



Educación Física y dilema ético del bien interno de la profesión: ¿pedagogía del tener o pedagogía del ser?

*Physical Education and the ethical dilemma of the internal good of the profession:
pedagogy of having or pedagogy of being?*

Autores

Rodrigo Gamboa-Jiménez ¹
Carola Cacciuttolo-Juárez ²
Jean Paul Rannau-Garrido ^{3,4}
Constanza Fernández-Fuentes ¹
Elizabeth Flores-Ferro ⁵
Julio Brugnara-Mello ¹
Johan Rivas-Valenzuela ¹
Rodrigo Nanjarí-Miranda ⁶
Gladys Jiménez-Alvarado ¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

² Universidad de Valparaíso (Chile)

³ Universidad Santo Tomás (Chile)

⁴ Universidad de Las Américas (Chile)

⁵ Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

⁶ Universidad de Chile (Chile)

Autor de correspondencia:
Rodrigo Gamboa-Jiménez
rodrigo.gamboa@pucv.cl

Recibido: 11-02-26

Aceptado: 03-04-26

Cómo citar en APA

Gamboa-Jiménez, R., Cacciuttolo-Juárez, C., Rannau-Garrido, J. P., Fernández-Fuentes, C., Flores-Ferro, E., Brugnara-Mello, J., Rivas-Valenzuela, J., Nanjarí-Miranda, R., & Jiménez-Alvarado, G. (2026). Educación Física y dilema ético del bien interno de la profesión: ¿pedagogía del tener o pedagogía del ser?. *Retos*, 80, 47-57. <https://doi.org/10.47197/retos.v80.118782>

Resumen

Introducción: Las dinámicas actuales de la sociedad, caracterizada por la competitividad y búsqueda constante de rendimiento, ha dificultado la construcción de vínculos solidarios y de cuidado, afectando la colaboración y la capacidad de generar sinergias en el vivir-convivir cotidiano. En este contexto de profunda crisis valórica de fragmentación social e inmediatez por el consumo, el quehacer docente en general, y de Educación Física en particular, se encuentra ante el dilema ético entre una pedagogía del tener o una pedagogía del ser.

Esta interrogante, nos ubica al menos ante dos perspectivas que hacen referencia al sentido de ser profesores o profesoras de Educación Física, y, por tanto, como ejercer la profesión. Y es un dilema ético porque configuran valores que tienen como base distintas comprensiones del ser humano y del mundo que aspiramos construir.

Objetivo: El presente trabajo de reflexión teórica tiene por objetivo problematizar sobre el bien interno de la Pedagogía en Educación Física, entendido como el sentido ético propio de la profesión, centrando su análisis en la pregunta ¿pedagogía del tener o pedagogía del ser?

Conclusiones: Respecto a la primera, en la actualidad aún prevalecen enfoques pedagógicos mecanicistas y tecnocráticos que privilegian rendimiento, homogeneizar, controlar y disciplinar, obstaculizando una educación capaz de promover la transformación social. Por su parte, una pedagogía del ser propicia una formación crítica, reflexiva y democrática, desde la convicción de que cada persona posee un potencial transformador que es posible hacer realidad en la medida que se propicien ambientes y oportunidades para el despliegue de sus potencialidades sustantivas.

Palabras clave

Bien interno; educación; Educación Física; pedagogía; profesión.

Abstract

Introduction: The current dynamics of society, characterized by competitiveness and the constant pursuit of performance, have made it difficult to build bonds of solidarity and care, affecting collaboration and the ability to generate synergies in everyday life. In this context of profound crisis of values, social fragmentation, and consumerism, teaching in general, and physical education in particular, faces the ethical dilemma between a pedagogy of having and a pedagogy of being.

This question presents us with at least two perspectives that refer to the meaning of being a physical education teacher and, therefore, how to practice the profession. It is an ethical dilemma because it shapes values based on different understandings of human beings and the world we aspire to build.

Objective: The purpose of this theoretical reflection is to examine the intrinsic value of pedagogy in physical education, understood as the profession's inherent ethical purpose, by focusing the analysis on the question: A pedagogy of having or a pedagogy of being?

Conclusions: With regard to the former, mechanistic and technocratic pedagogical approaches that privilege performance, homogenization, control, and discipline still prevail today, hindering an education capable of promoting social transformation. For its part, a pedagogy of being promotes critical, reflective, and democratic education, based on the conviction that each person has a transformative potential that can be realized to the extent that environments and opportunities are provided for the deployment of their substantive potentialities.

Keywords

Education; internal good; pedagogy; Physical Education; profession.

