

PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN VIAJE ACRÍTICO DESDE LA UNIVERSIDAD A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR¹

PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA VIAGEM ACRÍTICA DA UNIVERSIDADE
ATÉ A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

PHYSICAL EDUCATION FACULTY: A NON-CRITICAL
JOURNEY FROM THE UNIVERSITY TO THE SCHOOL
INSTITUTION

ALBERTO MORENO DOÑA

Doctor por la Universidad de Granada
alberto.moreno@ucv.cl

CAROLINA POBLETE GÁLVEZ

Doctora por la Universidad de Granada
carolina.poblete@ucv.cl

Moreno D., A., Poblete G., C., Bernal Q., G. (2014). Profesorado de educación física: un viaje crítico desde la universidad a la institución escolar. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 259-286, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a03>

1 Este artículo se ha realizado en el contexto y gracias al Proyecto de Investigación Fondecyt N° 11110016, titulado “La Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial”, financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a03

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a03>

GONZALO BERNAL QUIROZ

Profesor de Educación Física

go.bernalisimo@gmail.com

Integrantes del Grupo de Estudio Motricidad y Educación, Laboratorio de Motricidad Humana de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso-Chile).

RESUMEN

En este artículo damos cuenta de los últimos años de investigación centrados en la educación física escolar de los diferentes niveles educativos, a saber: básica, media y universitaria. Nuestros trabajos, eminentemente cualitativos, y centrados en la relación entre Educación Física como asignatura del currículum escolar y la desigualdad social existente en Chile, muestran a través de grupos focales, entrevistas en profundidad y observación participante, cómo la Educación Física chilena es débil en la definición de sí misma y presenta dinámicas metodológicas, de contenidos y evaluativas poco inclusivas, lo que dificulta la construcción de una práctica escolar colaborativa, dialéctica y que trascienda el tradicionalismo casi exclusivamente motor del área curricular en cuestión.

PALABRAS CLAVE: educación física, desigualdad social, paradigma biomotor, profesorado de educación física

RESUMO

Neste artigo damos conta dos últimos anos de investigação centrados na educação física escolar dos diferentes níveis educativos, a saber: básico, médio e universitário. Nossos trabalhos, eminentemente qualitativos, e centrados na relação entre Educação Física como disciplina do currículo escolar e a desigualdade social existente no Chile, mostram através de grupos focais, entrevistas em profundidade e a observação participante, como a Educação Física chilena é frágil na definição de si mesma e apresenta dinâmicas metodológicas, de conteúdos e avaliativas pouco inclusivas; o que dificulta a construção de uma prática escolar colaborativa, dialéctica e que transpasse o tradicionalismo quase exclusivamente mecânico da área curricular em questão.

PALAVRAS-CHAVE: educação física, desigualdade social, paradigma biomotor, professorado de educação física.

ABSTRACT

In this article, we focus on the latest years of investigation about schools PE for the different educational levels: elementary, middle, high school, and university. Our works, eminently qualitative and focused on the relation between PE as a school subject and the existing social inequalities in Chile, show through focal groups, in-depth interviews, and participating observations, how Chilean PE is weak in its own definition; and, presents a non inclusive methodological content, and assessment dynamics. Making it

difficult to build a collaborative and dialogic school practice that would go beyond the motor traditionalism that is currently behind this school subject.

KEYWORDS: Physical Education, social inequality, biomotor paradigm, PE teachers.

INTRODUCCIÓN

La desigualdad social y económica en Chile es una realidad incuestionable (López, Figueroa & Gutiérrez, 2013; MDS, 2009; Mayol, 2012; Carnoy, 2010). La población chilena, dividida en cinco grupos (quintiles²), muestra cierta diferencia, aunque no muy acentuada, en los ingresos económicos que perciben cada uno de esos grupos, pudiendo afirmar que aunque existe cierta desigualdad, ésta no es tan marcada. Siguiendo a Mayol (2012), al dividir a esa misma población en 10 grupos (deciles) nos percatamos de un gran contraste entre los grupos 8 y 10 en relación a sus ingresos económicos. Los de este último son 4 veces mayor. Entre el quintil 1 y el 5 la diferencia asciende a 20, pero si comparamos el decil 1 y 10 la divergencia aumenta a 100 (Mayol, 2012). Ante esta aberrante realidad, tiene mucho sentido la afirmación de la OCDE (2013) al señalar que Chile es el país más desigual de todos los que conforman dicha organización, explicitando que el 10% más rico de la población posee un ingreso económico 27 veces mayor que el 10% más pobre.

