



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Berdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: XII

Número: 2

Artículo no.:9

Período: 1 de enero al 30 de abril del 2025

TÍTULO: Desafíos políticos de la Educación Física en Chile. Una perspectiva basada en Paulo Freire y Hanna Arendt.

AUTORES:

1. Máster. Sebastián Guerrero Lacoste.
2. Dr. Felipe Mujica Johnson.

RESUMEN: Este ensayo tiene por objetivo reflexionar sobre los desafíos políticos que enfrenta la Educación Física en Chile en función de los aportes de Freire y Arendt. Esta disciplina pedagógica en su trayectoria a nivel internacional ha tenido una pluralidad de perspectivas epistemológicas. Durante los últimos años en Chile se han generado algunos debates en torno a la salud y la motricidad donde se confrontan perspectivas distintas, que no necesariamente han sido concebidas desde la pluralidad, lo cual da cuenta de un conflicto político en torno a la disciplina y a sus expresiones en documentos curriculares; por ello, entendiendo el diálogo como un componente político fundamental, se considera pertinente que a nivel nacional se generen espacios democráticos de conversación y debate que contribuyan a desarrollar propuestas curriculares representativas de las colectividades que son parte de la Educación Física chilena.

PALABRAS CLAVES: filosofía política, educación física, democracia, educación dialógica, pedagogías críticas.

TITLE: Political challenges of Physical Education in Chile. A perspective based on Paulo Freire and Hanna Arendt.

AUTHORS:

1. Master. Sebastián Guerrero Lacoste.
2. PhD. Felipe Mujica Johnson.

ABSTRACT: The purpose of this essay is to reflect on the political challenges facing Physical Education in Chile based on the contributions of Freire and Arendt. This pedagogical discipline in its international trajectory has had a plurality of epistemological perspectives. In recent years in Chile, some debates have been generated around health and motricity where different perspectives are confronted, which have not necessarily been conceived from a plurality perspective and reflects a political conflict around the discipline and its expressions in curricular documents. Therefore, understanding dialogue as a fundamental political component, it is considered pertinent that at a national level democratic spaces for conversation and debate are generated to contribute to the development of curricular proposals representative of the collectivities that are part of Chilean Physical Education.

KEY WORDS: political philosophy, physical education, democracy, dialogic education, critical pedagogy.

INTRODUCCIÓN.

Reconociendo que el campo pedagógico se encuentra atravesado por la configuración y los procesos de los campos político, social, cultural y económico, entre otros (Cabaluz, 2015), nos parece relevante hacer una breve mención sobre los contextos en los cuales se desarrollan las tensiones políticas y epistemológicas del campo de la Educación Física (EF) sobre las que reflexionaremos.

En una escala amplia, reconocemos un momento global de múltiples contradicciones y desafíos marcados por un agotamiento del modelo económico y cultural del neoliberalismo. Entre los eventos mundialmente reconocidos podemos mencionar la inestabilidad política de variados países, el proceso de crisis económica del sistema financiero desde el año 2008, los masivos fenómenos migratorios y de refugiados, la destrucción del ecosistema y el calentamiento global, la experiencia de variadas pandemias, la transición hacia un mundo geopolíticamente multipolar, las guerras e intervenciones militares, las revoluciones y revueltas populares en variados países.

Según datos del año 2021, casi la mitad de la población mundial no tiene acceso a una dieta saludable, un cuarto tiene inseguridad alimentaria y un décimo (828 millones de personas) se ven afectadas por el hambre (FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF, 2022). Al mismo tiempo, “el 1% más rico de la población

posee el 45,6 % de la riqueza mundial, mientras que la mitad más pobre tan solo tiene el 0,75 %” (Oxfam, 2023, p.19).

Estas tensiones y contradicciones del sistema del capitalista neoliberal, también se expresan en Chile, en tanto primer experimento de un Estado Neoliberal instalado en los primeros años de la dictadura cívico-militar. Experimento político que en Chile ha promovido la privatización de los derechos sociales, políticas estatales focalizadas, y el subsidio al empresariado (Harvey, 2007), junto con la configuración de subjetividades y sujetos neoliberales (Laval, 2004).

A cincuenta años de esta imposición autoritaria, asistimos a una sociedad con altos niveles de segregación y desigualdad, una emergencia habitacional y problemas en los ámbitos del trabajo, las pensiones, la salud, el medioambiente y la educación, entre otros derechos sociales. Problemáticas que han generado un ciclo de variadas movilizaciones sociales en las últimas décadas, llegando a un punto cúlmine en la revuelta popular iniciada el 18 de octubre del 2019 y que involucró dos intentos fallidos para validar una nueva constitución política de Chile.

Uno de los elementos que ha sido destacado por grupos sociales y por variados autores, tiene relación con las escasas posibilidades de participación de la sociedad en los asuntos públicos. En el problema de la democracia, o la falta de ella, se ha reconocido el límite que implica la vigencia de una constitución realizada en dictadura, junto a la institucionalidad que esta configuró; así, a la democracia que vivimos en una paradójica sociedad bastante movilizadora, pero con poca participación voluntaria en los procesos electorales, se le ha denominado como incompleta (Garretón, 2001), defectuosa (Rovira, 2007) o abiertamente no participativa (Grez y Foro por la Asamblea Constituyente, 2015).

