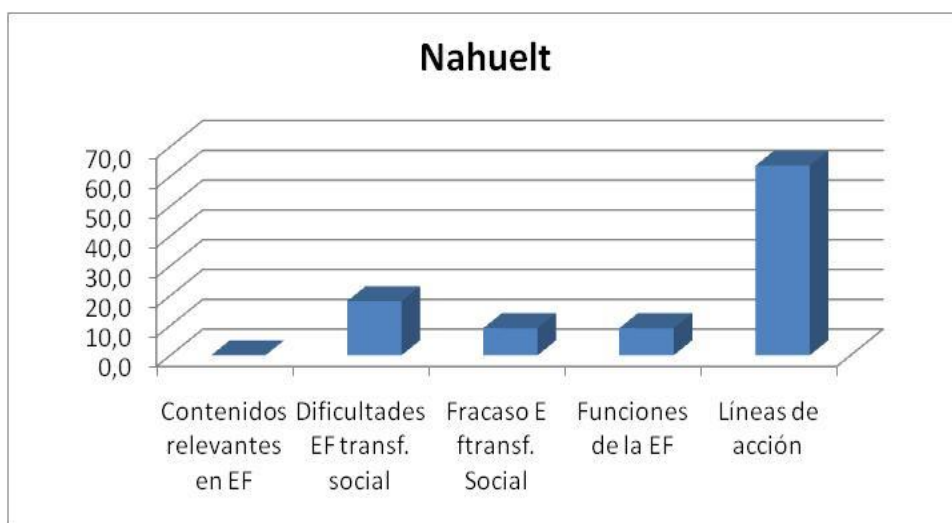
*<<No importa tanto la técnica, sí importa que los alumnos participen y participen con agrado. En las metodologías, el énfasis no está en cómo enseña el profesor, sino en cómo aprende el alumno. En todo ámbito de cosas, hubo un giro, un cambio bastante interesante, que si se llevase a la práctica, que si fuera real, no existirían los problemas que tenemos>>.*

### ***Aprendiendo de Nahuel: barreras y líneas de acción***

El discurso de Nahuel se centra, casi exclusivamente, en las líneas de acción a seguir para hacer de la educación física una asignatura que ayude en la transformación y mejora social. El entrevistado también hace algunas referencias a las dificultades del área para hacer, de dichas líneas de acción, una realidad fáctica en el área. Es por ello que nuestro análisis se centrará en estos dos apartados: barreras y líneas de acción.

En cuanto a las propuestas de cambio propuestas por Nahuel, las focaliza en generar innovación a partir de un diálogo democrático, transformar la forma en la que estamos entendiendo la didáctica y la invitación a que los profesores de educación física se ‘desnuden’ para causar momentos de ruptura en la educación física escolar. Las barreras se centran en el dolor que ocasiona la transformación en los docentes, las limitaciones propias de la lógica del

sistema escolar y las experiencias previas que han tenido los escolares en relación a nuestra área de conocimientos.



**Gráfica 29.-** Presencia porcentual del discurso de Nahuel en los nodos principales

El discurso de Nahuel, en los nodos secundarios, se puede observar en la siguiente tabla.

Indexación del discurso de Nahuel en los nodos secundarios	
Ref	6 6 4 4 4 4 3 3 2 2 2 2 2 2 2
%	9 9 6 6 6 6 4,5 4,5 3 3 3 3 3 3 3
	Desarrollo pensamiento crítico Reflexión epistemológica Limitación epistemológica Diálogo democrático Diálogo reflexivo como posible Didáctica Profesorado y formación del prof Transformación contextual Contexto como limitación Limitación epistemológica del pro EF como transmisora de cultura Aprender a leer el contexto Asumirse como ser didáctico Dinámicas de resistencias Mudanza de la EF

**Tabla 34.-** Presencia porcentual del discurso de Nahuel en los nodos secundarios

### Líneas de acción

La primera línea de acción propuesta por Nahuel para que la educación física propenda a la transformación y mejora social está relacionada con la búsqueda

del sentido del quehacer docente, para lo cual es importante que el profesorado comience a participar de <<cosas novedosas>>. La innovación es una invitación a lo nuevo, a lo no vivido, a la sorpresa y la duda, lo que, sin duda, puede generar incertidumbre en el colectivo docente. Para que esto no se constituya en una experiencia traumática se hace necesario <<no ser confrontacional>> sino, por el contrario, centrar las propuestas <<en el diálogo, escuchar>> como procedimientos, para que los profesores <<se conecten con otras ideas>> que les permitan adentrarse en <<procesos de innovación>>. Este adentrarse en la innovación educativa está relacionado, para Nahuel, con una segunda línea de acción revelada a partir de lo que el sujeto denomina el desarrollo del <<ser didáctico>>. Desarrollar el ser didáctico tiene que ver con desarrollar la capacidad de observación, en su sentido más amplio, de los contextos educativos por parte del colectivo profesional: <<para mí es tremendamente importante que los profesores que se están formando ahora logren tener esa competencia: el saber escuchar, el saber leer un contexto>>.

Esta capacidad de observación junto con las dinámicas de diálogo y conversación que Nahuel nos propone, deben ser abordadas desde el punto de vista de que el docente tiene que entender que la didáctica no es un proceder técnico sino una forma de ser a partir de la cual se produce un hacer educativo en colaboración con los estudiantes. Como profesores <<asumes, no como el que a va a decir lo que hacen (...) No puedes ver la didáctica como algo que está afuera, tienes que ver la didáctica como algo que emerge de ti, como sujeto>>. Para esto último, se hace indispensable que los docentes entiendan que el quehacer docente no se limita a enseñar cosas, sino que organizan, definen, proyectan, sueñan y construyen realidad, es decir, <<gestionan (...), [son los que hacen] el vínculo entre un contenido, un implemento, un espacio (...)>>.

La segunda línea de acción a la que se refiere Nahuel es el transgredir la tradición latente en la educación física escolar. Esta transgresión es conceptualizada por el entrevistado como la generación de una <<ruptura>>.



para lo cual se hace necesario buscar el momento ideal para invitar a producir el cambio. Ello requiere de comprender los contextos a partir de los cuales dicha tradición tecnocrática sigue existiendo. Hay que *<<estar atento al momento en que puedo yo poner el pie para que no me cierren la puerta, entonces eso significa tener una buena lectura de las cosas que ocurren, de la historia, del contexto, de los momentos, andar como siempre atento a las cosas>>*. El provocar y producir estos momentos de rupturas requiere de un proceso reflexivo sobre el propio quehacer profesional y las lógicas excluyentes que aún persisten en nuestra área, sobre la situación particular del alumnado y sobre el contexto y las problemáticas sociales que los discentes viven en su cotidianeidad ayudando, así, a reconceptualizar la educación física escolar.

*<<Primero reconocerse de que estás haciendo algo que ya no es contemporáneo, (...), hay mucha inquietud, mucha violencia, mucho ausentismo, mucha revelación, revelarse contra los profesores y la estructura de lo que es la educación física del ordenar, del sacar, del excluir, de calificar, creo que ahí esa mudanza tiene que darse en reconceptualizar, una innovación en el proceso didáctico y eso es difícil porque no existe una alfabetización en eso>>*.

La reconceptualización que propone Nahuel es un proceso, según él, relacionado con despojarse de la experiencia docente que venimos repitiendo y que nos muestran los medios de comunicación, y transformarla en experiencias placenteras: *<<yo creo que debe haber un proceso de desnudarse (...), en el sentido de que la educación física no es lo que ellos ven, en el sentido de lo que les muestra el contexto, la televisión. Y desnudarse significa ir a esa sesión de clases y disfrutar>>*. Desnudarse significa, también, desarrollar la capacidad de leer y comprender toda la complejidad y profundidad presente *<<en los planes y programas>>*, en el sentido de que no son sólo *<<letras>>* sino que detrás de ellos debe existir una intencionalidad pedagógica transformadora. Para ello, Nahuel señala una serie de cambios en la educación física escolar. El primero de ellos es generar dinámicas de trabajo colaborativas y no competitivas, a partir de las cuales no exista la discriminación y la exclusión, lo

que, sin duda, también conlleva modificaciones en las estrategia metodológicas y evaluativas que atiendan más a una lógica dialógica que de confrontación.

*<<Desde otra perspectiva, de la colaboración, de no utilizar los espacios gigantes, sino de distribuir los espacios donde todos puedan participar a su medida, pero que nadie quede excluido. Esas son formas distintas o diferentes de ver la educación física, que incluye también el proceso de la evaluación, incluye el proceso del método, incluye lo que son las actividades, la estructura creo que se rompe un poco, (...), significa trabajar con el otro, el trabajo cooperativo, del diálogo>>.*

Nahuelte concreta su propuesta de reconceptualización invitando, incluso, a modificar el nombre de educación física y centrándonos *<<más en lo que es la motricidad educativa>>*, entendiendo que en ella no es el movimiento el objeto de conocimiento del área sino el *<<sentido>>* del movimiento construido por los estudiantes. Esta motricidad educativa, según el entrevistado, requiere de profundos cambios didácticos por parte del profesorado de educación física.

Otra línea de acción es contextualizada por Nahuelte en la formación inicial de profesores de educación física. En dicho ámbito se hace necesario un fuerte trabajo pedagógico que permita desarrollar la capacidad de observación de los contextos escolares donde los futuros profesores desarrollarán su quehacer profesional posteriormente.

*<<Tiene que darse en la formación inicial de profesores un proceso de alfabetización en los procesos de observación, al ámbito de lo que es el primer acercamiento que tienen los chicos a la escuela, al contexto>>.*

Además del desarrollo de la capacidad de observación, Nahuelte propone que en la formación de profesores debe enfatizarse la comprensión de la realidad educacional donde uno se desenvuelve. Nahuelte inventa el concepto de *<<lecturear>>* para explicar esta comprensión a desarrollar en la formación de profesores. En el *<<caso de los planes y programas, lecturear significa meter la punta del arado, abrir la hoja, abrir el concepto clave y son como piedras, tu*

*sacas las piedras del terreno y tienen un peso, una forma, un olor y entienden que algo hay allí>>. Es decir, la idea profundizar en el entendimiento de las intencionalidades que sustentan aquello que vemos y hacemos en el área.*

## **Barreras**

A continuación daremos cuenta de algunas dificultades con las que, según Nahuel, nos encontramos a la hora de poner en práctica las líneas de acción explicitadas por él.

La primera barrera es el dolor que provoca el cambio de lo tradicional por algo novedoso, penetrar en esos procesos de rupturas a los que el sujeto entrevistado hacía referencia. Para Nahuel, las prácticas tradicionales son tan propias de los profesores de educación física que el modificarlas y transformarlas conlleva sufrimiento, y no todos los docentes están dispuestos a vivir esta situación. Es más, según el entrevistado, pocos estarían dispuestos a hacerlo.

*<<Requiere de valor y dolor por parte del profesor (...). Yo creo que la mudanza es (...) cuando tú le quitas una lapa a una roca, si la roca pudiera gritar, grita, porque está tan metida y tan pegada que duele. Entonces, el proceso de mudanza requiere del profesor, quitarse de algunas cosas y eso te va a sacar pedazos de piel, un pedazo de no sé qué cosa. La pregunta es ¿Cuántos estamos dispuestos a hacer eso? Yo creo que ese proceso de mudanza, está años luz de los profesores (...)>>.*

Nahuel enfatiza que ese dolor que puede provocar una intencionalidad transformadora es acompañado por una imposibilidad real de innovación, aunque no de cambio. Para el entrevistado, la lógica de la institución escolar es perversa, pues no sólo no ayuda sino que imposibilita dicha transformación. *<<Creo que se pueden cambiar algunas cosas, pero no innovar. Al final, es tan perverso y duro el sistema que te “caga” y calzas perfecto>>.*

A partir de la experiencia que Nahuel posee con los estudiantes universitarios que están en prácticas en los diferentes establecimientos educacionales, nos comenta las dificultades que tienen los mismos para proponer cosas diferentes en sus procesos de acercamiento a la realidad educacional, centrando dichas dificultades en la incomodidad e inseguridad mostrada por los mismos profesores en ejercicio ante tal situación, y todo ello a pesar de que los mismos escolares desean que esos futuros profesores que se están formando tomen la dirección de las sesiones.

*<<La escuela no te lo permite, existe el sentido del que me siento amenazado, ahora, como te puedo corroborar eso, cuando uno conversa con los estudiantes ellos transmiten o perciben eso: mire profe, sabe que, yo no puedo hacer nada en la escuela, porque el profesor se siente amenazado>>.*

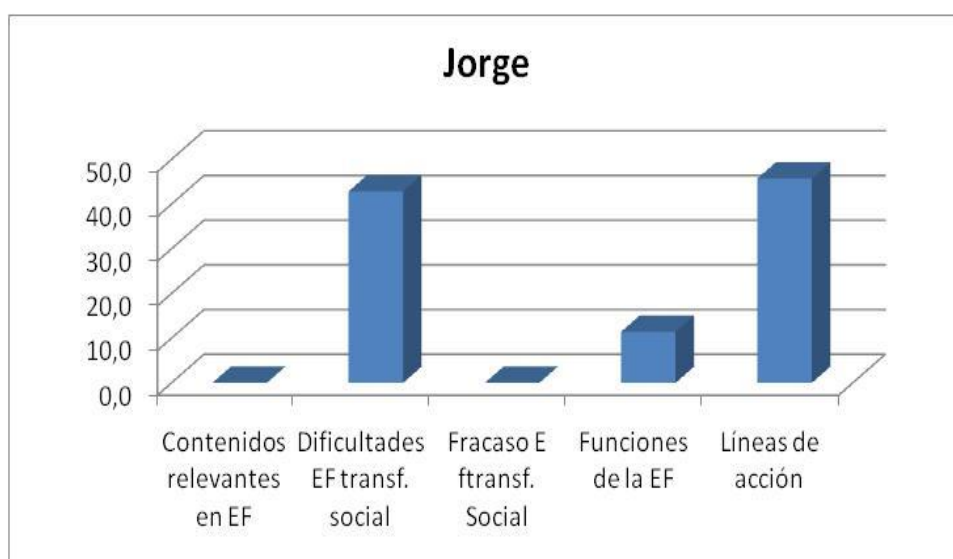
Toda esta situación que dificulta el trabajo docente por una educación física transformadora se complejiza aún más si consideramos la historia de la disciplina y de los estudiantes con los que compartimos espacios y tiempos pedagógicos, pues si bien pueden existir propuestas innovadoras, ésta chocan con los prejuicios de los estudiantes en relación a la educación física, contruidos estos a partir de las experiencias previas que han tenido en el área, lo que termina condicionando las propias experiencias e intenciones innovadoras.

*<<Creo que es difícil trabajar con una historia que viene, o sea que viene de una historia (...). Por ejemplo, los chicos trabajan con los niños que están en segundo medio, ellos van con toda una intención de hacer algo novedoso, innovador, pero se encuentran con la historia que traen de primero, de octavo, de séptimo y si uno con la historia va siguiendo al que la va escribiendo la historia, que viene siendo el profesor, es como replicante. Entonces, al final, el contexto me transforma en lo que es el contexto>>.*

### ***Aprendiendo de Jorge: sueños, barreras y líneas de acción***

El discurso de Jorge está repartido, principalmente, entre las dificultades que nos encontramos en el área para trabajar en y por la transformación social y las líneas de acción a seguir para la superación de las barreras constituidas a partir de las dificultades comentadas. También hace algunas referencias, aunque menores, a las funciones que debiera cumplir la educación física escolar.

En cuanto a las barreras, el entrevistado focaliza su atención en los profesionales del área y su negación a renunciar al tradicionalismo propio en la disciplina, y las confusiones epistemológicas, conceptuales y teóricas existentes, todas ellas originadas por el dualismo cartesiano que aún nos caracteriza. Las líneas de acción pueden resumirse en la construcción de una didáctica que no separe cuerpo y acción, que acepte el error como parte constitutiva del aprendizaje e incentive el diálogo y el trabajo colaborativo.



**Gráfica 30.-** Presencia porcentual del discurso de Jorge en los nodos principales

A continuación profundizaremos más en nuestro análisis del discurso de Jorge, para lo cual nos apoyaremos en la tabla siguiente, en donde es posible observar la indexación de Jorge en los nodos secundarios que emergieron de nuestro trabajo analítico.

Indexación del discurso de Jorge en los nodos secundarios															
	Limitación epistemológica	Desarrollo pensamiento crítico	Limitación epistemológica del pro	Didáctica	Reflexión epistemológica	EF como transformación social	Cambio sustento epistemológico	Pedagogía de la pregunta	Diálogo democrático	Diálogo reflexivo como posibi	Error constitutivo del aprendiz	Invitación a generar tensión co	Transformación contextual	Coherencia entre sustento epist	EF transformación significaría c
Ref	12	8	6	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1
%	16	11	7,9	5,3	5,3	3,9	3,9	3,9	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6	1,3	1,3

**Tabla 35.-** Presencia porcentual del discurso de Jorge en los nodos secundarios

## Sueños

Jorge sueña, principalmente, con una educación física, como asignatura del curriculum escolar, que tenga su foco de atención en desarrollar una intencionalidad pedagógica, a partir del trabajo docente, en <<un mejor vivir>>, el cual debiera orientarse, no sólo a los estudiantes y sus familias, ni siquiera hacia la región y país donde estos viven, sino <<hacia la acción planetaria>>. Debemos ser conscientes de que nuestro trabajo afecta al planeta donde vivimos y, por tanto, hacia nosotros mismos.

Jorge llama la atención acerca de la responsabilidad que tenemos, como profesionales del ámbito educativo, en relación al entorno y los contextos, los aparentemente más cercanos y los supuestamente lejanos. Todas las vidas están interrelacionadas de alguna manera, por lo que no debiéramos centrarnos en el sujeto discente como aislado del resto del mundo y del resto de seres humanos y no humanos.

*<<Hoy día tenemos la capacidad de darnos cuenta que nuestra acción tiene un efecto directo sobre lo que llamamos entorno y ese efecto directo es un efecto sobre sí mismo, porque el entorno soy yo (...). En ese contexto, el bien vivir se orienta como responsabilidad con el entorno, a*

*través de un principio que regula la organización del planeta (...) Nosotros hemos creído, y quizás ahí está el error del individualismo, que la vida es cada una en sí misma y que el resto no tiene nada que ver>>.*

## **Barreras**

El trabajo pedagógico orientado hacia la acción planetaria nombrada más arriba se enfrenta con una serie de dificultades en el seno propio de la educación física escolar y en el contexto donde ella se desarrolla. La primera de ellas es la renuncia que los docentes debieran hacer, a lo que ellos han estado realizando en educación física y que, actualmente, pueden considerar como positivo y válido, pues eso significaría estar <<renunciando a sí mismo>>, situación esta que para Jorge es compleja pues cree <<que los profesionales del área no estarían dispuestos a ello>>.

El sujeto entrevistado analiza la situación actual de la educación física escolar argumentando que las imposibilidades del cambio también están ancladas en las confusiones de los elementos que forman parte de ella. Jorge comenta que se podría decir, o al menos suele hacerse, que la educación física propende al <<desarrollo del ser humano>>, pero la realidad nos muestra una fuerte confusión de <<elementos teóricos, conceptuales, epistemológicos y filosóficos>> que origina una fuerte crisis y diferentes tendencias a su interior.

Pero la confusión existente no ha generado, según el sujeto entrevistado, mucho cambio en la disciplina, pues la educación física sigue siendo <<lo que era en sus orígenes>>, aunque matiza que ha habido ciertos grados de evolución <<más bien propios del desarrollo social>>. Se refiere al hecho de que la educación física <<sigue siendo física>> y por lo tanto sigue girando a aquellos aspectos considerados corporales y, además, entendiendo el cuerpo humano <<desde sus funciones biológicas y morfofuncionales>>, lo que termina provocando una intencionalidad pedagógicas basada en <<aumentar las características de ejecución humana como son la fuerza, la potencia (...), la flexibilidad (...)>>.

La confusión existente es fuerte pues siguen apareciendo conceptualizaciones y elementos cuyos objetivos centrales están definidos a partir de <<adiestrar el cuerpo>>. Es interesante señalar la dicotomía que, según Jorge, está presente en el área, pues según él van emergiendo contenido particulares como <<la expresión corporal>>, lo que refleja una confusión al querer entender que ésta es <<algo distinta a la expresión humana>>. Esta realidad es entendible a partir del sustento epistemológico del área, que para el entrevistado aún está instalado el <<dualismo cartesiano>>.

*<<Sigue funcionando el dualismo cartesiano, sigue funcionando una mirada antropológica que está orientada a focalizar aspectos funcionales subsidiarios a los aspectos centrales. Así mismo eso le permite estar muy bien protegida y es por ello que se resiste a cualquier iniciativa de cambio sobre sí misma, a cualquier iniciativa que implique desde la revisión del término hasta una iniciativa más profunda que cuestione un tipo de educación más acorde con lo humano>>.*

La falta de entendimiento en relación a considerar la acción humana no desde algunos elementos presentes en ella (fuerza, resistencia, flexibilidad, etc.) sino desde la relacionalidad de todas y la complejidad que ello implica es otras de las grandes barreras a superar, y esto último son <<precisamente, los elementos educativos>>.

*<<La acción no es solamente fuerza, velocidad y resistencia, sino que también implica un tomar para sí el mundo, tomarlo desde una realidad multidimensional y compleja que es el ser humano. Quizás, por un afán disciplinar, se habla de lo físico, pero en definitivas no es físico, no ocurre así>>.*

Esta visión disciplinaria centrada en lo físico ayuda a mantener certezas, seguridad y equilibrio en aquello que acometemos en nuestro quehacer profesional, y a la vez sustenta el rechazo a todo <<lo que sea caótico, todo lo que sea disperso>> y, por tanto, todo lo diferente que podría abrirnos nuevas posibilidades es rechazado lo que sin duda es propio de nuestra cultura social



educativa <<que no se rige por la incertidumbre sino por la certeza del conocimiento>>. Jorge hace un llamado a transformar las prácticas tradicionales en educación física pues éstas no están enriqueciendo nuestra labor educativa, <<lo convencional no es útil [y] no nos permite seguir avanzando>>. Todo esto es causa y consecuencia de nuestra obsesión, como profesionales del sistema educativo, en los resultados y productos observables, en las respuestas preestablecidas y no en los caminos seguidos para generar los primeros, pues <<queremos las respuestas dadas. Inmediatamente queremos el aprendizaje, no el proceso que nos conduce al mismo. No queremos pasar por el proceso de encontrar formas de generar respuestas, sino que queremos las respuestas>>.