La situación es muchísimo más compleja de lo mostrado en el párrafo anterior, ya que la desigualdad no es sólo de ingresos económicos, sino también en términos sociales y educativos, ámbito este último que nos ocupa. Carnoy (2010, p.47) mantiene que a pesar de los esfuerzos de 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 noventa³, mucho más que en cualquier otro país latinoamericano”.

-
- 2 Esa es la estrategia metodológica que utilizan las Políticas Públicas actuales para presentar las diferencias de ingreso económico de la población.
 - 3 Estas mismas políticas son las que se mantienen hoy día imperantes en el sistema educativo. Son políticas construidas bajo una misma lógica epistemológica, económica, pedagógica y didáctica.

Una muestra clara de ello es que en el año 2008 solo el 43% de los estudiantes asisten al sistema público de enseñanza y la educación privada con subvención estatal ocupa, en la actualidad, casi la mitad de la matrícula total en el sistema educativo formal (Donoso & Arias, 2012). En el ámbito de la educación superior es importante destacar que, en la década de los noventa, el 70% del costo de la educación superior era financiada por las familias de los estudiantes, lo que a día de hoy se mantiene a rasgos generales (Carnoy, 2010). Es el criterio de ingresos económicos mensuales el utilizado al decidir qué grupos deben ser becados para el ingreso a la educación superior (3 primeros quintiles), los que deben obtener créditos (4º quintil) y los que pueden costear los gastos (último quintil). En la enseñanza obligatoria, el sistema de financiamiento a las escuelas que reciben subvención por parte del Estado (municipales y particulares subvencionadas) funciona a partir de una lógica focalizada en la demanda y el alumnado en situación de vulnerabilidad, es decir, a mayor número de estudiantes mayor financiación. A esto hay que sumar las políticas de subvención escolar preferencial (SEP) adoptadas desde hace ya dos gobiernos, cuyo objetivo es aplicar una mayor inyección de recursos económicos a las escuelas que en sus matrículas cuentan con estudiantes altamente vulnerados, lo que de una u otra forma ha originado que los establecimientos educacionales generen estrategias para captar más estudiantes, sin que ello implique necesariamente un aseguramiento de una mejor calidad de su educación.

El sistema educativo formal se divide en escuelas privadas, particulares subvencionadas y municipales. Las familias tienen la potestad de elegir a qué escuelas asisten sus hijos e hijas, pero es curioso que las escuelas privadas y las municipales reciben similar cantidad de fondos desde el gobierno central, atendiendo siempre a un criterio, como lo mencionamos, de promedio de asistencia de estudiantes a dichas escuelas, desembocando en un sistema educativo en el que escuelas privadas y municipales compiten por el mismo alumnado.

Todo esto ha originado un sistema escolar desigual y segregacionista (Villalobos & Valenzuela, 2012), traducido en escuelas para pobres (municipales), escuela para la clase media (particulares subvencionadas) y escuela para ricos (particulares pagadas) (Puga, 2011).

Esta desigual situación se ha traducido, también, en términos de resultados académicos obtenidos por los estudiantes en la prueba estandarizada SIMCE⁴. A continuación mostramos dichos resultados en función del grupo socioeconómico al que pertenecen los estudiantes de 4º año básico durante el año 2011 (Tabla N°1), y en función de la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales al que asisten los alumnos de 8º básico (Tabla N°2).

Grupo Socioeconómico	Promedios 2011		
	Lectura	Matemáticas	Ciencias Naturales
Bajo	249	235	234
Medio Bajo	253	243	243
Medio	267	259	260
Medio Alto	284	278	280
Alto	299	301	297

Tabla 1. Resultados 4º año básico en Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales según grupo socioeconómico. Fuente: Modificado de MINEDUC, 2011.

4 SIMCE, Sistema de medición de la calidad de la Educación. Creada en 1988 por el gobierno de la dictadura para institucionalizar la evaluación del cumplimiento del currículum vigente mediante la política de incentivo económico (y prestigio social) con base en los resultados.

