

## ¿QUÉ EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA ESCUELA HOY?

### *Which physical education for today's school?*

ELISA ARAYA CORTEZ\*

#### Resumen

La reforma curricular chilena ha propuesto nuevos y amplios objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para los estudiantes en todos los niveles de la enseñanza, desde la educación parvularia a la enseñanza media. En este contexto general, la educación física ha pasado por modificaciones importantes. Ella se concibe como un sector de aprendizaje cuya finalidad es expandir el abanico de conductas motrices de los estudiantes, más que una disciplina centrada en la práctica deportiva, tal como lo era hasta hace poco. Esa nueva educación física planteada sobre temas tales como la vida activa y la salud, desarrollar actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza, lanza desafíos importantes a los profesores de educación física chilenos. Pero ¿cuál es la representación que ellos tienen de la disciplina que enseñan? ¿Esta representación de la educación física está en concordancia con las nuevas demandas culturales en el dominio corporal plasmadas en la reforma? ¿Existen otras visiones o modelos de educación física aún vigentes y que representen un freno a los cambios propuestos?

**Palabras clave:** Reforma educativa, educación física, representaciones, modelos predominantes, la buena escuela.

#### Abstract

*In Chile a far-reaching educational reform has driven changes in the national school agenda, determining new aims and minimum contents to reach on all the levels of education. In this general context, physical education has undergone considerable changes, ceasing to be a discipline that is taking care of sports training to become a discipline that look for widening the range of motorical skills of students. Articulated by large subjects such as the development of health or open-air life, the changes are a challenge for teachers of physical education in Chile. But what is the idea that teachers of education physical have of the discipline that they teach? Does this idea of physical education meet the demands of the reform? Are there other models or ideas that ara against the proposed changes?*

**Key words:** Educational reform, physical education, representation, predominant model, good school.

---

\* Profesora de Educación Física. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Actualmente se desempeña como Coordinadora Nacional de la Unidad de Deporte y Tiempo Libre Escolar de la División de Educación General del Ministerio de Educación. Docente de la Universidad Alberto Hurtado en el Programa de Pedagogía para Profesionales.

## Somos “mente-cuerpo”

Es muy importante decir esto desde el inicio: la Educación Física es un sector de aprendizaje del currículum escolar que tiene como objeto *la enseñanza de las conductas motrices*. No se trata exclusivamente de la práctica y desarrollo de un deporte específico, aunque lo incluye; además, tampoco tiene como único objetivo la eficiencia motriz del rendimiento físico. Más bien, las *conductas motrices* se refieren al *comportamiento motriz, gestual de los seres humanos, investido de todos los elementos de significación: proyectos, emociones, sentidos, significados culturales, etc.* (Parlebas, 1976). Una *conducta motriz*, por lo tanto, está constituida por una amplia red de relaciones significantes que se van tejiendo durante la vida y cuyas bases se instalan en la educación.

La Educación Física comparte con otros sectores del currículum escolar la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes. Ella tiene el privilegio de ser la sola disciplina que construye estos aprendizajes desde la experiencia corporal (Araya, 2002), afirmando de esta manera lo que las neurociencias nos señalan cada vez con mayor fuerza: no tenemos un cuerpo, sino que *somos cuerpo*, somos siempre esa experiencia corporal y desde ella construimos conocimientos y aprendizajes de todo carácter. Aceptar que “*somos mente encarnada*”<sup>1</sup> nos impele a enfatizar y perfilar mejor esta vivencia cotidiana de que aprender, conocer y vivir una experiencia es un acontecimiento que sucede desde, por y en el cuerpo. Entiéndase bien, pues, la “mente-cuerpo” antes de ser un objeto de aprendizaje es el lugar desde el que emergen los aprendizajes, su horizonte de comprensión.