La última barrera propuesta por Jorge está relacionada con el excesivo énfasis de los docentes del área por todo aquello que acontece en el contexto de las clases de educación física, enfatizando más estas lógicas de sumisión al poder que aquellas que permiten y posibilitan la relación afectiva con el otro lo que dificulta, aún más, el aprendizaje genuino.

*<<El profesor es el que siempre tiene el poder, el profesor nunca puede ir al encuentro, sino que tiene que ir al control. Se les enseñan estrategias para subordinar, no para reconocer, no para significar, no para empatizar, no para situarse en el contexto del niño y en los contextos culturales sino para traer al niño al contexto del profesor>>.*

### **Líneas de acción**

La primera propuesta planteada por Jorge tiene que ver con la implementación de una didáctica que no separe lo que se entiende por movimiento de la acción global con intencionalidad educativa <<pues son un sin número de intencionalidades que se van configurando en un comportamiento>> por lo que debiera resultar imposible separar cuerpo y acción ya que <<la misma acción es cuerpo>>. Esta didáctica debe considerar, también, una legitimación del error como parte constitutiva del aprendizaje y con una acción a castigar.

Ahora bien, dicho error debe ser <<producto de un trabajo>> por lo que el error reflejaría un involucramiento en la acción de aprendizaje. Para explicar detalladamente la visión que sobre el error tiene Jorge, él utiliza la analogía de la experiencia de ser padres: <<nadie te enseña a ser padre. Cuando tú has vivido la experiencia de ser padre y has cometido errores con tus hijos entonces te das cuenta de las condiciones de acción que posibilitan y generan el error. No el error irresponsable, no el error a granel, sino el error producto del trabajo, producto de una sistematización>>.

Otra línea de acción propuesta por el sujeto entrevistado consiste en incentivar una visión de la construcción de conocimientos alejadas del individualismo presente en el contexto escolar e invitar a construir una conceptualización del mismo como acción colaborativa: <<en el proceso de construcción de conocimientos yo no estoy solo y los otros no están solos, sino que es una acción recíproca. La vida que yo soy es producto de esa colaboración constante y permanente>>. Es la no colaboración, <<la competencia>> lo que nos conduce a un <<proceso de destrucción mutua>>.

Esta intencionalidad colaborativa como uno de los ejes centrales del quehacer docente en educación física se sustenta en la búsqueda e un desarrollo más armónico, integral y de una relación con la naturaleza más humana, de no dominio de la misma

<<Es decir, esta educación del hombre integral, esta búsqueda de un desarrollo mayor de humanización, pasar del dominio de la naturaleza, del propio cuerpo, hacia una mirada de relación con la naturaleza, hacia una mirada de potenciación consigo mismo>>.

Para Jorge, este cambio no requeriría una complejidad excesivamente alta sino que habría que centrar los esfuerzos en la transformación de las didácticas y metodologías, entendiendo éstas como <<las formas de relación al interior del aula [que debe considerar una forma de] relación recíproca>> que incentive el diálogo. El entrevistado enfatiza que dicho diálogo no es exclusivamente una acción verbal sino un proceder docente a constituirse como centro de la acción

educativa y que <<permite la acción directa de los sujetos>>. Jorge enfatiza el proceso de diálogo porque entiende el aprendizaje como una acción de consenso en la que los sujetos aprendientes deciden voluntariamente hacerlo y, por tanto, los docentes deben generar dinámicas pedagógicas que inviten a tomar la decisión de aprender.

*<<El aprendizaje es un proceso de consensos. La persona concede aprender algo y aprende lo que quiere, desde una mirada no conductista del concepto de aprendizaje. No aprende aquello que está condicionado. Sí, porque para mí el aprendizaje humano tiene un principio de conciencia y de voluntad, a diferencia del aprendizaje animal. En ese contexto, tú aprendes cuando hay cosas que te atienden, que te llaman, te convocan, por decirlo de alguna manera>>.*

Para ello, la educación física necesita entrar en un proceso de auto cuestionamiento, de reflexión sobre su propio pensar y hacer, a partir de cuál pueda hacerse consciente de que la relación educativa no se da entre los docentes y el cuerpo de los niños, sino que es con seres humanos integrales con necesidades determinadas: *<<la educación física lo podría hacer en la medida que es capaz de mirarse a sí misma, de darse cuenta que nunca está con el físico de nadie, sino que siempre está con la persona. Y en función de ello llegar a construir una disciplina que terminológicamente, conceptualmente y programáticamente se defina y dirija hacia esa atención, ya sea en el ámbito deportivo, en el estético, expresivo, preventivo o de salud, etc.>>*, para lo que sería aconsejable que las disciplinas científicas más presentes en el área, como la biomecánica, fisiología, psicología, medicina, etc., dejaran de serlo y se les diera paso a otras como *<<antropología, ciencias sociales, la hermenéutica (...)>>*.

Por último, el sujeto entrevistado invita a una reflexión epistemológica a partir de la cual entendamos que cuerpo y mente no son dos realidades diferenciadas, pues ello es una de las lacras de nuestra área de conocimientos, sino que nuestro centro debe estar en la acción, en nuestro posicionamiento. Si asumieras la no separación de estas dos realidades tendríamos que

cuestionarnos, también, los motivos por los cuales llamamos a la asignatura con el apellido de <<física>>, pues la idea no es, sólo, replantearnos <<el hacer proyectivo>> sino también <<el introyectivo>>, es decir, <<cómo estoy conceptualizando aquello que hago>>.

Jorge plantea el término de <<motricidad humana>>, pues ella recoge y engloba una visión más compleja e integradora de lo que podríamos hacer desde el área. <<Si tú dices que la EF que haces es renovada y atiendes a procesos sociales, entonces te das cuenta que atiendes a elementos mucho más allá de lo físico, pues entonces para que le sigues llamando de la misma manera>>.

#### **4.4. PROFUNDIZANDO EN LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN RELACIÓN A LA FUNCIÓN DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ASIGNATURA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR**

Avanzando en el análisis de las entrevistas, es el momento de perder la individualidad para pasar a una mirada global sobre las percepciones expresadas por los participantes. Esta entrada al centro del espacio sólo es posible desde las visiones parciales anteriormente descritas, que, con un valor en sí mismas, nos ayudarán en este segundo momento a buscar las complicidades y los desacuerdos presentes en sus discursos.

##### **4.4.1. Mirando desde lo cuantitativo para aprender a mirar lo cualitativo**

Este primer acercamiento cuantitativo, por otra parte reincidente en este informe, nos aproximará a los focos principales del análisis. Para nosotros es la garantía de no dejar pasar por alto ningún rincón presente en los discursos, al tiempo que nos permite poner el acento en lo común de los participantes y, menos, en el interés del investigador.

MATRIZ DE GRANDES NODOS.	Florent	Jorge	Andy	Nahuelit	Ricard	Enric	Laurean	Antonia	Mabel	%
Líneas de acción	16 <sup>33</sup>	19	10	21	6	11	16	10	9	44,4
Dificultades EF para la transformación social	15	4	10	6	12	9	8	12	11	32,7
Funciones de la EF	4	7	13	3	7	7	1	1	4	17,7
Fracaso EF para la transformación social	0	3	0	3	3	0	0	0	0	3,4
Contenidos relevantes en EF	0	1	0	0	0	0	2	2	0	1,9
Nivel porcentual de participación	13,2	12,8	12,4	12,4	10,5	10,2	10,2	9,4	9,0	

**Tabla 36.** Matriz de grandes nodos

Porcentualmente podemos divisar que las líneas de acción a seguir para contribuir, desde la educación física, a la transformación social, ha sido la categoría más referenciada (44,4%), seguida por las dificultades que existen para conseguir dicha transformación (32,7%). La tercera categoría más referenciada (17,7%) tiene relación con las funciones de la educación física escolar. En cuando al fracaso de la EF para la transformación social (3,4%) y a los contenidos relevantes en EF (1,9%) los sujetos entrevistados referencian en alguna ocasión.

Si bien ya hemos comentado que la gran categoría Funciones de la Educación Física ha sido la tercera categoría de la que más se hablado (17,7%), es interesante apreciar que los sujetos entrevistados, cuando hacen mención a dicha categoría, la relacionan, en un 34,7% de los casos, con una EF que ayude, colabore y trabaje por la transformación social. Si bien en los grupos focales (grupo 1) las referencias a la EF como una signatura que debe reproducir la cultura existente era una temática muy referenciada (ver gráfica 2: temáticas por grupo focal), los sujetos entrevistados conversan sobre ella pero en un porcentaje relativamente menor (5,1%) en relación a las otras referencias

<sup>33</sup> Todas estas cifras hacen alusión a referencias de codificación.

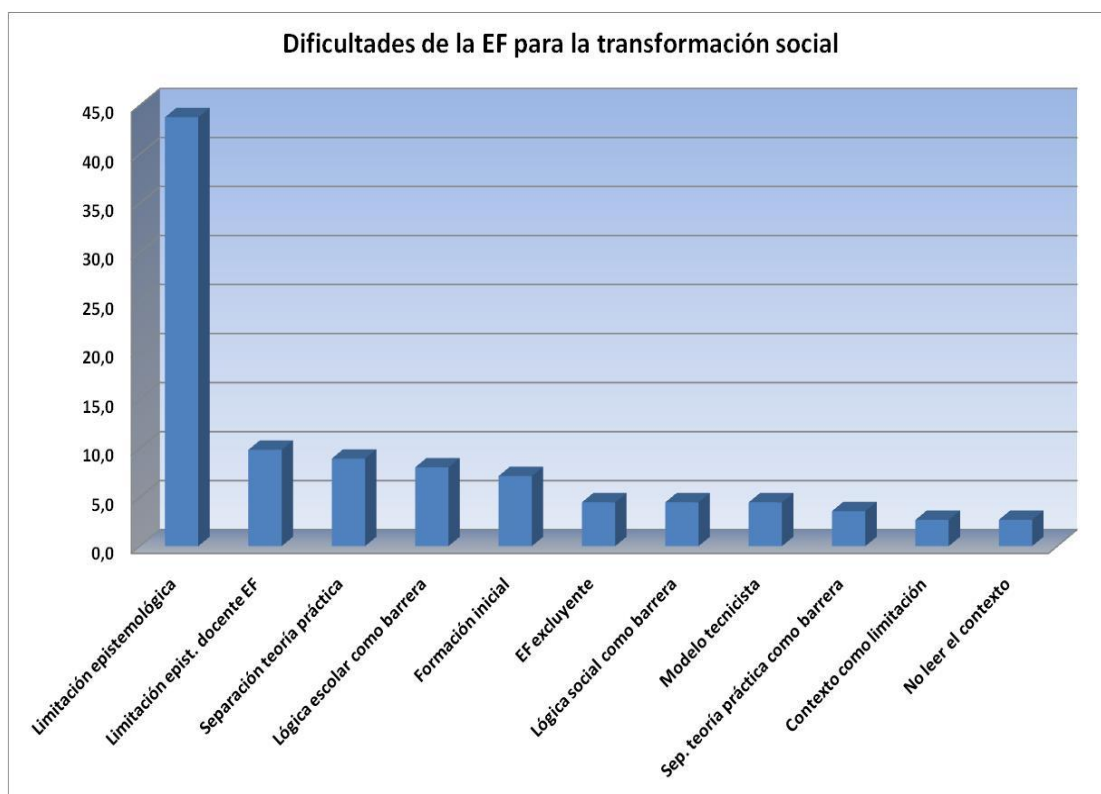
que hacen en relación a las funciones de la EF. No sólo es importante entender que los participantes relevan a la EF como agente de transformación social, sino que además dan cuenta de los procedimientos (11,9%), los principios (8,5%) y los criterios importantes a seguir (4,2) para trabajar por dicha transformación social.

En la tabla siguiente es más fácil percatarse de la realidad anunciada en el párrafo anterior.

Funciones de la Educación Física	Florentino	Ricardo	Andy	Laureano	Jorge	Mabel	Nahuel	Enric	Antonia	Global	%
EF como transformación social	13	6	7	6	3	4	1	0	1	41	34,7
Procedimientos	12	0	0	0	0	2	0	0	0	14	11,9
Principios	1	1	5	2	1	0	0	0	0	10	8,5
Reflexión epistemológica necesaria para el cambio	8	0	0	0	0	0	0	0	0	8	6,8
Complejidad y relacionalidad	1	0	4	0	1	0	0	0	0	6	5,1
EF como transmisora de cultura	0	1	0	1	1	0	2	1	0	6	5,1
Criterios importantes	0	3	0	0	1	0	1	0	0	5	4,2
Trabajar en y por la diversidad	0	1	1	2	0	0	0	0	0	4	3,4
Profesor cambio epistemológico	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2,5
Importancia de la EF	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1,7
Reconstrucción de significados y cuestionamiento	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1,7
Reflexión sobre la acción	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1,7

Tabla 37. Matriz funciones de la Educación Física.

Si bien los participantes entrevistados son reiterativos en señalar la importancia de la EF como agente de transformación social, e indican los caminos a seguir, también es importante visualizar (Gráfica 31) como dicho trabajo no está exento de complicaciones y dificultades.



**Gráfica 31.** Dificultades de la Educación Física para la transformación social

Las dificultades son variadas, como es posible observar en la gráfica 31, pero hay una que llama poderosamente la atención, pues representa un porcentaje mucho mayor (próximo al 45%) que las otras. Nos estamos refiriendo a la “Limitación Epistemológica”.

Además, creemos, es coherente con las otras dificultades, pues los sujetos entrevistados hacen referencia a que si bien son numerosas las complejidades a partir de las cuales se dificulta el trabajo para la transformación social desde la asignatura de educación física, esto suele responder a un problema de fondo, que son las limitaciones epistemológicas a las que hemos aludido.

Es decir, que la forma a partir de la que creemos que se construye el conocimiento en la educación física escolar, caracterizada aún por la dicotomía propia del paradigma cartesiano, el foco excesivo en la objetividad y neutralidad del conocimiento, y la separación aún presente entre lo propio del cuerpo y lo propio de la mente, son el sustento y/o el origen de las otras dificultades mostradas en la gráfica.

La limitación epistemológica es seguida por la separación entre la teoría y la práctica que denuncian los profesores (10%). Otra característica limitante, en la que también profundizaremos más adelante, y que está muy relacionada con las dos anteriores es la propia lógica escolar (6,4%) que en muchos casos termina dificultando un trabajo verdaderamente educativo.

Ya comenzamos este apartado hablando de las grandes categorías a las que los sujetos participantes hacían referencia. Y la categoría con un porcentaje mayor de referencias eran las líneas de acción (44,4%, ver tabla 36).

Es por ello que ahora queremos mostrar y concretar un poco a qué hacen referencia los participantes cuando hablan acerca de las líneas de acción a seguir. Como ya hemos comentado, los datos más cualitativos de estas percepciones serán mostrados más adelante.

Es la Didáctica el principal factor a tener en cuenta para conseguir una EF que ayude en la transformación social (12,8%), seguida de una intencionalidad pedagógica que se dirija hacia el desarrollo del pensamiento crítico (12,5%). Otros aspectos importantes referenciados por los profesores son la reflexión epistemológica (6%) y la transformación del contexto (4,3%).

Estos aspectos, sumados, hacen un 35,6% del total de referencias enunciadas por los profesores en relación a las líneas de acción a seguir. La tabla siguiente (20) muestra los porcentajes restantes.

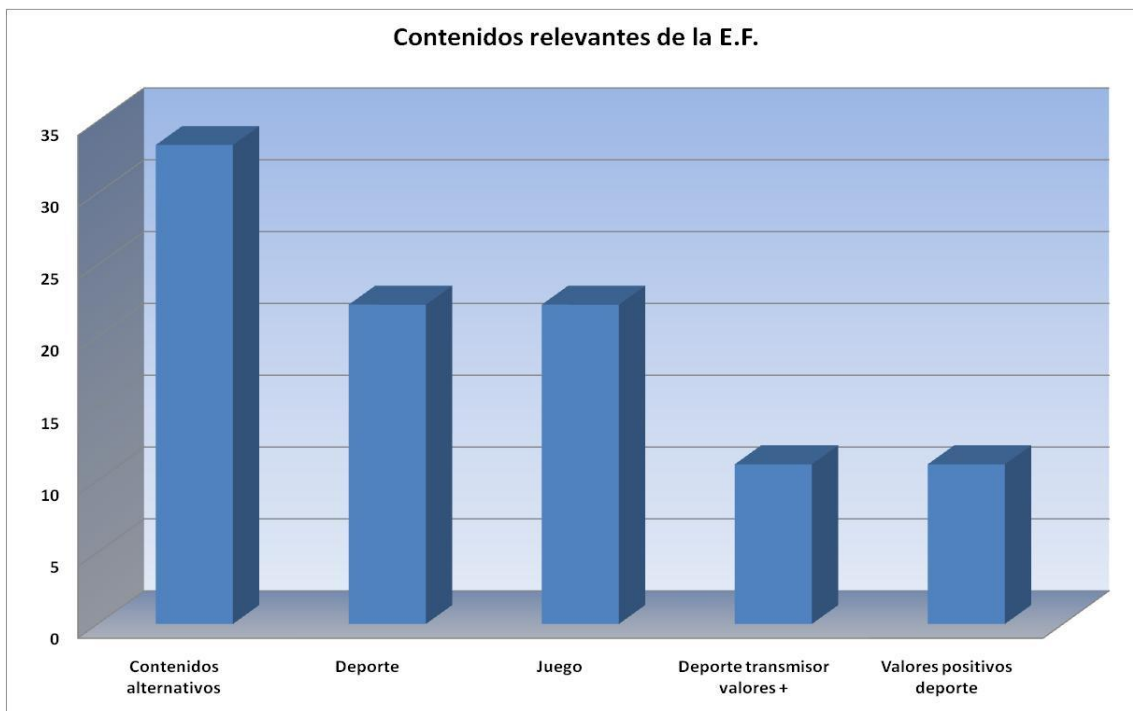


Líneas de acción	Nahuel	Laureano	Jorge	Antonia	Andy	Florentino	Mabel	Enric	Ricardo	%
Didáctica	4	6	4	8	2	4	2	3	3	12,8
Desarrollo pensamiento crítico	6	4	8	4	1	6	5	0	1	12,5
Reflexión epistemológica	6	1	4	1	5	0	0	0	0	6
Transformación contextual	3	3	2	2	1	0	0	0	1	4,3
Profesorado y formación del profesorado	3	4	0	2	0	1	0	1	0	3,9
Incentivar investigación acción	1	1	0	0	3	0	2	3	0	3,6
Diálogo democrático	4	1	2	0	0	0	2	0	0	3,2
Diálogo reflexivo como posibilidad	4	1	2	0	0	0	2	0	0	3,2
Contextualizar aprendizaje	0	3	1	2	1	0	0	0	0	2,5
Dinámicas de resistencias	2	0	0	0	0	5	0	0	0	2,5
Contextualizar el aprendizaje	0	3	0	2	1	0	0	0	0	2,1
Invitación a la reflexión epistemológica	0	0	1	0	5	0	0	0	0	2,1
Intencionalidad pedagógica y mediación	0	1	0	3	0	1	0	0	0	1,8
Reflexión sobre la acción como posibilidad	0	0	0	0	3	0	2	0	0	1,8
Aceptación y trabajo por la diversidad	0	0	0	2	1	0	0	1	0	1,4
Importancia del perfeccionamiento	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1,4
Adec. Curr. EF para solventar probl. Soc.	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1,1
Cambio sustento epistemológico	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1,1
Coherencia profesional	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1,1
Desarrollo del pensamiento crítico	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1,1
Invitación al trabajo colaborativo	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1,1
Liderazgo	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1,1
Pedagogía de la pregunta	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1,1

Tabla 38. Matriz líneas de acción

Existen otros dos aspectos, en esta panorámica general que estamos abordando que nos gustaría resaltar. El primero tiene relación la enunciación, en este proceso de las entrevistas en profundidad, de la necesidad de rescatar contenidos alternativos a los tradicionales en el ámbito de la EF escolar, si es que queremos una EF que contribuya a la transformación social.

Si bien no son muchas las referencias, dos participantes comentan dicha necesidad, a diferencia de lo que ocurrió en los grupos focales en donde toda referencia a los contenidos de la EF estuvieron centradas en el deporte, los juegos y las habilidades motrices (ver gráfica 32).



Gráfica 32. Contenidos relevantes de la Educación Física

Por último, para ir terminando esta panorámica general, hemos creído conveniente dar muestras de las reiteradas referencias al fracaso de la EF como asignatura en su papel de agente de transformación social. Tres participantes, en tres ocasiones cada uno, hacen referencia a dicho fracaso lo que se convierte en el sustento para invitar a los cambios en la EF, que más adelante iremos detallando.

FRACASO DE LA E. F. PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	Ricardo	Laureano	Nahuelt	Andy	Antonia	Enric	Florentino	Jorge	Mabel
Fracaso de la EF para la transformación social	3	3	3	0	0	0	0	0	0
Fracaso social=fracaso educativo escolar	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 39. Matriz fracaso de la Educación Física para la transformación social

#### 4.4.2. Observando lo cualitativo

Una vez escudriñados los rincones de los discursos presentes en las entrevistas y levantados los grandes temas compartidos por los participantes, vamos a hacer un último ejercicio de análisis interpretativo, que tiene por objeto cerrar este apartado del informe y dejarnos próximos a una última mirada que aglutine las percepciones hechas visibles desde los grupos focales y las entrevistas.

En la figura 21, podemos ver de forma esquemática cuál va a ser nuestra ruta en este último paseo. El mapa conceptual que a continuación se presenta es consecuencia de una lógica relacional en los análisis realizados, pues no tendría sentido haber presentado el análisis de los discursos de los participantes, individualmente, y no adentrarnos en la relación entre ellos. Como se puede observar en el citado mapa, las funciones de la educación física escolar quedan representadas a partir de una mirada reproductora, la central para la asignatura en la actualidad, y una función proyectada por los sujetos investigados más centrada en el aporte del área a la transformación social. En esta segunda función visualizada por los participantes, se presentarán una diversidad de criterios, principios y procedimientos a partir de los cuales realizar el trabajo transformativo, para lo cual se señalan diferentes líneas de acción a seguir en dicha propuesta.

Si bien es cierto que la transformación es proyectada tras los análisis realizados, eso no quita que la misma no se encuentre con una serie de dificultades, que también serán abordadas y que quedan representadas en la figura. Analizaremos, además, los contenidos más trascendentales del área, según la investigación acometida. En la primera función enunciada, la educación física como transmisión de la cultura existente, es en la que está focalizado, actualmente, el trabajo pedagógico, y ello es la causa principal, según los participantes, del fracaso contemporáneo de la educación física en el trabajo por la transformación y mejora social.

