

Pedagogía crítica de la Educación Física colombiana: del *discurso* sociocrítico a la *intervención* pedagógica

Critical Pedagogy of Colombian Physical Education: from socio-critical *discourse* to pedagogical *intervention*

KAREN LORENA GIL EUSSE

Centro de EF e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil

kalogil@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2625-3877>

Recibido: 28-11-2020. Aceptado: 30-04-2021.

Cómo citar/ Citation: Eusse, K. L. G. (2021). Pedagogía crítica de la Educación Física colombiana: del discurso sociocrítico a la intervención pedagógica, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 140-158.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.140-158>

Resumen. Este texto parte del movimiento crítico de la Educación Física colombiana que empieza a vivenciarse en la década de 1960. Haciendo uso de la distinción que propone Kirk (2019) entre estudios socialmente críticos y pedagogía crítica, el artículo tiene por objetivo discutir el argumento de que aquel movimiento generó una renovación teórica que no llegó a expresarse en pedagogías críticas para la disciplina. En términos metodológicos, usa como fuente los estudios sociocríticos presentes en dos revistas del campo académico del país y dos directrices nacionales para la enseñanza de la Educación Física.

Palabras-clave. Educación Física; Colombia; pedagogía crítica; estudios sociocríticos.

Abstract. This paper addresses the critical movement of Colombian Physical Education that began to be experienced in the 1960s. Based on the distinction between socio-critical research and critical pedagogy proposed by Kirk (2019), this study argues that the movement resulted in a theoretical renewal that was not eventually expressed in critical pedagogies for the discipline. In methodological terms, the sources are the socio-critical studies present in two Colombian academic journals and two national guidelines for the teaching of Physical Education.

Keywords. Physical Education; Colombia; critical pedagogy; socio-critical studies.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física colombiana vivenció un movimiento de crítica a su tradición deportivista. Esta se presentó por diversos momentos, personajes, vías y perspectivas teóricas. Un primer momento se da dentro del contexto de protestas universitarias de la década de 1960. Muchos estudiantes, inconformes con los contenidos de la formación universitaria en el área e inmersos en el contexto de la lucha estudiantil, motivaron un debate frente al papel social de la Educación Física para la Colombia de la época. Ese momento de crítica fue asistido por un movimiento profesoral con varios focos. Uno, relacionado con profesores escolares dentro del contexto de la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física, que se conectó, también, con el Movimiento Pedagógico Nacional, y otro, con los profesores universitarios. El debate académico que establecieron estos últimos, fue acompañado por algunos autores alemanes miembros del convenio colombo alemán.

Considerando este cuadro, y haciendo uso de la distinción que hace Kirk (2019) entre estudios socialmente críticos y pedagogía crítica, este texto discute el hecho de que la renovación discursiva que resultó de la crítica a la tradición deportivista del campo no llegó a manifestarse en propuestas de pedagogías críticas.

En términos metodológicos, este trabajo parte de una tesis de doctorado que estudió los movimientos de crítica y renovación de la tradición deportivista en la Educación Física colombiana (Eusse, 2020). Para este artículo, se retoma el análisis de contenido (Bardin, 2011) de las revistas *Educación Física y Deporte* (1979-2016) y *Lúdica Pedagógica* (1991-2017), estudiadas en el contexto de la investigación del doctorado. La elección de estas dos revistas se debe a su importancia y tradición en el campo académico de la disciplina en el país. Ambos periódicos se tomaron desde su primera edición hasta la más reciente en el momento de la selección de los materiales, priorizando el diálogo con los textos que remitían al tema de la tradición, crítica y renovación.

Además de las revistas, este artículo también analiza las dos más recientes directrices nacionales para la enseñanza de la disciplina: *Lineamientos curriculares para la educación física, recreación y deporte* (2000) y *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte* (2010).

El texto está dividido en tres partes, la primera describe brevemente el movimiento crítico del campo académico, la segunda expone la idea de

que en Colombia se desarrollaron estudios sociocríticos y no pedagogías críticas, oportunidad para problematizar algunas peculiaridades del movimiento crítico referente a la no expresión de su renovación teórica en propuestas para la práctica pedagógica. Finalmente, un tópico conclusivo que llama la atención sobre la necesidad de la construcción de pedagogías críticas de la Educación Física colombiana.

1. EXPRESIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Conforme fue mencionado, existen, por lo menos, cinco fuentes para comprender el desarrollo de un pensamiento crítico de la Educación Física en Colombia. Una de estas es el movimiento estudiantil. La lucha de los estudiantes en las décadas de 1960 y 1970 tenían como foco general una nueva organización social y, consecuentemente, educativa del país. Particularmente, desde la Educación Física, las protestas tenían el ánimo de cuestionar asuntos administrativos de las facultades que ofrecían esta carrera profesional en la época, como el caso de los convenios internacionales con países como Estados Unidos y Alemania, pero también los contenidos y las corrientes de esta formación, principalmente por el predominio del deporte de competencia. De la mano de estos factores, una discusión más amplia sobre el papel social que debería asumir la Educación Física colombiana.

