

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA DOCUMENTACIÓN MINISTERIAL¹

DR. ALBERTO MORENO DOÑA
Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso (Valparaíso – Valparaíso – Chile)
E-mail: alberto.moreno@ucv.cl

DR. RODRIGO GAMBOA JIMÉNEZ
Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso (Valparaíso – Valparaíso – Chile)
E-mail: rodrigo.gamboa@ucv.cl

LIC. CAROLINA POBLETE GÁLVEZ
Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso (Valparaíso – Valparaíso – Chile)
E-mail: carolina.poblete@ucv.cl

RESUMEN

Estudio de análisis crítico sobre la documentación ministerial, formal y oficial, sobre la Educación Física chilena. En dicho trabajo hemos considerado un total de 25 documentos que abarcan tanto la educación básica como media. Mediante el análisis de contenido de carácter inductivo hemos caracterizado la Educación Física chilena como una asignatura del currículum escolar cuya finalidad más importante consiste en enseñar a moverse mejor, ello bajo un enfoque biomédico del concepto de salud y un excesivo énfasis en la enseñanza de los deportes. Y todo esto acompañado de un intento superficial por construir una educación física crítica que atienda a las desigualdades sociales presentes en el país.

PALABRAS CLAVES: Educación Física; Políticas Educativas; Crítica; Escuela.

1. Este artículo fue realizado en el contexto y gracias al patrocinio del Proyecto de Investigación FONDECYT (Fondo de Investigación Científica y Tecnológica) N° 11110016, titulado "Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial".

INTRODUCCIÓN

Chile ha experimentado, durante las dos últimas décadas, una serie de transformaciones de los modelos epistemológicos, antropológicos, sociales y didácticos originados en la educación chilena (OLIVA, 2006). Pareciera que la visión mecanicista, tecnocrática y dicotómica de la Educación Física (en adelante EF) 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 (SIMCE², TIMSS³, PISA⁴), 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 EF a partir de la medición de los niveles de condición física y del índice de masa corporal en los estudiantes.

Todas estas transformaciones sugieren, en principio, una modificación en las funciones que, 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 (GIMENO, 2000; PÉREZ, 1993). Una de las funciones de la EF sería, entonces, la transformación de las desigualdades sociales y educativas (DEVÍS; MOLINA, 2004; MORENO, 2011) Pero, difícilmente eso será posible si, desde las políticas educativas y la documentación que emana de ellas, se siguen generando perspectivas alejadas de esa desigualdad social y educativa que se pretende combatir, 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 escolares.

El cambio originado por el fluir de la modernidad a la llamada sociedad postmoderna ha provocado que a la escuela, como institución social, se le exija una serie de funciones a cumplir. Y, por extensión, la EF 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, p. 85), y esto provoca ciertos cambios en la institución escolar, el currículum y en las funciones de la EF como asignatura del currículum escolar.

2. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

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

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

Según Devís y Molina (2004, p. 40), estos cambios 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 en la justicia social y en la reconstrucción del conocimiento.

En función de lo anteriormente dicho, la escuela y, por extensión, la EF se orientarán hacia una serie de funciones sociales y otras educativas. Siguiendo, nuevamente, a Devís y Molina (2004), podemos sintetizar las funciones de la EF 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, 1993). En EF escolar quedaría reflejado en orientar la acción educativa hacia la promoción de valores y actitudes tales como el respeto a las personas y la igualdad. Sería, también, convertir la EF 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, p. 69).

En cuanto a las funciones educativas de la escuela y de la EF, éstas 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, 1993; 1998). Según Devís y Molina (2004, p. 42) *"en el ámbito de la educación física, la reconstrucción se refiere al conocimiento teórico y al conocimiento práctico o experiencial..."*

Amparados en estas dos grandes funciones de la EF escolar, problemática educativa en la que venimos trabajando hace tiempo (MORENO; CAMPOS; ALMONACID, 2012; MORENO et. al., 2012; MORENO, 2011), en este trabajo nos hemos guiado por un objetivo centrado en el análisis crítico de la documentación educativa actual relacionada con el área de la EF escolar. Si consideramos que la investigación educativa relacionada con la EF chilena es, prácticamente, inexistente (OLIVA, et. al., 2010; MORENO, 2011) consideramos que los cambios que se están produciendo en la disciplina han tenido y están teniendo escasa fundamentación científica y política. Creemos, entonces, que las políticas educativas del área requieren, de manera urgente, análisis que nos permitan ir transformando la EF en una asignatura más preocupada por las desigualdades sociales y orientada hacia la reconstrucción del conocimiento que los alumnos poseen en relación a las prácticas corporales trabajadas en la EF escolar.