A partir de esta breve lectura del presente, en el cual se inscribe y desarrolla el campo de la EF en Chile, buscaremos una comprensión más profunda en su propia historicidad.

La Educación Física (EF) moderna como disciplina o especialidad pedagógica, se viene desarrollando a nivel internacional desde principios del siglo XIX. En sus inicios estuvo marcada por las escuelas gimnásticas de Alemania, Suecia y Francia (Sainz, 1992), que llegaron a institucionalizarse en la educación escolar y exportadas a otros países europeos (Pérez-Martínez y Torrebadella-Flix, 2017) y a

Latinoamérica (Scharagrodsky et al., 2022) con perspectivas asociadas al disciplinamiento corporal y de corte militar.

Unas décadas más tarde, se consolidó la denominación de EF como reemplazo de gimnasia. El concepto de EF se fue gestando con anterioridad a las escuelas gimnásticas europeas y se aprecia en escritos de diferentes intelectuales de la modernidad, como Jean-Jacques Rousseau, Cayetano Filangieri, John Locke e Immanuel Kant, quienes aludían a la fortaleza de la dimensión física de las personas (Betancor y Vilanou, 1995).

Esta intencionalidad de abordar analíticamente lo físico de lo humano estuvo influenciada por la perspectiva dualista platónica-cartesiana (cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-espíritu), que concebía el cuerpo desde una concepción radicalmente objetivista y que generó un sentido de *cuerpo máquina* que debía ser manipulado o controlado (Mujica, 2021; Rodríguez, 2008). Este objetivismo mezclado con una perspectiva cristiana generó el sentido de *castigo* o *maltrato* de lo corporal con fines moralistas o espirituales (Herrera-Beltrán, 2013) y desde un punto de vista científicista, generó un sentido radical de puritanismo desde la perspectiva higienista y biologicista en torno a la salud (Galak, 2014); además, como aspectos heredados de la modernidad, la EF también se ha ido desarrollando con un acento político colonial, patriarcal y capitalista (Gamboa-Jiménez et al., 2022).

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, la EF en Latinoamérica se desarrolló entrelazando una EF *tradicional*, con una suerte de *giro cultural* que implicaría una crítica a la tradición biologicista y militarista de la EF, y la emergencia de nuevas perspectivas como la Psicomotricidad, el Deporte Educativo, la Praxiología Motriz y la Ciencia de la Motricidad Humana. Así también, en algunos lugares de Latinoamérica emergerán corrientes autóctonas como las perspectivas Crítico-Superadora, Crítico-Emancipadora (Bracht, 1999) y el Currículo Cultural de la EF (Neira, 2018), emergidas en Brasil y con un fuerte énfasis en la Cultura Corporal (Marcassa y Nascimento, 2020); o la Educación Corporal en Argentina y Colombia (Quintão y Gil, 2018).

La revisión y la crítica del origen moderno de la EF ha generado diferentes perspectivas que proponen dar un giro epistemológico en cuanto a dicha cosmovisión occidental moderna. Entre aquellas perspectivas

se encuentran corrientes como la Motricidad Humana (Sérgio, 1999, 2006, 2014; Toro y Vega, 2021), que proponen un giro epistemológico y ontológico fuerte ante el mencionado dualismo platónico-cartesiano, incluyendo perspectivas planteadas desde una perspectiva política y descolonial (Vargas-Polanía et al., 2022).

Otra perspectiva es la de una Educación Física dialéctica y crítica (Guerrero, 2024; Jordi-Brasó y Torredadella-Flix, 2018; Kirk, 2009, 2020; Mujica, 2020), en algunos casos descolonial (Osorio-Salguero y Guerrero-Rivera, 2014), en la cual se plantea un progreso epistemológico, ontológico y político sin necesariamente erosionar la categoría de EF, entendiendo que puede existir un pluralismo epistemológico bajo esa categoría. Mujica (2023a), quien reivindica esta última perspectiva, ha planteado, que en el caso de tener que ser trascendida la categoría de EF, es recomendable que aquello sea en el marco de un diálogo amplio y representativo de dicha especialidad pedagógica; sobre todo, porque no hay que olvidar que quien legitima la EF a nivel político y social es el sistema educativo escolar o la escuela (Vidal y Romagnoli, 2018), haciéndola parte del lenguaje cotidiano de los pueblos en todo el mundo, y por ende, trascendiendo miradas académicas estrictas. Estas perspectivas no son las únicas, pero son mencionadas por un asunto de contingencia en el debate contemporáneo.

Vale destacar, que el campo de la EF se ha constituido desde y con los campos de la salud, militar, deportivo, de la recreación y de la danza, estableciendo diferentes tipos de relaciones con estos campos según la realidad nacional de cada país. En esta línea, distintos actores han influenciado en mayor o menor medida en la configuración del campo y las prácticas de la EF, a los que se podría añadir la presión ejercida desde los campos político, religioso, económico, social y cultural, con un creciente condicionamiento del mercado a partir de la irrupción de los medios de comunicación masiva, la industria deportiva y de gimnasios privados (Bracht, 1999; Carballo, 2010; Galak, 2014; Poblete, 2014).

