

Tensiones epistemológicas en Educación Física. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile

Epistemological tensions in Physical Education. The case of conceptual exclusion in the disciplinary standards for teacher training in Chile

*Felipe Mujica-Johnson, **Ignacio Santander-Reveco, **Pablo Gajardo-Cáceres, **Rocío Concha-López, **Angel Osorio-González, ***Nelly Orellana-Arduiz

*Universidad de Chile (Chile), **Universidad Autónoma de Chile (Chile), ***Universidad de Playa Ancha (Chile)

Resumen. Las tensiones epistemológicas suelen darse por distintas interpretaciones de temáticas que son de un campo disciplinar, lo cual también se daría en la Educación Física. Aquello requeriría de diálogos amplios que visibilicen las tensiones para que se genere un estudio y un posicionamiento epistemológico que pueda contribuir a la disciplina. Este ensayo tiene como primer objetivo comprender algunas tensiones epistemológicas en torno a la Educación Física. Y, como segundo objetivo, analizar algunas exclusiones conceptuales en los estándares disciplinares de Educación Física para la formación inicial docente en Chile. En el desarrollo se exponen algunos ejemplos de exclusiones conceptuales en la Educación Física. Posteriormente, se expone la discusión filosófica sobre la validez de los conceptos que aluden a la dimensión física del ser humano, donde hay quienes se muestran a favor y en contra de excluirlos epistemológicamente. Se continúa con una comparación de los estándares orientadores de 2014 y 2021 de las carreras de Pedagogía en Educación Física de Chile, donde se destaca que algunos términos han sido excluidos, como el de actividad física. Se concluye que estas exclusiones no son coherentes con las bases curriculares de Educación Física y Salud del ámbito escolar. Tampoco lo serían con la presencia de estos términos en el lenguaje especializado de la disciplina a nivel nacional e internacional. Por ello, sería necesario reflexionar sobre la representatividad de aquellas decisiones curriculares en torno a la Educación Superior.

Palabras clave: Tensión epistemológica, Educación Física, currículum, educación superior, dialéctica.

Abstract. Epistemological tensions usually occur due to different interpretations of topics that are part of a disciplinary field, which would also occur in Physical Education. This would require broad dialogues that make tensions visible to generate a study and an epistemological positioning that can contribute to the discipline. The first objective of this essay is to understand some epistemological tensions around Physical Education. And, as a second objective, to analyze some conceptual exclusions in the disciplinary standards of Physical Education for initial teacher training in Chile. In the development, some examples of conceptual exclusions in Physical Education are presented. Subsequently, the philosophical discussion on the validity of the concepts that allude to the physical dimension of the human being is presented, where there are those in favor and against excluding them epistemologically. It continues with a comparison of the 2014 and 2021 guiding standards of the Physical Education Pedagogy careers in Chile, where it is highlighted that some terms have been excluded, such as physical activity. It is concluded that these exclusions are not consistent with the curricular bases of Physical Education and Health of the school environment. Neither are they consistent with the presence of these terms in the specialized language of the discipline at the national and international level. Therefore, it would be necessary to reflect on the representativeness of those curricular decisions regarding Higher Education.

Keywords: Epistemological tension, Physical Education, curriculum, higher education, dialectics.

Fecha recepción: 21-09-22. Fecha de aceptación: 16-04-23

Felipe Nicolás Mujica Johnson

fmujica@live.cl

Introducción

La epistemología es posible entenderla como el estudio del conocimiento o la teoría del conocimiento (Mujica & Concha, 2022; Zamora, 2009). En este sentido, la epistemología puede considerarse como la teoría de la propia teoría, es decir, un estudio que aborda el propio desarrollo de los estudios en torno a diferentes ámbitos académicos. Uno de esos ámbitos es la pedagogía y, más específicamente, la Educación Física (EF). Este ensayo se enmarca en la epistemología de la Educación Física chilena, considerando que es una disciplina pedagógica que ha estado siendo estudiada con mayor frecuencia desde esta perspectiva en los últimos años (Castillo-Retamal et al., 2020; Mujica, 2022a; Peña-Troncoso et al., 2019; Urra-López et al., 2023). Este estudio ha permitido visibilizar algunas tensiones epistemológicas que existen en torno a los ámbitos de estudio de la EF, viéndose involucrados el ámbito de la salud, el deporte y la motricidad humana (Mujica, 2022a). Cabe destacar, que las tensiones epistemológicas también