MÉTODO

Estudio fenomenológico interpretativo que ha usado metodología cualitativa. Esta elección se justifica en nuestras preguntas y objetivos de investigación que nos han conducido hacia la descripción, comprensión e interpretación crítica del cuerpo textual foco de nuestro trabajo. La documentación ministerial relacionada con la EFE, para su análisis, ha sido la siguiente:

Tabla 1: documentos analizados. Elaboración propia.

DOCUMENTOS ANALIZADOS	NODOS	REFERENCIAS
Programa de Estudio EF 1º Básico	79	367
Programa de Estudio EF 2º Básico	29	168
Programa de Estudio EF 3º Básico	26	265
Programa de Estudio EF 4º Básico	23	320
Programa de Estudio EF 5º Básico	28	313
Programa de Estudio EF 6º Básico	36	434
Programa de Estudio EF 7º Básico	36	447
Programa de Estudio EF 8º Básico	22	320
Programa de Estudio EF 1º Medio	50	554
Programa de Estudio EF 2º Medio	42	648
Programa de Estudio EF 3º Medio	27	556
Programa de Estudio EF 4º Medio	21	384
Plan de Estudio 2º Medio con Jornada Escolar Completa	1	1
Plan de Estudio 2º Medio sin Jornada Escolar Completa	1	1
Orientaciones a los Establecimientos para el Uso de las Horas de Libre Disposición	3	6
Plan de Estudio 1º Medio con Jornada Escolar Completa	1	1
Plan de Estudio 1º Medio sin Jornada Escolar Completa	1	1
Plan Estudios 1º y 2º Educación Básica	1	1
Plan Estudios 3º y 4º Educación Básica	1	1
Plan Estudios 5º - 8º Educación Básica con Jornada E. Completa	1	1
Plan Estudios 5º - 8º Educación Básica sin Jornada E. Completa	1	1
Plan Estudios Humanista Científico 3º Medio	1	1
Plan Estudios Humanista Científico 4º Medio	1	1
Plan Estudios Técnico Profesional 3º Medio	1	1
Plan Estudios Técnico Profesional 4º Medio	1	1

Los procedimientos de análisis empleados siguieron la lógica de fragmentación y articulación de la "*Grounded Theory*" (STRAUSS; CORBIN, 2002). La forma de hacerlo ha sido en espirales de profundización, avanzando y retrocediendo continuamente durante todo el proceso. Primero redujimos los datos desde la simplificación, resumen y selección de la información. Para 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*". Llevamos a cabo una lectura analítica de los datos seleccionando las unidades de significado previas en base a "*criterios temáticos*" (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1999, p. 207). El proceso seguido ha sido fundamentalmente inductivo (MILES; HUBERMAN, 1994), aunque lógicamente existían una serie de temáticas previas originadas en los marcos referenciales desde los cuales hacíamos los análisis y que son eje central de una investigación mayor en la que estamos trabajando, relacionada explícitamente con la función de transformación social de la EF escolar.

Posteriormente se procedió a la síntesis y agrupamiento, lo que nos permitió juntar varias unidades y códigos bajo un mismo tópico o concepto teórico (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA 1999). Esta labor de síntesis estuvo orientada a una recreación de lenguaje, que corresponde en la literatura a la transformación de los datos (STRAUSS; CORBIN, 2002). Existiendo varios procedimientos, hemos optado por las representaciones gráficas o imágenes visuales de la relación entre conceptos (STRAUSS; CORBIN, 2002). La tercera fase se materializó en la obtención de resultados y conclusiones, que consistió fundamentalmente en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios, para finalmente elaborar un informe narrativo.