En el debate académico de la EF en Latinoamérica, se ha discutido sobre la existencia de una serie de crisis o problemáticas internas asociadas a una crisis de identidad que le permita distinguirse y diferenciarse de otras disciplinas; una pérdida de legitimidad como disciplina académica; ausencia de acuerdos en relación a su objeto de estudio; falta de autonomía para configurar su propio cuerpo de

conocimientos; y a la indefinición de los límites de su campo de acción (Ferreira, 2017; Carballo, 2010, Crisorio, 2007; Bracht, 1999); sumado a la proliferación de perspectivas críticas y nuevas narrativas que han problematizado el carácter pretendidamente neutral y apolítico de las perspectivas biomédicas, tecnicistas y deportivistas, que reproducen en sus prácticas educativas opresiones funcionales al capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Bracht, 1986; Galak, 2014; Mujica, 2020; Moreno et al., 2018; Scharagrodsky, 2004; Taffarel y Albuquerque, 2010).

En las últimas décadas, la Educación Física en Chile ha estado marcada por un acento biologicista o biomédico (Moreno, 2018; Moreno et al., 2014), lo que incluso llevó a modificar el nombre de la asignatura escolar como EF y Salud (MINEDUC, 2016). Junto con ello, esta se encuentra en una crisis epistemológica que refleja la disputa entre diferentes enfoques en sus dimensiones teórica, formativa y de desempeño profesional (Mujica, 2023b; Peña-Baeza, 2021; Riquelme-Urbe y Moreno-Villafaña, 2023; Urra-López et al., 2023).

Entre las corrientes epistemológicas que se encuentran más presentes, en la discusión académica del último tiempo, se encuentra la educación motriz clásica; la motricidad humana; la actividad física y salud; la crítica decolonial; la crítica de justicia social en torno a las desigualdades económicas y de género; la educación deportiva técnica; la educación constructivista del deporte; la praxiología motriz; la educación folclórica; la recreación y el ocio; la psicomotricidad; la expresión corporal; las danzas no folclóricas; entre otras. Cabe destacar, que un problema político asociado a esta discusión es que su escenario radica principalmente en los espacios académicos o estatales, mientras que la mayor parte del profesorado de EF que trabaja en el sistema educativo escolar se ha encontrado al margen, y suele ser poco influyente en las decisiones curriculares que se toman a nivel nacional.

Frente a lo expuesto anteriormente, el objetivo de este estudio teórico es reflexionar sobre los desafíos políticos que enfrenta la Educación Física en Chile en función de los aportes de Paulo Freire y Hannah Arendt.

DESARROLLO.

Aportes de la filosofía política de Paulo Freire y Hannah Arendt.

La filosofía política Freireana se funda en su comprensión de la relación que establece el ser humano con el mundo. Negando la concepción bancaria de una relación dicotómica entre estos, donde el ser humano no tendría capacidad de transformación de su contexto, Freire reconocerá que los seres humanos, “dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente, viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad” (Freire, 2018, p. 119).

Los seres humanos establecemos una relación dialéctica con el mundo, una relación de mutua afectación en la que se desarrolla su proceso de humanización, puesto que como cuerpos conscientes, somos capaces de actuar y reflexionar sobre nuestra la realidad, y así, construimos o reinventamos el mundo, en una u otra dirección.

Fue precisamente, porque nos volvimos capaces de *decir* el mundo, en la medida en que lo transformábamos, en que lo reinventábamos, por lo que terminamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética (Freire, 1996, p.22)

Desde esta perspectiva, todas las personas y grupos sociales contribuirían cotidianamente y en sus diversos espacios de vida a la construcción de la sociedad y la cultura. Ahora bien, para Freire, esta construcción política de la sociedad no se daría en un mundo de igualdad ideal sino en uno en el que se ejercen relaciones de opresión que deshumanizan a los seres humanos, distorsionando la relación de los grupos oprimidos con su mundo, mermando así, su capacidad de recrearlo en tanto sus cuerpos conscientes alojan y encarnan al opresor dentro de sí, adoptando sus pautas de comportamiento y su estructura de pensamiento, y comprendiendo un mundo cerrado e inexorable, imposible de ser transformado.

Ante la contradicción entre grupos oprimidos y opresores, Freire (2018) va a plantear que son los oprimidos a quienes cabe la responsabilidad histórica de la superación de las relaciones de opresión, puesto que son quienes sienten y comprenden en carne propia la violencia de la situación opresora; así mismo, desde una perspectiva humanista y democrática, para Freire sería fundamental asumir una

posición con y por los grupos oprimidos, con el pueblo, hacia la liberación y la superación de las relaciones de opresión (Freire, 2018).