A partir de lo antes señalado es posible considerar que una *conducta motriz* hace referencia a un mundo de pertenencia comunicativa, una historia comunitaria de movimientos, ritmos, juegos y sentidos. Por ejemplo, cuando abordamos un *problema motriz* (sacar unas cajas desde el más alto anaquel o saltar una barrera durante una carrera plana, etc.), se supone que utilizamos de modo estratégico técnicas ya conocidas, involucrando por ello un proceso de toma de decisiones. ¿Vamos a decir que ante este problema la mente-cuerpo que somos actúa disociadamente? Puesto que el problema indica antes que una tarea en sí, las características de la persona que lo afronta, su formación, conocimiento y experiencia. Solucionar un problema es transformar una situación no deseada en una de deseo. Ante esto, ¿de dónde emergen los procedimientos de solución? ¿La confianza para aceptar cambios y errores? ¿La persistencia en la dificultad? ¿La autorregulación? ¿La responsabilidad ante los aprendizajes aprendidos

---

<sup>1</sup> Varela, F., *El fenómeno de la vida*, Dolmen, 2000.

y por aprender? De la experiencia, de aquello que ha sido adquirido y nos ha implicado en esa totalidad compleja que somos.

Hablamos de *aprendizaje motriz* cuando nuestra experiencia se ha enriquecido, en nuestro comportamiento habitual se ha producido un cambio permanente, cuando “eso que sabemos hacer” es transferible a nuevas situaciones, cuando la información de la cual disponemos es usada en nuevas combinaciones para nuevas interpretaciones del mundo, para actuar de otra manera todo lo anterior, como consecuencia de la práctica regular. Por lo tanto, a diferencia de lo que ciertas ideas anacrónicas afirmaban, los procesos de *aprendizaje motriz* activan en los estudiantes mecanismos de recepción sensorial, percepción, atención, memoria, procesos centrales de toma de decisión, organización-programación de la respuesta, etc. Pues, aprender desde el movimiento no sólo involucra aspectos de ejecución motriz, sino también aspectos cognitivos como son los procesos perceptivos y de toma de decisiones (Schmidt, 1982). Ya lo señala Eisner con tanta claridad, “la percepción es también cognición” (Eisner, 1982). Nosotros agregamos, igualmente, lo es la motricidad.

En este sentido, un gran error pedagógico consiste en descorporalizar el currículum escolar, pues la Buena Escuela no es sólo una escuela “cognitiva”. Es una escuela holista que, hoy más que nunca, se hace cargo de la manera de concebir qué y cómo se aprende y desde dónde.

### **Sentidos de la Educación Física escolar**

La educación física en el currículo chileno busca, ante todo, desarrollar en los estudiantes una serie de competencias y disposiciones que los conviertan en ciudadanos con una base de cultura corporal, con hábitos de vida saludable y activa. Pretende que el estudiante valore el cuidado de su cuerpo en tanto autocuidado consubstancial a una buena vida, lo conozca e identifique y desarrolle sus movimientos naturales, fortaleciendo su manejo en relación con actividades rítmicas y lúdicas para descubrir el sentido de equipo, colaboración y cooperación. Y, sobre toda las cosas, aprehenda el goce del movimiento y del estar vivo.

Desde esta especificidad la Educación Física aporta a la calidad la construcción de una Buena Escuela donde niños, niñas y jóvenes despliegan sus potencialidades, pues al igual que otros subsectores del currículum, el aprendizaje de los alumnos y alumnas está en el centro de su quehacer. Sus profesores son, entonces, especialistas del aprendizaje, profesionales capaces de organizar dispositivos pedagógicos adecuados para provocar, favorecer y evaluar este aprendizaje. En este caso, se trata del aprendizaje motriz, un recorrido por el cual los alumnos y alumnas aumentan, diversifican y enriquecen sus conductas motrices. Para que ello ocurra, el profesor que realiza la clase de Educación

Física intenciona situaciones motrices diversas y desafiantes para sus estudiantes. No se trata de una ejercitación meramente muscular o cardiovascular –aunque algunas situaciones las incluyan– sino de presentar verdaderos *desafíos motrices* a resolver. Se trata de utilizar las acciones motrices como medio educativo, como una experiencia que involucra al estudiante en su totalidad.

Estas situaciones motrices compuestas de tareas motrices con problemas motrices desafiantes para niños y niñas varían de acuerdo a los contenidos que se pretenden abordar en los distintos niveles de clases, a las edades de los estudiantes, a los contextos en que se inserta la escuela, etc. Esto significa que la Educación Física es un sector de aprendizaje en donde es importante diseñar y planificar lo que se pretende realizar en las sesiones de trabajo para lograr los avances y las adquisiciones que los programas de estudio proponen para cada curso.

De esta manera resulta importante distinguir las necesidades del movimiento<sup>2</sup> que tienen los seres humanos posibles de cubrir a través de la Educación Física.