1ª fase: selección unidades de significado. En esta primera aproximación analítica, y dada la gran cantidad de documentos analizados, pudimos identificar 120 temáticas relevantes. Por cuestión de espacio no procedemos al detalle de las mismas.

2ª fase: síntesis y agrupamiento. En esta parte del proceso pudimos obtener la siguiente tabla.

Tabla 2: Categorías principales tras la síntesis y agrupamiento. Elaboración propia.

NODOS	BÁSICA (%)	MEDIA (%)	GLOBAL (%)
Aprendizaje y enseñanza reproductiva	13,26	26,83	20,05
Perspectiva tecnocrática docente	10,39	19,51	14,95
Evaluación reproductora	7,53	21,95	14,74
Profesor como aplicador	5,73	13,41	9,57
Deporte como eje pedagógico	2,87	7,32	5,09
EF más allá de la reproducción	3,94	4,88	4,41
Aceptación de la diversidad	1,79	6,10	3,94
Valores	4,66	2,44	3,55
Relación deporte y valores	1,79	3,66	2,73
Juegos competitivos	1,79	3,66	2,73
Planes y programas como herramienta de apoyo	0,36	4,88	2,62
Igualdad oportunidades	1,43	3,66	2,55
Objetivos fundamentales transversales	1,43	3,66	2,55
Énfasis físico y psicológico	2,15	2,44	2,29
Perspectiva biomédica salud	1,43	2,44	1,94
Cuerpo como foco central	2,51	1,22	1,86
Rendimiento motor	1,08	2,44	1,76
Dicotomía cuerpo mente	2,15	1,22	1,69
Contexto real de juego	0,00	2,44	1,22
Desarrollo Habilidades motoras básicas	0,72	1,22	0,97
Orientaciones Didácticas muy técnicas	0,36	1,22	0,79
Equidad	0,36	1,22	0,79
Transformación Desigualdades	0,36	1,22	0,79

3ª fase: nueva síntesis y obtención de resultados a partir de un modelo interpretativo comprensivo. A continuación mostramos el modelo que explicaremos en el apartado Resultados y Discusión.

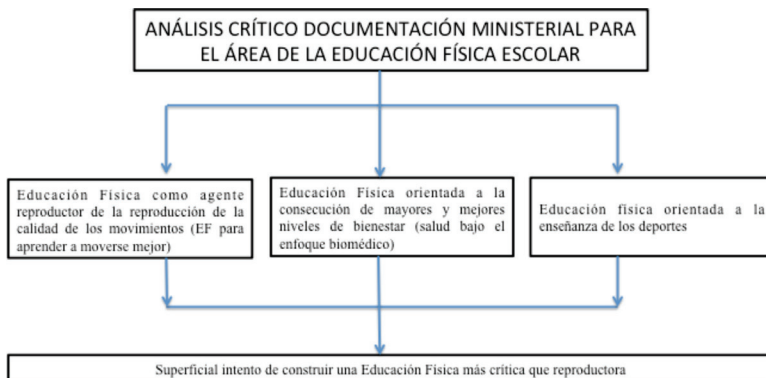
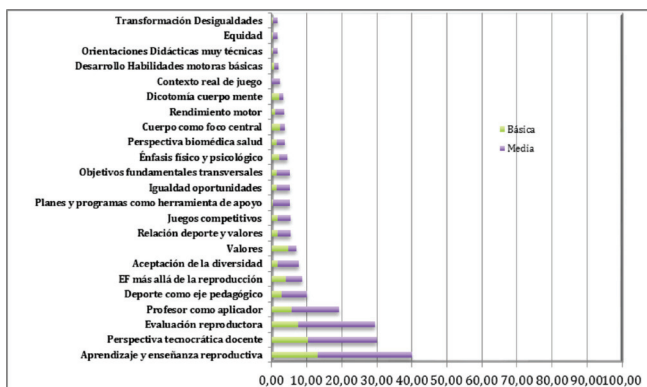


Figura 1: resultados más relevantes. Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Creemos importante comenzar el apartado de resultados y discusión con una primera aproximación cuantitativa, pues ello nos permitirá, posteriormente, adentrarnos en el análisis cualitativo de los documentos ya señalados.