se han visibilizado en otras disciplinas de estudio (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2021; Millán et al., 2017).

Las tensiones epistemológicas se han reflejado en los nuevos estándares de formación docente en Pedagogía en EF y Salud del año 2021, lo que Mujica (2023) ha denominado una crisis epistemológica del campo de Educación Física en Chile. Entre los aspectos que explican las tensiones se encontrarían la exclusión de algunos conceptos tradicionales del campo de EF, la representatividad de los cambios, el respaldo científico de los cambios y, por ende, la idoneidad del giro epistemológico que ha mostrado aquellos nuevos estándares (Mujica, 2023; Riquelme-Urbe & Moreno-Villafaña, 2023; Urra-López et al., 2023). En este ensayo se pretende abordar de forma más amplia el fundamento epistemológico que explica aquellas exclusiones conceptuales.

Lo que en este ensayo se ha denominado exclusión conceptual en un contexto de tensiones epistemológicas en el campo de la EF, está relacionado a lo que en otros estudios pedagógicos se ha representado con el término censu-

ra en los discursos educativos. Un ejemplo sería el estudio epistemológico en torno al currículum del investigador De Araujo (2018), quien expone diferentes intentos de censura sobre la educación desde la perspectiva de género. Se ha optado por el término de exclusión conceptual y no de censura epistemológica porque se interpreta que este primer término puede abrir más espacios al diálogo, al debate y al acuerdo de ideas con diferentes posicionamientos epistemológicos y filosóficos. Es preciso señalar que en estos diálogos se presenta un componente político a nivel institucional que involucra a las relaciones de poder que existen en torno a instituciones de Educación superior e instituciones gubernamentales.

Con base en lo anteriormente expuesto, este ensayo tiene como primer objetivo comprender las tensiones epistemológicas en torno a la EF. Y, como segundo objetivo, analizar la exclusión conceptual en los estándares disciplinares de EF para la formación inicial docente en Chile.

Tensiones epistemológicas en EF

Las tensiones epistemológicas se encuentran de forma explícita en diferentes estudios asociados a la EF, destacando los estudios de corriente crítica e histórica que se han estado publicando por investigadores españoles en las últimas dos décadas en torno a la influencia de la dictadura franquista y la religión católica en las prácticas pedagógicas. Un representante de aquella corriente es Torredadella-Flix (2011), quien señala de este modo la tensión epistemológica en torno a las mujeres en la EF española del siglo XX:

La consideración femenina apenas tuvo espacio en la bibliografía gimnástico-deportiva y de la educación física. Salvando raras excepciones, insistimos en confirmar que la bibliografía decimonónica sobre la educación física y gimnástico-deportiva de las mujeres fue inexistente. No obstante, existió una cierta preocupación que se manifestó en unos pocos tratados de higiene y de gimnástica del siglo XIX, al incorporar algún que otro capítulo dedicado a considerar la educación física de la mujer, aunque siempre de modo circunstancial, superfluo y reiterativo. Asimismo, algunos pocos y aislados artículos propagandísticos que abordaron la cuestión fueron divulgados en círculos culturales minoritarios, sin apenas trascendencia aparente (Torredadella-Flix, 2011, p. 171).