Un movimiento profesoral, de enseñanza escolar básica y media, también aparece en esta escena crítica. La Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física¹ y el Movimiento Pedagógico Nacional criticaron la tradición del campo, ocupándose de temas como la situación social del país, la implementación de «modelos» educativos provenientes de otros países, deportivización de la formación de los profesionales del campo, reivindicación del papel del profesor en la búsqueda de la transformación social del país y valorización de la producción cultural propia del contexto colombiano. El Movimiento Pedagógico Nacional, por ejemplo, criticó la influencia negativa que tendría la implementación de la Tecnología Educativa en el sistema educativo del país que, entre otros aspectos, construyó un modelo educativo inspirado en el sistema

¹ La Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física fue creada en 1941 y continúa vigente. Tuvo un papel fundamental en la estimulación del debate crítico en la década de 1980, principalmente desde la organización de eventos y el diálogo con intelectuales y corrientes internacionales.

industrial capitalista (Guerrero, 2002)². Esta corriente educativa coincidió con el creciente deportivismo en marcha que atravesaba la Educación Física colombiana, reforzándolo, lo que generó que algunos miembros de este movimiento establecieran una crítica contra las consecuencias de esta tendencia para el campo, entre otras, demandando tratar a la pedagogía como el centro de la formación de los maestros. De forma general, ambos movimientos, estudiantil y profesoral, tenían el ideal de una revolución política, social y educativa en el país (Eusse, Almeida & Bracht, 2020a).

Otra línea de la crítica viene con el Convenio Colombo-Alemán (1973-1984). Este resulta del acuerdo entre los dos países en el marco de la influencia que tuvo Alemania en el sistema educativo colombiano, a través de las denominadas misiones pedagógicas que actúan desde el año 1872 (Angulo, 2007). Varios profesionales vinculados a este acuerdo bilateral hicieron una fuerte crítica a la tradición de la Educación Física colombiana. Mostraron la necesidad de ampliar las temáticas del campo que, para muchos de ellos, estaban problemáticamente centradas en el deporte de competencia. En relación con esto, propusieron una comprensión más amplia del concepto de deporte. Con un fuerte interés en la cientifización del campo académico; motivaron, también, un debate frente a la concepción de ciencia, reforzando, al mismo tiempo, la discusión sobre los asuntos pedagógicos que atravesaban la disciplina (Gall, 1982).

Paralelamente a la crítica motivada en el cuadro del convenio, varios intelectuales nacionales también manifestaron su inconformidad frente al predominio del deportivismo. El auge de este debate fue en la década de 1980, prolongándose hasta la siguiente. Allí, varias voces exteriorizaron la necesidad de pensar, junto a las Ciencias Sociales y Humanas, una «mejor» Educación Física para la sociedad, diferente a la ofrecida por la centralidad en el deporte de competencia y en los estudios basados, exclusivamente, en las Ciencias Naturales. En esta misma dirección, también se presentó un debate frente a la despedagogización de la

² El Movimiento Pedagógico Nacional nace en 1982. Además de su lucha contra el modelo de la Tecnología Educativa, se constituye en medio de la necesidad de defensa de la educación pública, la intención de una unidad de los trabajadores del magisterio, la organización sindical, las luchas por los derechos laborales, económicos y políticos y la preocupación por estudiar e investigar temas relacionados con la educación (Cardona, 2005).

Educación Física y la necesidad de una repedagogización, ya que varios intelectuales defendían que la Educación Física se legitimaría desde su quehacer pedagógico, característica que habría sido reemplazada por el deporte de competencia o por los saberes técnico-instrumentales (Bolívar, 1981, 1985, 1986; Chinchilla, 1989; Morales, 1985).

Este fue un momento de crítica/ crisis para la Educación Física colombiana, con fuertes implicaciones epistemológicas, generando una renovación teórica/discursiva en el campo que, a partir de la década de 1990, se manifiesta en un «redescubrimiento del cuerpo» o «giro corporal». Este momento de la crítica denunció la perspectiva moderna de trato al cuerpo, ligada a la industrialización capitalista que controlaba el sistema económico y escolar. Un ejemplo de esta denuncia estaría en la crítica al enfoque del cuerpo como una máquina, basado en el rendimiento físico, un cuerpo desintegrado que se olvida de aspectos «más humanos» (Moreno, 1996) como la sensibilidad (Chinchilla, 2007), la piel, la existencia (Arboleda, 1999), el sentir (Jaramillo & Herrera, 1998), la estética (Murcia, 2007) y las emociones (Morales, 1990). El giro corporal llevó al campo académico de la Educación Física colombiana a un cuestionamiento de la comprensión del cuerpo y del movimiento, en un intento por romper con su visión biologicista-mecanicista y las lógicas reduccionistas de la ciencia moderna, valiéndose de estudios provenientes de las Ciencias Sociales y Humanas y de la Filosofía³.