Cabe destacar, que así como la dominación es impuesta a los grupos oprimidos, los procesos de liberación no pueden ser de carácter autoritarios o antidialógicos, es necesario que estos mismos se comprometan en su proceso de liberación. Incluso cuando las pautas de comportamiento y estructura de pensamiento de los grupos oprimidos se encuentren condicionadas y pauteadas por la experiencia de vida dentro la situación opresora (Freire, 2018), ya que “el sentido común sólo se supera a partir de sí mismo, y no con el desprecio arrogante que los elitistas le tienen” (Freire, 1996, p. 32); por lo tanto, desde la concientización dialógica, la problematización y el análisis crítico de la propia realidad existencial, y de la conciencia que se tenga de ella.

Ante el proyecto de sociedad autoritario y asistencialista de los grupos dominantes, Freire reivindicará la democracia como forma política de autogobierno del pueblo y como forma de vida (Freire, 2008); así, en esta doble concepción, la democracia requiere de saberes democráticos como la participación, el diálogo, el ejercicio del poder, y la responsabilidad, entre otros saberes que sólo pueden ser incorporados en la experiencia misma de una vida democrática (Freire, 2008).

De esa forma, el educador brasileño planteará la relevancia de la participación política y la democratización de los diferentes espacios vitales de la sociedad como la familia, la escuela, el sindicato, el club deportivo o el barrio, así como una escuela problematizadora y liberadora donde se desplieguen relaciones horizontales, en que los procesos educativos permitan un reconocimiento crítico de la realidad y articulada orgánicamente con su comunidad (Freire, 2001, 2008).

Esta no sería una tarea sencilla, sobre todo en sociedades cuya experiencia cotidiana no ha sido predominantemente democrática como la nuestra, sobre esto Freire va a reconocer la existencia de diferencias y divisiones de clase, raza y género, las cuales generan ideologías que se encarnan en las formas de comportamiento colectivo y personales, siendo algunas de estas discriminatorias y otras de resistencia. Asumiendo esta complejidad, Freire se posicionará por la *unidad en la diversidad* hacia la construcción de un mundo menos injusto y desigual (Freire, 1996).

Para Hannah Arendt, la política se sostiene en la relación de dos personas o seres humanos, de modo que todos los espacios de convivencia humana tendrían una dimensión política, partiendo por la familia. Esto se aprecia en la siguiente cita de la autora: La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los *diversos*. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias. En la medida en que se construyen cuerpos políticos sobre la familia y se los entiende a imagen de ésta, se considera que los parentescos pueden, por un lado, unir a los más diversos, y por otro, permitir que figuras similares a los individuos se distinguan las unas de las otras (Arendt, 2001, p. 45).

En el entendimiento que tiene Arendt (2001) sobre la política, es fundamental la concepción de la diversidad, y a su vez, de la singularidad inalienable de cada persona. Esto le lleva a plantear que la pluralidad es uno de los aspectos fundamentales de la razón de ser de la política, señalando que “la política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres” (Arendt, 2001, p. 45). Esta filósofa nos indica en su obra *la condición humana* que uno de los progresos en filosofía política de la humanidad es reconocer que la vida privada también es parte de la vida política del ser humano, dado que en un tiempo esta se redujo a la vida pública (Arendt, 2009). A su vez, la vida privada se encuentra en una constante dialéctica con la vida pública que es donde se ha de resguardar la existencia de la pluralidad (Arendt, 2009).

Precisamente, los regímenes totalitarios requieren suprimir la pluralidad de sus gobernados (Arendt, 2021), pues así pueden asegurar que no exista una disidencia desde la vida privada hacia la vida pública, como fue el caso de lo que buscaron los nazis en Alemania o el fascismo chileno de Pinochet. Esto mismo fue lo que visualizó el filósofo y psiquiatra austriaco Victor Frankl (2015) en su paso como prisionero político en los campos de concentración nazis, donde se les eliminaba su nombre y se les daba un número para suprimir sus identidades.

Arendt (2009) explicó así la condición de la dimensión común en la vida pública y también la posibilidad de una debacle política totalitaria que la suprima: Bajo las condiciones de un mundo común, la realidad no está garantizada principalmente por la <<naturaleza común>> de todos los hombres que la constituyen, sino más bien por el hecho, de que a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de

perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto. Si la identidad del objeto deja de discernirse, ninguna naturaleza común de los hombres, y menos aún el no natural conformismo de una sociedad de masas puede evitar la destrucción del mundo común, precedida por lo general de la destrucción de los muchos aspectos en que se presenta a la pluralidad humana. Esto puede ocurrir bajo condiciones de radical aislamiento, donde nadie está de acuerdo con nadie, como suele darse en las tiranías. Pero también puede suceder bajo condiciones de la sociedad de masas o de la histeria colectiva, donde las personas se comportan de repente como si fueran miembros de una familia, cada una multiplicando y prolongando la perspectiva de su vecino. En ambos casos, los hombres se han convertido en completamente privados; es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular, que no deja de ser singular si la misma experiencia se multiplica innumerables veces. El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva (Arendt, 2009, pp. 66-67).