Dependencia administrativa Establecimientos Educativos	Promedios 2011			
	Lectura	Matemáticas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Municipal	240	242	245	244
Particular Subvencionado	259	265	270	267
Particular Pagado	293	311	309	306

Tabla 2. Resultados 8º año básico en Lectura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales según dependencia administrativa del Establecimiento Educativo al que asisten. Fuente: Modificado de MINEDUC, 2011.

Estas diferencias en los resultados académicos están presentes en el sistema de educación chilena desde que comenzó a funcionar a partir de las políticas neoliberales instauradas, al igual que en otros países latinoamericanos, a raíz de la llegada al poder del régimen dictatorial (Carnoy, 2010) quien facilitó en la plataforma de este sistema económico la lógica de medición estandarizada como argumento de una educación óptima para el mercado. Para el caso de la educación física chilena, la historia de su validación como asignatura en la visión de sus principales precursores es la de una asignatura centrada en parámetros biomédicos desde que se instala la primera institución formadora de profesorado en la especialidad en 1906 (Poblete, Rivera & Moreno, 2014), por tanto ligada a ciencias históricamente medibles por parámetros científicos positivistas potencialmente favorable para las políticas neoliberales.

Es desde esta lógica de una educación para el mercado y de una educación física mirada desde la perspectiva biomédica, que venimos trabajando, hace aproximadamente cinco años, para analizar, críticamente, las creencias del profesorado de educación física en relación a las posibilidades de transformación social desde la educación física como asignatura del currículum escolar. Hemos trabajado con profesorado universitario (More-

no, 2011) y desde hace dos años estamos trabajando con profesores/as del sistema escolar (Moreno et. al., 2012) visualizando lo que dicen y hacen en la relación específica con la desigualdad y la exclusión que la Educación Física puede estar generando. Proponemos una comparativa entre el profesorado universitario y el del sistema escolar. Siendo más explícitos, podemos decir que los objetivos de investigación han sido los siguientes:

- Describir e interpretar las percepciones y creencias construidas por los docentes de la enseñanza básica, media y universitaria en relación a la función de transformación social de la Educación Física escolar.
- Comparar las perspectivas de los profesores universitarios con la de los docentes de enseñanza básica y media en relación a las funciones de la Educación Física escolar.

METODOLOGÍA

Nuestra lógica metodológica ha estado centrada en la comprensión crítica de las creencias del profesorado de Educación Física en relación a la desigualdad social-educativa y las posibilidades de que la Educación Física pueda aportar en paliar las desigualdades de origen. Hemos optado por una lógica investigativa anclada en el paradigma interpretativo-fenomenológico a partir del que creemos es posible inferir y comprender dichos significados (Canales, 2006). Bajo este enfoque paradigmático, la metodología cualitativa nos permite una comprensión “subjetiva” que emerge a partir de toda la información analizada, entendiendo que la misma esconde un contenido educativo caracterizado, implícita y/o explícitamente, por intencionalidades educativas, finalidades, concepciones, exclusiones, valoraciones, entre otras.

La metodología utilizada posee un carácter descriptivo, relacional, interpretativo y crítico. Esta elección se basa, principal-

mente, en 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 & Corbin, 2002; Gibbs, 2012).

Las técnicas utilizadas durante estos años han estado centradas en grupos focales, entrevistas en profundidad y la observación participante.

En los grupos focales hemos indagado 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, y otros. 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).

La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. En ella el investigador pasa todo el tiempo posible con los sujetos que estudia. Refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos (Goetz & LeCompte, 1988). La idea central que nos ha guiado mediante esta técnica es atender a la dimensión del hacer en relación a las percepciones del profesorado sobre las funciones de la Educación Física escolar.

El material ha sido sometido a un análisis de contenido apoyado en el programa computacional NVivo 9.0. Los procedimientos de análisis que se han empleado, en general se ciñen a las propuestas de fragmentación y articulación de la “Grounded

Theory” (Strauss & Corbin, 2002). 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.

SÍNTESIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es difícil condensar, en tan poco espacio, los hallazgos alcanzados en estos años. Para ello seguiremos una lógica que pretende dar cuenta de los obtenidos, primeramente, en los profesores universitarios y, posteriormente, nos adentraremos en los docentes que realizan clases en los niveles educativos de básica y media.