Esta renovación teórica, sin embargo, no fue suficiente para suplantar el predominio de la tradición deportivista y de las ciencias naturales en el campo⁴. Al mismo tiempo, tanto la crítica como la renovación teórica no lograron avanzar en una línea para la intervención igualmente crítica. Esa falta de materialización sustenta el argumento, entre otros a ser expuestos a continuación, de la no presencia de la pedagogía crítica de la Educación Física colombiana a partir de su movimiento crítico. Esta afirmación se hace con base en el análisis de la

³ Ejemplos de esa renovación discursiva del campo pueden evidenciarse en perspectivas teóricas como las expresiones motrices (Arboleda, 2013) y la educación corporal (Gallo, 2010).

⁴ La permanente crítica registrada en las páginas de las revistas muestra que la tradición técnico-deportivista sigue siendo la corriente dominante en el campo a pesar de la diversidad de tendencias y discursos que han surgido en las últimas décadas (Eusse, Almeida & Bracht, 2020b).

producción académica de las revistas estudiadas, en las que hay una diversidad de estudios sociocríticos que, usando la interpretación de Kirk (2019), son diferentes de pedagogías críticas. La falta de la pedagogía crítica también aparece en las directrices nacionales para la disciplina. Esta, incluso, no es una característica exclusiva de la Educación Física. Comprende Ortega que hay en Colombia una «Ausencia de esta perspectiva en la formulación y desarrollo de políticas educativas por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN)» (2014, p. 52).

2. DE LOS ESTUDIOS SOCIOCRTICOS A LA PEDAGOGÍA CRTICA

Kirk (2019) hace una distinción entre estudios sociocríticos y pedagogía crítica. Para el autor, esta última tiene como foco la preocupación por elementos de la intervención pedagógica, mientras que los primeros se refieren a una actividad analítica que no necesariamente resulta en propuestas de acciones educativas. Observando el desarrollo de la crítica/ crisis de la Educación Física en Colombia, a la luz de esta comprensión, podría decirse que el debate crítico vivido por el campo no se tradujo a pedagogías críticas. La pedagogía crítica debería estar inmersa en la elaboración de propuestas de intervención, movimiento diferente de lo ocurrido con la Educación Física en Colombia, que produjo un discurso crítico, bastante rico y diverso, que provocó una renovación teórica, pero que no desembocó en propuestas de intervención en la vía de la pedagogía crítica. En vez de esto, puede evidenciarse en el movimiento crítico colombiano una diversidad de autores más identificados con los estudios sociocríticos:

Preocupados, principalmente, en analizar y cuestionar el orden normativo de la Educación Física. Usando una variedad de teorías y métodos, buscan comprender y traducir la complejidad de la vida en las clases de esta disciplina y en los programas de formación de profesores. También buscan descubrir intereses constituidos, injustos y prácticas no igualitarias (Kirk, 2010). [...] Tales «estudios sociocríticos» pueden contener implicaciones o recomendaciones para la pedagogía, pero los autores no presentan la acción educativa como su mayor preocupación. (Kirk, 2019, p. 93)⁵

⁵ Las traducciones al castellano de las citas en portugués e inglés son responsabilidad de la autora.

Como el caso de Gall, que expone las posibilidades del desarrollo de actividades de la cultura de movimiento propias del país, en vez de la centralidad en el deporte de competencia internacional, lo que permitiría, entre otras cosas, ofrecer una Educación Física «para gran parte del Pueblo y no solamente para algunos grupos elitistas de alto rendimiento» (1983, pp. 36-37). De manera similar, Bolívar (1985), también criticando el dominio del deporte de competencia en las clases de Educación Física en Colombia y preocupado por una clase democrática y participativa, propone ampliar las posibilidades del movimiento explorando actividades como la danza, el folclor, el campismo, los juegos populares, entre otros. Gracia también presenta su crítica a la tradición del campo, afirmando que: «Es indispensable recuperar finalidades verdaderamente formadoras que trasciendan la instrucción técnica deportiva» (1996, pp. 1-2).