Gráfica 1: Presencia porcentual de temáticas aparecidas en el análisis de la documentación ministerial en función a si el documento pertenece a Educación Básica o a Educación Media. Elaboración propia.

A partir de la gráfica precedente es posible percibir cómo, a pesar de los esfuerzos del sistema educativo chileno por adentrarse en una perspectiva de la EF escolar más compleja e integral, siguen siendo las temáticas relacionadas con una visión de la disciplina alejada de las problemáticas sociales las que ocupan

mayor porcentaje de aparición. Así, se advierte como “*la enseñanza y aprendizaje reproductivos*”, “*perspectiva tecnocrática docente*” y la “*evaluación reproductora*” son las que ocupan un mayor porcentaje de aparición, tanto en la enseñanza básica como en la media. Puede afirmarse que es la perspectiva dicotómica, reproductora de un saber objetivo y centrada, casi exclusivamente, en una visión del cuerpo como objeto de conocimiento, la que constituye el eje vertebrador de la documentación ministerial.

De las 23 temáticas que emergieron del análisis, tras su depuración, sólo siete hacen referencia a lo que podríamos considerar una perspectiva de la EF escolar con una mayor preocupación por las desigualdades sociales y la reconstrucción del conocimiento, a saber:

1. EF más allá de la reproducción (8,82%)
2. Aceptación de la diversidad (3,94%)
3. Valores (3,55%)
4. Igualdad de oportunidades (2,55%)
5. Contexto real de juego (1,22%)
6. Equidad (0,79%)
7. Transformaciones sociales (0,795)

El porcentaje total, como suma de la presencia de estas siete temáticas, es del 21,66%. El valor porcentual restante corresponde a las temáticas eminentemente clásicas de nuestra área curricular.

Si focalizamos nuestra mirada en las diferencias existentes entre la educación básica y media, podemos percatarnos que prácticamente son las mismas temáticas las que poseen mayor presencia en los dos niveles educativos, a pesar de las grandes diferencias existentes en los ciclos vitales por los que están transitando los niños de primaria y secundaria. La lógica interna de la EF escolar es muy similar, acrecentándose, eso sí, la perspectiva tecnocrática en la enseñanza media, como es posible visualizar en la gráfica anterior.

Tras esta primera aproximación a los datos, pasamos ahora a profundizar en lo que ha sido nuestro modelo interpretativo – crítico surgido tras el análisis cualitativo y del que hemos dado cuenta en el diseño metodológico. Esta profundización la hemos centrado en las siguientes ideas ejes:

- a) EF como agente reproductor de la reproducción de la calidad de los movimientos (EF para aprender a moverse mejor)
- b) EF orientada a la consecución de mayores y mejores niveles de bienestar (Salud bajo el enfoque biomédico)
- c) EF orientada a la enseñanza de los deportes
- d) Superficial intento de construir una EF más crítica que reproductora

Procedemos, ahora, a dicho análisis.

- ▶ a) EF como agente reproductor de la reproducción de la calidad de los movimientos (EF para aprender a moverse mejor)

Según los documentos analizados, uno de los focos centrales a los que debe atender la asignatura mencionada está relacionado con la reproducción de ciertos gestos motores considerados importantes. Esta función reproductora está caracterizada por un *activismo* dirigido hacia la consecución de un *movimiento eficaz*, homogéneo para todos y todas, que debe ser conseguido a partir de ciertos niveles de *entrenamiento motor*.

“El docente debe elaborar secuencias de movimientos que los estudiantes sean capaces de seguir y reproducir” (MINEDUC, 2005, p. 32)

La imitación de gestos motores se convierte, así, en un elemento importante del acontecer pedagógico de la asignatura. Los estudiantes deben realizar *“desplazamientos a diferentes ritmos y a igual velocidad e imitando gestos del compañero”* (MINEDUC, 2002, p. 367) Es la calidad del movimiento, en detrimento de otros aspectos considerados importantes para la generación de hábitos físicos saludables y relacionados con el desarrollo humano integral, los que centran o deben centrar la actuación docente.