Transformando el mundo sin transformar la educación física: profesorado de educación física universitario

El profesorado universitario construye 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 Educación Física como una asignatura que tiene y debe cooperar en la transmisión de la cultura existente, pero asociada a ella la Educación Física 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 asignatura, también ha sido reiterado el señalamiento del fracaso de nuestra área en conseguir la segunda función planteada. Según los sujetos de investigación, la Educación Física 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 Educación Física 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.

Funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar: nuevos discursos para prácticas añejas

Como hemos señalado, los sujetos investigados 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 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 rea

de la educaci3n f3sica a partir del desarrollo de la condici3n f3sica, entendiendo, equivocadamente por cierto, que aumentar la condici3n f3sica est3 directamente relacionado con el mejoramiento de la salud⁵. Se entiende, entonces, que la salud es sin3nimo de un nivel de condici3n f3sica determinado, por lo que se limita el concepto de salud a la vertiente biol3gica, y se niega la vertiente psicol3gica y social del concepto. Sumado a este an3lisis podemos entender adem3s que se sigue perpetuando una mirada hist3rica de la educaci3n f3sica nacional y que por tanto no es un tema actual sino una consecuencia de m3s de 100 a3os de historia de la asignatura (Poblete, Moreno & Rivera, 2014).

En este transmitir la cultura dominante, Miguel se3ala que se podr3a “utilizar la actividad f3sica, la actividad motriz, o como queramos llamarle...”, es decir, que la educaci3n f3sica se convertir3a en “un medio para desarrollar esos valores” y no tendr3a un fin en s3 misma. Se rescata aqu3 el entendimiento de la educaci3n f3sica como un educar “a trav3s de los f3sico” sin realzar el valor intr3nseco propio de nuestra3 rea (Arnold, 1979; Dev3s & Molina, 1998; 2004). En la transmisi3n de valores a trav3s de la educaci3n f3sica, Ram3n vuelve a enfatizar 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 est3n siendo transmitidos a trav3s de la actividad f3sica”.

En relaci3n a la misma tem3tica, Manu identifica una diferencia sustancial entre la educaci3n f3sica y las otras asignaturas del curriculum escolar pues, en nuestra3 rea, “los valores se viven, no se escuchan, no se repiten sin sentido, se viven”. Y para ello es importante que los estudiantes se muevan, est3n activos, pues “algunos profesores tienen a los ni3os parados habl3ndo-

5 Para profundizar en esta tem3tica, ver estudios e investigaciones de los acad3micos Jos3 Dev3s Dev3s y Carmen Peir3 Velert, de la Universidad de Valencia, Espa3a.

les y conversando de estos conceptos". Es importante no perder tiempo en la conversaci3n en relaci3n a los valores que se est3n viviendo, ya que la educaci3n f3sica "es una cosa activa" y ello provoca la imposibilidad "de parar una clase, detener a los ni3os... tenerlos sentados media hora hablando de la importancia de los valores". La soluci3n est3 en vivirlas y no en conversar, pues esta se puede dar "despu3s, en otra parte, en el recreo".

¿Acaso no es la conversaci3n una experiencia? Es m3s, ¿no ser3 la conversaci3n la experiencia m3s humana? Nos dir3 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, p.46).

La conversaci3n y el di3logo se han convertido en el centro neur3lgico de todas las propuestas educativas ancladas en el paradigma sociocr3tico, tanto las del contexto educativo en general (Freire, 2002; Kincheloe, 2001; McLaren & Kincheloe, 2009) como las particulares del3rea de la educaci3n f3sica (Fern3ndez, 2001; Fraile, 2004; Kirk, 1999). A pesar de ello, Manu nos sorprende queriendo hacer desaparecer la conversaci3n de las clases de educaci3n f3sica, pues esta 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 val3rico, a desarrollar a partir de la educaci3n f3sica, es diferente en "un estrato social ABC1⁶ que en un estrato social m3s vulnerable; hay intereses y necesidades distintas" (Manu).