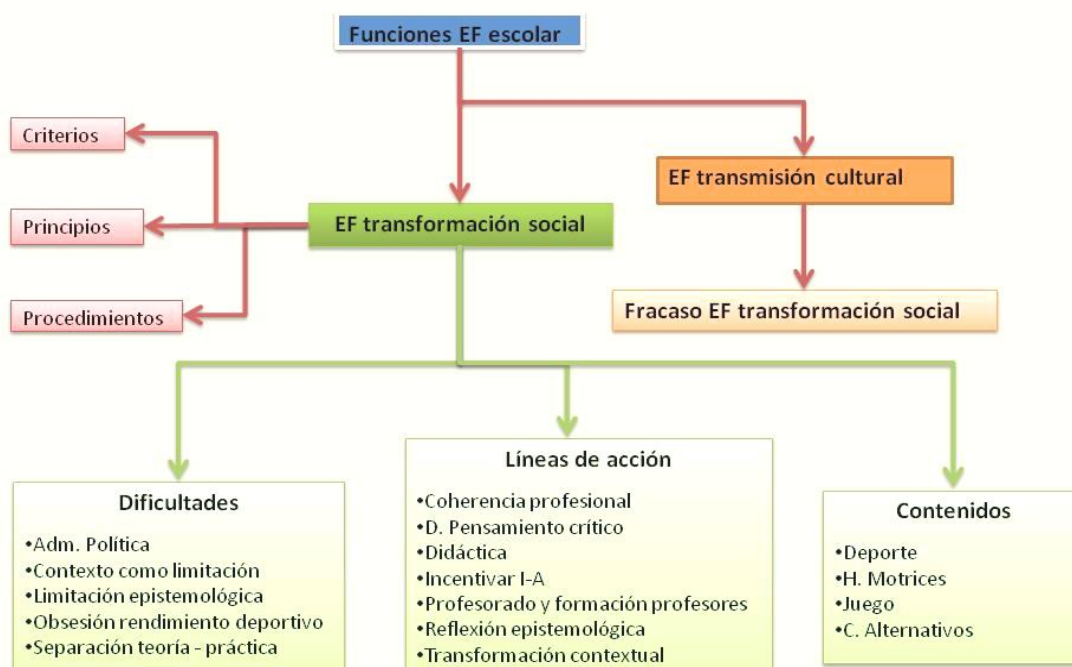


Figura 21. Mapa conceptual

### a. Educación física y transformación social: una relación posible

Este informe comienza con una de las temáticas más tratadas por los participantes en la segunda parte de nuestra investigación: la educación física y sus posibilidades de tender hacia el trabajo por la transformación y mejora social. La educación física está sufriendo <<un cambio que es de varias dimensiones>> (Andy). Antonia enfatiza la importancia de este cambio, que <<no es un cambio de más cosas sino de mejores cosas>>, es decir, es un cambio cualitativo que estamos necesitando para conseguir esa ansiada <<relación entre nuestra asignatura y sus posibilidades de contribuir a la transformación social>> (Mabel).

Dicho cambio cualitativo requiere de <<una reflexión sobre el aula, la disciplina, los componentes ontológicos, epistemológicos y también metodológicos de nuestra área>> (Andy). Es decir, la idea es realizar “una revisión epistemológica de la construcción del conocimiento (...) atendiendo a las cuatro preguntas básicas de la historia del conocimiento: qué, cómo, por qué,

para qué, y no solamente el qué y el cómo al que ha atendido la ciencia moderna” (Trigo y otros, 2006:247-253). La revisión constante de los supuestos epistemológicos en las que se sustenta toda práctica educativa es indispensable, pues así podremos dilucidar la intencionalidad y contenidos que se expresan en la sesión de clases (Toro, 2007a).

Florentino, otro de los participantes, insiste en la importancia de la <<reflexión sobre la práctica>>, tanto de aquellos aspectos positivos de la práctica como de aquellos no tan buenos, aunque ello signifique <<despertar en los estudiantes el dolor de la lucidez>>. La idea es conseguir llegar al transfondo de la realidad educativa, de lo contrario los cambios pueden ser excesivamente superficiales. Que existan cambios “no significa que los profesores-as vayan a cambiar o desafiar necesariamente las ideologías y los sistemas de creencias profundamente enraizados que modelan sus prácticas educativas y configuran sus interacciones con los niños-as. El cambio a este nivel es extremadamente difícil, puesto que desafía los valores esenciales que los individuos mantienen con respecto a los propósitos de la educación. Además, normalmente estas creencias no están explícitas, no se discuten, ni se comprenden, más bien permanecen enterradas al nivel de las asunciones no expresadas y que se dan por supuestas” (Sparkes, 1992:252). Para despertar <<el dolor de la lucidez>><sup>34</sup> (Florentino) los participantes nos sugieren algunas ideas

<sup>34</sup>El dolor de la lucidez es una expresión utilizada en la película “Lugares Comunes”. Es por ello que a continuación transcribo, literalmente, el monólogo a partir del cual se explica, en la película, dicha expresión. “Me preocupa que tengan siempre presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información pero dando también, enseñando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información. Si alguno de ustedes es un deficiente mental y cree en verdades reveladas, en dogmas religiosos o en doctrinas políticas sería saludable que se dedicara predicar en un templo o desde una tribuna. Si por desgracia siguen en esto, traten de dejar las supersticiones en el pasillo, antes de entrar en el aula. No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve. Lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor por saber de memoria el año en que nació Cervantes. Póngase como meta enseñarles a pensar, a que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas. Las respuestas no son la verdad, buscan una verdad que siempre será relativa. Las mejores preguntas son las que se vienen repitiendo desde los filósofos griegos. Muchas son ya lugares comunes, pero no pierden vigencia: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué. Si en esto admitimos, también, eso de que “la meta es el camino”, como respuesta no nos sirve. Describe la tragedia de la vida, pero no la explica. Hay una misión o un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero de ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites. Sin piedad” (Aristarain, A. 2002. Película Lugares Comunes Comunes. Argentina).

importantes que hemos interpretado como ‘criterios de actuación’, ‘principios de acción’ y ‘procedimientos a seguir’. A continuación daremos cuenta de cada uno de ellos.

### **Criterios de actuación**

Entre los criterios importantes a partir de los cuales orientar nuestro trabajo pedagógico en educación física, para poder contribuir al reconocimiento de las problemáticas sociales y el trabajo para transformarlas, podríamos encontrar cuatro, ordenados de mayor a menor complejidad, según nuestros propios sujetos entrevistados.

El primero de ellos hace referencia al <<*buen vivir*>> (Jorge) y todos los procesos formativos debieran <<*dirigirse hacia ese buen vivir*>>. Ese buen vivir viene condicionado por una actitud de <<*aceptación del error*>> (Jorge), pero no cualquier error, sino un error <<*producto del trabajo, de la constancia, del hacer pedagógico*>> (Jorge), es decir, un quehacer pedagógico caracterizado por un <<*hacerse preguntas de lo que ve, buscar nuevas soluciones y generar un mecanismo de acción permanente sobre eso*>> (Jorge).

*“Cuando uno dice ‘cometí un error’ uno está diciendo que en el momento en el que hice lo que hice o dije lo que dije, lo viví como legítimo. Es desde ahora, desde otro momento experiencial que, con otros criterios, yo digo que aquello que viví como legítimo no lo era. Pero en el momento en que lo viví como legítimo, así lo viví”* (Maturana, 1996:232).

Es decir, que el error es siempre a posteriori, uno no sabe que se equivoca cuando se equivoca y, por tanto, dicha experiencia no debe ser castigada, sino todo lo contrario, pues el error es parte constitutiva del aprendizaje. Nadie con actitud constante centrada en la *“búsqueda del saber podrá vanagloriarse de lo que ha aprendido, por el contrario, será cauto respecto a sus afirmaciones, pues sabe que al preguntar abre una caja llena de nuevos misterios. Cada pregunta da pie a múltiples respuestas, muchas posibles y pocas probables”* (Calvo, 2001:3).

Todo esto debiera caracterizar al profesor de educación física que pretenda trabajar por y en la transformación social. Para realizar un trabajo a partir del criterio del <<*buen vivir*>> lo primero que debe modificarse, según Jorge, son las <<*formas de relacionarse al interior del aula de educación física*>>, pasando de una relación unidireccional a una <<*relación recíproca*>> en donde el <<*diálogo*>> se constituya en el centro de la <<*relación educativa*>>. Pero el diálogo en su sentido más amplio, <<*no únicamente en el sentido de la verbalización*>> sino un diálogo que permita <<*la acción directa de los sujetos, la acción sobre las cosas*>> (Jorge).

Es importante aceptar que “*el diálogo puede ser enriquecedor si se realiza en libertad, con actitud de apertura y con voluntad de ayuda, o bien puede convertirse en un monólogo despótico y avasallador (...) Es necesario preguntarte por la calidad de ese diálogo, por el protagonismo que tiene en él el alumnado, por su finalidades educativas, por su dimensión ética...*” (Santos, 1995:168)

Otro criterio importante que ayudaría en la construcción de <<*diálogo recíproco*>> (Ricardo) ,es el de la aceptación y trabajo en y por la diversidad, entendiendo la diversidad como una intencionalidad y acción pedagógica a partir de la cual <<*todos son capaces de mejorar, todos, y todos deben participar, todos deben jugar, todos deben trabajar en una acción dinámica en la que se sientan importantes*>> (Laureano). Asumir la diversidad significa “*reconocer el derecho a la diferencia como un valor educativo y social*” (Ríos, 2004:148). Es importante que en función de lo comentado por Ríos, cuando hablamos de diversidad no estamos hablando de niños y niñas con necesidades educativa especiales, sino de la diferencia entre todos y cada uno de los actores del sistema educativo, ya sea entre el alumnado, los padres, profesores, etc. Ese trabajo en y por la diversidad debe ser un criterio a partir del cual trabajar en educación física desde los primeros años de vida, pues hay un momento en donde <<*el niño concede la confianza, justo antes de los procesos de búsqueda de autonomía, momento en el cual toma distancia del adulto*>> (Mabel).

Es desde aquí que entendemos que una escuela inclusiva, y por ende una educación física inclusiva “*se asocia a una educación de calidad para todos y todas sin excepciones, contemplando a la escuela como un motor de cambio social y de actitudes*” (Ríos, 2004:151), es decir que atendemos entonces a su función de transformación social.

El tercer criterio que emerge del análisis de las entrevistas en profundidad tiene que ver con la necesidad del trabajo pedagógico en conjunto con las familias, pues <<*el responsable primordial de la educación es la familia, y la escuela colabora con eso*>> (Ricardo).

El trabajo colaborativo con la familia permite orientar las actividades pedagógicas en la <<*construcción de una sociedad mejor*>> (Ricardo). Es esencial que padres y profesores se pongan de acuerdo sobre cómo hacer efectiva la participación de la familia en la escuela, para que sus relaciones sean de ayuda mutua y hacer frente a los desafíos que les presenta este mundo en cambio, lo que va a repercutir de forma positiva en la educación de los niños y va dar coherencia a sus experiencias (Aguilar, 2001).

Además, la familia es el lugar desde hoy puede comenzar a reconocerse como sujeto y hacer (se) consciente de qué es lo quiere reproducir y transformar de la sociedad en la que vive y se desenvuelve. Es <<*el contexto que tenemos y su análisis nos puede servir para ayudar a otros*>> (Florentino).

El cuarto y último criterio a partir de los cuales orientar nuestro trabajo pedagógico en y por la transformación social, dice relación con <<*ser conscientes de una complejidad social íntimamente ligada a nuestra área de conocimientos como es el sedentarismo exacerbado y la obesidad constante de nuestras sociedades, grandes flagelos de nuestra sociedad*>>, (Ricardo) causas y consecuencias de muchos males que nos acechan. Atender a esta realidad en nuestro trabajo pedagógico <<*es una forma de comenzar a mejorar el mundo en el que vivimos*>> (Antonia).



## Principios de acción

Una vez establecidos los criterios a partir de los cuales trabajar en y por una Educación Física para la transformación social, los sujetos participantes nos dan a conocer los principios en los cuales sustentan dicho trabajo pedagógico. En nuestro análisis hemos evidenciado diversidad de criterios, pero todos ellos los hemos podido aglutinar en dos principales: la complejidad y la relacionalidad.

Cuando hablan del principio de complejidad están haciendo referencia a sustentar la educación física <<que supere la visión deportivizada, biomédica y de salud>>, pero superar no significa romper, sacar o excluir <<sino integrar, relacionar esos aspectos en una educación física basada en la complejidad del aprendizaje>> (Andy).

La aceptación de esta complejidad, al decir de Morin (2001:97) es la que nos permite “*ser sujeto (...) ocupar el lugar del yo; todo el mundo puede decir yo pero cada uno de nosotros no puede decir yo más que por sí mismo. Nadie puede decirlo por otro (...) Y ser sujeto es ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente. Es ser algo provisorio, parpadeante, incierto (...)*”.

Una complejidad a partir de la cual entendamos que el aprendizaje se produce <<con todo mi ser en cualquier acción, y no sólo en la acción motora o motriz>> (Nahuelt) sino en la <<acción de aprender>> (Nahuelt). Eso nos llevaría a entender que una Educación Física compleja es aquella que le permite <<articularse con otras asignaturas del curriculum escolar>> (Antonia) y conseguir así el tan ansiado trabajo pedagógico basado en la <<interdisciplinariedad y/o transdisciplinaredad>> (Mabel). La enseñanza de una ciencia de forma interdisciplinar sirve para que los estudiantes analicen problemas no sólo desde el área de conocimientos en el que están, sino también desde el punto de vista de otras áreas (Torres, 2006).

El mayor impedimento para convertir la educación física en una educación basada y centrada en el principio de la complejidad tiene que ver con que los

estudiantes y profesores *estamos acostumbrados a lo predecible*”, lo que provoca que *<<cuando te cambian el escenario comienzas a ponerte nervioso>>* (Florentino). Es por ello que el principio de la complejidad debe ir acompañado por una acción pedagógica que *<<invite a aprender a leer la incertidumbre, a terminar queriendo la incertidumbre>>* (Florentino). El uso irracional del instrumento racional ha terminado bloqueando y, de alguna manera esterilizando, otras formas de relación, percepción y conocimiento (Gutiérrez y Prado, 2004).

*“Solamente cuando hay una enorme incertidumbre se produce una profunda apreciación creativa de la vida, y además, esa incertidumbre no sólo existe en las grandes ocasiones de la vida y de la muerte, sino, y eso es lo importante, en cada momento de nuestras vidas. A cada momento tenemos, pues, la oportunidad de morir psicológicamente si somos capaces de abandonar los prejuicios, los hábitos mecánicos, el aislamiento, nuestro precioso ego, las imágenes del yo y del mundo, y las concepciones del pasado y el futuro. De ese modo ponemos la posibilidad de una percepción autoorganizada y creativa que nos pone en contacto con la magia que nos alumbró”.* (Krishnamurti, citado en Briggs y Peat, 1999:39)

El otro principio que destaco a partir de las entrevistas está muy relacionado con el de la complejidad, y es el de relacionalidad. Una relacionalidad que nos permite, según Nahuel, *<<dar y recibir afecto>>* y nos permite centrar nuestro trabajo pedagógico en *<<la emocionalidad de escuchar al otro, de dialogar y de transmitir la concepción lúdica de nuestra área>>* (Andy).

*“La lógica del sentir, de la percepción, del bien-estar nos conduce a la interdependencia y relación armónica con los otros seres que nos descubre el verdadero sentido de lo que es el ser humano”* (Gutiérrez y Prado, 2004:56)

Para que esto ocurra es necesario *<<trabajar con los niños y respetarlos como personas integrales y completas, como una unidad>>* (Laureano). Vuelve a

salir acá, ahora como parte del principio de acción pedagógica de la relacionalidad, la aceptación de la diversidad, y aquí hay una *<<responsabilidad social para los profesores de educación física, en el sentido de la brecha cada vez más grande entre los ricos y los pobres>>* (Enric). Pero esta aceptación de la diversidad no es posible operacionalizarla en nuestras clases sino es a través de una acción didáctica *<<más participativa>>* (Florentino), que tienda *<<hacia lo lúdico, hacia la integración más activa-participativa a partir del otro, hacia la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos>>* (Andy). Esta participación activa de los estudiantes y de los otros actores del sistema educativo cobra relevancia en el entendido que la educación física debe tender, en el contexto actual, *“a una acción planetaria”*, pues *<<hoy día tenemos la capacidad de darnos cuenta que nuestra acción tiene un efecto directo sobre lo que llamamos entorno y ese efecto es un efecto sobre nosotros mismos, porque yo también soy entorno>>* (Jorge). Pero para que esta participación tenga efecto, no sólo basta con querer que ella ocurra, sino que es necesario e indispensable la existencia de *“estructuras de participación (...) que han de ser definidas y creadas democráticamente”* (Santos, 2003:116).

### **Procedimientos a seguir**

Una vez dados a conocer los criterios y principios a partir de los cuales trabajar por una educación física que contribuya a la transformación social, los sujetos entrevistados nos dan a conocer cómo ellos perciben los caminos a seguir (procedimientos) para que podamos trabajar en esa educación física que contribuya a la transformación social.

Uno de los procedimientos importantes a seguir que se nos muestra en las entrevistas analizadas tiene que ver con la cercanía afectiva entre docentes y estudiantes, más allá de los contenidos a partir de los cuales trabajar, *<<lo afectivo trasciende>>* y ayuda a *<<desarrollar actitudes afectivas relevantes para desarrollarse en esta sociedad y para propender a la transformación de la misma>>* (Florentino).

Esa relación afectiva es el centro de una educación que apunte a la creatividad de las personas para vivir y transformar la sociedad, y esa <<creatividad tiene que ver con la tolerancia a una realidad incierta>> (Jorge).

Pero el procedimiento más relevante, según los sujetos entrevistados, tiene que ver con incentivar la reflexión como mecanismo que nos permita generar cambios en nuestra acción, tanto en nuestro accionar como docentes como en el accionar de nuestros estudiantes. Las clases de educación física que proponen los diferentes profesores/as “*están condicionadas y determinadas por las historias de vida de dichos sujetos*”. Conocer las historias de vida nos permite tomar conciencia de cómo nuestra experiencia vital marca nuestra forma de entender nuestro quehacer diario. La comprensión individual de nuestras historias nos permite avanzar hacia una historia colectiva (Bolívar y otros, 2001; López Pastor y otros, 2004).

Esto significa que si queremos cambiar la mirada actual, la que ha deportivizado la educación física, requerimos de una <<reflexión distinta sobre la formación que estamos llevando a cabo, sobre las relaciones y sobre los tiempos y espacios donde educamos>> (Mabel). Y dicha reflexión requiere de <<conversación profunda sobre lo que hacemos y dejamos de hacer para llegar a consensos sobre los cambios que tengamos que proponer>> (Antonia). Sin duda que los procesos de negociación y consenso conllevan lentitud en su desarrollo, por lo que “*necesitamos ir construyendo y aprendiendo repertorios de estrategias que nos permitan tomar decisiones conjuntamente, sin ocultar los problemas o intereses personales*” (Martínez Rodríguez, 1999:107).

Lo fundamental para conseguir transformar la educación física en una asignatura que contribuya a la transformación social es <<reflexionar sobre la práctica, parar un rato y reflexionar sobre lo que uno hace... presentando una posibilidad de transformación>> (Nahuel).

Dicha reflexión pasa por entender que lo central en la labor docente es la <<conexión del profesor con sus emociones>>, es decir, “*que en el fondo la reflexión es un tema más emocional que racional*” (Jorge).

## **b. Contribuyendo a la transformación social desde la educación física escolar: algunas tareas pendientes**

Si bien ya hemos dado cuenta de los criterios, principios y procedimientos a seguir para trabajar, en el contexto de la educación física, por la transformación y mejora social, aspectos en los que profundizaremos en el apartado 4 de este capítulo, no es menos cierto que los participantes en esta segunda etapa de la investigación nos dan a conocer una serie de limitaciones y dificultades para desarrollar dicho trabajo en nuestra área de conocimientos. En ellos profundizaremos a continuación.

El primer aspecto al que haremos referencia será a cómo el *<<contexto del sistema educativo en general y de la educación física en particular puede convertirse en un tremendo muro>>* (Antonia) que no nos deja realizar un verdadero trabajo pedagógico que contribuya a la transformación social. Dicho contexto va desde el nombre de nuestra área que no cambia, y eso significa que a pesar de las buenas intenciones que podamos tener *<<nos seguimos nutriendo de lo mismo, y por tanto haciendo la misma educación física tradicional>>* (Nahuelt). A pesar de las buenas intenciones, los cambios sustanciales han sido realmente menores, pues *<<seguimos manteniendo los mismos espacios, los mismos tiempos, los mismos tiempos y los mismos materiales>>* (Nahuelt). Esto, unido a que la educación física es algo *<<absolutamente marginal para el director y el resto de profesores>>* (Andy) lo que provoca que las clases de educación física *<<se suspendan en algunas ocasiones para ocupar ese tiempo en otras actividades consideradas importantes>>* (Andy). El contexto de la educación en general y de la educación física en particular *<<nos sigue manteniendo en el sesgado dominio cognitivo>>* (Andy) conduciéndonos a que nuestra limitación contextual se convierta en un verdadero *<<problema ontológico y epistemológico>>* (Andy). El análisis contextual de la enseñanza y del aprendizaje es lo que nos permite situar nuestro quehacer pedagógico.

Estas limitaciones, según Antonia, terminan siendo limitaciones profesionales y personales de nosotros mismos, *<<pues somos nosotros los que terminamos*

*matando los sueños que traen los estudiantes>>*. Ello porque muchas veces llenamos nuestras prácticas pedagógicas de formalidades burocráticas que realmente *<<no tienen sentido vital para ellos>>* (Antonia). No sabemos trabajar con los juicios previos con los que llegan los estudiantes, pues *<<ellos van a clases queriendo hacer deporte>>* (Antonia) y nosotros no sabemos trabajar en eso para desarrollar *<<compromiso social y humano, un compromiso encarnado>>* (Antonia).