Cuando el mundo se interpreta desde una sola perspectiva, se genera una organización política dogmática o unívoca, la cual ha sido un patrón en las dictaduras que han sucedido en nuestra América Latina y el mundo, o las conquistas políticas religiosas y monoculturales que se vivieron en el siglo XVI, como las brutales y horrorosas colonizaciones del territorio americano. Por el contrario, acuerdos políticos democráticos que son respetuosos de la pluralidad humana y cultural han de basarse en el diálogo que encuentra a diferentes posicionamientos frente a un mismo asunto; sin embargo, aquello es muy difícil cuando no ha existido memoria, justicia y reparación, como se puede apreciar en el conflicto chileno-mapuche, y en el derrocamiento de la democracia por la dictadura cívico-militar de Pinochet. Estos crímenes históricos van dejando heridas culturales que dificultan enormemente la posibilidad de avanzar hacia una sociedad democrática que resguarde el pluralismo, por lo que es un desafío ético-político de las comunidades.

Hannah Arendt y Paulo Freire se encuentran en el reconocimiento de lo político como un aspecto fundamental de la vida humana y sus constructos sociales. Sobre la aproximación que realizan a la dimensión política se aprecia una diferencia relevante, la cual consiste, en que para Arendt lo político

aparece solamente por la presencia de dos seres humanos que se encuentran desde la diferencia y la necesidad de organización por medio del diálogo. Para Freire (2018), lo político aparece en cuanto somos cuerpos conscientes que nos relacionamos en el mundo y con él, pudiendo ser capaces de reflexionar y de crear o transformar el mundo, lo que implica opciones éticas y políticas referidas al mundo por construir. Por eso señala, que la educación es una actividad política, pues es parte de una construcción política mayor que se encuentra condicionada por las clases sociales dominantes y las relaciones de opresión. Y es en ese contexto, que el profesorado ha de reconocerse como una parte importante de esa mediación política que existe entre el mundo y quienes se están educando.

En ese sentido, se aprecia que lo político en Arendt (2001) tiene una orientación que se inicia fundamentalmente en la relación entre humanos, y Freire (2018) tiene una orientación que se inicia en la relación humano-mundo. Ambas posiciones no serían necesariamente contradictorias, sino que tratan de dos relaciones diferentes. Ambas perspectivas pueden complementarse para reconocer que lo político en la vida del ser humano puede ser entendido desde una bidireccionalidad, desde el ser humano a la sociedad y en sentido contrario.

En los pensamientos de Hannah Arendt y Paulo Freire se aprecian énfasis distintos en sus obras, mientras las reflexiones de Arendt abarcan variados ámbitos políticos, filosóficos, y de actualidad; estas encuentran su profundidad en torno a la teoría política y la ética. Paulo Freire profundiza en variados ámbitos históricos, filosóficos y políticos en función de la elaboración de una reflexión y una propuesta pedagógica orientada hacia la liberación; no obstante, se encuentran en el reconocimiento de lo político como un aspecto fundamental de la vida humana y sus constructos sociales, y en la valoración de una democracia participativa.

En cuanto a las formas de organización de lo político a nivel sistémico, en oposición frente a regímenes de opresión autoritarios y totalitarios que niegan las expresiones políticas y las posibilidades transformadoras de todas las personas y grupos sociales, ambos autores se encuentran en la valoración de la democracia, pero de una democracia activa y participativa, no meramente representativa, donde las personas puedan tener voz y decisión directa sobre los asuntos familiares, públicos y comunitarios.

También se encuentran en la valoración de la pluralidad, diversidad y la diferencia como elementos constitutivos de los seres humanos y de las comunidades políticas; aspectos relevantes a considerar en cuanto reconocimiento de las legítimas diferencias entre las distintas personas y grupos sociales, que aún desde sus diferencias, se encuentran mancomunados por una construcción común del mundo y de las polis.

Desafíos políticos de la Educación Física en Chile desde la mirada de Freire y Arendt.

A 50 años del inhumano golpe de Estado que se vivió en Chile, se ha planteado desde diferentes institucionalidades la importancia de la educación para la democracia, pero lamentablemente, aquel anhelo suele ser dirigido hacia la educación formal y quienes se encuentran cursando algún proceso formativo institucional (educación parvularia, escolar o superior); no obstante, ¿qué sucede con las personas que ya no se encuentran en esos procesos y fueron parte de procesos formativos (informales y formales) de corte autoritario? De hecho, la educación formal en la actualidad requerirá mucho más que la declaración política de las autoridades para abandonar la senda del conductismo y la educación autoritaria, para pasar a procesos más democráticos, críticos y participativos. Basta con recordar, que todavía las instituciones escolares deciden cómo sus estudiantes se deben vestir y desde sesgos patriarcales (Mujica, 2019); es decir, con la herencia del brutal autoritarismo de la dictadura militar en Chile, el sistema educativo escolar todavía sigue actuando como un potente dispositivo de control y opresión (Labrín-Gajardo, 2021).