Las diferencias entre necesidades humanas dependientes del contexto en donde trabajamos es una falacia. Seg3n Max-Neef (1993), las necesidades humanas son transversales a todos los sectores sociales, a todas las culturas y a todas las socie-

6 Hace referencia al estatus m3s alto de la estratificaci3n socioecon3mica en Chile. El estrato de mayores ingresos econ3micos.

dades. 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 sin rígoricos, 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 terminan reproduciendo “los valores y las prácticas dominantes de la sociedad capitalista en la que vivimos” (Devís & Molina, 2004, p. 5)

Paralelamente a esa función de transmisión del status quo imperante, la educación física escolar debiera, además, y según los sujetos participantes de nuestra investigación con profesorado universitario, 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”.

Para ello, Fabiola plantea que en nuestra profesión “hay que cambiar..., nuestro objetivo principal no es que 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 Educación Física 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 Educación Física 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” solo 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, tal como lo plantea Maturana:

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 específica 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 (1999, p.221).

Esta función de transformación social que debiera poseer la Educación Física, como asignatura del currículum escolar, no es tarea fácil. Es por ello que los sujetos 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 & 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 está en el “desarrollo afectivo”, pues ello “transcender 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 bullying”), algu-

nos 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 dialécticas, sinergia educativa y relaciones con la familia (López, 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, p.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 & Monjas, 2007).

Una cuarta característica que ayudaría en la función de transformación social de la Educación Física 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, pertinente y de ayuda a la práctica educativa del aula (patio escolar). (Fraile, 2002; López et al, 2005). 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, p. 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”, debido a las diferencias tan

grandes en cuanto a las “necesidades de cada uno de los grupos sociales”.

Finalidades complejas e innovadoras con estrategias simples y tradicionales: contenidos, metodologías y evaluación.

El profesorado de educación física que trabaja en las escuelas

No cabe ninguna duda de que al intencionar una práctica educativa hacia la formación de personas, con toda la complejidad que dicha tarea representa, uno espera a que el quehacer docente cotidiano fuera coherente con dicha finalidad. Ello no ocurre al analizar lo dicho por los profesores y profesoras de educación básica y media.

El discurso en relación a las finalidades de la Educación Física ha sido modificado por una lógica formativa, dado que las políticas educativas del país para el área curricular en cuestión están orientadas:

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).

Pero cuando uno profundiza en cómo los profesores abordan la finalidad mencionada en relación a los contenidos, metodologías y evaluación, se comienza a visualizar el tradicionalismo presente en estos aspectos.

El deporte como contenido casi exclusivo

Es muy relevante observar cómo la práctica deportiva, casi de forma exclusiva, se convierte en el eje vertebrador de la práctica, asumiendo ciertos valores positivos e intrínsecos a la misma.

“De quinto hacia arriba yo me guío por deportes colectivos, deportes individuales (...) atletismo, voleibol, basquetbol, todo eso” (Marcelo). Esta relevancia otorgada a la presencia del deporte viene

determinada por la importancia de que los “chicos tengan un bagaje deportivo” lo que significaría “tener la capacidad en distintos deportes, que los conozcan, que sepan las reglas básicas” (Gabriel).

Se hace referencia al “bagaje de contenidos”, a partir de lo que uno espera a que otros contenidos del área fueran explicitados. Pero rápidamente se vuelve a enunciar el conseguir “un buen nivel deportivo”, justificando la consecución del mismo en base a considerar que “si tiene cultura deportiva va a poder fácilmente integrarse” (José). Se está refiriendo a la integración social, porque Chile mantiene altos niveles de desigualdad social, cultural, económica y educativa (Castells, 2006) y, por tanto, es una realidad que los profesores/as de Educación Física viven en la cotidianidad de las aulas y patios escolares.

El interés de los estudiantes por las actividades deportivas es lo que justifica su uso casi exclusivo, pues la introducción de otros contenidos más ligados a la expresión corporal, por ejemplo, se realizan “en no más de seis clases” para “evitar estar peleando con los chicos” (Soledad). La presencia casi exclusiva del deporte viene determinada, además, por “el manejo que nosotros tenemos de los contenidos, es decir, manejamos más los deportes que otro tipo de contenidos” (José).