Esto termina provocando un desinterés por la educación física que se acrecienta cuando te encuentras con *<<profesores aburridos, deprimidos y mal pagados>>* (Enric). Estos profesores se formaron de otra forma y es por ello que no están preparados *<<para tratar temas de delincuencia juvenil, agresividad, problemática sexuales y afectivas, entre otros>>* (Enric). Una muestra de la falta de formación de los profesores de educación física sobre estas temáticas queda reflejado en el estudio de Oliva y otros (2001) en donde analizan la estructura de la malla curricular de las Facultades, Departamentos y Escuelas de Educación Física en Chile y en donde da cuenta de cómo el aspecto biológico y deportivo son los centrales en dicha estructura curricular.

Las barreras y limitaciones mencionadas también se reflejan, según Enric, en la *<<crisis de los modelos de formación existentes en Chile>>*, pues cada universidad con la carrera de educación física dice *<<seguir un modelo diferente a partir de sus competencias sellos>>* (Enric). Ello ha provocado la generación de *<<cierta desilusión por ser profesor de educación física>>* (Florentino). La formación de profesores en Chile ha estado caracterizada por insuficiente cantidad y calidad de los alumnos, un curriculum sobrecargado, desarticulado y con escasa relación con la práctica; inadecuadas estrategias de enseñanza y de formación docente; escasa vinculación con la Reforma Educacional, problemas institucionales de coordinación de la formación, entre otros (Ávalos, 2002). En el año 2004, el informe de la OCDE señalaba que la tarea pendiente de Chile en relación a políticas públicas era aquella que tenía que ver con su sistema de Educación Superior y, actualmente, la prueba

INICIA<sup>35</sup> da cuenta del bajo nivel académico de los futuros profesores que tendrá el país.

A pesar de la aparente diversidad de modelos formativos en el área de educación física, ésta sigue siendo una <<educación centrada en los aspectos considerados corporales>> (Jorge), por lo que sigue habiendo consideraciones como <<expresión corporal, como si está fuera distinta a la expresión humana>> (Jorge). Es por ello, que desde esta mirada, nuestra área de conocimientos sigue <<reproduciendo el dualismo cartesiano>> (Mabel) y ello imposibilita cualquier <<iniciativa de cambio sobre sí misma, a cualquier iniciativa que implique desde la revisión del término hasta una iniciativa más profunda que cuestione un tipo de educación más acorde con lo humano>> (Jorge). Mabel insiste en esta idea, señalándonos que <<una de las características que no ha cambiado en el tiempo es la perspectiva tan mecanicista y funcional de la educación física, encarnada en un cuerpo que hace acrobacias y en un profesor que corrige y pone notas>>. Se sigue trabajando bajo un <<enfoque tecnicista y no bajo uno más participativo e inclusivo>> (Ricardo), transmitiendo la idea de que la enseñanza de la EF está centrada en el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, sustentado en los saberes biomédicos que justifican una concepción de la enseñanza con tecnología jerarquizando el diseño curricular (López Pastor, Monjas y Pérez, 2003)

Además de las limitaciones que se generan a partir del contexto (los contextos) en el que se desarrolla la educación física escolar, y las generadas a partir de las limitaciones epistemológicas propias de nuestra área de estudio, los participantes entrevistados proponen una tercera limitación, que tiene que ver con la separación y/o disyunción entre la teoría que se haya podido generar en la educación física escolar y la realidad práctica de nuestra asignatura, porque

---

<sup>35</sup> El Programa INICIA surge como una propuesta del Ministerio de Educación de transformación de las instituciones, currículos y prácticas involucrados en la formación inicial docente, en la búsqueda de asegurar y fortalecer la calidad profesional de los egresados de pedagogía a nivel nacional

<<una cosa son las reformas y los programas existentes y otra es lo que ocurre en la realidad escolar>> (Laureano). Los entrevistados mantienen, en general, una aceptación del currículum oficial de la educación física en el contexto chileno y plantean que, <<si efectivamente hiciéramos lo que en la formalidad se nos plantea no tendríamos los problemas de obesidad, bulimia, anorexia, etc., con los que nos encontramos>> (Ricardo).

Pareciera que, de esta forma, ellos mismos están aceptando el tan manido discurso de separación entre la teoría y la práctica, que tanto se da en la educación física.

*“A partir de este argumento, se entiende que unas personas son las encargadas de las cuestiones teóricas (profesorado universitario) y otras de las cuestiones prácticas (profesores escuelas) y que, por lo tanto, el conocimiento teórico reside en la universidad y el práctico en las escuelas (de forma que las primeras carecen del segundo y viceversa). Ejemplos de esta argumentación son afirmaciones del tipo: ‘eso es sólo teoría’; ‘eso no es posible de llevar a la práctica’; ‘quiero más práctica y menos teorías inútiles’; ‘la práctica es lo que vale’” (López Pastor y otros, 2005a)*

### **c. Trabajando por la transformación social: dirección de nuestro accionar pedagógico**

A continuación nos adentraremos en aquellos aspectos que los sujetos entrevistados nos aconsejan trabajar para poder convertir a la educación física en una asignatura que propenda al trabajo por la transformación social.

El primer aspecto a considerar es la coherencia profesional, en el sentido de poder unir el discurso teórico con la realidad práctica que cada uno es capaz de poner en acción. Para ello es relevante considerar que esta unión teoría y práctica pasa <<por la vivencia y la reflexión sobre ella>> (Mabel).

*“De esta manera, la reflexión “ofrece una oportunidad a los distintos actores o participantes del proceso de práctica profesional, un espacio para el diálogo, la reflexión y la construcción de conocimiento que*



*enmarcan su acción pedagógica a partir de sus experiencias y concepciones de su rol profesional. Es por ello, que tanto los profesores en ejercicio como los profesores en formación deben ser concebidos como aprendices activos que construyen su propia comprensión” (Labra y otros, 2005)*

Esta vivencia reflexiva será posible conseguirla en profesores y estudiantes, según los participantes entrevistados, si es que somos capaces de intencionar, pedagógicamente, el desarrollo del pensamiento crítico y esto es un *<<tremendo desafío de las instituciones formadoras (...), porque si no logramos hacer conciencia en la formación de profesores, difícilmente podríamos generar algún cambio>>* (Andy). Cuando hablamos de pensamiento crítico no sólo estamos haciendo referencia a un proceso cognitivo, sino también, y sobre todo, *“su potencia transformadora reside en sus referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social”* (Gimeno, 2009:17). Una de las formas a partir de las cuales desarrollar el pensamiento crítico comentado tiene que ver con entender la educación en general, y la educación física en particular, como la *“creación de relaciones posibles”* y no como la *“repetición de relaciones preestablecidas”* (Calvo, 2008:13), es decir, con *<<mostrar un amplio abanico de posibilidades para que ellos, los estudiantes, elijan entre las que crean más adecuadas y sean capaces de justificar dicha elección>>* (Antonia). El rol del educador consistirá en ayudar al niño a establecer criterios que le permitan discriminar lo posible de lo probable. *“Lo probable implica oportunidad de ocurrencia, mientras que la posibilidad solo se refiere a que aquello puede ocurrir, aunque sea tan remoto, como encontrar una aguja en un pajar”* (Calvo, 2001:4).

Además, este desarrollo del pensamiento crítico tiene que ver, también, con *<<la capacidad del profesor de tensionar y poner en crisis variadas temáticas>>* (Antonia), es decir, que exista la posibilidad de discutir, debatir y argumentar las diferentes opciones existentes y elegidas. Es tremendamente importante *<<incluir al diferente en la clase de educación física>>* (Antonia) si queremos desarrollar el pensamiento crítico para intencionar un cambio en las

creencias sobre los estereotipos sociales. Habría que terminar con esa visión de << *cuerpos dóciles existentes en la educación física escolar que limita nuestras acciones y relaciones* >> (Florentino). No se trata de producir cuerpos dóciles y normativos, pues lo que interesa del cuerpo es su fenomenología, su subjetividad que configura una forma de ser y estar en el mundo (Gallo, 2009).

La educación física ha institucionalizado prácticas “*que se concentran en la regularización social y en la normalización del cuerpo. Estas prácticas han significado el control de dos coordenadas fundamentales: el espacio y el tiempo (...) pretendiendo moldear los cuerpos humanos para fines específicos sociales y económicos*” (Kirk, 2007:41).

La idea es no seguir reproduciendo el sistema social imperante sino << *generar dinámicas de resistencias haciendo visible lo que está sucediendo en el mundo real* >> (Florentino). Resistir es << *tener la firme convicción de que lo que está pasando no te representa, no te desarrolla, no te humaniza* >> (Florentino) y para ello es importante << *mostrar, develar, quitar el velo* >> (Ricardo) para dar a conocer y para construir otras posibilidades de desarrollo y de crecimiento personal y social.

*“La evolución de la Escuela depende no solamente de los condicionamientos extremos, sino también de la coherencia de sus estructuras, es decir, tanto de la fuerza de la resistencia que pueda oponer al suceso como de su poder de seleccionar y de reinterpretar el bazar y las influencias de acuerdo con una lógica cuyos principios generales están dados desde el momento en que la función de inculcación de una cultura heredada del pasado es asumida por una institución especializada servida por un cuerpo de especialistas”* (Bourdieu y Passeron, 1995:206).

Ese correr el velo no tiene que ver, únicamente, con entregar más y más información sino con << *analizar la intención que podemos encontrar detrás de toda la información que está a nuestra disposición* >> (Florentino), es decir, la idea no es dar respuestas prediseñadas a nuestros estudiantes, sino

*<<generar mecanismos que le permitan al otro construir sus propias respuestas>>* (Jorge), para lo cual debemos generar dinámicas en el aula que permitan una forma de relación recíproca, no unidireccional, es decir, *<<una metodología que genere un constante diálogo>>* (Jorge) para llegar a construir, así, *<<verdaderas comunidades de aprendizaje al interior de las escuelas>>* (Mabel).

Todo esto se reflejaría, según los sujetos entrevistados, en la generación de mecanismos didácticos diferentes a los tradicionales, entendiendo mecanismos didácticos no como algo técnico sino como todo el despliegue relacional entre toda la comunidad educativa. Dichos mecanismos didácticos debería considerar el *<<juego con el desafío y el desafío de la aceptación de la incertidumbre>>* (Antonia). Una didáctica centrada más en el *<<sentido de las cosas que se realizan>>* (Antonia) que en los aspectos técnicos de esas actividades que se realizan. Para ello es imprescindible generar cierta *<<relación empática con los otros>>* (Antonia), de cercanía, de comprender sus sentidos en el hacer y el decir concretos. Es por ello que estos mecanismos didácticos deben permitir incluir *<<a los otros, al que no habla tanto, al que habla más despacio, al descoordinado, al que tiene el pie plano...>>* (Antonia), es decir, lo más relevante es la *<<relación que somos capaces de generar con los otros>>* (Florentino). En todos estos mecanismos didácticos alternativos es imprescindible y central el juego, la actividad lúdica, pues a través de ella *<< puedo enseñar desde valores hasta el sistema de pensamiento de orden lógico>>* (Laureano), es decir, rescatar el sentido lúdico no se trata solamente de hacer el juego, sino *<<el sentido del placer, de estar cómodo y agrado y de colaborar para desarrollar aquello que nos interesa>>* (Mabel). Sintetizando podríamos decir que sería recomendable, desde la didáctica desplegada en un quehacer educativo, *<<convertir la escuela, y la clase de educación física, en una espacialidad con diversidad y múltiples juegos>>* (Nahuel).

Otra dirección a tomar por nuestro accionar y quehacer pedagógico en y por una educación física que trabaje por la transformación y mejora social sería la incentivación de una investigación en donde el sujeto que investiga está

realmente implicado en aquello que está investigando y de cuyo proceso pedagógico forma parte activa. <<Si no soy capaz de generar un cambio en mí mismo, difícilmente podré trabajar para producir algún cambio social>> (Andy). Es muy relevante que podamos investigar y reflexionar sobre aquellos aspectos verdaderamente relevantes para nuestra profesión, como por ejemplo, <<qué tipo de ser humano queremos formar y estamos formando, qué significa educación física para el siglo XXI, qué significa una pedagogía inclusiva...>> (Andy). Esto nos llevará a generar consensos en nuestra profesión, lo que sin duda facilitará el trabajo pedagógico en el área, pues <<si queremos trabajar la responsabilidad social, primero debemos ponernos de acuerdo por el qué entendemos por dicha responsabilidad y, posteriormente, conversar en relación a cómo la implementamos>> (Enric), para lo que, sin duda, es totalmente necesario e indispensable <<el trabajo en equipo y la comunicación horizontal entre profesor y alumnos>> (Enric). Esta reflexión sobre aquellos temas sociales de importancia para nuestra área de conocimientos deben <<ser abordados desde la reflexión–acción–reflexión, y dados a conocer a la comunidad educativa>> (Laureano), lo que sin duda nos permitirá, según Laureano, <<posicionarnos socialmente>>.

Esta reflexión cobra aún más importancia de la boca de ciertos participantes, pues según ellos debiera terminar convirtiéndose en una reflexión epistemológica sobre el área que verdaderamente nos da un lugar en el ámbito de la ciencia pedagógica. Es así como Andy comenta que <<en el sistema está instalada una mirada fragmentada de lo que es la educación física y eso es lo que se termina reflejando en el aula>>. Es por ello que a nuestra área le falta <<sustento epistemológico>> (Andy), un soporte a partir del cual podamos transversalizar nuestro quehacer profesional.

No se trata de un cambio de forma, de los contenidos, etc., sino que el cambio debe ser más profundo, <<del fondo, es un cambio de mirada, de sustento epistemológico>> (Nahuel), es decir, es pasar de una perspectiva de la educación física centrada en <<el dominio de la naturaleza, del propio cuerpo, a una perspectiva de relación con la naturaleza, de potenciación de ella

*consigo mismo considerado parte de la misma>> (Jorge). Esto nos llevaría a aceptar que la educación física no es el cuerpo y la mente con grados de colaboración, sino que lo central es la acción del sujeto, que no es la acción ni del cuerpo ni la mente, sino la acción en sí misma: <<si la educación física asumiera eso tendría que dejar de llamarse educación física, pues la idea de la reflexión epistemológica no sólo es replantear el hacer proyectivo (qué hago, cómo trabajo, etc.), sino también el hacer introyectivo, es decir, cómo estoy conceptualizando aquello que hago>> (Jorge).*

Todo esta reflexión adquiere sentido si es que somos capaces, según Antonia, si la hacemos a partir de <<la realidad identitaria de las comunidades donde trabajamos>>, es decir, si somos capaces de incluir en dichas reflexiones a <<la comunidad educativa y su entorno>> , pues al niño lo estamos educando para su realidad comunitaria y social, y no para la realidad escolar, pues <<si la comunidad educativa está dentro de un contexto social, entonces hay que conocer dicha realidad para recrearla, mostrarla, enfrentarla y trabajar a partir de ella>> (Laureano). En definitiva, se hace necesario e indispensable <<contextualizar el aprendizaje>> (Ricardo).

Una de las formas que los profesores nos señalan para contextualizar los aprendizajes es la utilización de contenidos alternativos a los tradicionales en las clases de educación física, ello significaría <<ampliar la gama de oportunidades a otras que no son tradicionales, pues los niños y niñas de hoy no son tradicionales>> (Antonia). Contenidos y actividades alternativas que pueden ir desde <<el circo a habilidades gimnásticas que incluyan pintura, teatro, etc.>> (Antonia).

A pesar de la dinamicidad de las sociedades actuales, la educación física pareciera seguir en las dinámicas pedagógicas más tradicionales, y sigue repitiendo <<lo de las 20 vueltas al patio y las 50 abdominales>> (Laureano). Se hace necesario incluir dinámicas alternativas, <<más allá del deporte, el ejercicio, etc.>> (Laureano). La educación física ha perdido mucho tiempo al no penetrar en dinámicas totalmente relacionadas con los ámbitos de mayor

creatividad del saber, a decir por ejemplo, <<el folclor, que es un contenido a partir del cual poder trabajar nuestra identidad como ciudadanos>> (Laureano).

*“Los juegos y deportes alternativos son contenidos nuevos que entran en la Educación Física con gran fuerza y que suponen un enfoque más vivencial y cercano a los intereses de los alumnos, presentándose como nueva opción para ofrecer una educación física innovadora, tanto en los contenidos como en la manera de impartirlos” (Barbero, 2000:1).*

Todo lo comentado en este apartado tendría un verdadero efecto en la educación física escolar si fuera tenido en cuenta en las escuelas de educación física en las que se forman los profesores de educación física chilenos, según nuestros sujetos entrevistados.

Esta formación de profesores debiera centrar su quehacer en las <<experiencias directas en los centros educativos (prácticas), y a partir de esa experiencia escribir y fundamentar>> (Antonia), es decir, que la construcción de la teoría sea desde la práctica y no viceversa. Esta experiencia debiera poder <<re-encantar>> (Florentino) a los estudiantes de educación física con uno de los contextos en los que posteriormente se desarrollarán, como es el escolar, y una forma de hacerlo es mediante la <<ritualización de la formación de profesores>> (Florentino). A partir de acá, los profesores en formación deben ir <<redescubriendo su rol como educadores>> (Nahuelt), y ese redescubrimiento tiene que centrarse en <<profundos procesos de observación de la realidad escolar donde los profesores en formación se desenvolverán posteriormente>> (Nahuelt).

#### **d. Repitiendo modelos existentes: de cómo la educación física puede terminar reproduciendo las desigualdades sociales**

En esta apartado queremos dar cuenta de una percepción generalizada entre los sujetos entrevistados. Si bien ellos nos han dado muestras de las posibilidades educativas de nuestra área de estudios, también suelen coincidir en que, hasta el desarrollo actual de la educación física escolar, nuestra

asignatura ha fracasado en el impulso a la transformación social, y ello <<por culpa nuestra>> (Nahuelt), pues la educación física sigue siendo una asignatura <<que excluye, precisamente porque no es capaz de trabajar con la diversidad existente en el medio escolar>> (Laureano). <<La educación física es excluyente, terriblemente excluyente, incluso hasta dolorosa, porque hay chicos que no participan>> (Nahuelt) .

*“El sentido cultural de la educación física se encontraría sólo en su virtualidad como dispositivo de transmisión de unos hábitos corporales y de un estilo de vida, el dominante, cuyo orden moral y práctico es tan proclive a la homogeneización de los gestos y de los gustos (la uniformidad) como a la exclusión” (Pedraz, 2007:4).*

A esto se une que las personas encargadas de la toma de decisiones educativas en el país, tanto a nivel de ministerios como a nivel de instituciones educativas, <<son ignorantes de todo lo relacionado con la educación física>> (Laureano).

Ricardo acepta que los cambios en educación son muy lentos, pero señala que en la actualidad ya ha salido niños del sistema educativo reformado en donde se planteó una nueva educación física, pero aún así <<los resultados esperados no están por ninguna parte>> (Ricardo).

Todo ello ha originado que la educación física, como asignatura del curriculum escolar ha sido un eficaz instrumento para la transmisión del status quo actual, de la lógica social imperante en el siglo XXI en las sociedades occidentales. (Pérez, 2004).

<<La historia de la educación física la ha hecho que se posicione, creo, en un paradigma que no le corresponde..., y como consecuencia que sea lo que es, una asignatura centrada en el rendimiento deportivo y no en el desarrollo humano>> (Nahuelt), provocando la no innovación en el área, pues <<estamos cumpliendo en la actualidad lo mismo que hemos estado cumpliendo tradicionalmente>> (Ricardo).

#### 4.5. TRENZANDO LOS ÚLTIMOS CABOS. UNA ÚLTIMA MIRADA DESDE LOS ATRIBUTOS DE LOS PARTICIPANTES

La intensidad y profundidad de análisis que nos proporciona el software Nvivo, nos ha permitido trenzar la información desde una perspectiva más a las utilizadas hasta este momento, la de los atributos. Si revisamos el capítulo dedicado a la metodología hemos caracterizado a cada uno de los participantes en base a su área de docencia, experiencia de trabajo en educación básica, educación media y en el contexto universitario, formación de pregrado - postgrado y, por último, la pertenencia laboral o no a universidades del Consejo de Rectores.

La caracterización realizada con los 31 participantes que han formado parte de esta investigación, nos ha “tentado” a construir una serie de matrices cruzando las grandes temáticas aparecidas con los atributos anteriormente mencionados, que concretamos en la tabla 40, que nos servirá de base para realizar este análisis.

	Área		Exp. Básica		Exp. Media			Exp. Universidad			Formación			Institución	
	Pedagógica	Especialidad	Hasta 5 años	5 a 10 años	Hasta 5 años	De 5 a 10 años	15 a 20 años	5 a 10 años	10 a 15 años	Más de 20 años	Magíster	Doctor	Licenciatura	Consejo Rect.	No Consejo Rect.
<b>Líneas de acción</b>	5,76	6,22	8,9	5,06	6,98	4,97	11	8,38	6,81	4,61	6,96	4,19	4,71	11,7	3,81
<b>Dificultades de la EF para la TS</b>	6,57	6,33	4,62	6,93	5,6	7,06	4,38	5,6	9,12	5,69	6,36	5,47	8,03	16,5	1,98
<b>Funciones de la EF</b>	9,19	5,83	7,44	5,69	11,8	3,72	3,94	4,81	11,2	4,99	7,31	2,62	5,25	13,1	3,19
<b>Fracaso de la EF para la TS</b>	0	7,52	15	3,76	7,52	3,76	22,6	7,52	0	9,02	9,67	0	0	7,52	6,44
<b>Contenidos relevantes EF</b>	0	9,24	5,55	11,1	5,55	11,1	0	11,1	0	9,98	11,9	0	0	22,2	2,38
<b>Nivel porcentual de participación</b>	4,3	7,03	8,31	6,51	7,49	6,12	8,37	7,48	5,42	6,86	8,44	2,46	3,6	14,2	3,56

**Tabla 40.**Matriz de atributos con valores ponderados y expresión de porcentajes



Somos plenamente conscientes que nuestro objetivo nunca es la comparación, pero sí la generación de nuevos interrogantes que pudieran ser resueltos en esta o futuras investigaciones. Desde la idea anterior, hemos querido dejar al descubierto las diferencias que nos han resultado más significativas<sup>36</sup>, y, desde ellas, generar algunos cuestionamientos, a modo de hipótesis o interrogantes que, como mencionábamos anteriormente, podrían ser considerados y evaluados en investigaciones futuras.

#### 4.5.1. Trenzando las líneas de acción

**Líneas de acción y experiencia docente universitaria.** Es curioso observar como los profesores con experiencia docente universitaria en el rango de cinco a diez años muestran en su discurso mayor número de referencias a las líneas de acción a seguir y que ayudarían en la transformación y mejora social a partir de la educación física (8,4%), que los profesores con más de veinte años de trabajo en el contexto universitario (4,6%).