Los seres humanos necesitan moverse para:

- *Desarrollar y preservar las potencialidades biológicas y psíquicas*

Desarrollar y preservar las potencialidades biológicas y psíquicas significa garantizar la oportunidad que todos los estudiantes del sistema escolar conserven y mejoren libremente sus facultades físicas, mejorando su calidad de vida, como condición esencial del ejercicio efectivo de los Derechos Humanos.

En el convencimiento de que la salud, entendida como un estado de bienestar físico, psíquico y social, es el cimiento sobre el cual es posible construir todo proyecto de vida personal y social. Y que la actividad física regular, sistemática y bien realizada es el primer factor “protector” de la salud<sup>3</sup>. Las clases de Educación Física llevadas a cabo en la lógica de aprender mejores hábitos de vida garantizan la conservación de los potenciales biológicos y posibilitan llevar a cabo las actividades personales y sociales donde cada uno escoja participar e involucrarse.

Conocer, planificar y practicar actividades físicas regulares que sean de gusto e interés personal, que permitan conectarse con el propio cuerpo y con las amplias capacidades y posibilidades de movimiento que la cultura propia ofrece, para abrirse a la experiencia de vivir corporalmente en plenitud.

---

<sup>2</sup> Estas necesidades fueron recogidas en 1977 en el marco conceptual elaborado por la A.A.H.P.E.R. (Alianza Americana para la Salud, Educación Física y Recreación).

<sup>3</sup> Según lo señala la Organización Mundial de la Salud.

- *Explorar y adaptarse a su medio ambiente*

Los seres humanos se mueven para satisfacer la necesidad de explorar y asir el mundo para vivir en él.

La aventura humana que se desarrolla en los primeros años de vida ejemplifica bien esta necesidad: los niños y niñas pasan de la dependencia total a la autonomía a través del dominio de la propia motricidad, de la cercanía máxima con objetos y personas hasta la exploración y la apertura hacia el entorno y los otros.

Ubicarse en el espacio, reconocer situaciones de riesgo y saber manejarlas, aprender a apreciar el mundo natural que nos rodea, los distintos seres vivos que aún habitan la tierra, maravillarse con el paisaje y saber aventurarse en él preservándolo. Comprender que el destino de la tierra es el destino de la humanidad.

- *Establecer relaciones con otros seres humanos*

Los seres humanos se mueven para satisfacer la necesidad de establecer relaciones con otros seres humanos, lo que implica que la Educación Física y el deporte en edad escolar son un medio educativo que –mediado por la acción educativa del docente– genera habilidades sociales y personales. Las actividades corporales y en especial el deporte escolar pueden llegar a ser el espacio y momento adecuados desde donde aprender a tener metas individuales, autodisciplinarse para conseguir los objetivos planteados, trabajar y colaborar con otros, respetar reglas y normas, diseñar estrategias para el logro de tareas comunes, etc.

En estos tres ámbitos necesarios y abarcadores, las tareas motrices posibles de diseñar para ser resueltas por los estudiantes durante el curso de Educación Física son múltiples y variadas y superan lejos el trote alrededor de la cancha o escuela...

Una tarea motriz debe presentar el desafío justo “ni muy fácil que aburra ni muy difícil para evitar la frustración”. En este sentido pensar las clases de educación física consistiría en diseñar, seleccionar, organizar, implementar y evaluar las mejores situaciones motrices posibles en relación con los contenidos y aprendizajes esperados en los programas de estudio.

Vale decir, al igual que otra clase, la clase de Educación Física tiene propósitos específicos que cumplir. Si bien es cierto que éstos se ven favorecidos por la alegría y la libertad que dan el movimiento y la expresión lúdica.

## Los ejes temáticos de la Educación Física

Los programas de estudio en Educación Física, desde el primer ciclo de enseñanza básica hasta cuarto de enseñanza media, están organizados en torno a tres ejes temáticos principales, los cuales organizan y aglutinan las distintas familias motrices y contenidos en los que se espera que los estudiantes avancen a lo largo de su escolaridad desde niveles de menor a mayor complejidad o, dicho de otra manera, de menor a mayor dominio. Estos tres pueden ser ordenados, de la manera siguiente:

### *Vida Activa*

En este eje se desarrollan contenidos relacionados con el conocimiento corporal y con la relación virtuosa que existe entre actividad física y salud. Ser competente en este ámbito significa ser capaz de actuar sobre su condición física y su salud, lo que implica:

- **Forma de vida activa, sana**, participa regularmente en una variedad de formas del movimiento y reconociendo la contribución del ejercicio físico a la salud física, mental, emocional y social.
- **Responsabilidad personal**, es responsable de la salud a través de la alimentación sana y de la actividad física.