En este contexto de una educación marcada por una tradición autoritaria en Chile, es preciso reconocer que la ciudadanía que se encuentra en posiciones educativas de poder (profesorado, académicas/os, personal ministerial, personal de administraciones educativas) también nos hemos formado y podríamos estar reproduciendo patrones autoritarios. En este sentido, es preciso reconocer que las políticas públicas en educación no han tenido una génesis basada en prácticas con fuertes sentidos democráticos. Algunos ejemplos se han visto en torno a los estándares de la formación docente, que son una política pública muy influyente sobre los significados y sentidos pedagógicos que legitiman las universidades a nivel nacional. En torno a la Educación Parvularia, se pudo ver en el año 2021 una declaración pública (Funcionarios

ANDIME y Funcionarios CPEIP, 2021) que denunciaba prácticas sectarias y poco representativas sobre los estándares disciplinarios de la Formación Inicial Docente, los cuales estuvieron coordinados desde la Universidad de Los Andes.

En el caso de la Educación Física, también se han denunciado decisiones de los estándares disciplinares que se acusan como poco representativas, e incluso, que se alejan de la terminología utilizada por las bases curriculares oficiales de la asignatura (Mujica et al., 2023; Riquelme-Urbe y Moreno-Villafaña, 2023; Urra-López et al., 2023).

Del mismo modo, hace aproximadamente una década la asignatura escolar de Educación Física pasó a llamarse Educación Física y Salud, lo cual es contradictorio con los estudios curriculares, históricos y epistémicos que se han estado publicando en los últimos años. Y aquella decisión también se vincula políticamente al cuestionado y fracasado SIMCE que se intentó aplicar en la asignatura, el cual reducía la calidad de la asignatura al rendimiento físico, y por ende, a procesos conductistas de entrenamiento físico y control epidemiológico (Moreno, 2018; Moreno et al., 2014; Rodríguez-Rodríguez, 2016; Sobarzo-Yáñez et al., 2023); por lo demás, es una decisión que también fue tomada sin procesos amplios de participación política del profesorado.

Los desafíos políticos de la Educación Física en Chile, que se pueden vislumbrar, con base en los aportes de Freire y Arendt, son reconocer la pluralidad epistémica que existe en esta especialidad pedagógica, para de este modo generar diálogos amplios que promuevan el debate y el acercamiento de perspectivas para generar acuerdos que puedan tener una base social representativa. Idealmente, sin ánimo de burocratizar la construcción curricular oficial, sería ideal poder incluir en las decisiones importantes diálogos populares vinculantes que se acompañen de diferentes instancias de diálogo en torno a las diferentes propuestas curriculares.

En esos desafíos asoman posibilidades que incluso pueden ser tomadas del mundo político partidario y adaptadas al mundo político educacional; por ejemplo, que los nuevos estándares o bases curriculares, que suelen ser actualizadas cada una década, puedan ser sometidas a aprobación por diferentes estamentos asociados a la profesión de Educación Física en diferentes escalas territoriales, incluyendo al alumnado

escolar y universitario en estas discusiones y decisiones. Actorías fundamentales que suelen ser marginadas de la construcción de políticas públicas, a menos que sea de carácter consultivo, pero sin ningún grado de poder vinculante.

En nuestro contexto, los documentos curriculares oficiales se transforman para la disciplina en lo que una constitución para un Estado; es decir, que rige los márgenes posibles de acción. Sabemos, por las últimas experiencias nacionales, que en las condiciones históricas de nuestro presente, generar una nueva constitución es algo muy complejo para que tenga representatividad, pero evidentemente, no es imposible. De este modo, ¿se podría generar una especie de asamblea curricular que construya las nuevas documentaciones curriculares? Es posible que sí, y que sea la forma más políticamente correcta para idear una nueva política pública curricular, donde haya representantes de todos los estamentos asociados a la especialidad pedagógica.

Esas son ideas muy lejanas a lo que actualmente sucede para la construcción curricular, pero es pertinente con soñar nuevos caminos posibles más democráticos y participativos (Cárdenas et al., 2021; Guerrero y Cárdenas, 2021).

CONCLUSIONES.

Considerando la pluralidad epistémica del campo de la Educación Física, nos parece relevante el reconocimiento crítico y dialógico de tales pluralidades, tanto en términos teóricos como en sus diversas expresiones en la práctica, y en las experiencias educativas ligadas a la EF; asimismo, asumir esta pluralidad epistémica, podría fortalecer la teorización propia desde nuestro contexto, generar las condiciones para inaugurar un momento de la EF en Chile asociado a la experimentalidad pedagógico-curricular; generando condiciones para que el profesorado de Educación Física pueda vincular sus diversas prácticas educativas con la realidad de las comunidades educativas, con la reflexión pedagógica, construyendo saberes pedagógicos producidos en la práctica, y generando instancias donde se puedan compartir reflexiones sobre las diversas experiencias de EF.