Pareciera que la mayor experiencia en docencia universitaria no lleva implícita, una serie de propuestas concretas orientadas a una educación física más centrada en la transformación y mejora social. Desde nuestra posición entendemos que habría varios motivos, en estos momentos hipotéticos, que podrían ayudar a explicar esta situación. Los docentes con más años de experiencia en el contexto universitario son los que, casualmente, poseen menos experiencia en los otros niveles del sistema educativo y, por tanto, los que conocen la educación básica y la enseñanza media de forma más tangencial.

Esto nos lleva a pensar en la dificultad de operacionalizar, en la práctica, aquello que estos docentes están pensando y percibiendo de la educación física escolar. Si fuera así, se hace patente algo a lo que los sujetos entrevistados suelen aludir como dificultad de la educación física para

---

<sup>36</sup> No estamos haciendo referencia a una significatividad estadísticas, como es posible entender a partir de las características metodológicas de nuestro trabajo, sino que entendemos esa significatividad a partir de la importancia que lo que mostramos pueda representar o representa para nosotros.

propender, desde el área, a la transformación social: la separación entre teoría y práctica. Situación ésta que está relacionada, también, con lo propuesto por gran parte de los entrevistados, que es el paradigma dicotómico, de origen cartesiano, que aún persiste en la disciplina. Me atrevo a decir que no sólo es algo propio de la educación física y de la formación de maestros y maestras en nuestra área, sino algo extendido a la ciencia en general. Como dice Morin (1999:18):

*“La hiper-especialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve) ; impide inclusive, tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto. Los problemas esenciales nunca son parcelados y los problemas globales son cada vez más esenciales. Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta los saberes haciendo cada vez más difícil su contextualización”.*

Otra situación importante es que los docentes con más de veinte años de experiencia en el contexto universitario son los de mayor edad, por lo que sus estudios de pregrado se dieron en un contexto que los orientó hacia una visión de la disciplina más ligada al ámbito deportivo y de entrenamiento, en general, que de la pedagogía en particular. De hecho, los cuatros sujetos que cumplen con este criterio realizan docencia ligada al ámbito deportivo y de rendimiento motor (Mabel, Enric, Laureano y Ricardo). La característica de mayor edad comentada, se extiende por todo el sistema universitario chileno, pues sus planteles académicos tienen una edad promedio de 52 años (2008) lo que llevó al gobierno chileno a aprobar una ley de incentivo al retiro en el año 2009.

**Líneas de acción y estabilidad del docente.** Cuando el criterio utilizado para la comparación no es la experiencia docente universitaria sino la pertenencia de los profesores a instituciones de educación superior, agrupadas o no en el Consejo de Rectores, es posible percatarse de que los docentes de universidades agrupadas convierten a las líneas de acción en un foco de su

discurso (11,7%), mientras que los docentes de universidades no agrupadas abordan la temática de manera tangencial (3,85%).

La relación entre universidad pertenecientes, o no, al Consejo de Rectores es algo que hemos visualizado en bastante cruces. Si uno analiza la realidad universitaria en el país puede percatarse de que las universidades que sí forman parte de este conglomerado son instituciones que reciben la mayor parte de los fondos del estado, a la vez que tienen, como objetivos centrales, focalizar sus tareas en las áreas de docencia, investigación–innovación y extensión, a diferencia de las no pertenecientes, cuyo mayor foco está puesto en la docencia.

A la vez, las primeras poseen un gran número de académicos de planta a jornada completa, mientras que en las segundas abundan los profesores contratados por horas, por lo que estos mismos docentes trabajan en variadas instituciones de educación superior a donde van a realizar sus clases y, posteriormente, acuden a otra institución para realizar la misma labor (OCDE, 2009). Esto llevó a la OCDE (2009) a realizar una serie de recomendaciones al respecto, algunas de las cuales son:

- Permitir que todas las instituciones de educación superior, cumpliendo el criterio de no tener fines de lucro, puedan acceder a financiamiento público a través de convenios de desempeño y fondos competitivos, aún admitiendo que las universidades privadas deberían rendir cuentas más precisas sobre el uso de los fondos.
- No permitirse la discriminación entre universidades públicas y privadas.
- Abrir la posibilidad de que más universidades puedan pertenecer al Consejo de Rectores, pues de lo contrario existirán muchas instituciones sin una adecuada representación política y académica ante las autoridades de gobierno, con las obvias consecuencias para los estudiantes que se forman en ellas.

Sin duda que los docentes que forman parte de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores dedican parte de su jornada académica a labores de perfeccionamiento e investigación propias del área donde cada uno se desenvuelve. Esta situación podría explicar que los otros profesores estén menos interiorizados de las líneas de acción a seguir para hacer, de la educación física, una asignatura que tienda al trabajo por la transformación y mejora social.

Aunque la división entre universidades pertenecientes, o no, al Consejo de Rectores no es, con exactitud, una división entre universidades públicas y privadas, pero sí es una división entre universidades estatales y no estatales, por lo que el compromiso social que ellas representan también es muy diferenciado, razón de más para justificar las diferencias entre los discursos de los profesores pertenecientes a unas y otras.

**Líneas de acción y área de desenvolvimiento.** Si es el área en la que los profesores realizan su docencia el criterio de comparación utilizado, es posible percatarse de la inexistencia de diferencias significativas entre docentes que centran su quehacer docente en asignaturas propias de la especialidad y aquellos que lo hacen en asignaturas más relacionadas con el área pedagógica general cuando hacen alusión a las líneas de acción a seguir. En los primeros encontramos un discurso que referencia las líneas de acción en un 6,2%, mientras que en los segundos visualizamos un 5,8%. Es posible observar que el área donde los profesores realizan su docencia no es muy significativa al comparar unos discursos con otros. Aunque no tenemos muchos elementos de análisis para poder explicar esta situación, sí creemos que la formación de base de estos profesores, independientemente el ámbito en el que ejercen la docencia, es muy similar, por lo que la lógica que sustenta sus discursos también lo son. Suele ocurrir que profesores de educación física que han realizado alguna especialización en el ámbito educativo son invitados a realizar docencia en asignaturas de carácter pedagógico, más general. Tal es el caso de Andy, que siendo Licenciado en Educación y profesor de Educación Física, realiza docencia en la asignatura de Fundamento de Currículo y Evaluación.

#### 4.5.2. Trenzando las funciones de la educación física

**Funciones de la educación física y experiencia docente.** Si nos centramos en la funciones de la educación física escolar como nodo principal a partir del cual establecer ciertas diferencias entre los participantes, es interesante señalar que aquellos sujetos con experiencia docente universitaria en el rango de diez a quince años son lo que hacen mayor alusión a las mismas (11,2%), en detrimento de los sujetos participantes con experiencia docente de cinco a diez años (4,8%) y los que tienen más de veinte años (5%).

Creemos que los inicios en la labor docente universitaria están acompañados por la atención individualizada de los estudiantes y cómo motivarlos, por el dominio de la materia, planificación de la misma y su presentación de forma creativa, el interés por relacionar lo que uno está haciendo con otras asignaturas y, por último, por la necesidad de mayor capacitación (Mignorange, Mayor y Marcelo, 1993; Colen, Cano, Lleixá y Medina, 2000; Feixá, 2002).

Feixá (2002) identifica el proceso de profesionalización docente en académicos universitarios a partir de tres procesos. El primero, el descrito anteriormente, el segundo que vendría dado por la madurez del docente universitario y que rondaría el periodo de los 4 a los 18 años aproximadamente. Éste estaría caracterizado por un mayor grado de reflexión sobre la docencia mostrando seguridad y confianza en las decisiones y capacidad para justificar y explicar las concepciones subyacentes a la práctica educativa. Por último estaría el período del 'profesor veterano' en el que se encuentran visiones contradictorias. Pero la autora señala que parte de la literatura al respecto identifica que esta etapa está caracterizada por el desánimo y desencanto con la docencia.

Lo descrito nos lleva a pensar que los profesores entrevistados cumplen este patrón. Es decir, aquellos docentes que se encontrarían en la etapa de madurez poseen mayor preocupación por cuáles serían las funciones que debe cumplir la educación física como asignatura del currículum escolar, mientras que los profesores noveles están más centrados en lo que sería su docencia,

propiamente tal, y los veteranos estarían pasando por la etapa de desencanto anunciada y que no los conduce a un cuestionamiento acerca del área estudiada.

**Funciones de la educación física y estabilidad del docente.** También existen diferencias significativas cuando comparamos a los docentes que realizan su labor en instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores (13,1%) y los que la hacen en planteles académicos de instituciones no pertenecientes a dicha agrupación (3,2%).

En relación a las dificultades existentes en la sociedad actual, el sistema escolar y la educación física como asignatura del curriculum escolar para ayudar, colaborar e intencionar la práctica pedagógica hacia la transformación y mejora social, los profesores que pertenecen a universidades del Consejo de Rectores referencian dicha situación muchísimas más veces (16,5%) que los que no forman parte de dicho Consejo (2%). Los dos párrafos anteriores vuelven a mostrar que la pertenencia al Consejo de Rectores pareciera ser una 'variable' que influye en una mirada más social y transformativa de la educación y de otorgamiento de más facilidades para la investigación y el estudio, lo que permitiría un mejor reconocimiento de las dificultades con las que nos encontramos los docentes en la puesta en práctica de nuestras concepciones y visiones educativas.

Es curioso observar como la posesión o no de formación de postgrado, prácticamente no es relevante en la alusión a los tres grandes y primeros nodos comentados. En relación a las líneas de acción los porcentajes de alusión a dicha temática son de 7% para profesores con grado de magíster, 4,2% para aquellos con titulación de doctor y 4,7% para aquellos docentes que no poseen ningún postgrado.

En relación a las dificultades podemos observar cómo el primer grupo de profesores aludidos muestran un porcentajes de referencia de 6,4%, mientras que los segundos y los últimos de 5,5% y 8% respectivamente. Si nos centramos en las funciones de la educación física escolar, los docentes que no

poseen postgrado muestran un porcentaje de referencia del 5,2%, los doctores 6% y los profesores con grado de magíster un 7,3%.

### 4.5.3. Trenzando los últimos cabos

**Formación del docente.** Si nos centramos ahora, como foco de atención, en el porcentaje de alusión al gran nodo “Fracaso de la Educación Física para la transformación social” la formación postgraduada sí cobra un papel relevante. Aquellos profesores con grado de magíster referencian dicha categoría en un porcentaje del 9,7%, mientras los docentes sin formación postgraduada no alude en ninguna ocasión a tal categoría<sup>37</sup>.

Si atendemos a la clasificación propuesta por Imbernón (1994) en relación a la tipología de profesores, nos encontramos que existen los profesores que enseñan de ‘forma aislada’, el docente caracterizado por ser ‘un utilizador de técnicas’ y docentes que se caracterizan por generar una ‘práctica reflexiva’. Los primeros centran su labor en las actividades de clase o de gimnasio, los segundos se preocupan, principalmente, en la adquisición de nuevas técnicas y estrategias que puedan mejorar el aprendizaje, mientras que los últimos generan una visión crítica de lo realizado, lo que les permite innovar colaborativamente para la construcción de nuevas dinámicas de enseñanza y de aprendizaje que ayuden en los objetivos que se tengan.

Es en el desarrollo de esta visión crítica del contexto de enseñanza y aprendizaje es en donde la formación permanente cobra relevancia (Salinas y Viciano, 2005 y 2006). Es desde aquí que creemos que la formación de magíster ha sido significativa en los profesores entrevistados que la poseen, pues amplía la mirada profesional y permite hacer conscientes las problemáticas presentes en el área, reconociendo que la educación física no ha podido hacer frente a las demandas de transformación de la sociedad actual, marcada ésta por las desigualdades en las condiciones de origen.

---

<sup>37</sup> No hemos considerado a aquellos docentes con grado de doctor porque tampoco referencian en ninguna ocasión a dicha temática pero, además, sólo un profesor de los entrevistados posee el grado de doctor, situación esta que identificamos como dificultad para la comparación.

**El fracaso de la educación física para la transformación social.** La comprensión contextualizada del quehacer docente en educación física podría explicar el porqué los profesores que desarrollan su labor docente en asignaturas propias del área pedagógica general no hacen ninguna alusión a la temática “Fracaso de la Educación Física para la transformación social”, mientras que aquellos profesores que desarrollan su labor docente en asignaturas propias de la especialidad lo hacen en un porcentaje del 7,2%. Conocer la realidad pedagógica desde adentro debiera ser un plus en la complejidad presente en cualquier realidad pedagógica.

Los profesionales del área que poseen menos años de experiencia (hasta cinco años) en los diferentes niveles del sistema educativo hacen más referencias al fracaso de la educación física en comparación a los que tienen una experiencia intermedia en los mismos niveles (de cinco a diez años). En educación básica, los primeros presentan un porcentaje de 15%, frente a un 3,8% de los segundos. Los que poseen hasta cinco años de experiencia en educación media presentan un 7,5% frente a un 3,8% de los que han trabajado entre cinco y diez años, y en el contexto universitario los primeros aluden a la temática que estamos tratando en un 7,5% de su discurso, mientras que los segundos no aluden a la misma en ninguna ocasión. Caso aparte son los docentes que en el sistema universitario y en la enseñanza media tienen más de 15 años de experiencia, pues ellos también aluden reiteradamente al fracaso de la educación física para la transformación social. (Enseñanza media:22,6%; Universidad:9%).

Resulta interesante terminar este apartado con algunas reflexiones a modo de cuestionamientos que pudieran conducirnos al desarrollo de investigaciones y/o acciones futuras en función de los atributos utilizados en los análisis previos. Dado que son los profesores principiantes aquellos que menos referencias hacen a las funciones de la educación física escolar, es probable que en la formación de profesores no se esté realizando un trabajo pedagógico que permita reflexionar adecuadamente sobre ellas. Quizás, el abordaje de las mismas durante los años de formación y el seguimiento y acompañamiento



directo, por parte de los académicos universitarios, de los profesores jóvenes durante los primeros años de experiencia laboral, podría ayudar a una mejor contextualización del trabajo pedagógico realizado en las escuelas. Desde aquí emerge un interesante trabajo a realizar en las prácticas profesionales que se están realizando en las universidades y una línea de investigación coherente con esta necesidad. Pienso en la construcción colectivos profesionales que trabajen colaborativamente, incluyendo profesionales del sistema universitario, docentes del sistema escolar y alumnos en formación.

Otro aspecto sustancial es la diferencia que emerge entre los académicos pertenecientes, o no, a universidades del Consejo de Rectores. Esta es una realidad social y educativa conocida y reconocida por los actores políticos y educativos del país, pero sobre la que se ha hecho poco para cambiarla. La investigación sobre esta realidad desigual podría ayudar en la comprensión del fenómeno y en la propuesta de ciertas líneas de acción a seguir para mejorar la situación, pues no sólo existen diferencias entre los profesionales de ambas instituciones, sino que los propios estudiantes de las mismas suelen reproducir la desigualdad enunciada. Es por ello que la creación de instancias para el encuentro entre los profesionales de ambas realidades podría ayudar en el reconocimiento y enriquecimiento mutuo. Incentivar la presentación de proyectos de investigación conjuntos podría ser el inicio para paliar las desigualdades originadas por esta realidad dicotómica.

Por último, y habiendo expresado las diferencias entre los académicos que realizan docencia en las asignaturas de la especialidad y los que lo hacen en otras áreas nos hace pensar en la falta de un trabajo conjunto entre ambos. La especificidad del conocimiento generado en las universidades mantiene aún una lógica a partir de la cual unos profesionales excluyen a otros, y viceversa. Es interesante el trabajo realizado por algunas instituciones de educación superior, entre ellas la Universidad Austral de Chile, en donde una misma asignatura es trabajada por más de un docente con especialidades diferentes, con la intención de que la diversidad de miradas pueda ir construyendo un enriquecimiento mutuo y una visión de la construcción de conocimiento más

transdisciplinar. La generación de proyectos de innovación académica y pedagógica en el contexto de la formación de profesores podría ser un aporte en esta línea de trabajo.



## **Capítulo 5: Cerrando la puerta**

---



## 5.1. A MODO DE CONCLUSIONES

*“La visión dominante de la escuela asigna a la EF un papel secundario en la preparación de los jóvenes para el trabajo y la sociedad. Al margen de otras funciones, los padres suelen llevar a sus niños a la escuela para prepararlos y darles las oportunidades de conseguir el día de mañana un buen puesto de trabajo. Esta imagen de la escuela concede un papel secundario a la EF. Sin embargo, la función de la escuela como preparación para el trabajo ha sido puesta en cuestión por diversas razones. En primer lugar, porque el estudio de las sociedades modernas y avanzadas ha venido a indicar que no existe una relación entre el desarrollo de la fuerza de producción y el crecimiento de los conocimientos individuales que debe tener el trabajador. En muchos casos más bien parece lo contrario” (Sicilia, 2009:225).*

Hemos llegado al término de esta tesis doctoral, pero al inicio de un nuevo proceso de posibilidades académicas y profesionales que emergen del análisis realizado sobre las percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a las funciones de la educación física en el contexto de la institución escolar, todo ello acotado al ámbito del sistema educativo chileno. Desde un principio explicitamos que nuestra intención no fue registrar cantidad de percepciones ni frecuencias de aparición sino que indagar en la descripción e interpretación de las mismas, profundizando en el análisis de las posibilidades de transformación social de la disciplina y caracterizando las barreras de la educación física, como asignatura del curriculum escolar, para aportar en la disminución de las desigualdades de origen con las que los estudiantes ingresan y viven en el sistema educativo. Todo ello a partir de lo que nos han dicho los docentes participantes de los dos grupos focales y de las diez entrevistas en profundidad realizadas.

Lo que ahora vamos a decir es fruto de la inferencia a partir de lo dicho por los sujetos de nuestra investigación, por lo que no pretendemos mostrar una realidad definitiva y válida para cualquier profesor universitario de educación física chileno. Aunque sí creemos que la cultura educativa origina una forma

determinada de visualizar, imaginar y soñar el mundo escolar, por lo que es muy probable que las reflexiones que explicitaremos a modo de conclusiones puedan ser extensibles a otros profesores que se ajusten, de forma flexible, a lo que mostramos.

Organizamos estas reflexiones, a modo de conclusión, a partir de los objetivos específicos de nuestro trabajo de tesis doctoral.

Las funciones de la educación física serían, principalmente, dos. La primera de ellas está relacionada con la transmisión de la cultura existente en la sociedad contemporánea, y la segunda consiste en hacer un uso de la educación física escolar para trabajar en aquellos aspectos de la misma sociedad que restringen y dificultan un desarrollo humano integral, complejo y completo. Estas dos funciones aparecen, en algunas ocasiones en función de lo dicho por los sujetos participantes en nuestra investigación, como dos realidades complementarias, aunque también, en otras ocasiones, como realidades dicotómicas y contradictorias.

Cuando hacemos referencia a la Educación Física como transmisión de la cultura existen es como consecuencia del dualismo cartesiano, aún presente en el sustento de la educación física escolar. La disciplina es percibida como un área con un sustento epistemológico cuya intencionalidad pedagógica está orientada a adiestrar el cuerpo y dominarlo, resistiendo a modificarse a sí mismo y, por tanto, oponiendo resistencia en su contribución en la disminución de las desigualdades de origen. Ello debido a que su historia, como asignatura del currículum escolar, la ha posicionado en un paradigma o forma de entenderla que no le corresponde, lo que ocasiona que los contenidos propios del área y las intencionalidades educativas de la asignatura giren en torno al desarrollo de hábitos considerados positivos por la sociedad, sin existir una conceptualización crítica en relación a los mismos. Es así como el deporte sigue siendo un centro neurálgico a partir del cual trabajan los profesores de educación física, otorgándole ciertos valores positivos que no son puestos en cuestionamiento. El concepto de calidad de vida, sin explicitar claramente qué se entiende por el mismo, es una forma de justificar la importancia de la

asignatura. Es el activismo, el moverse continuamente, un aspecto importante destacado por algunos de los profesores universitarios de educación física. La mirada centrada en la posesión de un cuerpo que se mueve y ejecuta actividades motrices es un eje central explicitado por los docentes participantes en nuestra investigación.

Contrariamente a esta forma de entender y visualizar la educación física escolar, es posible encontrar una función de la asignatura más ligada al ámbito de la transformación social y educativa. Esta función, según nuestro trabajo, está más ligada a un deber ser y a un sueño aún por realizarse que a un trabajo que se esté desarrollando en el área, actualmente. Es por ello que el trabajo pedagógico por la transformación social está ligado, según nuestro trabajo, a una serie de aspectos susceptibles de ser intencionados desde la educación física escolar.

El primero de ellos es la necesidad de una revisión del sustento epistemológico del área. La reflexión acerca de cómo estamos entendiendo el objeto de conocimiento de la educación física, los conceptos de cuerpo y movimiento a partir de los que sustentamos nuestro accionar pedagógico, es indispensable, pues difícilmente podremos modificar nuestras prácticas si nuestra reflexión sigue los derroteros tradicionales asociados al área. Esto requiere asumir que el cambio va en las dos direcciones, es decir, nuevas reflexiones podrían ser el inicio de nuevas práctica pero nuevas prácticas también podrían ser el origen de nuevas reflexiones. Esto se podría realizar si es que comenzamos a relevar la coherencia profesional como un aspecto importante, es decir, hacer y decir no pueden ser dos realidades independientes sino que deben acompañarse congruentemente, una a la otra.

Es por ello que, según nuestro trabajo, es sobresaliente el incentivar procesos de investigación acción entre el profesorado de educación física de los diferentes niveles del sistema educativo. Según nuestros participantes, en educación física se hace poca investigación y además la que se realiza es poco contextualizada a la realidad escolar, de ahí el insuficiente impacto de esta. Transformar la educación y cambiar la sociedad requieren de modificar



los contextos escolares y educativos donde la educación física se despliega. Si atendemos a una concepción del aprendizaje como construcción social y no como reproducción acrítica de ciertos contenidos escolar, es indispensable entender que la transformación del contexto invitará y facilitará la construcción de aprendizajes más adecuados y útiles en la transformación social. Ello será posible si es que somos capaces de desarrollar el pensamiento crítico tanto entre el profesorado en ejercicio, en cualquiera de los niveles educativos donde este ejerza, y entre el profesorado que está formándose en las instituciones universitarias. Es desde aquí que en nuestra investigación aparece la importancia de que las instituciones de educación superior se comprometan con la transformación de sus propias lógicas, y así que las funciones del área no se limiten, únicamente, a la transmisión de ciertos valores, actitudes y conocimientos supuestamente con valor dado.