### *Actividades motrices rítmicas, de expresión y en contacto con la naturaleza y aventura*

En este eje se desarrollan contenidos relacionados con la expresión motriz en cuanto medio educativo que permite reconocer el cuerpo como medio de comunicación y expresión, aportando significativamente al desarrollo de habilidades como:

- Conocimiento de sí mismo
- Comunicación efectiva
- Toma de decisiones
- Pensamiento creativo
- Solución de problemas y conflictos
- Trabajo en equipo

### *Juego, deporte y responsabilidad individual y social*

El juego y el deporte son medios educativos que permiten reforzar habilidades sociales y personales al mismo tiempo que ampliar el repertorio motriz y el énfasis está

puesto en la práctica real del juego deportivo o deporte seleccionado más que en la enseñanza de los gestos técnicos. En este eje debiera trabajarse en un continuo de complejidad:

- Desde la iniciación deportiva, cuyo objetivo primordial es lograr que los estudiantes potencien sus patrones motores, se relacionen con otros y disfruten de las actividades propuestas, por lo que es fundamental reconocer el sentido lúdico de la actividad por sobre el aprendizaje de la técnica, el rendimiento deportivo o la competencia.
- El juego deportivo o deporte reglado y estandarizado se plantea en forma progresiva y considera como estrategia el juego deportivo modificado que permite la participación de todos y la adaptación de reglas, espacios, número de jugadores y materiales. Se debe insistir en una visión polideportiva, ampliando lo más posible el repertorio motriz, dando posibilidades de diversificar los aprendizajes y emplear cadenas motrices que permitan posteriormente escoger la práctica deportiva más adecuada a las posibilidades personales.

Desde esta mirada se proponen **los juegos deportivos y/o deportes de autosuperación, los de colaboración, los de oposición y los de colaboración oposición**. Es importante destacar también en este eje la importancia de manejar con equilibrio y madurez los éxitos y las limitaciones, de reconocer y respetar las reglas establecidas, valorar el trabajo en equipo, de reconocer el triunfo y la derrota como parte del juego reforzando el concepto de juego limpio. Vale decir, ser capaz de participar en prácticas deportivas variadas, responsabilizándose de sus actos y los efectos que causan a sí mismo, en los otros y en el medio, lo que implica:

- **Prevención y seguridad.** Exhibe prácticas seguras, desarrollando ambientes seguros en la sala de clase, en juegos y expediciones, y
- **Cuidado del ambiente.** Muestra prácticas de la conservación usando técnicas de mínimo impacto.

Estos cambios en los contenidos y en la perspectiva didáctica en la Educación Física en la escuela/liceo obedecen igualmente al interés de proporcionar a la población chilena nuevas posibilidades en el dominio de la cultura del movimiento. La Educación Física que hasta hace poco se refería a la enseñanza de deportes tradicionales tal como basquetbol, el voleibol o el atletismo.

En este escenario se vuelve necesario comprender que el paso de una educación física más bien centrada en el deporte a una educación física cuyo eje se encuentra en el desarrollo de la acción motriz para una vida más plena y de cara a nuestra naturaleza corporal, sigue siendo teórica. Pues, en la práctica, todavía son pocos los profesores que, a partir de una reflexión crítica de la propia disciplina de enseñanza, experimentan la

necesidad de cambio hacia una perspectiva disciplinaria más acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes, alejándose de la herencia del deporte en tanto “norma motriz ideal”, dicho de otra manera. Recuperando como objeto disciplinar la motricidad en su amplio y rico abanico de posibilidades y no limitándose sólo al campo regulado de los deportes de reglas y competencias.

Desde esta perspectiva, nos parece pertinente preguntar por los distintos modelos disciplinarios en educación física vigentes en el imaginario de los docentes y cómo se conforman (Araya, 2002; Araya y Carlier 2005), de manera tal que resulte más clara la discusión curricular (qué y cómo se aprende) de cada uno de ellos, así como despejar las posibles contribuciones de estos a la construcción de una Buena Escuela.