De forma parecida a los estudios sociocríticos, la pedagogía crítica se levanta contra el «orden normativo» de la disciplina, pero con la meta puesta en la práctica pedagógica. La «Pedagogía crítica está más específicamente preocupada con la organización y el alineamiento del currículo, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación a modos que puedan resultar en una Educación Física inclusiva, justa y equitativa» (Kirk, 2019, p. 93), formando para la emancipación, el empoderamiento y la crítica cultural en el camino de la transformación social (Kirk, 2000, 2006, 2019). Bajo esta comprensión, no hay presencia de producciones en las páginas de las revistas estudiadas, explícitamente preocupadas en ofrecer propuestas de intervención críticas exponiendo opciones definidas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a favor de la justicia y la transformación social.

Ultrapasando los hallazgos de las revistas, puede decirse que surgen en Colombia algunas propuestas pedagógicas que buscan ofrecer alternativas al dominio de la tradición, pero que no se valen de una referencia teórica crítica *stricto-sensu*. Este fue el caso de la psicomotricidad. La investigación de Pinillos (2003) registró el fortalecimiento del uso de esa teoría en la Educación Física a partir de la década de 1980, citando, entre otras, producciones como *Renovación curricular* (1983), *Lineamientos curriculares* (1984) y la elaboración, en 1985, en el departamento del Huila, de un manual para la enseñanza de la disciplina, coordinado por los profesores Carlos Bolívar e Hipólito Camacho. Este manual es especialmente importante en este contexto, ya que los autores son nombres importantísimos del debate crítico de la

Educación Física colombiana de la década de 1980. En el caso particular de Bolívar, su producción fue insistente en el llamado a una Educación Física más justa que contribuyera a la formación crítica de los alumnos para una transformación de la sociedad colombiana (Bolívar, 1981, 1985, 1986). Su propuesta de intervención, sin embargo, se basó en una referencia que no dialoga con este ideal crítico, al igual que los mencionados documentos nacionales; ya que, en principio, la psicomotricidad no estaría preocupada por la justicia social o la transformación de la sociedad, dos componentes básicos de la pedagógica crítica. Bajo esta misma perspectiva, apuntan Castellani Filho *et al.* que, a pesar de la psicomotricidad surgir como una propuesta de renovación para la Educación Física:

Se percibe en esta concepción la instrumentalización del «movimiento humano» como medio de formación y la secundarización de la transmisión de conocimientos, que es una de las tareas primordiales del proceso educativo en general y de la escuela en particular (Saviani, 1987:68). Se denota, así, el carácter idealista de la concepción, pues le falta la perspectiva de los condicionantes histórico-sociales de la educación. (2009, pp. 54-55)

Lineamientos curriculares para la educación física, recreación y deporte (2000) es un documento nacional que, como los anteriormente mencionados, proyecta ofrecer una guía para la práctica de la disciplina. La construcción de este material fue dirigida por el Ministerio de Educación de Colombia con la ayuda de académicos del campo pertenecientes a diferentes regiones del país. A pesar de ser una producción que también se esfuerza por mostrar una alternativa a la tradición deportivista de la disciplina, y además de resaltar argumentos que estimulan la democratización, la dignidad humana y la diversidad, es un documento que se manifiesta a favor de la adaptación de la escuela y sus estudiantes a las demandas del mundo moderno, tal y como se nos muestra, no presentando argumentos en defensa de su transformación. Así, es posible encontrar manifestaciones que defienden que:

Es importante tener en cuenta que la apertura de la educación a los campos del conocimiento y a las necesidades sociales exige que las instituciones escolares construyan un currículo que se oriente a la formación de sujetos que manejen los «códigos de la modernidad» definidos por la Cepal-Unesco como «el conjunto de conocimientos y

destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna», que implica la formación de sujetos autónomos, capaces del manejo de un determinado tipo de conocimientos y destrezas, y conscientes de su pertenencia y responsabilidad cultural y de su capacidad de organización y de gestión. (MEN, 2000, p. 22)

Apuntan Camacho y Amaya que estos lineamientos plantean que la disciplina «debe tener un enfoque pedagógico que retome principios de la pedagogía crítica» (2011, p. 124), interpretación que parece contradictoria al observar afirmaciones como la anteriormente citada y la referencia teórica usada para su elaboración. O sea, la comprensión de la disciplina, su objeto de estudio, es basada en Parlebas con el concepto de acción motriz. Son usados también para problematizar el campo: Maier, Meinel, Erickson, Gardner, Mauss, Cagigal, entre otros. Estos son autores que no están ligados a una tradición crítica de pensamiento. Además de esto, el argumento de una Educación Física que defienda la justicia y la transformación social no es la preocupación de este documento.