Los niños y niñas deben evocar la imagen del objeto intentando reproducir la calidad del movimiento de la mejor manera posible. Usando una hoja de diario, los alumnos y alumnas imitan con su cuerpo las acciones que el docente realiza con la hoja: la dobla, la lanza, la arruga, la abre y cierra, la sacude, etc. Esto, a diferentes velocidades: rápido o en cámara lenta (MINEDUC, 2002, p. 359).

Es por ello que gran parte de los aprendizajes esperados, tanto en básica como en media, tienen relación con una ejecución motriz considerada adecuada y correcta, y con el rendimiento físico, a saber:

“Alcanzan aumentos significativos de los rendimientos, en aquellas capacidades físicas trabajadas” (MINEDUC, 2004, p. 21).

“Demuestran capacidad para superar sus propias ejecuciones, esforzándose por mejorar su desempeño técnico en cada uno de los ejercicios, pruebas o actividades seleccionadas” (MINEDUC, 1999, p. 51).

- ▶ b) EF orientada a la consecución de mayores y mejores niveles de bienestar: la salud desde el enfoque biomédico

A partir de esta categoría se asumen dos *verdades* bastantes cuestionables que queremos mostrar a continuación, relacionadas con:

- El cuerpo es el foco central de una EF centrada en la salud.
- Mente y cuerpo son dos realidades separadas

La propuesta de una EF centrada en el cuerpo es el resultado de una comprensión del bienestar humano focalizado en una perspectiva biomédica de la salud.

“Los aprendizajes, contenidos y actividades de la unidad (...) se centran en la realización de ejercicio físico apuntando fundamentalmente en dos direcciones: la primera, relacionada con la ejecución de programas de entrenamiento físico con el propósito de trabajar aquellas variables que de manera más eficiente podrían incidir en modificar la forma y el tamaño corporal de los alumnos y alumnas. La segunda, no menos importante, se focaliza en programas de ejercicios correctivos y preventivos” (MINEDUC, 2004, p. 10).

Se convierte el cuerpo, entonces, en una realidad únicamente física, lo que conlleva a considerarlo como una realidad que se puede medir, manipular, controlar, independientemente del sujeto. Según Barbero (2007: 22), desde esta perspectiva *“el cuerpo será tan dócil como cualquier otro objeto inerte”* Esto es bastante contrario a las actuales perspectivas educativas y sociales que entienden la salud y el bienestar humano desde el condicionamiento que las estructuras culturales y políticas generan sobre dichas realidades. El ejemplo claro es lo mostrado por Navarro (2013) al dar cuenta cómo los niveles de obesidad en Norteamérica aumentan drásticamente con la entrada de las políticas neoliberales en la década de los 80' del siglo pasado, algo que también ocurrió en Chile con la entrada de las políticas neoliberales instaladas por la dictadura militar.

Pareciera que cuerpo y sujeto son dos realidades anexas, y es por ello que la separación cuerpo-mente está presente en la documentación analizada. Esto provoca que *“ampliar el conocimiento y entendimiento acerca de la importancia del cuidado del propio cuerpo”* (MINEDUC, 1998, p. 9) se constituya en una intencionalidad pedagógica relevante y que el calentamiento⁵, por ejemplo, adquiera importancia

para preparar al organismo al trabajo físico, para tener una recuperación óptima y para evitar accidentes de distinto tipo, como musculares, de las articulaciones y otros. El propósito fundamental es preparar nuestro cuerpo, suavemente, para posteriormente hacer un esfuerzo más exigente (MINEDUC, 2002, p. 352).