### **Modelos de Educación Física**

Con el fin de identificar diferentes representaciones de la Educación Física, hemos distinguido cuatro modelos disciplinarios. Para tales efectos, hemos considerado por una parte la idea de que la Educación Física es una disciplina escolar, esto es, una “materia de enseñanza” y, por otra, hemos reconocido las corrientes que, históricamente, han influenciado con mayor fuerza una cierta especificidad: Educación Física orientada hacia el mantenimiento de la salud, la práctica deportiva, de inspiración nacionalista y patriótica, de desarrollo de la motricidad, etc. (Lanotte, 2000).

Para Develay (1992), una disciplina escolar puede ser definida por los objetos de conocimiento y las materias que le son específicas. Vale decir, que es posible identificar un cierto número de elementos que, articulados, forman una disciplina escolar.

Sin embargo, como lo señala el mismo Develay (1995), la Educación Física vacila todavía hoy entre diferentes paradigmas: ser vista como una ciencia del movimiento, como una ciencia de la acción motriz. Como una pedagogía del deporte popular o como una didáctica de los contenidos deportivos. Como una educación física alternativa o como lugar de aprendizaje motor. Todas estas perspectivas dejan entrever una gama de representaciones y discursos confrontando actividades físicas a las deportivas, prácticas deportivas y gimnasia, clubes deportivos y gimnasios a Educación Física como disciplina escolar.

La elección de un referente o un modelo disciplinario aparece de esta manera como fundamental para determinar el contenido de las diferentes dimensiones que es posible identificar para determinar una disciplina escolar. Los trabajos reportados por Caumeil (1995) rescatan diferentes elementos constitutivos de una disciplina (o sector de aprendizaje en la nueva nomenclatura). Identificar estos elementos permitirá establecer, más allá de los contextos históricos o circunstanciales, cuáles son los componentes que la describen: estos elementos fueron utilizados ulteriormente como grilla de construcción y análisis de los diferentes modelos de la Educación Física (Araya, 2002).



Léon (1980, 121-148) presenta las disciplinas escolares como entidades separadas, cerradas en sí mismas y clasificadas según un orden jerárquico. Una perspectiva, por lo demás, bastante alejada de las nuevas tendencias interdisciplinarias de abordaje del currículo. Léon define una disciplina “como un conjunto de conocimientos o saber-hacer cuya utilidad, real o supuesta, está fundada sobre uno o varios criterios: comunidad de objetivos, relación intrínseca de orden lógico o cronológico entre diferentes elementos, similitud de métodos de producción de conocimientos, similitud de métodos de enseñanza”.

Aparece entonces una serie de índices propios a las disciplinas que van desde los saberes (contenidos, conocimientos) hasta las acciones, los deberes específicos de cada una de ellas. La conjugación de estas diferentes características forma una disciplina (sector de aprendizaje), que a su vez puede ser definida en términos de matriz disciplinaria (Develay, 1995).

De esta manera sugerimos aquí que una matriz disciplinaria, considerada como una entrada de análisis epistemológico, define y articula diferentes elementos que dan una unidad de sentido a una disciplina (Léon, 1980; Develay, 1992; Caumeil, 1995).

- Los componentes de esta matriz disciplinaria son los siguientes:
- Su objetivo de aprendizaje.
- El rol del profesor.
- La relación profesor-estudiante y la relación que estos dos actores establecen con el conocimiento disciplinario.

A partir de estos elementos descritos como aquellos que caracterizan una disciplina de enseñanza (Lebrun, 1997), proponemos diferentes modelos de Educación Física. Empero, sería simplista creer que existe una visión única y uniforme de la educación física, pues en el curso de su historia diversas corrientes teóricas y de contexto la han influenciado.

Postulamos que es posible identificar ciertos temas mayores. Estos temas son responsables, a nuestro juicio, de la aparición de un modelo de Educación Física particular, al interior del cual diversas influencias cohabitan con más o menos intensidad, más que presentarse como influjos puros y determinantes. Estas corrientes históricas están relacionadas a “temas” culturales mayores que han sido vehiculizados por la sociedad a través de la escuela y contribuyen a generar “modelos particulares de Educación Física (Vigarelo, 1978; Ulmann, 1989; Arnaud, 1991).