En este sentido, comprendemos la relevancia de democratizar la deliberación curricular. Avanzar hacia formas de construcción curricular participativa en los distintos niveles del sistema escolar y de las

experiencias de EF asociadas a la recreación, las danzas, la motricidad, el deporte y la salud. Involucrando a las comunidades educativas en el diálogo y la decisión sobre sus propios procesos educativos. Esto nos parece fundamental para una lenta, entrelazada y democrática construcción de un proyecto educativo desde lo corporal, que se vaya configurando en una praxis social, que se nutra y que responda a las características, necesidades y desafíos de nuestras comunidades y territorios, hacia la construcción de un proyecto de sociedad más justa y de una vida digna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Arendt, H. (2001). ¿Qué es la política? Paidós.
2. Arendt, H. (2009). La condición humana (1ª ed. 5ª reimpresión). Paidós.
3. Arendt, H. (2021). La pluralidad del mundo. Antología. Taurus.
4. Betancor, M. y Vilanou, C. (1995). Historia de la Educación Física y el Deporte a través de los textos. PPU.
5. Bracht, V. (1986). A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. Revista Brasileira de Ciências do esporte, 7(2), 62-68. <https://sitealanrocha.files.wordpress.com/2009/07/a-crianca-que-pratica-esporte.pdf>
6. Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes, 19, 69-88. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>
7. Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina en Cachorro, G., y Salazar, C. (Coords.). Educación Física Argenmex: temas y posiciones (pp. 33-54). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
8. Cárdenas, C., Guerrero, S. y Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. Educación, 30(58), 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>.
9. FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. (2022). El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022. Adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles. Roma, FAO. <https://doi.org/10.4060/cc0640es>

10. Ferreira, A. (13-17 de noviembre de 2017). Reflexiones epistemológicas sobre la Educación (Física) y su campo Disciplinar: El problema del sujeto y el cuerpo. 12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/75758>
11. Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Herder.
12. Freire, P. (1996). Política y educación. Siglo XXI.
13. Freire, P. (2001). Educación y actualidad brasileña. Siglo XXI.
14. Freire, P. (2008). Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI
15. Freire, P. (2018). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
16. Funcionarios ANDIME y Funcionarios CPEIP (2021). Declaración pública ante la propuesta de estándares disciplinares de formación inicial docente de la carrera de Educación Parvularia presentados por la Subsecretaría de Educación Parvularia. https://andime.cl/wp-content/uploads/2021/08/20.08.2021-DECLARACION%20EFID-SdEP_ANDIME_CPEIP.pdf
17. Galak, E. (2014). Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. *Movimiento*, 20(4), 1543-1562.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115332898014>
18. Galak, E. (2014). Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. *Movimiento*, 20(4), 1543-1562.
<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115332898014.pdf>
19. Gamboa, R., Soto, P. y Jiménez, G. (2022). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos*, 45, 43–53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
20. Garretón, M. (2001). Situación actual y nuevas cuestiones de la democratización política en América Latina en Brachet-Márquez, V. (Coord.). *Entre Polis y Mercado: el análisis sociológico de las grandes transformaciones políticas y laborales en América Latina* (pp. 97-115). El Colegio de México.
21. Grez, S., y Foro por la Asamblea Constituyente (2015). *Asamblea Constituyente. La alternativa democrática para Chile*. América en Movimiento.

22. Guerrero, S. (2024). Una política educativa democrática de educación física: aportes de Paulo Freire para la acción educativa en una comunidad local. En F. Cabaluz y D. Miranda (Eds.), *Educación, Política e Ideología* (pp. 335-361). CLACSO.
23. Guerrero, S. y Cárdenas, C. (2021). El quiebre en la autopista educativa: ¿un currículum para seguir sin parar o para cambiar de rumbo? *Revista Enfoques Educativos*, 18, 144–165. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65053>
24. Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
25. Herrera-Beltrán, C. X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 69-87. <https://doi.org/10.35362/rie620583>
26. Jordi-Brasó, J. y Torredadella-Flix, X. (2018) Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
27. Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Routledge.
28. Kirk, D. (2020). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Routledge.
29. Labrín-Gajardo, C. (2021). “Another Brick in the Wall”: prácticas autoritarias, violencia en la institución escolar y sus consecuencias en la formación docente [Tesis de pregrado]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186087>
30. Laval, C. (2004). *La escuela no es empresa*. Paidós.
31. Ministerio de Educación. (2016). *Educación Física y Salud*. Programa de Estudio de Primero Medio. República de Chile.
32. Marcassa, L. P. y Nascimento, C. P. (2020). A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da educação física. Em Boosle, F., Athayde., P., e Lara, L. (Orgs.). *Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos CBCE* (pp.77-90). EDUFRN.
33. Moreno, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: Una caracterización crítica. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(2), 65-78.

34. Moreno, A., Gamboa, R., & Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200010>.
35. Moreno, A., Toro, S. & Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349-362. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2104/2773>
36. Mujica, F. N. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 87-107. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2634>
37. Mujica, F. N. (2020). Educación Física crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1–17. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374>
38. Mujica, F. N. (2021). Filosofía idealista y Educación Física: Análisis del dualismo cuerpo y alma. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 1(5), 1–11. Recuperado a partir de <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/45>
39. Mujica, F. N. (2023a). Pluralismo epistemológico en la Educación Física. Una perspectiva dialógica basada en la filosofía política de Hannah Arendt y Albert Camus. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3724>
40. Mujica, F. (2023b). Crisis epistemológica de la Educación Física en Chile. *Journal of Movement & Health*, 20(2), 1-2. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art193](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art193)
41. Mujica, F. N., Santander-Reveco, I., Gajardo-Cáceres, P., Concha-López, R., Osorio-González, A., & Orellana-Arduiz, N. (2023). Tensiones epistemológicas en Educación Física. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile. *Retos*, 49, 225–230. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96419>
42. Neira, M. (2018). O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, 16(1), 4-28. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/27374/25065/101726>