En una similar línea de estudio a la anterior, sobre una formación emancipadora de las mujeres en el contexto español de EF, Vicente-Pedraz & Brozas-Polo (2014) narran las contribuciones de Josefa Amar y Borbón a fines del siglo XIX, destacando las tensiones epistemológicas que se generaban por los poderes hegemónicos de la época y, sobre todo, por el poder eclesástico de la Iglesia Católica. El aporte de dicha escritora se refiere, en parte, al ámbito intelectual y político en torno a la emancipación de la mujer en la sociedad, por lo que puede ser considerada como una pionera en materia feminista. Según explica Ramírez-Macias (2014), dicha tensión

epistemológica llevó a excluir a mujeres pioneras en la sociedad también estuvo muy presente en los inicios de la formación docente en EF durante el periodo franquista. Otra tensión epistemológica se habría realizado en torno a las escuelas gimnásticas y los inicios de la EF española, la cual sería la exclusión de la obra de Francisco Amorós (Torredadella-Flix, 2014), quien fue considerado un traidor por su vínculo con Francia en momentos de disputa bélica entre españoles y franceses.

En la última década, con el surgimiento de nuevas perspectivas epistemológicas, se han generado algunas teorías que han tensionado epistemológicamente a la EF. Una de ellas es la concepción de las Ciencias de la Motricidad Humana que fue fundamentada, principalmente, por el pensador portugués Manuel Sérgio. Dicho autor desarrolló una mirada crítica de los conceptos tradicionales de la EF. Sérgio (1999, 2006, 2014), critica fuertemente el positivismo y el dualismo platónico-cartesiano que existe en torno al concepto de EF, rechazando aquel término y cualquier otro que aluda a una dimensión física del ser humano. Aquel autor basa sus planteamientos en diferentes referentes de la filosofía existencialista, materialista y fenomenológica. Si la mayoría de los especialistas de EF llegaron a asumir estas premisas filosóficas en torno a la EF sin cuestionamientos, sería probable que en el futuro la terminología de esta disciplina tenga importantes cambios y diferentes conceptos tradicionales sean excluidos de su epistemología vigente, como el mismo nombre Educación Física o actividad física. No obstante, cabe preguntarse, ¿las críticas filosóficas aportadas por Manuel Sérgio son incuestionables para ser totalmente representativas? Hay diferentes especialistas que han coincidido con Manuel Sérgio y complementan sus críticas (Gallo, 2007, 2009; Toro & Valenzuela, 2012; Trigo & Montoya, 2015), sin embargo, también hay otros especialistas de la EF que han aportado argumentos filosóficos y epistemológicos para respaldar aquellos conceptos en EF más allá del dualismo tradicional y mecanicista (Cagigal, 1979, 1981, 1984; Hernández, 1997; Kirk, 2010; Mujica, 2020, 2021a, 2021b, 2022b; Mujica y Concha, 2022). Por ejemplo, Devís (2018), desde una mirada histórica, explica que la EF no tiene solamente un significado y es fundamental interpretarla considerando su evolución cultural y, por ende, su complejidad epistémica. Cabe destacar, desde una mirada histórica, que el término EF reemplaza el término educación corporal, educación médica y gimnasia, con la intención de otorgarle una perspectiva más amplia a este campo de conocimiento y práctica pedagógica (Zagalaz, 2001).

El debate más profundo que se ha dado sobre el término de EF, condición física, actividad física y ejercicio físico, radica en la posibilidad de si el ser humano puede ser concebido desde diferentes dimensiones o si tiene solamente una dimensión que sería física. Al mismo tiempo, dada su amplitud y complejidad, quienes se han hecho cargo de esa discusión más filosófica sobre la

constitución del ser humano o su ontología en torno a la EF podría ser la minoría de los especialistas de EF. Entre ellos, destacarían las perspectivas de Sérgio (1999, 2014) y Mujica (2020, 2021a), quienes plantean aspectos diferentes. La gran diferencia radicaría en que Sérgio asume una posición materialista y Mujica una posición idealista ecléctica. Por un lado, Sérgio (2006) sostiene que no es posible concebir una dimensión metafísica en torno al ser humano y Mujica plantea que sí es posible hacerlo, lo cual no se reduce al dualismo platónico-cartesiano. De hecho, ambos pensadores se apoyan en representantes de la filosofía que comparten corrientes epistémicas, sobre todo, de la tradición existencialista y fenomenológica. Sérgio (2006) muestra en la siguiente cita su rechazo al reconocimiento de una dimensión física de las personas:

(...) me parece lícito preguntar, si es posible, en el área de conocimiento que estudiamos, un vocabulario científico con la palabra físico en lugar de persona. Las expresiones cultura física, actividad física y educación física resultan de un lenguaje que el racionalismo popularizó y universalizó y el sentido común de los políticos decretó y oficializó (p. 16).

En sentido contrario al mencionado anteriormente, Mujica (2020) sostiene lo siguiente sobre este tema:

(...) no es correcto negar la dimensión física o material del ser humano. Asimismo, creo que es posible reemplazar conceptos en la asignatura, sobre todo en su terminología principal, sin embargo, es difícil encontrar un concepto perfecto que no pueda conducirnos a alguna interpretación indeseable. Incluso, si tuviésemos la intención de cambiar el nombre a la asignatura por Educación Corporal, también nos traería un problema, porque no existe ninguna asignatura formal que no eduque el cuerpo. En cambio, no todas las asignaturas formales incluyen en sus fines pedagógicos la dimensión física. Por consiguiente, la intención de reemplazar el concepto físico por corporal podría tener un carácter más simbólico que ontológico desde una perspectiva fenomenológica del cuerpo vivo, ya que sería un error pretender señalar que el ser humano no posee una dimensión física o fisiológica (p. 798).

Como ambas posiciones son bastante irreconciliables, dados sus profundos posicionamientos filosóficos, convendría generar un contexto de discusión entre ambas perspectivas y no de exclusión, independiente de la terminología que se siga utilizando en torno a la EF. Por ende, en este ensayo no se pretende darle la razón a Sérgio (2006) o a Mujica (2020), sino que aspira a mostrar diferencias filosóficas ante un mismo debate terminológico de la EF. Así, se entiende que antes de tomar una posición dogmática que prescinda del pensamiento crítico, convendría desarrollar un análisis dialéctico (Mujica y Concha, 2022), donde cada especialista tome su propia perspectiva frente al tema e incluso pueda generar sus propias conclusiones. De este modo, en el caso que se llegue a generar una exclusión conceptual o un fuerte giro epistemológico, provenga de una decisión representativa y democratizada de

cada territorio. Además, es preciso considerar que la enseñanza y el aprendizaje sobre filosofía es algo complejo (Kohan, 2011; Schofield, 2011), por lo que cabe preguntarse, ¿están las escuelas universitarias de EF abordando los debates filosóficos de su disciplina pedagógica? De no ser así en términos suficientes, mayor es el riesgo de exclusiones epistemológicas acrílicas y poco representativas que pueden derivar en una crisis de identidad epistémica de esta disciplina pedagógica.

Estándares disciplinares para la formación docente en EF

Con miras al mejoramiento de la calidad en la formación inicial docente, en Chile desde el año 2011 se están incluyendo estándares orientadores para las carreras de pedagogía. De acuerdo con Verdugo et al. (2021), estos estándares tendrían la siguientes composición y finalidad:

Estos estándares están organizados en dos categorías: estándares pedagógicos (en adelante EP) y estándares disciplinarios, los que se articulan y complementan entre sí, con el fin de proporcionar al futuro profesor los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la docencia, permitiendo proyectar en el estudiante de pedagogía la identidad docente. Cada estándar posee una descripción y un número determinado de indicadores, los cuales permiten especificar y concretar lo que se espera de los profesionales egresados de la educación (p. 135).