Así, siguiendo la “marca” momentánea que cada uno de los temas deja sobre la Educación Física, se está en posibilidad de despejar cuatro modelos distintos, a saber: un modelo centrado en la salud y la higiene (llamado “modelo higienista”), un modelo centrado en el desarrollo del sentimiento de patriotismo o militarista (llamado “modelo militarista”), un modelo centrado en la performance del gesto (llamado “modelo de-

portivo”) y finalmente un modelo centrado en el desarrollo de la motricidad humana (llamado “modelo de las conductas motrices”).

De esta manera, el cruce de estos dos elementos –los temas de contexto globales y la matriz disciplinaria– hace posible construir de manera teórica modelos disciplinares de Educación Física.

El cuadro que sigue resume la lógica de construcción de un modelo de educación física.

**Cuadro 1**  
SÍNTESIS DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE MODELOS  
DISCIPLINARIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

<b>1.1. Temas sociales mayores</b>	<b>1.2. Matriz disciplinaria</b>	<b>1.3. Modelos de Educación Física</b>
Se refiere a temas que circulan en la sociedad y que influyen directamente la finalidad de la Educación Física escolar. Por ejemplo: la salud, la obesidad, el deporte, la estimulación psicomotriz temprana en la infancia.	Se refiere a los elementos didácticos que organizan una disciplina de enseñanza. Esta matriz define elementos estables de una disciplina escolar. Por ejemplo: la noción de finalidad de la disciplina, de objeto disciplinario, el rol del profesor, etc.	Se refiere a una representación global e idealizada de la Educación Física en tanto materia de enseñanza. Situando la Educación Física en la escuela, ésta se encuentra inmediatamente bajo las expectativas sociales a las cuales la escuela está sometida.

Hipotéticamente consideramos que un modelo de Educación Física se relaciona directamente a un contexto de representación específico a propósito de este sector de aprendizaje. Una representación puede ser definida como una operación que realiza un corte ficticio a una realidad, una selección y una puesta en orden de la realidad que de esta manera se ve reconstruida (Mabille, 1994). Una representación es “el producto de una actividad mental, por la cual un individuo, un grupo, reconstruye la realidad a la cual son confrontados, atribuyéndole una significación específica” (Abric, 1988, 64).

Así, existen efectivamente diferentes modelos de Educación Física (ver cuadro 2), los cuales poseen finalidades y objetos de aprendizaje específicos. Como lo ha mostrado la investigación, los profesores chilenos tienen perspectivas variadas de la disciplina que enseñan (Araya, 2002). Sin embargo, los profesores chilenos que enseñan Educación Física siguen fuertemente influenciados por el deporte, ya no como una estrategia de enseñanza, sino como la finalidad última de ésta. De hecho, la Educación Física Deportiva sigue siendo el modelo de referencia a la hora de poner en juego las representaciones sobre esta disciplina.

**Cuadro 2**  
**PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIDÁCTICA EN LA CARACTERIZACIÓN**  
**DE 4 MODELOS TEÓRICOS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

<b>Componentes de la matriz disciplinaria</b>	<b>Modelo Sentimiento Patriótico o Militarista</b>	<b>Modelo Médico o Higienista</b>	<b>Modelo del Gesto ideal y la performance o Deportivo</b>	<b>Modelo de las Conductas motrices</b>
Saber como objetivo:	Motricidad disciplinada.	Motricidad y salud.	Motricidad reglamentada.	Motricidad “explorada”.
Saber como finalidad:	Gimnasia colectiva.	Práctica física preventiva.	Gesto técnico.	Ampliación de las conductas motrices.
Profesor	Instructor militar.	Promotor de la salud.	Entrenador.	Pedagogo.
Estudiante	Ciudadano, defensor de la patria, posible soldado.	Paciente en potencia.	Deportista.	Niño, niña, joven, adulto.
Profesor-saber	Valores tales como el deber, el orgullo y la obediencia.	Reglas de higiene, conocimiento de psicología y biología.	Técnicas y reglamentos deportivos.	Conocimientos específicos del sector de aprendizaje y su didáctica.
Profesor-Estudiante	Inculcar el cultivo de lo físico y de la moral.	Transmitir conocimientos en vista de la prevención y la salud.	Entrenar a los estudiantes para deportes específicos.	Desarrollar aptitudes para resolver problemas motrices.
Saber-estudiante	Práctica física para la formación del carácter.	Práctica física para mejorar la condición física y la salud.	Maestría en la técnica deportiva.	Construcción de su conocimientos, práctica “a la medida”