Por su parte, *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte* (2010) es una directriz más reciente para la práctica pedagógica de la Educación Física colombiana, cuyo objetivo es: «Guiar el diseño de planes de estudio, el desarrollo del trabajo de aula y el sistema de evaluación en las instituciones educativas, para dar a los estudiantes una formación integral que promueva el desarrollo de las competencias necesarias para tener éxito en el mundo actual y futuro» (MEN, 2010, p. 7). Se vale, como los lineamientos (MEN, 2000), del concepto de acción motriz de Parlebas como objeto de la disciplina, además de evidenciar una fuerte orientación a la corriente psicomotricista al referenciar considerablemente la obra de Le Boulch. Es una construcción que no se inspira en la pedagogía crítica, que se propone formar a los estudiantes para «comportarse» y «adaptarse» a las demandas del medio y que, a pesar de plantearse una renovación para la formación tradicional del área, muestra una tendencia instrumental de la disciplina al ponerla al servicio de la «consolidación» de competencias de otras áreas; como sería, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento matemático, «uno de los propósitos fundamentales» de la educación escolar en Colombia, conforme se expresa en el siguiente enunciado:

La relación de las competencias del área de Educación Física, Recreación y Deporte con las competencias matemáticas se produce por el carácter motriz y senso-motriz de las primeras nociones temporo-espaciales de tamaño, forma, distancia y seriaciones, las cuales posibilitan las condiciones para el desarrollo del pensamiento matemático. Es preciso recordar que las nociones referidas son de índole mental y de origen motriz; se constituyen, por tanto, en las bases desde las que se desarrolla el pensamiento matemático. (MEN, 2010, p. 43)

La elección de la psicomotricidad y de la acción motriz revela el modo como el movimiento de crítica a la tradición de la Educación Física repercutió en la legislación analizada. Al mismo tiempo, expresa el «no lugar» de la pedagogía crítica en el debate renovador del campo en Colombia. Esta ausencia, para ser comprendida, necesita considerar la correlación de fuerzas en el ámbito de la Educación Física y en el campo político más general. Teniendo en cuenta la tradición política educativa en Colombia, sería sorprendente, en cierto modo, identificar una orientación de la Educación Física que tuviera como meta transformar los “códigos de la modernidad”, en dirección a prácticas más justas e igualitarias socialmente. Además de esto, es necesario considerar que, de acuerdo con las fuentes analizadas, fue y aún es escasa una producción que se valga del pensamiento de clásicos de la pedagogía crítica, como Freire, Giroux o McLaren, para pensar la Educación Física y, sobre todo, para la elaboración de propuestas para la práctica pedagógica⁶.

En esta línea de análisis, resulta curioso reconocer la «ausencia» de la pedagogía crítica teniendo en cuenta que, de manera significativa, parte de los estudios sociocríticos de la Educación Física colombiana tenían una inspiración en la contraposición al sistema económico y, consecuentemente, educativo, que habría adoptado el país desde, por lo menos, los años sesenta. La crítica a los contenidos centrados en la técnica y el entrenamiento deportivo fue relacionada, en parte, con el capitalismo y sus nefastas consecuencias para la formación, pero también

⁶ Es importante aclarar que esta tradición se pluralizó conceptual y metodológicamente, de manera que, en la actualidad, existen diferentes versiones de pedagogías críticas. «Múltiples, por tanto, son sus objetos, los objetivos que de allí se derivan y las herramientas conceptuales para la lectura de la realidad. A pesar de esto, es común a todas el compromiso con el cambio social a favor de un mundo más justo en términos económicos, raciales, éticos, de género, etc.» (Bracht & Almeida, 2019, p. 5).

para la sociedad más vulnerable. El deporte de competencia combinaría con la lógica excluyente que inspiraba el capitalismo y, por esto, también fue albo de la crítica (Arboleda, 1997, 1999; Jaramillo y Hurtado, 2005; Chinchilla, 2007). Según el análisis hecho por Almeida y Kirk sobre el surgimiento y el desarrollo de la pedagogía crítica en Brasil, Australia, Nueva Zelandia y Estados Unidos, fue común a estos países el inicio marcado por la comprensión de los

...efectos perversos del capitalismo en la sociedad y sus impactos en la Educación y Educación Física. En común a todos los contextos aquí representados, es enfático el argumento político a favor de prácticas educativas que favorezcan la construcción de un mundo más humanitario. (2020, p. 11)

Oportunidad para desarrollar un discurso crítico contra el capitalismo y mostrar la necesidad de que la Educación Física se manifestara a favor de pedagogías más justas y, al mismo tiempo, transformadoras. En Colombia, esta fue una parte de la crítica que se quedó, en gran medida, en el discurso y la memoria de algunos pocos profesionales del campo, no consiguiendo avanzar en la construcción de orientaciones curriculares críticas.