En el año 2014 surgen los primeros estándares para la carrera de Pedagogía en EF. En aquel documento se especifica que los estándares tienen el siguiente propósito en la formación del profesorado de EF:

El concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, en este caso, en la enseñanza de Educación Física y Salud, tanto en la Educación Básica como en la Educación Media. Los estándares tienen una doble función: señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. En términos de un “qué” orientador, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente (CPEIP-MINEDUC, 2014, p. 7).

Esta fundamentación sobre los estándares orientadores de las carreras de EF nos da a entender de que son bastante relevantes en la configuración colectiva de lo que se entenderá y vivirá dentro de la EF en los entornos universitarios y escolares. Por tanto, se pueden convertir en un campo de disputa epistemológica, sobre todo, ante las variadas corrientes que buscan fundamentar esta disciplina. Y, a su vez, podrían ser un espacio de tensión

epistemológica y exclusión conceptual. En otras palabras, algunas corrientes o perspectivas teóricas podrían ser instaladas en el discurso pedagógico con mayor presencia y, de este modo, excluir enfoques que no han dejado de ser importantes en la disciplina. En este sentido, cabe preguntarse, ¿se ha tomado conciencia sobre este fenómeno epistemológico en el marco de la construcción de estos documentos curriculares en el campo de la Educación Física?

En el año 2021 surgen nuevos estándares orientadores para la carrera de Pedagogía en Educación Física y Salud (CPEIP-MINEDUC, 2021), los cuales reflejarían una actualización epistemológica y curricular. Estas dos versiones de estándares permiten tener una mirada más clara sobre los posibles cambios que ha tenido el discurso epistemológico de la EF en los últimos años. Considerando los debates que muestran una cierta crisis epistemológica de la EF (Devís, 2018; Kirk, 2010; Moreno-Doña et al., 2020; Mujica, 2023; Mujica y Concha, 2022; Peña-Troncoso et al., 2021; Riquelme-Urbe & Moreno-Villafaña, 2023; Sérgio, 2014; Trigo y Montoya, 2015), marcados por los argumentos que fomentan la exclusión de cierta terminología de la disciplina, se realizó una breve comparación entre ambos estándares disciplinarios. Se logró reconocer la exclusión de algunos conceptos que son parte de la tradición curricular de la EF a nivel nacional e internacional.

Entre los conceptos detectados que habrían sido excluidos de los contenidos principales de los estándares disciplinarios, los cuales sí estaban presentes en los estándares del CPEIP-MINEDUC (2014) y son completamente excluidos del texto principal en los del CPEIP-MINEDUC (2021), excluyendo las referencias bibliográficas y la introducción, son los siguientes: a) ejercicio físico; b) actividad física; y c) condición física. Sobre el concepto ejercicio físico, en los estándares del 2014 se encuentran mencionado cinco veces y en los del 2021 ninguna vez. El concepto de actividad física se encuentra mencionado tres veces en los estándares del 2014 y en el 2021 ninguna vez. El concepto de condición física se encuentra mencionado en cuatro oportunidades en los del 2014 y en los del 2021 ninguna vez. En contraposición a esta exclusión, el término motricidad pasó de ser mencionado ocho veces en el año 2014 a 38 veces en el 2021.

Los cambios en el discurso epistemológico de los estándares orientadores para la formación inicial docente en las carreras de EF entre el 2014 y el 2021 son coherentes con la perspectiva de las ciencias de la Motricidad Humana de Sérgio (1999, 2006, 2014). En el sentido que se aprecia una exclusión de algunos términos que aluden a la dimensión física del ser humano. Por ello, se considera pertinente hacer las siguientes preguntas filosóficas, epistemológicas y pedagógicas: a) ¿Es adecuado abandonar la terminología de actividad física, ejercicio físico y condición física?; b) ¿En otras partes del mundo está sucediendo algún fenómeno similar de exclusión

epistemológica en torno a la EF?; c) ¿El profesorado de EF en Chile está de acuerdo con la exclusión de dichos conceptos?; d) ¿El profesorado de EF comprende el trasfondo filosófico de esta exclusión epistemológica?; e) ¿El estudiantado en formación de Pedagogía en EF qué piensa sobre esta exclusión conceptual?; f) ¿Cómo determinar si aquella exclusión conceptual es representativa?; g) ¿Qué metodología de trabajo utilizó la comisión encargada de diseñar estos estándares orientadores para las carreras de Pedagogía en EF?; h) ¿Cómo asegurar la calidad de los organismos que tienen la labor de asegurar la calidad en la formación inicial docente de las carreras de pedagogía?