Esta conceptualización del bienestar humano, en general, y de la EF en particular nos conduce hacia una comprensión del cuerpo desde una realidad

5. Véase como aún se utiliza, pedagógicamente, la denominación calentamiento y no otras como “introducción a la sesión”, por ejemplo.

biológica, entendiendo que la salud es el funcionamiento adecuado de los diferentes sistemas orgánicos. Es por ello que “los estímulos físicos deben ser los suficientes como para estimular el incremento de la condición física” (MINEDUC, 1998, p. 21), pues se considera que el desarrollo de la condición física conduce, irremediablemente, a mejores niveles de bienestar humano.

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 porqué 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, p. 63).

► c) EF orientada a la enseñanza de los deportes

El gran porcentaje de los contenidos de la EF escolar, tanto en los últimos años de educación básica (6º, 7º y 8º) como en toda la enseñanza media, corresponde a la enseñanza del deporte. Se asume, acriticamente, una relación directa entre deporte y beneficios físicos, sociales y psicológicos. “Se debe motivar a los niños y niñas a realizar actividades motrices diversas, en este caso orientadas a los deportes colectivos. Los estudiantes deben practicar y tener experiencia de aprendizaje en a lo menos dos deportes durante el desarrollo de la subunidad” (MINEDUC, 2004b, p. 23) Lógicamente, el énfasis que se le da a las actividades deportivas, incluso en la enseñanza básica, conlleva asumir, pedagógicamente, la estructura implícita de dichas actividades, caracterizadas, entre otras cosas, por una relación de competitividad en donde unos ganan y otros pierden en función de habilidades técnicas y tácticas que los estudiantes hayan podido desarrollar en sus vidas anteriores y paralelas a la experiencia escolar. Alejados de lo que nos plantea Devís (1995, p. 468)

Un deporte escolar de calidad 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.

Hasta aquí queda caracterizada una perspectiva de la EF, presente en los documentos ministeriales, anclada en una perspectiva tecnocrática de la lógica educativa que debiera imperar en nuestra asignatura.

A pesar de ello es imposible negar la presencia, paralela a la caracterización realizada, de cierta intencionalidad transformadora de ese tradicionalismo propio del área de la EF escolar. Esto es lo queremos mostrar en el último apartado de la sección resultados y discusión.

► d) Intento de construir una EF con una función más crítica que reproductora

Esta convivencia de perspectivas contradictorias ha sido una realidad histórica en el área. 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 mutuas) genera serias dudas sobre la naturaleza de la propia disciplina”* (BARBERO, 2007, p. 36).

Este intento por asociar a la EF escolar una serie de funciones que superen la visión reproductora y tradicionalista del área quedaría caracterizado, entre otros aspectos, por:

Explicitar, aunque de manera muy minoritaria, una serie de objetivos que intentan atender a dimensiones afectivas y sociales del ser humano, no sólo a aspectos físicos.

“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” (MINEDUC, 1999, p. 15).

Intentar el desarrollo de Objetivos Fundamentales Transversales centrados y focalizados en valores críticos y democráticos.

“Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas” (MINEDUC, 2005, p. 10).

Transformación de las desigualdades sociales

“Debe tenerse especial cuidado en no reproducir estereotipos culturales sobre las habilidades de unos y otros para determinados juegos y deportes” (MINEDUC, 2004b, p. 23).

Es innegable la falta de análisis ideológico en nuestra área curricular (KIRK, 2004) sobre los aspectos que han limitado la comprensión y puesta en práctica de lo que entendemos por una EF preocupada y ocupada de las injusticias sociales 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 presencia. Pero también es innegable el surgimiento de perspectivas de la

EF con dicha preocupación social, tanto en Chile (LIBUY; LÜHRS, 2012; TORO; VALENZUELA, 2012) como en Latinoamérica (GALAK; GAMBAROTTA, 2011; TABORDA DE OLIVEIRA, 2012) y el resto de países (DEVÍS, 2001). Ante esta situación surge la pregunta: ¿por qué la EF chilena sigue presentado una propuesta ministerial anclada en una lógica tan escolarizante pero poco educativa? Quizás aquí tienen sentido aquellas voces que nos muestran cómo la lógica de mercado, tan presente en el sistema educativo chileno (CARNOY, 2010) no ha dejado paso a un sistema educativo que pretenda trabajar por aquellas problemáticas sociales que realmente le preocupan a la ciudadanía, y que en nuestra área de estudio pudieran verse reflejadas en cuestionamientos relevantes como los realizados por López Pastor et. al. (2002: 31) y que sintetizamos en una de las preguntas que él se hace: *¿Qué puede aportar la EF en la formación de seres humanos más libres y autónomos, más felices y solidarios, más equilibrados y socialmente responsables?* Lo mostrado hasta el momento nos sitúa muy lejos del cuestionamiento planteado.