¿Qué factores podrían explicar la persistencia de modelo de Educación Física deportiva en un país con débil figuración en competencias de nivel local e internacional? ¿Cuáles serán las experiencias más directamente ligadas a un cambio de representaciones en el campo de la Educación Física? ¿Cómo es posible imaginar nuevas maneras de hacer clases en Educación Física en la escuela sin que se cambie una representación que parece tan anclada en los profesores mismos?

Un sinnúmero de preguntas que meritan ser aprehendidas seriamente si queremos cambiar una larga tradición de una Educación Física escolar, centrada principalmente en el desarrollo de gestos deportivos.

### **A modo de conclusión: La Educación Física y su contribución a una Buena Escuela**

Es conocido el hecho de que la Jornada Escolar Completa (JEC) no ha significado que las escuelas activen sus Proyectos Educativos en pos de variar las ofertas de actividades a los estudiantes de manera de enriquecer sus experiencias en distintos ámbitos<sup>4</sup>. Pues cuando se habla de estimulación cognitiva para la mejora de los aprendizajes siempre se piensa en reforzar el pensamiento lógico-matemático, el uso del lenguaje, la capacidad de resolución de problemas, el aumento del léxico, la capacidad de abstracción, etc., con una lógica cuantitativa del orden: “a más tiempo dedicado a las matemáticas o al Lenguaje mejores resultados en el SIMCE o la PSU”. Lo anterior, sin siquiera muchas veces ver y reflexionar realmente qué se enseña y cómo se enseñan esas materias. La escuela piensa en mejorar su calidad trabajando como está acostumbrada a hacerlo: “en la sala tradicional y desde los sectores de aprendizaje tradicionales”. Mas no siempre significa mejor.

En esta lógica de reforzar los tiempos (no la calidad) en ciertos sectores llamados “importantes” del currículo escolar se dejan de lado sectores de “menor rango” tales como: las artes musicales y visuales, la educación tecnológica (entendida, a veces, como un mero cambio de nombre de lo que fue para muchos la Educación Técnico Manual) y, por supuesto, la Educación Física que se suspende cada vez que la escuela necesita tiempo para el ensayo general del SIMCE.

Es sabido que las escuelas privadas suelen ver en las actividades deportivas una oportunidad de formación para sus estudiantes y una vía de promoción de la oferta educativa hacia los padres y apoderados. Por ello, asignan horas y recursos humanos para el desarrollo de estas actividades como pilares claves de los Proyectos Educativos Institucionales. En las escuelas públicas aún queda terreno que recorrer en este sentido, pues no suele darse mayor importancia a la clase de Educación Física y la actividad deportiva no tiene gran oportunidad de producirse por falta de recursos humanos especializados. Mientras en una escuela municipal la relación numérica profesor de Educación Física-alumno es de 1 por 1.200, en las escuelas particulares pagadas esta misma relación es de 1 por 218. Sin duda una brecha que representa un gran desafío de equidad para el sistema educativo en su conjunto.

El olvido de la escuela de estos ámbitos de la cultura es en sí mismo un diagnóstico. Aquellas familias que tienen la suerte de poder contar con recursos para ofrecerle clases particulares de música a sus hijos e hijas o inscribirlos en clubes para la práctica

---

<sup>4</sup> Ver estudio realizado por encargo del Ministerio de Educación año 2005 a la DIPUC, sobre la distribución horaria en los establecimientos en JEC.

regular de un deporte ven que no sólo estas actividades no perjudican los rendimientos escolares, sino que más bien les aportan nuevas habilidades cognitivas, personales y sociales que los benefician en sus estudios. ¿Acaso para leer música no se requiere conocer las nociones de ritmo, tiempo, pausa, etc.? Saber qué significa que una composición musical esté escrita en un compás de cuatro cuartos o de seis octavos, ¿no es poner en juego la decodificación y comprensión de un lenguaje complejo? ¿Quizás la práctica sistemática de un deporte no crea disciplina y autocontrol? ¿La pintura, el teatro, la danza no son oportunidades para el desarrollo del pensamiento creativo, requisito *sine qua non* para la resolución de problemas (mirar las cosas desde una perspectiva diferente)?