43. Osorio-Salguero, D. I. y Guerrero-Rivera, J. (2014). La opción crítica decolonial para repensar la educación física. *Inclusión y Desarrollo*, 1(1), 57–71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.1.1.2014.57-71>
44. Oxfam Internacional. (2023). La ley del más rico. Grabar la riqueza extrema para acabar con la desigualdad (Informe). Oxfam. <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/426027/Oxfam-Website/oi-informes/informe-davos-2023-ley-mas-rico.pdf>
45. Peña-Baeza, A. (2021). Nuevos estándares de formación de la educación física: remezón a los cimientos de la profesión asociados al campo de la salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 25(2), 255–256. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2021.67071>
46. Pérez-Martínez, C. y Torredadella-Flix, X. (2017). La preparación física del fútbol en España (1899-1930). *E-Balonmano: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(2), 113-130. <https://ddd.uab.cat/record/185719>
47. Quintão, F., & Gil, K. (2018). Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina. *Educación Física y Ciencia*, 20(1), e044. <https://doi.org/10.24215/23142561e044>
48. Riquelme-Urbe, D. y Moreno-Villafaña, A. (2023). ¿Y dónde está la evidencia? Una mirada crítica al sustento científico y técnico del área Disciplinar de los nuevos Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement & Health*, 20(2), 1-4. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art185](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art185)
49. Rodríguez, M. (2008). La actualidad de la Educación Física en el desarrollo integral del ser humano. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 9(17), 121-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66615066009>
50. Rodríguez-Rodríguez, F. (2016). Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 26(2), 173-185. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v26n2/v26n2a02.pdf>

51. Rovira, C. (2007). Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(2), 343-372. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000200005
52. Sainz, R. (1992). Historia de la educación física. Cuadernos de Sección. Educación, 5, 27-47. <https://www.euskoikaskuntza.eus/es/publicaciones/historia-de-laeducacion-fisica/art-11632/>
53. Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, (34), 59-76. <https://www.scielo.br/j/cp/a/fNNYQSQwPZdtYhbcCrCt5Xg/?lang=es&format=pdf>
54. Scharagrodsky, P., Moreno, A. y Varea, V. (2022). Circulación, transmisión y apropiación de prácticas corporales. La gimnasia sueca y su traducción en la Argentina y Brasil a principios del siglo XX. *Revista da ALESDE*, 14(2), 44-66. <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v14i2.87576>
55. Sérgio, M. (1999). *Motricidade Humana, um corte epistemológico*. Instituto Piaget.
56. Sérgio, M. (2006). *Motricidad Humana, ¿Cuál es el futuro?* *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
57. Sérgio, M. (2014). *Críticas a la Ciencia de la Motricidad Humana*. En M. Sergio, E. Trigo, M. Genú y S. Toro (Eds.), *Motricidad Humana: Una mirada retrospectiva* (pp. 25-38) (2ª ed.). España-Colombia: Léeme.
58. Sobarzo-Yáñez, C., Páez-Herrera, J. y Hurtado-Almonacid, J. (2023). Concepciones de Educación Física de Calidad: un análisis crítico al contexto chileno. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 14(80), 92-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732840>
59. Taffarel, C., e Albuquerque, J. (2010). Epistemologia e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. *Revista Digital do Paideia*, 2(2), 8-52. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635490>
60. Toro, S. y Vega, J. (2021). *Manifestaciones de la Motricidad Humana. Brotes desde el Sur*. Ediciones UACH.
61. Urra-López, K., Tandrón-Negrín, B. y Riquelme-Urbe, D. (2023). ¿Y dónde quedaron las Danzas Folclóricas? Una mirada crítica sobre los Estándares Profesionales para Educación Física y

62. Vargas-Polanía, E. F., Bolaños-Iles, A., Toro-Arévalo, S. A. y Castiblanco-Rodríguez, Y. E. (2022). Existir desde la Relacionalidad; educaciones en la vivencia del saber vivir andino-amazónico desde las entrañas de los pueblos Nasa y Coreguaje de Colombia. *Estudios pedagógicos*, 48(2), 435-449.
63. Vidal, F. y Romagnoli, L. (2018). Educación Física. Una concepción. En M. L. Gayol (Coord.), *La Educación Física en la Educación Secundaria. Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza* (pp. 87-106). Prometeo Libros.

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. Sebastián Guerrero Lacoste.** Asistente de Investigación FONDECYT de Iniciación en Investigación N° 11240233, ANID, Chile. Integrante del Núcleo de Estudio Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar, Universidad de Chile. Magíster en Educación con Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Profesor de Educación Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. sebastianguerrero@uchile.cl
- 2. Felipe Mujica Johnson.** Investigador Responsable, FONDECYT de Iniciación en Investigación N° 11240233, ANID, Chile. Integrante del Núcleo de Estudio Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar, Universidad de Chile. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. felipe.mujica@uchile.cl

RECIBIDO: 10 de octubre del 2024.

APROBADO: 13 de noviembre del 2024.