En cuanto a la discusión que se puede generar sobre la exclusión conceptual de los términos actividad física, condición física y ejercicio físico, es posible señalar que son términos vigentes en los contextos académicos y científicos asociados a la EF. Lo anterior referido a un contexto internacional de diferentes continentes y en naciones con diferentes idiomas. Por ejemplo, los tres conceptos excluidos se encuentran presentes en las bases curriculares de la EF escolar en Chile. En concreto, los términos de actividad física y de condición física son mencionados en reiteradas oportunidades en las bases curriculares de primero a sexto año básico (MINEDUC, 2018). En cuanto a las bases curriculares de séptimo básico a cuarto medio, se mencionan los tres conceptos en variadas oportunidades (MINEDUC, 2016, 2019). Cabe destacar, que en las bases de tercer y cuarto medio existe una asignatura electiva de EF y Salud que se denomina Ciencias del Ejercicio Físico y Deportivo (MINEDUC, 2019). Por otro lado, estos conceptos se muestran vigentes en la terminología nacional e internacional vinculada a la asignatura de EF. Por ejemplo, la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación tiene una Facultad denominada Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, al igual que otras universidades, como la Universidad Politécnica de Madrid en España. En América y Europa también existen diferentes programas de doctorado que en su nombre incluyen el término de actividad física, como el de la Universidad Autónoma de Madrid (España), el de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), la Universidad Católica del Maule (Chile), la Universidad de Vigo (España), la Universidad Manuel Beltrán (Colombia), la Sheffield Hallam University (Reino Unido), entre otras. También en Reino Unido, Polonia, Estados Unidos, Alemania, entre otras naciones europeas e iberoamericanas, existen revistas científicas que incluyen en sus nombres el término de actividad física y de ejercicio físico. En el listado de revistas Scopus se encuentran 11 revistas en inglés que incluyen el término actividad física y una en español. En cuanto al término motricidad, del listado de revistas en Scopus, solamente una lo incluye en portugués, en español ninguna y en inglés ninguna.

En función de lo expuesto, se finaliza este apartado con las siguientes dos preguntas: a) ¿Por qué excluir conceptos

asociados a la EF que tienen una representatividad en la sociedad chilena y del extranjero?; b) ¿Cómo se ha desarrollado esta exclusión conceptual en los estándares disciplinarios de las carreras de Pedagogía en EF y Salud de Chile?

Conclusiones y aplicaciones prácticas

En función del primer objetivo de este ensayo, se concluye que las tensiones epistemológicas han estado presentes en diferentes periodos históricos asociados a la EF, sobre todo, desde los grupos que tienen mayor hegemonía en la configuración de la cultura. Se entiende que en un contexto de consensos de políticas educativas y participación democrática, podrían generarse exclusiones conceptuales que sean representativas y legítimas, pues progresar en términos epistémicos podría ser beneficioso en algunos casos. El problema es cuando aquella exclusión epistémica no responde a un proceso de deliberación representativa y carece de una base académica de análisis crítico y dialéctico. Para aclarar más lo anterior se aportarán algunas ejemplificaciones.