La experiencia escolar –especialmente aquella destinada a los niños, niñas y jóvenes pobres– no sólo debiera contemplar reforzar las habilidades en lectura, escritura y matemáticas, habilidades claves para asegurar una escolaridad satisfactoria. Ésta debería, además, ofrecer variadas experiencias, abrir puertas y ventanas culturales distintas. No reducir el currículo sino enriquecerlo, pues nuestros escolares pobres adolecen no sólo por la falta de “números y letras” en su entorno, hay un sinfín de otras ausencias que los limitan. La escuela no debe hacerse cómplice de esta tremenda inequidad.

Proponemos una remirada crítica a la distribución y gestión de los tiempos escolares. Una mirada crítica al tipo de experiencias de aprendizaje que se propone a niños y niñas desde los párvulos hasta al menos la finalización del llamado plan común, una reponderación de los efectos que los mal llamados “sectores de aprendizaje secundarios” aportan a los logros académicos y por extensión a la calidad de la educación (o, por lo menos, al aumento en el rendimiento en pruebas estandarizadas). Una mirada crítica a la formación que reciben las educadoras y educadores en su formación inicial y en el tipo de habilidades profesionales que se reconocen en las evaluaciones de desempeño, el tipo de ofertas para la formación continua de educadores y educadoras, el tipo de apoyos y orientaciones que recibe la escuela desde las instituciones competentes (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Municipal).

Aludiendo a Paracelso<sup>5</sup>, “la diferencia entre el veneno y el remedio está en la dosis”.

Un desafío queda planteado para la Educación Física hoy: mostrar los beneficios que trae a la escuela y a los aprendizajes de las y los estudiantes integrar de manera armónica la dimensión corpórea del sujeto; de no ser así, la experiencia de aprendizaje siempre queda trunca y vacía de vivencia, por lo tanto, sujeta al olvido inmediato. El desafío está lanzado: aprender desde la alegría de moverse...

---

<sup>5</sup> Farmacopedo Holandés de la Edad Media.

## Bibliografía

- Abric, J.C.** (1994). *Les représentations sociales: aspects théoriques*. In J.C. Abric (Ed.) *Pratiques sociales et représentation*. Paris, PUF, 11-35.
- Araya, E.** (2002). *Profils socioprofessionnels, modeles disciplinaires et représentations de l'apprentissage moteur chez les enseignants d'éducation physique chilienne*. Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain-la-Neuve. Non publié.
- Araya, E. & Carlier, Gh.** (2005). *L'éducation physique chilienne entre la tradition et le changement*. In *Revue Internationale des Sciences du sport et de l'éducation physique*. Vol. 26: 119-134.
- Caumeil, J.-G.** (1995). *L'éducation physique como savoir de l'action motrice*. In M. Develay (Ed.), *Savoir scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, 53-76.
- Develay, M.** (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. Paris, ESF.
- Eisner, E. W.** (1982). "Cognición y currículum". Amorrortu Editores.
- Famose, J.-P.** (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP-Publications.
- Famose, J.-P.** (1991). *Apprentissage moteur et résolution de problèmes*. In J.-P. Famose; Ph. Fleurance & Y. Tuochard (Eds.), *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations*. Editions "Revue EPS", 23-57.
- Léon, A.** (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, PUF.
- Lebrun, B.** (1997). Rationalité en E.P. au XXe siècle. In J- Gleyse & Bui-Xuân, *Comment peut-on enseigner une culture corporelle?* Montpellier, 20, 30 et 31 mai 1997, Actes Procesing. CD-ROM.
- Lanotte, B.** (2000). *Les représentations sociales du cours d'éducation physique: inventaire et transformation*. Thèse de doctorat en éducation physique non publié, UCL, Louvain-la-Neuve.
- Mabille, A.** (1994). *Profils de profs: portrait et styles d'enseignants en sciences*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Ministerio de Educación** (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago (decreto 220).
- Parlebas, P.** (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris: Editions Revue Education Physique et Sport.
- Schmidt, R.A.** (1982). *Motor control and learning. A behavioral emphasis*, Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Varela, F.; E. Thompson y Roch, E.** (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et experience humaine*. Paris: Seuil.