Las dos funciones asociadas a la educación física escolar se relacionan, también, con los contenidos del área relevados por los sujetos de la investigación. Cuando se hace mención a la transmisión de la cultura existente, suelen referirse al deporte, las habilidades motrices y el juego como ejes centrales en los que las prácticas de educación física escolar deberían focalizar su trabajo. Sin embargo, cuando hacen mención a la función de transformación social, se mantiene el juego como un contenido central pero se incluyen todos los relacionados con actividades de carácter alternativo, que para ellos tienen que ver con el surgimiento de actividades sociales que están emergiendo en las culturas juveniles pero que suelen ser excluidas del sistema educativo, dadas las características reproductivas y descontextualizadas del mismo.

Como ya hemos dicho, la función de transmisión cultura es algo dado y la función de transformación social es algo por realizar en el área. Es decir, la función de transformación social es una direccionalidad pedagógicas aún por realizarse y que será factible si es que se modifica la perspectiva actual de la asignatura y de lo realizado en la cotidianeidad profesional. Este planteamiento de lo hecho y lo que está por realizar se origina, también, en el asumir que la educación física, hasta el momento, ha fracasado en su intento por ser un aporte en la transformación social, considerando ésta como el trabajo pedagógico

orientado por la justicia social y la dignidad humana. Este fracaso, según nuestro trabajo, está dado por cuatro características principales, entre otras.

La primera está relacionada con la lógica política que sustenta el sistema educativo–escolar, en general, y las prácticas pedagógicas, en particular, más centradas en los productos asociadas a ella que en las relaciones educativas que se puedan conseguir, lo que provoca que el contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas sea una limitación difícil de superar y transformar, pues sus principios epistemológicos son contradictorios con lo que los mismos profesores de educación física consideran como positivo y enriquecedor.

Mientras que las decisiones políticas, ya sean a nivel macro (sistema educativo nacional) o micro (establecimientos educacionales) estén dirigidas hacia la preocupación por conseguir un buen nivel en las pruebas estandarizadas en las que los colegios participan, aunque a los profesores les gustaría olvidarse de las mismas y focalizar su trabajo en el desarrollo del ser humano, la transformación se hace compleja.

Ahora bien, eso no quita que no haya responsabilidad entre los docentes del área, pues aparece la obsesión por el rendimiento deportivo como una consecuencia de esa lógica de la estandarización en las clases de educación física. Por último, importante destacar la incongruencia denunciada entre lo que los profesores enuncian como positivo a desarrollar en las clases de educación física y lo que verdaderamente hacen en su práctica cotidiana.

En definitiva, la educación física aparece como una asignatura del curriculum escolar con dos realidades determinadas, una la presente y otra adecuada a las posibilidades de futuro que emergen en la misma pero que aún no se operacionalizan en el contexto educativo escolar. La primera es la reproducción de la cultura existente y la soñada es la de una educación física que idealiza con ser un aporte en la transformación, aspecto éste en el que el área, hasta el momento, ha fracasado pero que puede construirse si es que atendemos, principalmente, a un trabajo de reflexión epistemológica en la disciplina.

## 5.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Al dar por finalizada esta tesis doctoral es preciso y necesario hacer públicos una serie de factores limitantes encontrados durante el desarrollo de la misma, tanto desde el punto de vista de las capacidades del investigador como desde el trabajo realizado, propiamente tal. A continuación enumeramos y describimos, de manera condensada, cada uno de ellos.

1. La inexperiencia del investigador en la construcción y realización de los grupos focales como técnica de recogida de datos influyó, negativamente, en la generación de un debate abierto que permitiera una contra-argumentación de lo dicho por cada uno de los participantes.
2. La escasa investigación sobre la educación física escolar en el ámbito chileno dificultó una mejor contextualización de los análisis e interpretaciones realizadas de los resultados obtenidos de nuestro trabajo.
3. En determinados análisis, la identificación de categorías excesivamente pequeñas ocasionó la existencia de categorías con poquísimas referencias de codificación, lo que complejizó el proceso de comparación de los casos y las codificaciones posteriores.
4. Excesivo distanciamiento geográfico de los sujetos entrevistados lo que dificultó, por razones económicas, el volver a él cuando la transcripción de las entrevistas así lo requerían. Para ello debió utilizarse la comunicación vía correo electrónico, que aunque ayuda a solventar el problema reconocemos que no lo hace de forma tan eficiente como a través del contacto personal.
5. Poca presencia de mujeres entre los participantes en la investigación realizada. Aún reconociendo la desigualdad en el acceso de la mujer al ámbito laboral de la educación superior chilena, sí creemos importante considerar esta limitación para ser solventada en investigaciones futuras.

6. Excesivo tiempo ocupado en el aprendizaje de la lógica presente en el software NVivo 8.0. Si bien el investigador poseía conocimiento de la lógica de análisis de datos cualitativos y en el uso de otro software (Atlas ti 5.0), se hacía necesario el aprendizaje del nuevo programa informático dada la lejanía de los directores de tesis doctoral y la guía que ellos significaron en la construcción de los análisis respectivos.

Si bien hemos considerado estas limitaciones y hemos creído indispensables hacerlas públicas, también creemos que partir de ellas y de otras circunstancias propias de la investigación emergen una serie de posibilidades a tratar y abordar en investigaciones futuras, a las que hemos llamado prospectivas, pues creemos que este es el inicio de una línea de investigación en educación física, dentro del contexto chileno.

1. Extender el estudio de las percepciones sobre las funciones de la educación física, como asignatura del curriculum escolar, a los profesores de los otros niveles del sistema educativo.
2. Profundizar en las semejanzas y diferencias de las percepciones de hombres y mujeres, profesores con diferentes experiencias laborales y entre los mismos estudiantes que están estudiando para ser profesores de educación física.
3. Generar investigación que nos permita analizar, no sólo lo que dicen los profesores acerca de las funciones de la educación física escolar sino indagar en sus prácticas, es decir, en la operacionalización concreta de aquello que consideran como importante para el área.
4. Trabajar en la construcción de redes profesionales y académicas, con los mismos profesores universitarios participantes de esta tesis doctoral e incluyendo a otros, en la construcción de una perspectiva de la formación de profesores que incluya aspectos relacionados con la transformación social a partir de la educación física.

5. Generar redes profesionales en donde confluyan profesores de los diferentes niveles del sistema educativo y proponer seminarios colaborativos a partir de los cuales se pueda construir una reflexión epistemológica, didáctica y profesional del área y se propongan líneas de acción a seguir, siendo éste el inicio de una investigación más contextualizada en la disciplina y que pueda propender, verdaderamente, al cambio de la misma.

### **5.3. EPÍLOGO: REFLEXIONES ÚLTIMAS A MODO DE CONFESIONES**

En este capítulo me permito mostrar una serie de reflexiones a partir de las cuales quiero confesar, desde mi más profunda subjetividad, una serie de aspectos relacionados con el proceso de investigación llevado a cabo, pues considero que las vivencias experimentadas por un investigador, independientemente de la opción metodológica elegida, pueden servir de aprendizajes para otros y otras que investigan. La formalidad propia de la ciencia no suele dar cabida a lo particular, a lo vivido, soñado, añorado y llorado. No es mi intención convertir mi experiencia en algo generalizable a otros procesos de investigación y a otros investigadores, pero sí hacer público un proceso que aunque personal no deja de ser relevante. En el peor de los casos podría no servir a nadie pero, sin duda, será una terapia personal para ‘sacar’ todo aquello que me ha acompañado en este largo proceso. Como decía el escritor inglés Graham Greene *"escribir es una forma de terapia. A veces me pregunto cómo se las arreglan los que no escriben, los que no componen música o pintan, para escapar de la locura, de la melancolía, del terror pánico inherente a la condición humana"*.

Cuando miro atrás para construir una retrospectiva de este largo y arduo proceso, siempre recuerdo mis años de estudio en la Licenciatura de Educación Física en la Universidad de Valencia y esas ansias que me acompañaron, en los últimos tres años, por leer, saber más, ser más crítico y transformar el mundo, aunque también vivía momentos en los que me percibía

incapaz para hacerlo, pues pensaba necesitar el tener otras experiencias de vida más allá del contexto seguro y estable en el que se desarrollaba mi acontecer diario. Siempre quise estudiar mi doctorado en una universidad española justamente al terminar mis estudios de pregrado, pero no me sentía capacitado, no tanto en lo académico sino en lo personal, como sujeto que construye un nuevo proyecto de vida. Es así como decidí abandonar mi intención de doctorarme al momento de egresar de mis estudios de pregrado y resolví emprender vuelo a tierras latinoamericanas, con los dolores propios de quien abandona lo conocido pero con la alegría intrínseca de adentrarme en la incertidumbre ante un nuevo país, nuevas amistades, nuevas comidas, olores y sabores, en definitiva, una nueva cultura.

Llegó así, a la ciudad de La Serena, en la IV Región de Chile, en donde comienzo a estudiar un master en Estudios Latinoamericanos, mención filosofía, en la Universidad de La Serena. Fueron años de un enriquecimiento realmente impensables para mí, pero de una complejidad académica nunca antes considerada, pues me imbuí en un mundo académico marcado por la lingüística, la literatura y la filosofía, disciplinas ignoradas, por mí, casi en su totalidad. Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Mario Benedetti, J. Luis Borges, Arturo Andrés Roig, Mauricio Langón, Nicanor Parra, Violeta Parra, Víctor Jara..., se convirtieron en mis compañeros de viaje y mis guías en el conocimiento de una cultura, la latinoamericana, que hoy siento como propia y que me invitó a que mis inquietudes sociales transformadoras fueran haciéndose más y más grandes. Pero fue, sobre todo, mi experiencia en contexto indígena la que me permitió penetrar en el conocimiento y vivencia de otras lógicas de vida, de experiencias que, sin duda, me enseñaron la aceptación de lo diferente y de los diferentes, antes desconocidas para mí. Sí intuitivas pero, en definitiva, ignoradas. Todo ello cruzaba, transversalmente, mi percepción crítica acerca de la institución escolar y de sus lógicas restrictivas para el trabajo educativo. Aún recuerdo las emociones experimentadas al vivenciar la lectura de una décima de Violeta Parra:

Semana sobre semana  
transcurre mi edad primera.  
Mejor ni hablar de la escuela,  
la odié con todas mis ganas,  
del libro hasta la campana,  
del lápiz al pizarrón,  
del banco hasta el profesor.  
Y empiezo a amar la guitarra  
y donde siento una farra  
allí aprendo una canción.

Es desde aquí que, académicamente, comienzo a interesarme por las diferentes lógicas presentes en el mundo escolar y el mundo informal externo a la escuela; y comienzo a realizar un trabajo investigativo, lo que sería mi tesis de master, ligada a la educación informal en contexto indígena, concretamente en una comunidad mapuche (indígenas presentes en el sur de Chile principalmente, aunque también existen comunidades en Argentina).

Todo este proceso se daba en paralelo a una decisión trascendental en mi vida, y en la de mi familia, pues tenía que decidir seguir aprendiendo de este mundo diferente, o volver a España para buscar trabajo y, quizás, comenzar mis estudios doctorales. Siempre tuve ganas de hacerlo pues, a pesar del enriquecimiento personal, la nostalgia siempre hacía acto de presencia, aún lo hace de vez en cuando. Pero conocer a Fabiola, mi esposa desde el año 2007, me hizo tomar la decisión de arriesgarme a asentarme, definitivamente, en Chile. Esto significó comenzar a buscar trabajo, pues la beca se terminaba y los recursos económicos se hacían indispensables para construir una vida juntos. Este es el inicio formal de mi labor académica en la formación de profesores de educación física. Comencé a colaborar en una institución académica, con excesivas falencias creo yo, pero que permitía que mis sueños de dedicarme al trabajo universitario, se hicieran realidad. Y es aquí donde comienzo, también, a interesarme y a cuestionar el cómo los profesores y profesoras universitarios están entendiendo el por qué, para qué y cómo

hacemos de la educación física y de la formación de profesores en el área, una disciplina que sea un aporte real en la transformación de las inequidades sociales.

Tras cinco años viviendo en Chile, y tras cuatro años de docencia universitaria y alguna que otra colaboración en algunos proyectos de investigación en el ámbito educacional, comienzo a sentir la necesidad de comenzar mis estudios doctorales. Y comienzo a desear hacerlo en una universidad española, y ojalá andaluza, pues era la forma de que el desarraigo vivido durante estos años se convirtiera en una experiencia transcultural que me posibilitara transitar de una parte de la geografía, a otra, con soltura. Es así como, después de variados intentos de búsqueda de programas doctorales a través de Internet, encuentro el programa “Doctorado Actividad Física para la Educación en la Sociedad del Conocimiento” de la Universidad de Granada y coordinado por la Dra. Carmen Trigueros Cervantes. Después de varias conversaciones, vía correo electrónico, con la profesora consigo matricularme del mismo y comenzarlo en enero de 2008.

Ahora bien, aún habiendo explicitado el momento en el que comienzo a interesarme por lo que hoy es mi tema de tesis, no es menos cierto que la elección del mismo fue mucho más imprevista, poco razonada, paradójica e incierta que lo contado hasta el momento, características éstas propias de los procesos de aprendizaje en contextos informales alejados de las instituciones educativas formales. En conversaciones con Carmen Trigueros y Enrique Rivera fueron apareciendo ciertos acercamientos a la temática presentada en esta tesis, aunque existieron algunos pequeños escritos previos que me alejaban del mismo. Fue finalmente, en otra conversación mantenida en Chile, tras una visita realizada por Enrique Rivera García y Juan Bautista Martínez Rodríguez a Valdivia, ciudad donde vivo actualmente, cuando pareciera ser que me voy aclarando en el trabajo a realizar., En estos momentos, sinceramente, no soy capaz de racionalizar más la decisión tomada. Ahora, a posteriori, creo que la inquietud estaba presente desde hace años pero fueron las conversaciones con mis directores y algunos intentos de redactar algo que



diera cuenta de mis intenciones, unido a las sugerencias de los mismos, bien a través de correo electrónico o a través de la conversación telefónica vía skype, las que me permitieron comenzar mi trabajo investigativo. Lo cuento de esta manera porque creo que, en demasiadas ocasiones, los estudiantes no obsesionamos por definir un problema de investigación en un tiempo determinado y creo que dicho proceso está más ligado a la creatividad que emerge, en algún momento imposible de determinar, que al razonamiento lineal propio del pensamiento cartesiano. Con esto no quiero decir que a uno se le ocurre, el problema a investigar, de forma repentina, sino que el constante trabajo ocasiona, en un tiempo imposible de determinar a priori, la claridad para identificar la problemática a estudiar. Como decía Picasso, *“la inspiración existe pero tiene que encontrarte trabajando”*.

El trabajo constante es lo que ha caracterizado este proceso desde sus inicios, con las complejidades propias de tener que simultanearlo con las labores profesionales en la Universidad Austral de Chile y mi quehacer cotidiano en el hogar comprometido con la educación de Marcos Antonio, hijo de Fabiola y mío, que al momento de leer esta tesis habrá cumplido los cuatro años. Si abro el calendario y pienso que en junio de 2009, momento en el que hago la lectura del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), es cuando comienzo mi tesis doctoral, la estoy dando por concluida un año y seis meses después. Soy consciente de que la misma tiene algunas debilidades, pero también me siento orgulloso de que en un período tan corto de tiempo, y no teniendo dedicación exclusiva a la misma, haya podido concluirla. Doce horas de docencia a la semana, participación en otro proyecto de investigación, revisión de tesis de pregrado, reuniones semanales, preparación de clases y atención a alumnos son las tareas profesionales que me han acompañado en la construcción de esta tesis doctoral. Ello me ha significado tener que acortar las horas de sueño para poder avanzar en mi trabajo investigativo. Quizás haya sido esta realidad la más costosa desde el punto de vista personal, pues de todos es conocido que pocas horas de sueño conllevan otras realidades personales no excesivamente positivas. Pero el compromiso fue no pasar ni un solo día en el que escribiera, al menos un párrafo, o leyera algunas páginas, pues la tesis

debía estar presente, siempre, en mi acontecer cotidiano. Sin duda que este arduo trabajado era facilitado por la relación afectiva y académica con mis dos directores de tesis que siempre, antes mi debilidades o caídas anímicas, estaban a mi lado, al otro lado del océano, para guiar o, simplemente, ofrecer palabras de aliento. Creo que no hay mejor consejo que elegir un director/a de tesis que sea capaz de ser guía en el proceso de tesis doctoral, sistemático en las sugerencias realizadas y comprometido con las fechas que uno mismo se auto impone, como fue mi caso. Aunque a decir verdad, los tiempos de entrega de este trabajo no sólo fueron autoimpuestos sino que también fueron dados por el tipo de contrato que firmé al ganar un concurso académico en la Universidad Austral de Chile, institución donde trabajo actualmente, pues en él se estipula que tras los dos primeros años de contrato, momento en el cual el mismo pasaría a ser indefinido, yo debía haber cumplido con la tarea de doctorarme.

Unido a esta complejidad de llevar, en paralelo, trabajo de tesis doctoral y labores profesionales y familiares, han ido emergiendo las complejidades propias del proceso de investigación. Si me puedo permitir confesar algo en este sentido, he de decir que no me ha resultado excesivamente complejo el trabajo realizado pues ya conocía, de manera aproximada, la lógica propia de la investigación en educación desde un enfoque interpretativo. Más que complejo me ha resultado un maravilloso proceso de aprendizaje y des-aprendizaje constante. Digo des-aprendizaje porque había procedimientos que yo pensaba que había que realizar de una manera determinada y este proceso de tesis me ha permitido re-aprenderlos. Específicamente hablo del cómo explicitar el proceso llevado a cabo para el análisis de los datos y el análisis mismo. La otra gran dificultad fue el adentrarme en una técnica, como los grupos focales, en la que no había tenido experiencias previas y que, por lo tanto, me hizo cometer algunos errores propios de la inexperiencia. Por último, otra complejidad ha estado en tomar la decisión de abandonar un programa de ayuda para el análisis de datos cualitativo, como el atlas ti, que conocía al menos de forma introductoria y adentrarme en el aprendizaje del Nvivo. Si bien al principio opuse ciertas resistencias al respecto, ahora no puedo más que

sentirme aliviado y contento por ello, pues realmente me ha ofrecido una ayuda que mis conocimientos del atlas ti no me permitían. En definitiva, confieso que mi verdadero enemigo ha sido el tiempo, pues la sensación de no poder cumplir con el compromiso de dar mi examen en febrero de 2011 me generaban ciertas cuotas de estrés, lo que ocasionaba ciertas prisas y, por ende, ciertas partes que, posteriormente, tenía que rehacer a causa de los errores cometidos, lo que aumentaba, aún más, la cuota de estrés mencionada. Por otro lado, no dejo de mirar los comentarios de colegas cuando aluden al número de tesis doctorales que se han comenzado, según ellos, y nunca han llegado al final. Es por ello que considero que, finalmente, hasta el tiempo ha jugado a mi favor. Por último, señalar que mis dificultades propias de la lectura en lengua inglesa también me han provocado ciertos 'dolores de cabeza', pues la sensación de comprender un texto en un tiempo cuatro veces mayor de lo que habría tardado en leerlo en castellano me hacía pasar momentos no muy agradables.

Pero, sinceramente, creo que mis verdaderos 'problemas comienzan ahora', una vez obtenga mi título de Doctor por la Universidad de Granada (eso espero). En este último tiempo me he preguntado, muchas veces, ¿qué significa ser Doctor? Creo que existe una fuerte contradicción entre el significado que para mí tiene esta pregunta y el que le otorgan las instituciones de educación superior, al menos en el contexto chileno. Las universidades chilenas han penetrado en una lógica sustentada en tener más y más académicos con grado de Doctor porque eso les ocasiona mayores probabilidades de que sus docentes obtengan proyectos de investigación financiados por el Estado y mayor número de artículos en publicaciones de reconocido prestigio e impacto científico, pues ambas realidades les suponen ciertos beneficios económicos a las instituciones de esos académicos y cierto prestigio en, al menos, el concierto nacional. Es sabido por todos que no todo tipo de investigación y no toda publicación podría cumplir con esas características. Por otro lado pienso que lo único que me interesa es reflexionar sobre mi propia práctica docente en la educación superior, investigarla y darla a conocer en aquellos círculos profesionales en los que me asegure que dichos

informes de investigación van a ser leídos y contextualizados. A la vez me interesa incentivar procesos reflexivos, críticos y transformativos en los que los profesores de educación física de la enseñanza media junto a mi, y yo junto a ellos, podamos crear algún grupo de trabajo colaborativo que nos ayude en la construcción de mejores prácticas educativas en el área. Probablemente ambas intencionalidades sean complementarias, pero es una realidad que me tiene ocupado en mi último tiempo. ¿Cómo hacer navegar, juntos, los intereses corporativos y los intereses personales y de la profesión?

Sea como sea, una vez me doctore dedicaré, al menos un mes, al pleno descanso, pues estoy seguro que en él se irán ordenando las ideas que me permitan orientarme en el futuro próximo.



## **Capítulo 6: Referencias bibliográficas**

---



- AEG (2006). Equidad de Género. En <http://www.gobiernodechile.cl/view/EjeSocial.aspx?idarticulo=22479&idSeccionPadre=20> [Web visitada el 9 de marzo de 2010 a las 23.41 horas].
- AGUILAR, M<sup>a</sup>. C. (2001). *Educación familiar, ¿reto o necesidad?* Madrid: Ed. Dykinson.
- ALONSO-FERNÁNDEZ, A. (2005). *El Quijote y su laberinto vital*. Barcelona: Antrophos.
- ANTOLÍN y OTROS. (2009). Adicción al deporte. ¿Moda postmoderna o problema sociosanitario?. En *Norte de Salud Mental*, 34. Págs.:15-22.
- ARNOLD, P. J. (1979). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- ARNOLD, P. J. (1991) *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- AYUSTE y Otros. (1994). *Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Grao.
- BAIN, L. L. (1993). Ethical issues in teaching. En *Quest*, 45. Págs.: 69-77.
- BAIN, L. L. (1998). Curriculum for critical reflection in physical education. En BRANDT R.(Coord.).*Content of the curriculum*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Págs.:133-147.
- BANCO MUNDIAL (2001). *Informe anual*. EEUU: Grupo del Banco Mundial.
- BANCHS, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En *Papers on Social Representation. Threads of discussion*. Págs.: 1-15. [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm) [Web visitada el 10 de Octubre de 2010 a las 20.19 horas].
- BARBER, B. (1995). *Jihad versus Mac World*. New York: Norton.