Al mismo tiempo, cabe mencionar que la referencia «marxista», base del discurso de los movimientos estudiantil y profesoral y de la propia pedagogía crítica, no se presentó como una referencia teórica significativa en el campo académico —al menos desde los estudios sociocríticos publicados en las revistas—. La teoría marxista, referencia tradicionalmente ligada a las luchas sociales y a la revolución política-económica, estuvo presente en los discursos que cuestionaron el orden normativo de la Educación Física en Colombia, en parte, gracias a la influencia cubana que movilizó temas críticos/ideológicos, principalmente desde la traducción de literatura europea/soviética. El tránsito de este discurso marxista a una producción teórica específica para el campo podría haber ayudado a la construcción de pedagogías críticas de la Educación Física colombiana, como ocurrió en otros países como Brasil, en donde la teoría marxista tuvo una presencia importante en el movimiento crítico de la disciplina, sirviendo de base para la construcción de perspectivas importantes de pedagogía crítica, como la pedagogía crítico-superadora (Soares, 1992).

Correa y Martínez (2006), de acuerdo con un estudio que desarrollaron en algunas instituciones educativas del país, entienden que la intervención pedagógica en Colombia, a pesar de las renovaciones en curso desde hace décadas, se mantiene anclada en su tradición técnico deportivista, aunque en el discurso los profesores manifiestan una comprensión de la clase teóricamente inspirada en estudios de tipo «crítico» y «liberador». Como esta, existen otras investigaciones en Colombia que ponen en manifiesto la dificultad del paso del discurso crítico a la práctica pedagógica, denunciando la «brecha entre las propuestas teóricas y lo que sucede en la práctica» (Mosquera, 2010, p. 120)⁷. En este sentido, acusa Chinchilla que en el campo académico de la Educación Física colombiana:

...se están elaborando y difundiendo teorías que no se aplican en la práctica sino en aspectos parciales, mientras que de la propia práctica no surgen las orientaciones que se requieren para afrontar las necesidades educativas. El problema se presenta tanto por la manera en que se construye la teoría, como en la forma de realizar la enseñanza, y se concluye en la cuestión del para qué la teoría si no parte de la realidad y ejerce en ella su poder transformador, a través de las prácticas que deben corresponderle. Visto el panorama en el campo epistemológico y de la enseñanza, la reflexión se orienta a investigar y construir las alternativas que integren estos dos campos inseparables del proceso educativo. (2005, p. 109)

Al parecer, la distancia entre los intelectuales y el campo de intervención es bastante marcada en el país; la «culpa del fracaso» de la crítica en la práctica pedagógica es muchas veces atribuida, de manera equivocada, a los profesores de escuela, por una supuesta «incapacidad para aplicar» la teoría que se produce en las universidades (Urrego, 2007). En estas circunstancias, es necesario repensar lo que se entiende por teoría pedagógica, pues la práctica debe ser concebida como fuente de saberes —epistemología de la práctica— (Caparroz & Bracht, 2007), que puede valerse, para su comprensión y a propósito de la tradición de la pedagogía crítica, de metodologías investigativas como las historias de

⁷ Esta no es una característica exclusiva del campo colombiano. La falta de «practicidad» de los estudios sociocríticos ha generado una significativa crítica que envuelve la discusión académica sobre pedagogía crítica, por ejemplo, en el contexto de la literatura anglosajona desde por lo menos la década de 1980 (Kirk, 2000).

vida, narrativas [auto]biográficas, investigación acción participativa, [auto]etnografía, investigación colaborativa y estudios de caso.

En este sentido, se reconoce en el maestro a un sujeto que es productor de múltiples saberes en la escuela y en otros espacios sociales, que se piensa y se asume en colectivo. Por ello, la importancia de interrogar las configuraciones de sus prácticas desde sus componentes didácticos, disciplinares, epistemológicos y contextuales, ejercicio investigativo en el que el sujeto se constituye en constructor de reflexividad, en la medida en que su propia práctica es un texto y un pre-texto para interpretar, interpelar y generar transformaciones de todo orden: culturales, políticas, éticas, estéticas y pedagógicas. (Ortega, 2014, p. 60)

Las escuelas y los profesores deben ser considerados como lugares y actores que también producen, y no solo reproducen, conocimiento. La práctica pedagógica produce teoría, pero con unas características propias y diferentes a las de la ciencia (Bracht, 2015) y, como apunta el sociólogo colombiano Fals Borda refiriéndose a la investigación participativa: «El resultado viene a ser tan calificado y respetable como el que se aduce para la investigación tradicional» (1998, p. 309).

En este sentido, y todavía sobre la no materialización del debate crítico en la práctica, es bastante peculiar que el discurso sociocrítico en Colombia haya sido producido por un movimiento profesoral de educación escolar que, en principio, estaría preocupado por la práctica pedagógica. Sería interesante reflexionar o investigar, particularmente, las dificultades que estos profesores, influenciados por los estudios sociocríticos, atravesaron para avanzar en la elaboración de propuestas sistematizadas de intervención crítica. Al mismo tiempo, sería importante, también, investigar sobre el impacto que esta crítica tuvo en las identidades de los docentes que no participaron directamente de los movimientos profesorales aquí expuestos; es decir, comprender cómo esta crítica fue vivenciada en la escuela, cómo fue el «consumo» de los estudios sociocríticos producidos en las revistas y de las acciones del movimiento estudiantil y profesoral. Asimismo, sería importante, también, develar el impacto y el lugar que estos estudios sociocríticos tienen en la discusión pedagógica del campo en la actualidad.