¿Cómo es entendida la metodología de enseñanza?: del desconocimiento teórico y conceptual al activismo en las clases de Educación Física

Cuando hacemos referencia al desconocimiento teórico y conceptual, estamos aludiendo a algo que nos sorprendió, muy negativamente, a raíz del diálogo mantenido con los profesores a los que hemos investigado. Ninguno de ellos hace alusión explícita a ninguna de las estrategias metodológicas que la literatura especializada en el área nos entrega (descubrimiento guiado, resolución de problemas, mando directo, etc.). Lo que sí hacen los docentes es enumerar una serie de actividades que realizan en clase y que consideran importantes, a saber:

- Enseñar que “las clases tienen ciertas partes”, pues ello permitir a una mayor formación en el área. (Soledad)
- “Cercan a con los estudiantes” (Marcelo)
- “Buscar una metodología (...) si fallan todas (...) buscar ser un profesor autoritario, que d rdenes (...) es la nica forma de sacarlo de su aislamiento deportivo” (Jos)
- Motivar mucho a los chicos, para lo que se hace indispensable poner el nfasis “en la parte pr ctica” (Soledad)
- Estudio de ciertos aspectos conceptuales. Actividad que se realiza a partir de “mand rselas como tarea para la casa” (Claudio)
- Trabajo con profesores de otras reas curriculares, espec ficamente “donde se producen algunas transversalidades de materias (...) yo empec a hablar un poco de anatom a con los chicos y conversamos con la profesora de biolog a, y ella habl del coraz n y yo ah tom las actividades aer bicas” (Claudio).

Evaluación en Educación Física: objetividad y control como argumentos para hacer “justicia”

En la evaluaci n propuesta por los profesores de Educaci n F sica, se hace evidente la necesidad de que dicho proceso “no sea solamente al ojo, sino que siempre una evaluaci n bien objetiva” (Ana) pues ello permitir a tener las evidencias suficientes para suspender a alg n estudiante en el caso que fuera necesario. Esta necesidad de justificar las calificaciones ante los otros, viene determinada por las presiones que viven los profesores de Educaci n F sica al intentar ser utilizados para subir el promedio de notas de los estudiantes al finalizar cada curso de la ense anza media. El promedio final de notas de la ense anza media es un criterio importante para la posibilidad, posterior, de ingreso a las universidades. Los docentes muestran preocupaci n por aquellos estudiantes que no cumplen con los compromisos propios de la asignatura y que, posteriormente, intentan buscar la forma de aprobarla. Por ejemplo: “alumnas que no van nunca

a clases ¿Qué pasará con esto?, bueno aquí están las pautas de evaluación” (Gabriel). Son muy utilizadas “las rbricas de desempeño, que van pauteadas, que el alumno conoce antes de entrar a su prueba cuando termina la unidad” (José).

Esta situación permite responder a las necesidades de los diferentes establecimientos educacionales y a la ‘justicia objetiva’ que buscan los propios docentes. “El colegio pide una pauta de evaluación (...) conocida por los alumnos; también es mi respaldo” (Soledad).

Las evaluaciones realizadas incluyen el ámbito motriz y, también, los contenidos de carácter más conceptual. “Es realmente importante que manejen algunos conceptos y para qué sirven y cómo” (Arturo). Este trabajo de evaluación conceptual es utilizado por los mismos docentes para justificar la importancia del área curricular en el que se desarrollan.

Hemos estado viendo videos por ejemplo de Cristiano Ronaldo (...) cómo evaluamos el movimiento, el ángulo de movimiento y todos quedan... ¡esto es Educación Física! Y ahí como que comienza a cambiar un poco el tema (...) (Arturo)

Por último, sealar que el proceso de calificación es utilizado en numerosas ocasiones para el control de la conducta de los estudiantes: “Hay que condicionar, lamentablemente, con las notas” (Arturo). El profesor ocupa un poder en la jerarquía escolar que le permite “levantar la voz y ser conductista con las personas que realmente se lo merecen, porque hay personas que lamentablemente no entienden de otra forma” (Soledad).

Presiones sociales y profesionales sobre la Educación Física Escolar: la necesidad de reconocimiento profesional y otras problemáticas asociadas

La Educación Física chilena se encuentra, aún, en una situación de fuerte desprestigio profesional por parte de los mismos actores educativos y las diferentes entidades sociales. Tanto es

as que varios de los sujetos participantes nos se alan c mo se intenta, desde diferentes instancias, utilizar la Educaci n F sica para subir el promedio de calificaciones finales de los estudiantes en la ense anza media.