- BARBERO, J. I. (2001). Cultura corporal. ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física?. En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1. Págs.: 18-36.
- BARBERO, J. I. (2005). La lección de Educación Física en la formación del profesorado. Aproximación a las expectativas y resistencias del alumnado a partir de dos modelos significativamente diferentes. En BORES, N. (Coord.) *La lección de Educación Física en el Tratamiento pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: Inde. Págs.:90-120.
- BARBERO, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5. Págs.: 21-38.
- BENGOA, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BERNAL, C. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Pearson.
- BERTOLDI, S.; FIORITO, M. E. y ÁLVAREZ, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico–metodológica. En *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVII, 033. Págs.: 111-131.
- BOFF, L. (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad*. Madrid: Editorial Trotta.
- BOFF, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de la humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BÓRQUEZ, R. (2007). *Pedagogía crítica*. México: Editorial Trillas.
- BOULTON-LEWIS, G.; SMITH, D.J.; MCCRINDLE, A.R.; BURNETT, P.C. y CAMPBELL, K.J. (2001): Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. En *Learning and Instruction* 11. Págs.:35- 51
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- BRIGGS, J. y PEAT, D. (1999). *Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Grijalbo.
- BROWN, G. (2003). Teachers` Instructional Conceptions: Assessment`s relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy. En *Joint Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE)* Auckland. <http://www.aare.edu.au/03pap/bro03022.pdf> [Web visitada el 12 de febrero de 2008].
- BROWNLIE, J., PURDIE, N. y BOULTON-LEWIS, G. (2003). An investigation of student teachers` knowledge about their own learning. En *Higher Education*, 45. Págs.:109-125.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CALDIÑO, E. (2009). La pedagogía crítica y los modelos alternativos que propician la evolución de la sociedad educativa. En *Contrastes*, 12, 34. Págs.: 4-12.
- CALVO, C. (1990a). Desescolarización de la escuela y democracia. En *Serie Aportes*, 4. Págs.: 23-25.
- CALVO, C. (1990b). Las inocentes preguntas del que (no) sabe. En *El Canelo. Revista Chilena de desarrollo local*, 5, 21. Págs.: 6-8.
- CALVO, C. (1993). ¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?. En J. OSORIO y L. WEISTEIN (Ed.). *El Corazón del Arco Iris: lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos para América Latina.
- CALVO, C. (2001). Los niños y la propensión al aprendizaje. Comunicación presentado. En *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Santiago de Compostela. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d201.pdf> [Web visitada el 28 de Julio 2010 a las 10.55 h.].
- CALVO, C. (2002). Complejidad, caos y educación informal. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 190. Págs.: 227-245.



- CATALÁN, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- CLARINET (2010). Gobierno lleva el terremoto a todo el país. En [www.clarinet.cl](http://www.clarinet.cl) [Web visitada el 16 Agosto de, 2010, a las 16:59 horas].
- CNA (2010). VISIÓN. En <http://www.cnachile.cl/cna-chile-institucional/vision/> [Web visitada el 6 de junio 2010 a las 14.26 horas].
- COLÉN, M., CANO, E., LLEIXÀ, T. y MEDINA, J.L. (2000) Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. En *1er. Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*.. Barcelona: ICE UPC-UAB-UB. 26-28 Junio 2000.
- COLQUHOUN, D. (1990). Images of healthism in health-based physical education. En KIRK, D y TINNING, R. (Coords.), *Physical Education curriculum and culture*. Londres: Falmer Press. Págs.: 225-251.
- COLLIER, P. y DOLLAR, D. (2002). Aid Allocation and Poverty Reduction. *European Economic Review* 46, 8. [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&imagekey=B6V644B6VR3132&\\_cdi=5804&\\_user=666074&\\_orig=browse&\\_coverDate=09%2F30%2F200&\\_k=999539991&view=c&wchp=dGLbVzzzSkWA&md5=b0d4b7f87e8527420e5dd5dd046170&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&imagekey=B6V644B6VR3132&_cdi=5804&_user=666074&_orig=browse&_coverDate=09%2F30%2F200&_k=999539991&view=c&wchp=dGLbVzzzSkWA&md5=b0d4b7f87e8527420e5dd5dd046170&ie=/sdarticle.pdf). [Web visitada el 10 de Agosto de 2010 a las 15.45 horas].
- CONTRERAS, D. COOPER, R. Y NEILSON, C. (2008). Crecimiento pro pobre en Chile. En Revista *El Trimestre Económico*, LXXV, 4. Págs.: 931-944.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Editorial Morata.
- COX, C. (1997). *La Reforma Educacional Chilena*. Contexto, contenidos e implementación. Santiago de Chile: PREAL (Documento de trabajo)
- CRUCH (2010) Misión Institucional. En <http://www.cruch.cl/cruch.html> [Web visitada el 18 de julio 2010 a las 12.34 horas].

- CHOMSKY, N. (1996). *La sociedad global*. Santiago: LOM.
- DA PONTE, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En KRAINER, K. y GOFFREE, F. (eds.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Págs.: 43-50.
- DAMASIO, A. (2003). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- DE LA TORRE, E.; RIVERA, E. y TRIGUEROS, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. En *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, Págs.: 50-56.
- DECRETO 220/2005 por el que se establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas para su aplicación. Santiago de Chile.
- DECRETO 148/2002 , de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- DEL VILLAR, F. (1996) La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En DEL VILLAR, F (Coord.) *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- DELGADO, J. M. y GUITÉRREZ, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- DEVÍS, J. (1993). *Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física*. Málaga: Uniesport.
- DEVÍS, J. (1994) *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de València.

- DEVÍS, J. (1995). Deporte, Educación y Sociedad. Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306. Págs.: 455-472.
- DEVÍS, J. (1996). *Educación física, Deporte y Currículum*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- DEVÍS, J. (2000) *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Editorial Inde.
- DEVÍS, J. (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Editorial Marfil.
- DEVÍS, J. y MOLINA, J. P. (1998a) Funciones de la educación física en el currículum escolar. En GARCÍA, A. RUIZ, F. y. CASIMIRO, A. J (coord.). *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas del II Congreso Internacional*, Málaga: I.A.D.-Junta de Andalucía, Págs.: 48-51.
- DEVÍS, J. y MOLINA, J. P. (1998b) Educación física escolar: funciones, racionalidad práctica e ideología. En VILLAMÓN M. (dir.). *La Educación Física en el currículum de Primaria*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Págs.: 13-32.
- DEVÍS, J. y MOLINA, J.P. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En CAPARROZ, F.y DE ANDRADE, N. F.. (Dir.) *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção*, Vitória, Brasil: LESEF/UFFS y NEPECC/UFU, Págs.: 35-49.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (2001) Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En DEVÍS, J. (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Marfil, Alcoy. Págs.: 295-321.
- DÍAZ DEL CUETO, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 9 (35) . Págs.: 322-348 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm>  
[Web visitado el 1 de noviembre de 2010 a las 23.45 horas].

- DÍAZ LUCEA, J. (1994): *El currículum de la Educación física en la reforma educativa*. Inde. Barcelona.
- DÍAZ, LUCEA, J. (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 70, . Págs.: 16-25.
- DIRVEN, M. (2002). *Las prácticas de herencia de tierras agrícolas: ¿una razón más para el éxodo de la juventud?* Santiago: CEPAL.
- DRENOYIANNI, H. y I. SELWOOD (1998). Conception or misconceptions? Primary teachers' perceptions and use of computers in the classroom. En *Education and information Technologies* 3. Págs.: 87-99.
- EDWARDS, D. y STOKOE, E. (2004). Discursive psychology, focus group interviews and participants categories. En *British Journal of Developmental Psychology*, 22.
- ESPÍNDOLA, E. y LEÓN, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 30. Págs.: 39-62.
- FEIXÁS, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. En *Boletín de la RED-U*, 2, 1. Págs.: 33-44.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1993a). Aspectos crítico y cívico del rol de los/as profesionales de la Educación Física y el deporte: Conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. En *Apunts*, 34. Págs.: 74-82.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1993b). Critical pedagogy: Making critical thinking really critical. En *Analytic Teaching*, 13, 2. Págs.: 61-72.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. En *Quest*, 47(1). Págs.: 91-114.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1997a). La investigación en la educación física Española: un índice para el futuro. *I Encuentro de Profesores Universitarios de Didáctica de la educación Físico-deportiva*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1997b). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. En FERNÁNDEZ BALBOA J. M. (Coord.) *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport*. Albany, NY: SUNY Press.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1999). Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. En *Conceptos de Educación*, 6. Págs.: 15-32.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En DEVÍS, J. (Coord.) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Editorial Marfil.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En FRAILE, A (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs.:315-330
- FITOUSSI, J. y ROSANVALLON, P. (2010.) *La nueva era de la desigualdades*. Argentina: Ed. Manatíal.
- FLECHA, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En GOIKOETXEA, J. y GARCÍA, J. (Coords). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- FLICK, U. (1992). *La perception quotidienne de la santé et de la maladie. Theories subjectives et représentations sociales*. Paris: L'Harmattan.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- FOERSTER, R. (2001). Sociedad mapuche y sociedad chilena: la deuda histórica. En *Revista Polis*, 1, 2. Págs.:1-19.
- FORTIN, S. (1993). The Knowledge base for competent dance teaching. (Dance Dynamics: Developing Dance Teacher's Competences). En *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 1.
- FRAILE, A. (1991). La Investigación-Acción: método de análisis para una nueva educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10. Págs.:251-264.



- FRAILE, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. En *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5. Págs.:101-122.
- FRAILE, A. (2003-2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: una experiencia en la formación del profesorado de educación física. En *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 6-7. Págs.: 213-234.
- FRAILE, A. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FRAILE, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. En *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20. Págs.: 57-72.
- FRAILE, A. (2008) El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física. En *Revista Fuentes*, 8.
- FRAILE, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas socio morales. En *Revista Estudios Pedagógicos* (Documento en prensa)
- FRAILE, A. y Otros (2001). *Actividad Física Jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alicante: Editorial Marfil.
- FRAILE, A. y ROMO, C. (1991). Investigación–Acción en la Educación Física. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10. Págs.: 225-236.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2005a). *La educación como práctica de libertad*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2005b). *La importancia de leer y el proceso De liberación*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós MEC.

- FREY, L., BOTAN, C. y KREPS, G. (2000). *Investigating Communication. An introduction to research methods*. Needham Heights, Massachussets: Allyn & Bacon.
- FROMM, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- FUNDACIÓN IDEAS. (1997). *Primera encuesta intolerancia y discriminación*. Santiago de Chile: Fundación Ideas.
- GÁINZA, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En CANALES, M. (Coords.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Editorial LOM. Págs.: 219–264.
- GALLO, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. En *Revista Estudios Pedagógicas*, 35, 2. Págs.: 232-242.
- GARCIA HUIDOBRO, J. E. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- GENTILI, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, *Archipiélago* N° 29. Págs.:56-65.
- GIDDENS, A. (2003). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En IMBERNÓN, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó. Págs.:53-62.
- GIROUX, H. (2009). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En MCLAREN, P. y KINCHELOE. J. (Eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Grao. Págs.:17-22.

- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- GRANDA VERA, J. (1998). Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas. *Revista Motricidad*, 4. Págs.:159-181.
- GUAJARDO, G. (2000). Homosexualidad masculina y opinión pública chilena en los noventa, en OLAVARRÍA, J. y PARRINI, R. (eds.) *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile, Red de Masculinidades, Universidad de Humanismo Cristiano.
- GUAJARDO, G. (2006). Visibilidad y Participación Social de las Homosexualidades en Chile: La emergencia de una esfera pública subalterna. En *Revista Mad*. No.14. Págs.: 1-4. <http://www.revistamad.uchile.cl/14/guajardo.pdf> [Web visitada 19 agosto de 2010 16.46 horas].
- GUBA, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal. Págs.:148-165.
- GUERRERO, J.A (2003). La autogestión educativa: un reto para los estudiantes. En *Kirikiki* <http://quadernsdigitals.net/articles/kirikiki> . [Web visitada 12 agosto de 2010 18.40 horas].
- GUTIÉRREZ, F. y PRADO, c. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xátiva: Diálogos.
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (2003) *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós.

- HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Editorial Morata.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar? En *Revista de Educación*, 311. Págs.: 51-76
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2004). Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física. En HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs.: 29-62
- IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación y el desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Graó.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN. (2002). *Análisis de la VIII encuesta de caracterización socioeconómica nacional (Casen 2000)*. Documento n.14. Etnias y Pobreza en Chile. Santiago de Chile.
- JONES, A. y MORELAND, J. (2004). Enhancing practicing primary teachers' pedagogical content knowledge in technology. En *International Journal of Technology and Design Education*, 14, 2. Págs.:121-140.
- KERBO, H. R. (1998). *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clases en perspectiva histórica y comparada*. Madrid: McGraw-Hill.
- KHUN, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- KINCHELOE, J. (2008). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang Publishing.

- KINCHELOE, J. (2009). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (Eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao. Págs.:25-70.
- KIRK, D. (1986). Beyond the limits of the critical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. En *Teaching and Teacher Education*, 2, 2. Págs.: 155-157.
- KIRK, D. (1999). Una base de conocimiento para una pedagogía crítica para la formación del profesor de Educación Física. En MARTÍN, M.L. y NARGANES, J.C. (Dir.), *Actas del Congreso Internacional: La Educación Física en el Siglo XXI*. Jerez de la Frontera: Editorial FEDE.
- KIRK, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En DEVÍS, J. (Coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Editorial Marfil.
- KIRK, D. (2004). Towards a critical history of the body, identity and health: Corporal power and school practice. En EVANS, J.; DAVIES, B y WRIGHT, J. (Coords.). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. Londres: Routledge. Págs.: 52-67.
- KIRK, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter / nacionales en la sociedad post-disciplinaria. En *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 2007. Págs.: 39-56.
- KREMERMANN, M. (2007). Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y propuestas". En [http://www.opech.cl/inv/investigaciones/Kremerman\\_Radiografia\\_Financiamiento\\_Educacion.pdf](http://www.opech.cl/inv/investigaciones/Kremerman_Radiografia_Financiamiento_Educacion.pdf) [Web visitada el 30 junio 2010 a las 14.17 horas].
- LABRA, P; y Otros. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. En *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXI, 2. Págs.: 137-143.

- LARA, C. y SILVA, C. (2008). *Las relaciones económicas entre Unión Europea–América Latina y sus impactos en los mercados laborales (1990-2007)*. Brasil: CSA.
- LE BOULCH, J. (1969): *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós
- LEWIN, R. (1995). *Complejidad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- LOCE (1986). *Ley N° 18.926. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo 1990.*
- Ley N° 4030-04. (2007). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile.*
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2009). *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Universidad de La Serena.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (1999) "*Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*". Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En FRAILE, A. Antonio (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ PASTOR. V. M. y Otros. (2002) Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos. Nuevas tendencias en educación, deportes y recreación*, 2. Págs.: 30-35.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. y Otros. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 4 (13). Págs.:45-57 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/evaluavida.htm>  
[Web visitada 13 de marzo 2010 a las 12.13 horas].

- LÓPEZ PASTOR, V. M. y OTROS. (2005a). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *En Revista Digital efdeportes.com*, 10, 90. [Web visitada 26 julio 2010 a las 15.45 h.].
- LÓPEZ PASTOR, V. M. y OTROS. (2005b). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 17. Págs.: 21-37.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. y Otros (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. *En Revista efdeportes.com* <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm> [Web visitada 13 de marzo 2010 a las 12.13 horas].
- LÓPEZ PASTOR, V. M.; MONJAS, R. y PÉREZ, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- LÓPEZ PASTOR, V.; PÉREZ, A. y MONJAS, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *En Revista Educación Física y Deportes*, 11, 106, <http://www.efdeportes.com>, [Web visitada el 12 de abril 2010 a las 23.55 h].
- LORENTE, E.(2005). Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral. <http://www.tdx.cat/TDX-1219105-084438> [ Web visitada 18 de julio 2010 a las 19.00]
- LORENTE, E. y JOVEN, A. (2009). Autogestión en educación física. Una investigación etnográfica. *En Cultura y Educación*, 21, 1. Págs.: 67-79.
- LOWYCK, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?. En VILLAR, L. (Dir.). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. Págs.:121-133.

- MARCEL, M. y RACZYNSKI, D. (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- MARTÍN RECIO, F. (2009). Competencias Básicas y Funciones de la Educación Física en la LOE. En *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16 [www.csi-csif.es/.../FRANCISCO %20JESUS MARTIN 1.pdf](http://www.csi-csif.es/.../FRANCISCO%20JESUS MARTIN 1.pdf) [Web visitada 30 marzo 2010 a las 11.16 horas].
- MARTÍN REBOLLEDO, S. (2006). Percepciones sobre la formación de la educación física en el Bachillerato. En *efdeportes.com* <http://www.efdeportes.com/efd98/form.htm> [Web visitada 13 octubre 2009 a las 12.36 horas].
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- MARTÍNEZ MIGUELEZ, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico*. México: Editorial Trillas.
- MATURANA, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: CED.
- MATURANA, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. (2004). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (2002). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MAX-NEEF, M. (1993.) *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.



- MCLAREN, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- MCLAREN, P. (2002). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En Imbernón, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó. Págs.:101-118.
- MCLAREN, P. (2008). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Madrid: Siglo XXI.
- MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (2009). *Pedagogía Crítica. De que hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MIDEPLAN (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data análisis: an expanded sorcebook*. Newbury Park CA.: Sage.
- MINEDUC (2009). SIMCE nacional. En <http://www.simce.cl/> [Web visitada 23 julio 2010 a las 10.34].
- MINEDUC (2010). Planes y programas de estudio. En [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) [Web visitada 14 enero 2010 a las 18.43 horas].
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la universidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MORENO, A. (2006). *Teoría del caos y educación informal*. Huelva: Editorial Hergué.
- MORENO, A. (2007). A pesar de padecer la escuela... La belleza de crecer junto a profesores desescolarizados. En *Cooperación Educativa Kikiriki*, 84. Págs.: 55-58.
- MORENO, A. (2010). Autoorganización del espacio y los tiempos educativos. Ensayo sobre la democracia escolar. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 25. Págs.: 313-319.

- MORENO, A. y CALVO, C. (2010). Etnoeducación, Educación Física y Escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada. En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12, 2. Págs.: 131-150.
- MORÍN, E. (1986). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. (Tomo I). Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saber necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- MORIN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- MORSE, J. M. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- MOSCOVICI, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- MURCIA, N. y JARAMILLO, L. G. (2008). *La complementariedad etnográfica. Investigación cualitativa. Una guía para estudios sociales*. Colombia: Editorial Kinesis.
- MUROS, B. (2006). La puesta en práctica de la pedagogía crítica. Estrategias metodológicas crítica. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 20. Págs.: 33-44.
- MUROS, B. (2009). La autoevaluación y las principales competencias desarrolladas a través de los criterios establecidos: justificación. V *Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: La Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*, S/P.
- NAVARRO, V. (2010.) Consecuencias del libre comercio. En *Blog personal de V. Navarro*, <http://www.vnavarro.org/?p=4237>, [Web visitada 16 de agosto 2010 a las 20.35 horas].
- NÚÑEZ, C. (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. México: ITESO.

- NÚÑEZ, I. (s/f). Informe sobre Sistema Educativo Chileno. En *Organización de Estados Iberoamericanos* <http://www.oei.es/quipu/chile/index.html> [Web visitada 15 mayo 2010 a las 10.34 horas].
- OCDE (2004). Informe del Comité Técnico sobre el sistema educativo chileno. Santiago de Chile: MINEDUC.
- OCDE (2009). Informe Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile. En [http://www.divesup.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2:informe-ocdebirf-sobre-educacion-superior-en-chile&catid=1:latest-news](http://www.divesup.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=2:informe-ocdebirf-sobre-educacion-superior-en-chile&catid=1:latest-news) [Web visitada 11 agosto 2010 a las 22.36 horas].
- OLIVA, C.; FERNÁNDEZ, S. y PEREIRA, M<sup>a</sup>. R. (2001). Estudio de la estructura y malla curricular del profesor de educación física. En *Revista Educación Física*, 256. Págs.: 1-16.
- OLIVA, C. y Otros (2010). La postgraduación en Educación Física: un análisis epistemológico de la investigación en Chile. Ponencia presentada al IV Congreso Euro Americano de Motricidad Humana. Medio Ambiente, Actividad Física, Ecología y Salud. Valdivia, Chile. Documento aún sin publicar.
- OLIVA FIGUEROA, I. (2006) *Hacia una interpretación compleja del proceso de reforma educacional en Chile: Aproximaciones al conocimiento pedagógico generado en contextos de formación inicial docente*. Tesis doctoral. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OLIVA FIGUEROA, I. (2007), Aspectos contextuales y epistemológicos para una transformación educativa". *Complexus. Ciencia, arte y estética*. Vol.3 N°1. Págs. 87-97
- OLIVA FIGUEROA, I. (2008). Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios Pedagógicos*, 34, 2. Págs.: 227-243.
- OLIVA, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34, 2. Págs.: 207-226.

- OPECH (2008) Documento de trabajo N°2. ¿Ley subvención escolar preferencia? Notas para la discusión. En [http://www.opech.cl/inv/documentos\\_trabajo/LEY%20%20SUBVENCION%20%93N%20ESCOLAR%20PREFERENCIAL\\_Corregido\\_Versi%20%20Final.pdf](http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/LEY%20%20SUBVENCION%20%93N%20ESCOLAR%20PREFERENCIAL_Corregido_Versi%20%20Final.pdf) [Web visitada 13 marzo 2009 a las 23.21 horas].
- OPECH (2009). LAS LUCHAS DEL MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN... y la reacción neoliberal. En [www.opech.cl/inv/analisis/luchas\\_movimiento\\_educacional.pdf](http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf) [Web visitada 30 septiembre 2010 a las 15.32 horas].
- ORTEGA, E. (2002). Cultura centralista: obstáculo para una regionalización efectiva. En *Revista Ambiente y Desarrollo*, XVIII, 2-3-4. Págs.: 146-147.
- PALLAROLA, D. (2003). Autogestión de la educación física. Un aporte para su teorización. En *Revista de ciencias aplicadas a la actividad física*. 184-junio.
- PANEQUE, R. y OTROS. (2005). Creencias de Resultados, expectativas y motivos del profesorado de Educación Física: su influencia en el desarrollo del proceso docente educativo. En *Revista efdeportes.com*, 10 <http://www.efdeportes.com/efd82/pef.htm> [Web visitada el 14 de abril 2010 a las 24.15 horas].
- PASCUAL, C. (1999) La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido. En *Revista Conceptos*, 6. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2204](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2204) [Web visitado el 20 de marzo de 2009 a las 17.45 horas].
- PASCUAL, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. Sobre todo una pedagogía ética. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43. Págs.: 123-135.
- PASCUAL, C. (2004). Formación del profesorado: reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. 15. Págs.: 18-25.