Percibir el no lugar o la falta de la pedagogía crítica en la Educación Física en Colombia hace más latente la necesidad del llamado a su construcción.

3. CONCLUSIONES

Este artículo reflexionó sobre el desarrollo de un pensamiento crítico en la Educación Física colombiana en las últimas décadas del siglo XX, considerando la distinción propuesta por Kirk (2019) entre estudios sociocríticos y pedagogía crítica. La conclusión del texto es que la crítica al orden normativo de la Educación Física, que se dio a partir de la década de 1960, no conllevó, en los años subsiguientes, al desarrollo de pedagogías críticas de la disciplina. Esto es evidente tanto en las páginas de las dos revistas estudiadas como en los dos documentos nacionales seleccionados que ofrecen directrices para la actuación pedagógica.

Al denunciar esta falta, en el contexto y los términos aquí estudiados, no quiere decirse que no existan propuestas de intervención «innovadoras» o «renovadas» de gran importancia para el campo. Existen propuestas de intervención en Colombia que buscan romper con la tradición, que se valen de metodologías participativas y que hacen un esfuerzo teórico y didáctico por valorizar la presencia de la disciplina en el currículo escolar. Dentro de este contexto, por ejemplo, vale mencionar la propuesta de Camacho, Castillo y Monje (2015)⁸.

De igual manera, y a pesar de que la literatura estudiada indica el predominio de una práctica que resiste a cambios, es bastante probable que existan profesores haciendo intervención crítica en las escuelas, justamente por habitar un país que la demanda con tanto vigor. Esas prácticas necesitan ser visibilizadas, estar en la producción de los intelectuales del campo, dialogar con ellas, en articulación con los estudios sociocríticos que desde hace tanto tiempo vienen actuando fuerte en la producción académica del país, con miras a la construcción de propuestas nacionales de intervención.

Para finalizar, es preciso reforzar que, además de la importante renovación discursiva que vivencia el campo en las últimas décadas, es fundamental, también, la construcción de pedagogías críticas para la Educación Física colombiana⁹. El foco en la justicia y la transformación

⁸ En relación a esta producción, se presenta en una de las revistas un artículo de estos autores sobre la construcción de competencias y estándares para la Educación Física en Colombia (Camacho *et al.*, 2007).

⁹ Sobre la dificultad de superar el discurso crítico y avanzar hacia la intervención pedagógica de la disciplina, apunta Pedraza que, «como si de una maldición antiutópica

social hace que sea especialmente necesaria la pedagogía crítica en Colombia, país que sufre las marcas de la «precariedad» expresada en situaciones provenientes del conflicto armado, narcotráfico, desplazamiento forzado, desigualdad, corrupción, abandono a las minorías y pobreza. Se hace necesaria una «pedagogía crítica vigorosa» para enfrentar los tiempos turbulentos que afectan tanto y a tantos (Kirk, 2019).

En este contexto, la Educación Física tiene el deber y la oportunidad de involucrarse desde su partición en el currículo escolar. Este proyecto de la disciplina debe estar insertado en un proyecto más amplio de una escuela que comprenda las limitaciones de las lógicas neoliberales para su estructuración y funcionamiento, ofreciendo la posibilidad a personas oprimidas o en situación de «precariedad», tener herramientas para el empoderamiento, ya que esta institución puede ser el único recurso que tienen para reconocer una problemática que los toca y poder crear posibilidades de acción para el cambio (Kirk, 2019).

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, F. Q. y Kirk, D. (2020). Pedagogia crítica e “estudos sociocríticos” no Brasil e na literatura anglófona. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 38(3), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66940>
- Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices*, 1, 1-27. Ver en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683>
- Arboleda, R. G. (2013). *Las expresiones motrices*. Bogotá: Kinesis.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bolívar, C. B. (1981). Problemas en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 3(1), 13-17.
- Bolívar, C. B. (1985). Pedagogía y Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.

se tratara, tras la crítica, antes que su incardinación práctica, se ha impuesto la crítica de la crítica» (2016, p. 77), prolongando una discusión teórica que no llega a materializarse en la práctica.