De acuerdo con el segundo objetivo del ensayo, se considera que los nuevos estándares disciplinares de las carreras de Pedagogía en EF de Chile del 2021 excluyeron conceptos que tradicionalmente han sido relevantes y que también lo son en la actualidad. Estos términos son ampliamente utilizados en el currículum escolar chileno de EF y Salud, así como en los contextos académicos de Educación Superior y en los científicos, tomando como referencia el nombre de algunas facultades universitarias, doctorados y revistas científicas. Por ello, se considera preocupante el trasfondo y las consecuencias de aquel contexto curricular en torno a la calidad de la formación inicial docente en EF. Se logra apreciar que la perspectiva epistemológica de la Motricidad Humana de Manuel Sérgio resulta favorecida en los nuevos estándares disciplinares de EF, en desmedro de otras perspectivas que abogan por no excluir los términos que reivindican la dimensión física del ser humano. Se duda de que la exclusión conceptual en torno a la EF en Chile sea representativa, ya que no suelen existir mecanismos deliberativos que incluyan al profesora escolar y universitario en torno a estas decisiones. Se aprecia que las escuelas y/o facultades universitarias de EF en Chile requerirán abordar este fenómeno epistémico y tomar posiciones epistemológicas frente al tema. Del mismo modo, se duda de que en el país se haya abierto un amplio debate sobre las perspectivas filosóficas que se enfrentan con los conceptos que han sido excluidos, el cual requeriría de la formación dialéctica y crítica en torno a la filosofía y epistemológica de la EF.

A partir de estas conclusiones, se considera pertinente como aplicaciones prácticas la promoción de diálogos y debates epistemológicos en el campo de la EF chilena. Estos podrían favorecer el entendimiento de las tensiones epistemológicas que promueven algunas perspectivas en

función de argumentos ontológicos o de la constitución del ser humano. Estos debates pueden permitir mayor participación del profesorado y del estudiantado de EF. Asimismo, se considera necesario ampliar el debate a los mecanismos que se utilizan para definir aspectos que pretenden asegurar la calidad de la formación en torno a la EF.

Futuras líneas de investigación

En términos epistemológicos se considera relevante el desarrollo de ensayos y revisiones bibliográficas que aporten al estado del arte de esta temática. Adicionalmente, en perspectiva de estudios curriculares de documentos formales (Johnson, 2023), se visualiza que los propios estándares orientadores de las carreras de Pedagogía en EF del año 2014 y 2021 pueden ser sometidos a estudios hermenéuticos que logren reconocer algunos de sus significados implícitos. También se reconoce de utilidad para el progreso de la disciplina la recogida de opiniones del profesorado y del estudiantado sobre estos temas. Convendría estudiar cualitativamente los argumentos de las personas especialistas que han participado en la construcción de los estándares orientadores del año 2021 y sus apreciaciones por la exclusión conceptual. Finalmente, también sería pertinente desarrollar estudios sobre las interpretaciones de las exclusiones conceptuales del cuerpo académico especialista del Ministerio de Educación de Chile.

Referencias

- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 503-524.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- Cagigal, J. M. (1984). *¿La Educación Física, Ciencia?* *Educación Física y Deporte*, 6(2-3), 49-58.
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Bássoli de Oliveira, A. A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, 38, 317-324. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- CPEIP-MINEDUC. (2014). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Física*. República de Chile.
- CPEIP-MINEDUC. (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud*. República de Chile.
- Devis, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la Educación Física Escolar. *Continuidades, discontinuidades y retos. Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 121-131.
- Gallo, L. (2007). La educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Lúdica Pedagógica*, 2(12), 5-11.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la Educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-242.