A veces siento, en ense anza media, que los objetivos de la Educaci n F sica son subir la nota (...) no puedo poner menos de un 6.0 al alumno porque lo afecto, y hay presi n de los padres, del propio alumnado, desde el medio; incluso, a veces, de la direcci n del centro (...) Uno tiene que mantener un promedio alto para los chicos, no le puedes bajar la nota, y a veces uno se siente presionado por eso. Entonces se pierde un poquito el objetivo de lo que uno se plantea dentro de la unidad, porque finalmente al momento de la evaluaci n tiene que ser muy dadivoso (Claudio).

Los establecimientos educativos determinan, expl cita o impl citamente, la forma en la que los profesores de Educaci n F sica deben comportarse en la evaluaci n / calificaci n de los estudiantes. A “uno le dan par metros (...) por los cuales tiene qu seguir” (Marcelo).

Esta presi n sobre los docentes del rea curricular que nos ocupa es solventada, como dijimos, a partir de una construcci n de pautas de evaluaci n en donde la ‘objetividad’ se convierte en el argumento para solventar dicha presi n: “Me respaldaba siempre con planillas de evaluaci n para cualquier cosa” (Ana).

A la Educaci n F sica “no se le est dando el valor que tiene”. Los colegios generan din micas que, “a veces excluyen” y exigen una conducta profesional diferente al de las otras reas curriculares. Entonces “uno se pregunta: ¿por qu matem ticas puede tener un rojo⁷ y en Educaci n F sica no? (Soledad). Ello viene explicado a partir de “percibir a la Educaci n F sica como un ramo (asignatura) d bil”. Esta situaci n determina una serie

7 En Chile, obtener un rojo significa haber sido calificado con una nota inferior a 4.0.

de decisiones institucionales que muestran la desvalorización social, académica y educativa de la Educación Física escolar. “En un colegio, por ejemplo, estaban tratando de que el curso de cuarto medio, en vez de Educación Física hiciera una preparación de la prueba de selección universitaria” (Claudio).

Esta desvalorización es manifestada, también, por el propio alumnado. “Cuando llegué al colegio un chico me dijo: profe no le ponga tanto color⁸, pase la pelota no más” (Claudio). Muchos estudiantes y profesores de otras áreas curriculares siguen utilizando el término “clase de gimnasia” (Eduardo). Claudio culpabiliza al mismo colectivo docente de la Educación Física de “que nuestro ramo se vea un poco débil”.

Una última problemática de la Educación Física chilena, a la que los profesores otorgan gran relevancia es la creación e instalación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Física (SIMCEE) que se aplicó por primera vez en el año 2010, y pretende medir la calidad pero que está centrado, única y exclusivamente, en los niveles de condición física y en el índice de masa corporal de los estudiantes.

Esto ha sido una “cuestión política” que “no tuvo ningún interés real de ver cómo está la Educación Física” sino únicamente de decir “estamos mal” (Claudio). Pero dada la gran relevancia que este sistema de medición está teniendo a nivel social, ello ha originado decisiones políticas y educativas orientadas a obtener buenos resultados en dichas pruebas pero despreocupadas de una mejora real de la Educación Física escolar.

Me pusieron dos horas extras, o sea, ese curso tenía cuatro horas para la preparación del SIMCEE (...) En esas cuatro horas los chicos terminaron colapsados con acondicionamiento físico (Soledad).

8 “Poner color a algo”, es una expresión chilena que hace referencia a exagerar. En el caso que se cita significa hacer mostrar excesiva preocupación por hacer las cosas bien. Es por ello que el estudiante dice que no se preocupe tanto, al final con jugar a la pelota es suficiente

Esto está provocando, sin duda alguna, un cambio en la orientación pedagógica que los profesores le dan sus clases de educación física: “Te van hacer trabajar para el SIMCEE” (Gabriel).

CONCLUSIONES

Nos hemos encontrado con una educación física chilena, en cualquiera de los niveles educativos, que sigue generando, a partir de una débil definición de sus finalidades y de la puesta en práctica de metodologías, contenidos y prácticas evaluativas poco inclusivas, una práctica escolar que desarrolla tendencias competitivas, una comunicación unidireccional entre profesorado y estudiantes y una atención, casi exclusiva, al desarrollo motor del alumnado. Todo ello cobijado por la establecida concepción de una educación instrumentalizada y técnica.