Nuestra aproximación crítica a la documentación ministerial que forma parte de este trabajo nos permite señalar que en Chile el cuestionamiento epistemológico en relación a nuestra área ha sido escaso. Sólo han existido algunos intentos (TORO, 2007). Partiendo de esta discusión, planteada por autores como Sparkes (2004), Tinning (1994) y Toro (2007), se hacen preguntas orientadas al cuestionamiento sobre las personas que se benefician de las prácticas de la EF escolar, los intereses que orientan esas prácticas, quién define lo que hay que hacer en nuestra asignatura, etc. Cosa que no ha ocurrido en otros países latinoamericanos en donde la búsqueda de una EF más cercana a cuestionamientos sociales y de desarrollo humano sí ha jugado un desarrollo científico importante (MORENO; MEDINA, 2012)

CONCLUSIONES

La EF a través de su historia en Chile ha transitado por diversas orientaciones, desde propósitos de desarrollo de la población en cuanto salubridad y productividad, militarización, higiene y seguridad, deportivización, hasta ser considerada como un derecho de todos y todas. Pero sin duda algo que ha marcado su desarrollo ha sido los bases científicas, biomédicas y tecnocráticas que la han sustentado.

Con el regreso a la democracia han sido incesantes las iniciativas y esfuerzos de mejora, pero sin poder dar un salto cualitativo que transforme la EF en una disciplina preocupada por las problemáticas sociales. A pesar de dichos esfuerzos, a partir del análisis realizado se puede desprender que la visión tecnocrática de la EF es la que aún prevalece en los documentos ministeriales. Una disciplina racionista, dicotómica y reproductiva, basada esencialmente en fundamentos científicos como

los fisiológicos, biomédicos o biomecánicos, que se contradice con las tendencias actuales de la disciplina que busca el desarrollo de una EF más crítica que reproductora de modelos ajenos al estudiantado.

Physical Education in Chile: Critical Analysis about Ministerial Documentation

ABSTRACT: Critical analysis study about official, formal and ministerial documentation related to physical education in Chile. In this study, 25 documents have been taken into account (primary and secondary education). Via an inductive content analysis, we describe Chilean physical education as a subject, in the school curriculum, mainly focused on trying to teach children to have better movements, following a biomedical approach and an excessive emphasis on teaching sports. This is done with a superficial attempt to build a critical physical education that addresses the social inequalities in the country.

KEY WORDS: Physical Education, Educational Policies; Criticism; School.

Educação Física no Chile: análise crítica da documentação ministerial

RESUMO: Estudo de análise crítica da documentação ministerial, formal e oficial, da educação física chilena. Neste trabalho, consideramos um total de 25 documentos que abrangem o ensino fundamental e médio. Ao analisar o conteúdo de caráter indutivo, onde temos caracterizado a Educação Física chilena como um assunto do currículo escolar, cuja finalidade mais importante consiste em ensinar a movimentar-se melhor, isso sob uma abordagem biomédica do conceito de saúde e uma ênfase exagerada no ensino dos esportes. Tudo isso acompanhado de uma tentativa superficial para construir uma educação física crítica que atenda as desigualdades sociais no país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Políticas Educativas; Crítica; Escola.

REFERENCIAS

BARBERO, J. I. Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid, n.4 y 5, p. 21-38, 2007.

CARNOY, M. *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

DEVÍS, J. *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Editorial Inde, 2000.

DEVÍS, J. Deporte, Educación y Sociedad. Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306. p. 455-472, 1995.

DEVÍS, J. *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Editorial Marfil, 2001.