- Hernández, J. L. (1997). La construcción histórica y social de la Educación Física. Tendencias sociales y actuales. En J. Hernández (Ed.), *Salud, Deporte y Educación* (pp. 17-44). Las Palmas: ICEPSS.
- Johnson, D. (2023). *Estudios curriculares. Una reflexión sobre la experiencia educacional*. Escaparate.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kohan, W. O. (2011). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Millán, S. E. Q., Mella, E. H. R., Saavedra, S. M., Rapimán, D. Q., & Surjan, M. C. G. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- MINEDUC. (2016). *Bases curriculares. 7° básico a 2° medio*. República de Chile.
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares. Primero a sexto básico*. República de Chile.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares de 3° y 4° medio*. República de Chile.
- Moreno-Doña, A. (2018). La Educación Física chilena en educación básica: una caracterización crítica. *Revista da ALESDE*, 9(2), 65-78. <http://dx.doi.org/10.5380/jlass.v9i2.61261>
- Moreno-Doña, A., Toro-Arévalo, S., & Gómez-Gonzalvo, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, 37, 605-612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
- Mujica, F. (2021a). Filosofía idealista y Educación Física: Análisis del dualismo cuerpo y alma. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 1(5), 1-11.
- Mujica, F. (2021b). *Filosofía y Educación Física*. McSports.
- Mujica, F. N. (2022a). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. *Retos*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>
- Mujica, F. (2022b). Educación Física Transmoderna. Contribución de la ontología escolástica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3266>
- Mujica, F. (2023). 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)
- Mujica, F. N., & Concha, R. F. (2022). Producción epistemológica en Educación Física. Contribución de la dialéctica platónica. *Retos*, 46, 53-59. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93503>
- Peña-Troncoso, S., Toro-Arevalo, S., Osses-Bustingorry, S., & Navarro-Aburto, B. (2019). Diagnóstico del conocimiento conceptual en educación física: un estudio mixto en Chile. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(3), 248-255. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.009>
- Peña-Troncoso, S., Toro-Arevalo, S., Cárcamo-Oyarzún, J., Hernández-Mosqueira, C., & Cresp-Barria, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231-237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>
- Ramírez-Macías, G. (2014). El franquismo autárquico, la mujer y la educación física. *Social and Education History*, 3(1), 78-102. <http://dx.doi.org/10.4471/hse.2014.04>
- Riquelme-Urbe, D., & 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)
- Schofield, H. (2011). *The Philosophy of Education*. Routledge.
- Sérgio, M. (1999). *Motricidade Humana, um corte epistemológico*. Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (2006). Motricidad Humana, ¿Cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
- Sérgio, M. (2014). Críticas a la Ciencia de la Motricidade Humana. En M. Sergio, E. Trigo, M. Genú y S. Toro (Eds.), *Motricidade Humana: Una mirada retrospectiva* (pp. 25-38) (2ª ed.). Léeme.
- Toro-Arévalo, S., & Valenzuela-Mautz, P. (2012). Desde la acción a la enacción: Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 38(especial), 211-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400012>
- Torrebaddella-Flix, X. (2011). La educación física y la actividad gimnástica deportiva de las mujeres a partir de la bibliografía especializada del siglo XIX. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 18(1), 147-179. <https://doi.org/10.30827/arenal.v18i1.1444>
- Torrebaddella-Flix, X. (2014). Una revisión bibliográfica en torno al estudio de la contribución en España del gimnasia Francisco Amorós y Ondeano. *THLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 6(6), 48-62.
- Trigo, E., & Montoya, J. (Eds.) (2015). *Motricidad humana. Aportes a la Educación Física, Deportes y Recreación*. Kon-traste.
- Urra-López, K., Tandrón-Negrín, B., & Riquelme-Urbe, D. (2023). ¿Y dónde quedaron las Danzas Folclóricas? Una mirada crítica sobre los Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement & Health*, 20(1), 1-3. doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue1\(2023\)art173](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue1(2023)art173)
- Verdugo, A., Tejada, J., & Navío, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 133-155. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>
- Vicente-Pedraz, M., & Brozas-Polo, M. P. (2014). El “discurso sobre la Educación Física y moral de las mujeres” (1790) de Josefa Amar y Borbón: feminidad y el arte de gobernar el cuerpo en la ilustración española. *Movimiento*, 20(2), 799-818.
- Zagalaz, M. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Inde.
- Zamora, J. (2009). *Epistemología de la Educación Física*. Dirección General de Educación Física.