Esta educación física chilena no ha sido capaz, por lo que se ha descrito, y por la falta de un análisis contextual que relacione criterios políticos, económicos, socioculturales y educativos, de alejarse del paradigma biomotriz que ha caracterizado nuestra rea curricular.

REFERENCIAS

1. Arnold, P. J. (1979). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
2. Barbero, J. I. (2001). *Cultura corporal. ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física? ¿hora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 18-36.
3. Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
4. Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más? México: Fondo de Cultura Económica*.
5. Castells, M. (2006). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

6. Dev s, J. (1995). Deporte, Educaci n y Sociedad. Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educaci n*, 306, 455-472.
7. Dev s, J., & Molina, J. P. (1998). Funciones de la educaci n f sica en el curr culum escolar. En A. Garc a, F. Ruiz & A. J. Casimiro (Coords.), *La ense anza de la Educaci n F sica y el Deporte escolar*. Actas del II Congreso Internacional. (pp. 48-51). M laga: Instituto Andaluz del Deporte, Junta de Andaluc a.
8. Dev s, J., & Molina, J. (2004). Las funciones de la educaci n f sica escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En F.E. Caparroz (Org.), *Educaçao F sica Escolar: Pol tica, Investigaç o e intervenç o* (pp. 35-49). Vit ria: Proteora.
9. Dev s, J., & Peir , C. (2001). Fundamentos para la promoci n de la actividad f sica relacionada con la salud. En J. Dev s (Coord.), *La educaci n f sica, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 295-321). Espa a: Editorial Marfil.
10. Donoso, S., & Arias, O. (2012). Distribuci n desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migraci n de la matr cula escolar: el caso de la regi n de Los Lagos (Chile). *Estudios Pedag gicos*, 38(2), 35-54.
11. Fern ndez, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educaci n f sica del futuro. En J. Dev s (Coord.), *La Educaci n F sica, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Espa a: Editorial Marfil.
12. Flick, U. (2004). *Introducci n a la investigaci n cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
13. Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educaci n F sica. *Contextos Educativos: Revista de Educaci n*, 5, 101-122.
14. Fraile, A. (2004). *Did ctica de la Educaci n F sica. Una perspectiva cr tica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
15. Freire, P. (2002). *Pedagog a del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
16. Gibbs, G. (2012). *El an lisis de datos cualitativos en investigaci n cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
17. Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnograf a y dise o cualitativo en investigaci n educativa*. Madrid: Editorial Morata.
18. Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisi n cr tica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
19. Kirk, D. (1999). Una base de conocimiento para una pedagog a cr tica para la formaci n del profesor de Educaci n F sica. En M. L. Mart n, & J. C. Narganes, (Dirs.), *Actas del Congreso Internacional: La Educaci n F sica en el Siglo XXI*. Jerez de la Frontera: Editorial FEDE.
20. L pez, S. (2009). *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Universidad de La Serena.

21. López, V. M., García, J.M., Manrique, J.C., González, M., Aguilar, R., García, E., Ruano, C., Monjas, R., Barba, J.J., & Martín, M.I. (2005). 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. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 10(90).
22. López, V., Pérez, A., & 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. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 11(106).
23. López, R., Figueroa, E., & Gutiérrez, P. (2013). La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los super ricos en el ingreso de Chile. *Serie de Documentos de Trabajo*, 379, 1-31.
24. Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
25. Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.
26. Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
27. McLaren, P.; & Kincheloe, J. (2009). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
28. MDS Ministerio de Desarrollo Social (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN 2009*. Chile: El Ministerio.
29. MINEDUC (2011). *Planes y programas de estudio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: www.mineduc.cl
30. Moreno, A. et al (2012). La educación física chilena. Un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. *Temas Didácticos de la Educación Física*, 42, 7-17.
31. Moreno, A. (2011). *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)*. Granada: Universidad de Granada.
32. OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Economic Policy Reforms 2013: Going for Growth*. USA: OECD Publishing.
33. Poblete, C., Rivera, E., & Moreno, A. (2014). Educación Física en Chile: una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 265-282.
34. Puga, I. (2011). *Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la*

- reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232.
35. Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
 36. Villalobos, C., & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.

Recepción 01-12-2013
Aprobación: 01-05-2014