- PEAT, D. (1988). *Sincronicidad. Puente entre mente y materia*. Barcelona. Kairós.
- PECHARROMÁN, I. y POZO, J. I. (2006a). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En POZO, J. I. y OTROS (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. Págs.:243-288.
- PEDRAZ, V. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. En *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5. Págs.: 57-90.
- PÉREZ, I.; DELGADO, M. y RIVERA, E. (2009). Efectos de un juego de rol en los conocimientos acerca de la actividad física y la salud en educación secundaria. En *Revista de Educación*, 349. Págs.: 481-493.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, Págs.:17-33.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- PÉREZ, A. I. (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Coords). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata. Págs.: 115-136.
- PIZARRO, R. (2005). Desigualdad en Chile: desafío económico, ético y político. En *Revista Polis*, 4. Págs.: 10, 1-14.
- PNUD (2004.) *Desarrollo humano en Chile. El poder ¿para qué y para quién?* Santiago: Programa de las Naciones Humanas para el Desarrollo.
- PNUD (2005). *Informe sobre desarrollo humano. La cooperación internacional ante una encrucijada*. Madrid: Editorial Mundi Prensa.

- PONTE, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros*. Lisboa: Universidad de Lisboa.
- POZO, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Barcelona: Morata.
- POZO, J.I. y OTROS. (2006): *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- PRAT, M. y GÓMEZ, I. (2009). Educación Física y entorno social. Influencias y repercusiones para propuestas curriculares y educativas. En *Cultura y Educación*, 21, 1. Págs.: 19-30.
- PRIETO, O. y DUQUE, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educaciónn. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 3.Págs.: 7-30.
- RAE (2010). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. En <http://www.rae.es/rae.html>
- REDONDO, J. y MUÑOZ, L. (s/f). *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Opech.
- REDONDO, J., DESCOUVIERES, C. y ROJAS, K. (2004) *Equidad y calidad de la Educación en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- RÍOS, M. (2004). La educación física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En FRAILE, A. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs. 147-168.
- RIVERA, E; DE LA TORRE, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. En *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95.

- RIVERA, E. ROMERO, C. y TORRES, J. (2001). ¿Qué maestro quiero ser? Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Física. En PERALES, J. y Otros (Eds.). *Congreso nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, col. II. Granada: Grupo Editorial Universitario. Págs.:1175-1185.
- RIVERA, E.; TRIGUEROS, C. y PAVESIO, M. (2003). Líneas de investigación en educación física escolar. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3. Págs.: 75-88.
- RIVERA, E; DE LA TORRE, E y TRIGUEROS, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. Conferencia presentada al *I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico*. ([http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo\\_a68.html](http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html)) [Web visitada el 27 abril de 2009 a las 14.35 horas].
- RIVERA, E.; TRIGUEROS, C.; DE LA TORRE, E. y MORENO, A. (2010). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. En *L'Activitat del Docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Barcelona: CiDd: II Congrés Internaiconal de Didàctiques. Págs.: 1-8.
- RODRIGO, M.J. y CORREA, N. (2005) Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En: COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza. Págs.:117 - 136.
- RODRÍGUEZ, G.; Gil, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- ROJAS, P. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, 71. Págs.: 121-175.

- ROMERO, C. (s/f). Evolución y desarrollo de las funciones atribuidas al movimiento como elementos formativo. [www.ugr.es/~%20cuerpo%20y%20movimiento/funciones%20EF.pdf](http://www.ugr.es/~%20cuerpo%20y%20movimiento/funciones%20EF.pdf) [Web visitada 14 de agosto 2010 a las 23.43 horas].
- ROMERO, C.; RUIZ, L. y LINARES, D. (1996). Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En PASTOR, J. L. y OTROS. (Eds.). *Actas de III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, Págs.:545-551.
- RUIZ, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. BILBAO: Editorial Universidad de Deusto.
- RUTHVEN, K.; HENNESSY, S. y BRINDLEY, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English. *Mathematics and Science Teaching & Teacher Education* 20, 3. Págs.: 259-275.
- SADER, E. (2006). Conferencia Inaugural Seminario Internacional: Encrucijadas de la educación. Santiago de Chile: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas–FLAPE.
- SALINAS, F. y VICIANA, J. (2005). La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. En VICIANA, J. (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* . Granada: Liceo gráfico. Págs.:9-30.
- SALINAS, F. y VICIANA, J. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* , 11. Pág.: 103.
- SAMALOT-RIVERA, A. y PORETTA, D. (2009). Perceptions and practices of adapted physical educators on the teaching of social skills. *Adapted physical activity quarterly*, 26, 2. Págs.:172-186,



- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Editorial McGraw Hill.
- SANDOVAL, C. (2008). Revolución Pingüina: testimonios y reflexiones desde, desde el futuro. *Revista Movimientos Social*, 1, <http://www.movimientos sociales.cl/sand.htm> [Web visitada 24 marzo 2009 a las 13.23 horas].
- SANTOS, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SANTOS, M. A. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- SEPÚLVEDA, L. y OPAZO, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? – En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 4. Págs.:120-135.
- SERGIO, M. (2009). Críticas a la Ciencia de la Motricidad Humana. En SERGIO, M. y Otros (2009). *Motricidad Humana: una mirada retrospectiva*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber. Págs.:31-56.
- SERNAM. (2002). *Encuesta de remuneraciones y costo de la mano de obra. Análisis por sexo*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- SERNAM. (2009). *Detección y análisis de la violencia intrafamiliar en la Región Metropolitana y en la Región de la Araucanía*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- SICILIA, A. (2005). La pedagogía crítica: una cuestión de política (y de ética). En SICILIA, A. y FERNÁNDEZ, J.M. (Coords.) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Editorial Inde. Págs.:159-175.
- SICILIA, A. (2009). Economía, desigualdad y transformación social ¿Qué papel juega la educación física?. En MORENO, J. A. y GONZÁLEZ, D. (Coord.) *Deporte, Intervención y Transformación Social*. Río de Janeiro: REMH. Págs.: 211-241.

- SICILIA, A. y DUMITRU, D. (2009). La formación de sujetos autónomos a través de procesos de autoevaluación y autocalificación. Tensiones y Conflictos. En *V Congreso internacional de evaluación formativa en docencia universitaria: La Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo De Educación Superior*, S/P.
- SICILIA, A. y FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2004) (Coord.) *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- SIERRA, M. (2000). *Aymara. Los hijos del sol*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- SILVA, A. y ARAGÓN, L. (1998). La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social: la disputa estéril. *Intervención psicosocial: Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 7, 1. Págs.:97-114.
- SOLER, S.(2006). Fútbol y danzas en las clases de EF: ¿reproducción o transformación? En PUJADES, X. y Otros (Comps.). *Culturas deportivas y valores sociales*. Madrid: AEISAD– Librerías deportivas Esteban Sanz. Págs.: pp. 475-486.
- SOLER, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21, 1. Págs.: 31-42.
- SOLER, S.(2007). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la Educación Física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. En Vázquez, B. (Coord.), *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Págs.:119-150.
- SPARKES, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (Coords.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE. Págs. 251-264.
- SPARKES, A. C. (1990). *Curriculum change and physical education. Towards a micropolitical understanding*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

- SPARKES, A. (1991). Alternative visions of Health-Related Fitness: an exploration of problema-setting and its consequences. En ARMSTRONG, N. y SPARKES, A. (Eds.) *Issues in Physical Education*, Londres: Casell. Págs.: 204-228.
- SPARKES, A. C. (2004). From performance to impairment: a patchwork of embodied memories. En EVANS, J.; DAVIES, D. y WRIGHT, J. (Coords.) *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and Elath*. Londres: Routledge. Págs.:157-172.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Laertes.
- TAYLOR, S. y BOGDAN R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TINNING, R. (1990). *Ideology and physical education*. Victoria: Deakin University Press.
- TINNING, R. (1994). If physical education is the answer, what is the question? Ruminations on the relevance of physical education in the 1990s. *Journal of Physical Education New Zealand*, 27, 4. Págs.:15-23.
- TIRADO, M. A. y VENTURA, C. (2009). Propuestas para el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado de Educación Física. *Cultura y Educación*, 21, 1. Págs.: 55-66.
- TORO, J. (2004). *Riesgo y causas de la anorexia nerviosa*. Barcelona: Ariel.
- TORO, S. (2007a). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIII, 1. Págs.: 29-43.

- TORO, S. (2007b) Memoria y evolución. Pilares de una educación consciente desde la motricidad. *Revista Online Profissao Docente*, 16. <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/artigos.php#> Web visitada 13 julio 2009 a las 9.17 horas.
- TORO, S. (2009). Conocimiento desde una mirada latina o crítica. En SERGIO, M. y Otros (2009). *Motricidad Humana: una mirada retrospectiva*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber. Págs.:107-127.
- TORRES, B. (2008). *Conocimientos, pensamientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de educación física, de las aportaciones didácticas de la obra del pedagogo Francisco Amorós al desarrollo de la educación física moderna*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- TORRES, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TRIGO, E. y MOTOYA, H. (2007). Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física. En *Motricidad y Persona*, 3. Págs.: 9-43.
- TRIGO, E. y Otros. (2006). La ciencia de la motricidad humana como área autónoma de conocimiento: trayectoria desde la Red Internacional de Investigaciones en Motricidad Humana. En *Integraao*, XII, 46. Págs.:247-262.
- TRIGUEROS, C. y RIVERA, E. (2004). El desarrollo de habilidades motrices a través del juego. En FRAILE, A. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs.:95-122.
- TRIGUEROS, C.; DE LA TORRE, E. y RIVERA, E. (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica. En *Tándem: Didáctica de la educación física*, Págs. 45-56
- UNESCO (2004). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO

- UNESCO (2005). *Educación para todos. Informe de seguimiento*. Francia: Ediciones Unesco.
- VALLES, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VARELA, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- VÁZQUEZ, V. (2001). Los fundamentos de la Educación Física. En VÁZQUEZ, V. (Coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Editorial Síntesis. Págs.:47-68.
- WILLIAMSON, G. y CANTERO, V. (2010). Origen étnico y cambios intergeneracionales en los niveles educacionales y sociales en la Araucanía. En *Cuadernos de Pesquisa*, 40, 139, 277-303.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZANTING, A., VERLOOP, N., y VERMUNT, J. D. (2003). How do student teachers elicit their mentor's teacher's practical knowledge? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 3. Págs.: 197-211.
- ZUBIRI, X. (1986). *Sobre la existencia*. Madrid: Alianza.

## **Anexos**

---



## 7. ANEXOS

### ANEXO I

#### **GUIÓN DE GRUPO FOCAL: SÓLO PARA USO DEL MODERADOR**

“Buenos días. Antes de comenzar quería pedirles permiso si podemos grabar esta sesión de trabajo. (Con el permiso concedido) Deseo agradecerles su asistencia. Les hemos convocado para hablar de la educación física, y más específicamente de las funciones sociales que, según ustedes, tiene la asignatura a la que todos nosotros, de alguna u otra manera, nos dedicamos. Estamos iniciando una investigación sobre esta temática. Nuestra primera preocupación es qué piensan y sienten ustedes en relación a *¿cuál debiera ser el aporte de la Educación Física, como asignatura del currículum escolar, a la sociedad en la que vivimos?* Les recuerdo que no se trata de ver quién tiene la verdad. No hay respuestas verdaderas ni falsas, todas son válidas No hay unas mejores que otras. Como comprenderán, para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión aquí sus opiniones, y que comenten todo cuanto a la temática de estudio. Los puntos de vista de cada uno de ustedes nos van a acercar a conocer mejor la problemática mencionada. Así que todos deben hablar desde su experiencia. Es muy importante que todos hablen. Solo les pido que no se solapen en sus intervenciones, sino que respeten el turno para que la grabación sea correcta. Si así lo hacen mi papel será mínimo o nulo. Eso espero. Reitero mi agradecimiento por estar todos aquí y desde este momento ustedes tienen la palabra”



## **PREGUNTA GENERAL**

*Según ustedes, ¿cuál es el aporte de la Educación Física, como asignatura del currículum escolar, a la sociedad en la que vivimos?*

## **SUBPREGUNTAS**

- *¿Qué hacen ustedes para que la EF tenga utilidad dentro del marco social actual?*
- *¿Cuáles son los principales propósitos que debiera tener la educación física escolar?*
- *¿Cuáles son los cambios que debiera tener la educación física escolar para ser un real aporte a la sociedad actual?*
- *¿Qué barreras creen que existen, tanto a nivel personal como institucional, para practicar una educación física escolar que ayude a la transformación social*

## **TEMÁTICAS A ABORDAR**

- *Género*
- *Discapacidad*
- *Pobreza*
- *Política*
- *Educación en valores*
- *Ciudadanía*
- *Democracia*
- *Etc...*

## **ANEXO II**

### **GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD**

#### *1. PRESENTACIÓN Y TOMA DE CONTACTO*

En este apartado se realizarán preguntas de carácter general, con la intención de relajar al entrevistado y que vaya adquiriendo confianza. Por tanto, la dinámica será:

- Breve explicación de la finalidad de la entrevista
- Preguntas sobre su procedencia, formación, estudios, etc...
- Preguntas relativas a su visión en relación a las funciones que tiene la educación física como asignatura del currículum escolar.

#### *2. CUERPO DE LA ENTREVISTA*

En esta parte de la entrevista comenzamos a profundizar en cuestiones más concretas. Como entrevista semiestructurada en profundidad, las preguntas irán emergiendo a medida que se van introduciendo elementos de la estructura planteada al entrevistado. Esta estructura es la siguiente:

- Funciones de la educación física escolar
- Reproducción social versus transformación social
- EF y homogeneidad
- Educación Física y transformación social: paliar desigualdades de origen y reconstrucción del conocimiento
- EF: exclusión e inclusión
  - EF y género
  - EF y violencia
  - EF y medios de comunicación

- EF y neoliberalismo
- EF y minorías
- EF y salud
- EF y cultura
- EF y autonomía
- EF y pensamiento crítico
- EF y pobreza
- EF y NEE
- EF y prácticas alternativas
- Contenidos más relevantes en la educación física
- Cambios a realizarse en la EF escolar para tender a la transformación social
- Debilidades actuales de la EF para trabajar por y en la transformación social

### 3. Cierre

En esta parte tratamos cuestiones que no han sido tratadas o que se han desarrollado de forma poco profunda. Se le invita a realizar cualquier comentario que crea pertinente. Finalmente se le agradece la colaboración.

Las entrevistas durarán entre 60 y 90 minutos, aspecto éste que se les comentará a los entrevistados antes de la entrevista. Igualmente se insistirá en los criterios éticos a seguir y se les hará firmar el consentimiento informado.

## **PREGUNTAS ORIENTADORAS**

1. ¿Crees que los alumnos/as que estudian EF están motivados?
2. ¿Qué crees que ellos piensan conseguir con su carrera?
3. ¿Crees que eso coincide con lo que después se encuentran en el contexto escolar?
4. ¿Cuáles son los cambios que crees que hay que hacer en la EF escolar para que a los estudiantes les resulte más significativa la asignatura?
5. ¿Qué piensas en relación a los análisis que se hacen de la EF en donde la caracterizan como una asignatura excluyente?
  - a. ¿Se podría modificar esa situación?
6. ¿Cuáles son, desde tu criterio, las funciones que debiera cumplir la EF escolar?
7. ¿Según tu percepción, en cuáles de esas funciones está centrada actualmente la EF?
8. ¿Cuáles serían los contenidos más relevantes en la EF escolar para atender a cada una de las funciones que has señalado?
9. ¿Crees que la EF influye en la mantención de ciertos estereotipos sociales?
  - a. ¿Cuáles?
  - b. ¿Valoras eso como positivo o negativo?
10. ¿Crees que la EF podría ayudar en la transformación de esta sociedad tan desigual?
  - a. ¿Cómo?
11. ¿Cuáles son las barreras que, según tu criterio, existen para que la EF pueda desarrollar, verdaderamente, esa función de transformación social?
12. ¿Cuáles serían, desde tu criterio, prácticas de EF que ayudarían a conseguir un mundo más justo?
13. ¿Cuáles son los principales valores que se pueden desarrollar a partir de la EF?
  - a. ¿Cómo?

14. ¿Cómo debiera ser la EF para aportar, por ejemplo, con la disminución de la pobreza, la inclusión de las minorías, etc?
15. ¿Crees que la EF puede ayudar en el desarrollo del pensamiento crítico?
  - a. ¿Cómo?
16. ¿Cuáles son las debilidades que tiene la EF para trabajar por la transformación social?

## ANEXO III

### CONSENTIMIENTO INFORMADO GRUPO FOCAL

#### Información previa

**Introducción:** Lo/la estamos invitando a participar en la investigación *“Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física escolar: el caso de Chile”*.

- **Propósito u objetivos del estudio:** Comprender las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del curriculum escolar
  - Identificar, describir e interpretar las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del curriculum escolar
  - Analizar la función de transformación social de la educación física como asignatura el currículum escolar, a partir de las percepciones de los profesores universitarios.
  - Identificar las posibilidades de transformación social que reconocen los docentes universitarios en la educación física como asignatura del currículum escolar
  - Caracterizar las barreras de la educación física, como asignatura del currículum escolar, para aportar en la transformación social.

**Selección de los participantes:** Lo/la hemos invitado a participar por ser UN INFORMANTE CLAVE PARA NUESTRO ESTUDIO. Estamos invitando a profesores universitarios de las diferentes zonas del país que participen y/o formen parte de las carreras de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.

**Descripción de la participación:** Requerimos de su consentimiento para participar en nuestro estudio, siendo parte de un grupo focal en el que dialogar y debatir, desde su visión personal, de la temática tratada en relación al propósito de nuestro estudio.

Esta participación, que se le está solicitando, tendrá una duración máxima de 60 minutos. Al inicio se le explicará la metodología de trabajo.

El grupo focal será grabado en audio, siempre y cuando usted acceda a dicha situación.

El informe que resulte de este grupo focal, será tratado con **absoluta reserva y confidencialidad**, y sólo para propósitos de investigación que valoren y promuevan el desarrollo de alumnos/as y docentes de las carreras de Educación Física, Deportes y Recreación.

**Beneficios:** A todas las personas que participen de este estudio nos comprometemos a entregarles, una vez que la investigación concluya, el informe final de la investigación en formato digital.

**Costos:** Los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el equipo investigador así como también el envío del informe final digitalizado.

**Confidencialidad:** la información será anónima lo que asegurará la confidencialidad de la evaluación entregada por cada uno de UD.

**Mg. Alberto Moreno Doña**  
**Instituto de Filosofía y Estudios Educativos**  
**Facultad de Filosofía y Humanidades**  
**Universidad Austral de Chile**

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo

he sido invitado/a por el Sr. Alberto Moreno Doña a participar en el estudio denominado ***“Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física escolar: el caso de Chile”***.

Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el apoyo de la de la **Universidad Austral de Chile** (carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación) **y de la Universidad de Granada, España**.

Entiendo que en este estudio, se necesita **comprender las *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física escolar***.

**La información que proporcione es estrictamente confidencial y se usará sólo para propósitos científicos.**

Al participar en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación. Y estoy de acuerdo en que la información recolectada se utilice sólo con fines académicos.

Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



## ANEXO IV

### CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

#### Información previa

**Introducción:** Lo/la estamos invitando a participar en la investigación *“Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física escolar: el caso de Chile”*.

- **Propósito u objetivos del estudio:** Comprender las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del curriculum escolar
  - Identificar, describir e interpretar las percepciones de los docentes universitarios en relación a las funciones de la educación física como asignatura del curriculum escolar
  - Analizar la función de transformación social de la educación física como asignatura el currículum escolar, a partir de las percepciones de los profesores universitarios.
  - Identificar las posibilidades de transformación social que reconocen los docentes universitarios en la educación física como asignatura del currículum escolar
  - Caracterizar las barreras de la educación física, como asignatura del currículum escolar, para aportar en la transformación social.

**Selección de los participantes:** Lo hemos invitado a participar por ser UN INFORMANTE CLAVE PARA NUESTRO ESTUDIO. Estamos invitando a profesores universitarios de las diferentes zonas del país que participen y/o formen parte de las carreras de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.

**Descripción de la participación:** Requerimos de su consentimiento para participar en nuestro estudio, siendo entrevistado para que, desde su visión

personal, aborde la temática tratada en relación al propósito de nuestro estudio.

Esta participación, que se le está solicitando, tendrá una duración máxima de 90 minutos. Al inicio se le explicará la metodología de trabajo.

La entrevista será grabada en audio, siempre y cuando usted acceda a dicha situación. Una vez transcrita se le enviará una copia de la misma por si estima conveniente hacer alguna matización a lo expresado por usted.

El informe que resulte de esta entrevista, será tratado con **absoluta reserva y confidencialidad**, y sólo para propósitos de investigación que valoren y promuevan el desarrollo de alumnos/as y docentes de las carreras de Educación Física, Deportes y Recreación.

**Beneficios:** A todas las personas que participen de este estudio nos comprometemos a entregarles, una vez que la investigación concluya, el informe final de la investigación en formato digital.

**Costos:** Los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el equipo investigador así como también el envío del informe final digitalizado.

**Confidencialidad:** la información será anónima lo que asegurará la confidencialidad de la evaluación entregada por cada uno de UDs.

**Mg. Alberto Moreno Doña**  
**Instituto de Filosofía y Estudios Educativos**  
**Facultad de Filosofía y Humanidades**  
**Universidad Austral de Chile**

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo

he sido invitado/a por el Sr. Alberto Moreno Doña a participar en el estudio denominado ***“Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física escolar: el caso de Chile”***.

Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el apoyo de la de la **Universidad Austral de Chile** (carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación) **y de la Universidad de Granada, España**.

Entiendo que en este estudio, se necesita **comprender las *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física escolar***.

**La información que proporcione es estrictamente confidencial y se usará sólo para propósitos científicos.**

Al participar en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación. Y estoy de acuerdo en que la información recolectada se utilice sólo con fines académicos.

Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