- Bolívar, C. B. (1986). El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. *Educación Física y Deporte*, 8(1-2), 123-127.
- Bracht, V. (2015). Educação Física, método científico e reificação. En M. P. Stigger (Comp.), *Educação física + humanas* (pp. 1-21). Autores Associados.
- Bracht, V. y Almeida, F. Q. (2019). Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, (25), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>
- Camacho, H. C.; Monje, J. M.; Castillo, E. L. y Ramírez, G. M. L. (2007). Competencias y estándares para el área de educación física. “Experiencia que se construye paso a paso”. *Educación Física y Deporte*, 26(1), 11-20.
- Camacho, H. C. y Amaya, L. P. B. (2011). Una mirada al área de Educación Física en el departamento del Huila. *Entornos*, (24), 123-137. Ver en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798828>
- Camacho, H. C.; Castillo, E. L. y Monje, J. M. (2015). *Educación física. Programas de 6 a 11*. Bogotá: Kinesis.
- Caparroz, F. E. y Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37. Disponible en: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>
- Cardona, M. (2005). *El Movimiento Pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Castellani Filho, L.; Soares, C. L.; Taffarel, C. N.; Varjal, E.; Ortega, M. E. y Bracht, V. (2009). *Metodologia do ensino de Educação Física*. Ed. Cortez.
- Chinchilla, V. J. (1989). Una reforma académico profesional que transforme la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 11(1-2), 53-62.
- Chinchilla, V. J. (2005). Elementos sobre epistemología y enseñanza de la Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-112. DOI: [10.17227/ludica.num10-7645](https://doi.org/10.17227/ludica.num10-7645)

- Chinchilla, V. J. (2007). Aportes para una nueva visión del currículo de Educación Física. *Corporeizando*, 1(1), 1-15.
- Correa, O. M. y Martínez, N. (2006). El pensamiento del profesor de Educación Física: un acercamiento a las prácticas educativas institucionales. *Lúdica Pedagógica*, 2(11), 34-51. DOI:[10.17227/ludica.num11-7652](https://doi.org/10.17227/ludica.num11-7652)
- Eusse, K. L. G. (2020). *Tradição, crítica e renovação na Educação Física colombiana* (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/Brasil.
- Eusse, K. L. G.; Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2020a). Crítica en la educación física colombiana: las luchas político-ideológicas revolucionarias del campo. *Lúdica Pedagógica*, 1(31), 1-17. DOI: [10.17227/ludica.num31-11733](https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11733)
- Eusse, K. L. G.; Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2020b/ en prelo). La deportivización de la educación física colombiana: influencias y rastros de su permanencia.
- Fals Borda, O. (1998). *Experiencias teórico-prácticas*. [Http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/10expe.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/10expe.pdf)
- Gall, H. (1982). Conceptos didácticos para la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 4(1), 44-58.
- Gall, H. (1983). Deporte- educación física-recreación-prevención. Problemas de orientación en un fenómeno social. *Educación Física y Deporte*, 5(2), 29-37.
- Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Gracia, A. D. (1996). Concepción de Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, (2), 1-6.
- Guerrero, G. L. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia - siglo xx. *Estudios Latinoamericanos*, 10-11, 1-16. Ver en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3253>
- Jaramillo, J. y Herrera, M. (1998). Evaluación por logros. *Lúdica Pedagógica*, (3), 1-9.

- Kirk, D. (2000). A task-based approach to critical pedagogy in sport and Physical Education. En R. Jones y K. Harlow, *Sociology of sport: theory and practice* (pp. 201-219). Pearson.
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for Physical Education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255-264. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491882>
- Kirk, D. (2019). *Precurity, critical pedagogy and Physical Education*. London: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de educación física, deporte y recreación*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. MEN.
- Morales, L. R. (1985). Necesidad de una fundamentación teórica en la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 51-55.
- Morales, L. R. (1990). Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 12(1-2), 9-28. DOI: <https://doi.org/10.17227/01214128.2684>
- Moreno, W. G. (1996). Perspectivas para tener presentes en el proceso de modernización del instituto universitario de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, Medellín, 18(1), 103-112. Ver en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4585>
- Mosquera, L. M. (2010). Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. *Lúdica Pedagógica*, 2(15), 116-121. DOI: <https://doi.org/10.17227/ludica.num15-564>
- Murcia, N. P. (2007). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 26(1).
- Ortega, P. V. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63. Ver en: <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255>

- Pedraz, M. V. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 123, 76-85. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Pinillos, J. M. G. (2003). *La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Soares, C. L.; Taffarel, C.; Varjal, E.; Castellani Filho, L.; Escobar, M. y Bracht, V. (1992). Metodologia do ensino de educação física. Ed. Cortez. Ver en: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49 - Coletivo de Autores - Metodologia de Ensino da Ed. Fsica.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf)
- Urrego, L. (2007). Educación física escolar, el sentido formativo de un área que no cuestiona la tradición. En *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción* (pp. 207-225). Funámbulos Editores.