DEVÍS, J.; MOLINA, J. P. Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En: CAPARROZ, F.; DE ANDRADE, N. F. (Dir.) *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção*. Vitória, Brasil: LESEF/UFSJ y NEPECC/UFU, 2004. p. 35-49.

GIMENO, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.

GALAK, E. y GAMBAROTTA, E. Conquista, confirmación y construcción del cuerpo: una propuesta para el estudio de las prácticas corporales a partir de la epistemología de Pierre Bourdieu. En *Revista Brasileña de Ciencias del Deporte*, v. 33, n. 4, p. 923-938, 2011.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Editorial Morata, 1996.

KIRK, D. Towards a critical history of the body, identity and health: Corporal power and school practice. En: EVANS, J; DAVIES, B; WRIGHT, J. (Coords.). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. Londres: Routledge, 2004. p. 52-67.

LIBUY, L; Lührs, O. Danza interacción como agente re-ligante ser humano-naturaleza: propuestas desde una educación escolar transformadora. En *Revista Estudios Pedagógicos*, v. 38, n. especial 1, p. 191-210, 2012.

LÓPEZ PASTOR, V. M.; et al. Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos. Nuevas tendencias en educación, deportes y recreación*, n. 2, p. 30-35, 2002.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. *Qualitative data análisis: an expanded sourcebook*. Newbury Park CA.: Sage, 1994.

MINEDUC. *Programa de Estudio Educación Física Cuarto Año Medio*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2004a.

MINEDUC. *Programa de Estudio Educación Física Sexto Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2004b.

MINEDUC. *Programa de Estudio Educación Física Octavo Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2001.

MINEDUC. *Programa de Estudio Educación Física Primer Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2002.

MINEDUC. *Programa de Estudio Educación Física Quinto Año Básico*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2005.

MINEDUC. *Programa de Estudio Educación Física Segundo Año Medio*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 1999.

MINEDUC. *Programa de Estudio Primer Año Medio*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 1998.

MORENO, A.; et. al. Percepciones del profesorado universitario chileno sobre las funciones de la educación física escolar. En *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, v. 2, n. 2, p. 202-227, 2012.

MORENO, A.; CAMPOS, M.; ALMONACID, A. Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. En *Revista Estudios pedagógicos*, v. 38, n. Especial, p. 13-26, 2012.

MORENO, A; MEDINA, J. (Coords.) Escuela, educación física y transformación social. En *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 38, n especial 1, p. 7-11, 2012.

MORENO, A. *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de currículum escolar: el caso de Chile*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Granada, 2011.

NAVARRO, V. El contexto político de la obesidad. En Blog de Vicent Navarro, mayo 2013. Disponible en <<http://www.vnavarro.org/?p=8877>> Acceso 15 junio 2013.

OLIVA, I. *Hacia una interpretación compleja del proceso de reforma educacional en Chile: aproximaciones al conocimiento pedagógico generado en contextos de formación inicial docente*. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Santiago, Santiago de Chile, 2006.

OLIVA, C. et. al. 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. 2010.

PÉREZ, A. I. 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, 1993, p.17-33.

RODRÍGUEZ, G; GIL, J; GARCÍA, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1999.

SPARKES, A. C. 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, 2004. p. 157-172.

STRAUSS, A; CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia, 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. Reinventar la Educación Física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. En *Revista Estudios Pedagógicos*, v. 38, n. especial 1, p. 111-123, 2012.

TINNING, R. 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*, v. 27, n. 4. p. 15-23, 1994.

TORO, S. Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, v. 33, n. 1, p. 29-43, 2007.

TORO, S.; VALENZUELA, P. Desde la acción a la enacción. Más allá del movimiento y de la Educación Física. En *Revista Estudios Pedagógicos*, v. 38, n. especial 1, p. 211-230, 2012.

Recebido em: 15 mar. 2013

Aprovado em: 29 jan. 2014

Endereço para correspondência:

Alberto Moreno Doña.

Escuela de Educación Física.

Pontificia Universidad Católica e Valparaíso.

Avenida El Bosque, 1290. Santa Inés.

2530388. Viña del Mar

Chile