Introducción

Desde nuestra perspectiva, la pregunta referida a nuestra profesión, ¿pedagogía del tener o pedagogía del ser? cobra especial relevancia en un mundo cuya crisis es, precisamente valórica, caracterizada fundamentalmente por una cultura del descarte, de la fragmentación, de la competitividad (Han, 2017), del consumo y la inmediatez (Bauman, 2017)), del caminar a prisa, sin tiempos por el cultivo del cuidado y del encuentro (Palomares, 2025). Una sociedad en la cual aún prevalecen enfoques pedagógicos mecanicistas y tecnocráticos que no promueven una formación crítica y visión transformadora de la naturaleza humana (Gamboa-Jiménez, et al., 2024); enfoques que no cultivan una educación que impulse el cambio social y la reflexión crítica (Neycheva & Velázquez, 2025). En tal sentido, se perpetúan modelos conductistas e instrumentales centrados sólo en el control, el orden preestablecido, la homogenización, el rendimiento y la calificación descontextualizada de las realidades que nos acontecen (Manghiert & Espinal, 2022; Lerma, 2024).

Asistimos a una época conocida como modernidad líquida, como la definió Bauman (2017); liquidez que da cuenta de la fragilidad y de lo pasajero de las relaciones y vínculos humanos, distanciándonos de nuestra esencia como seres-en-el-mundo con-los-otros-y-otras (Gallo, 2009). Al respecto, el filósofo Han (2017) alerta que la sociedad actual promueve lo que él denomina un ser humano del rendimiento, que conduce en consecuencia, a una sociedad precarizada en sus relaciones y focalizada en la competitividad, generando en las personas cansancio y un vacío interior donde no hay espacio ni tiempo para sí mismo y para el otro u otra. Aquello, nos distancia de nuestra naturaleza que nos impulsa a ser y a convivir desde la colaboración (Maturana, 2006), cimentando puentes generadores de sinergias e (inter)solidaridad con el mundo que habitamos (Gamboa & Fernández, 2022).

En este contexto, nos surge la interrogante, ¿desde dónde hablamos?, solo desde donde podemos hacerlo, desde nuestras experiencias y convicciones, desde nuestras trayectorias de vida que han ido configurando nuestro presente, permitiéndonos compartirla luego de un largo camino recorrido, con la convicción de:

Primero, que la Pedagogía de la Educación Física es una opción de vida, y en tanto tal, es un regalo compartir en el con-vivir cotidiano, en palabras de Maturana y Dávila (2015), con nuestros pares, estudiantes y con todos y todas quienes habitan la comunidad educativa. Comunidad en la idea del *communitas* planteada por Espósito (2003), donde lo que nos hace comunes no son nuestras similitudes, sino que nuestras diversidades; lo múltiple diría Sckliar (2022), lo democrático propuesto por Soto (2023) y Sztajnszrajber (2019), es decir que nadie quede excluido o segregado.

Segundo, que el punto anterior implica procesos de auto y co-transformación desde la reciprocidad de las interacciones entre quienes habitamos toda organización, sea la escuela, las organizaciones públicas y privadas, las universidades o las comunidades territoriales donde también ejercemos nuestra profesión; porque nuestra existencia no es tiempo que pasa, sino temporalidades de encuentro, y desde allí, contribuir en la construcción de los proyectos de vida de cada uno y una de quienes las habitan (Osorio, 2017), y también, el de nosotros y nosotras. Cuando hablamos de temporalidades no es al azar, nos referimos a la comprensión del tiempo más allá de la objetivación hegemónica, es comprenderlo desde la vivencia de la multiplicidad de elementos que constituyen la experiencia; es comprender el tiempo como fenómeno encarnado, complejo e interseccional.

Tercero: que un profesor y una profesora de Educación Física que se mantiene en el paradigma de una pedagogía del tener en lugar del ser; y, que un país sin cuerpo y una persona que no se reconoce desde su propia corporeidad, ese profesional, ese país, esa persona, niegan su *homo ludens*, su *homo faber*, su *homo reciprocans*, y su *homo amans* que constituyen categorías vitales y relacionales de nuestro existir. *Homo ludens* que es incertidumbre, vivencia libre del gozo íntimo del aquí y ahora en la alegría del jugar. *Homo faber* que es asombro, curiosidad, descubrimiento, en-acción sentida y con sentido. *Homo reciprocans*, y *amans* que es despliegue de fraternidad, solidaridad y paz de ser con los otros y otras amorosamente.

Cuarto: que la experiencia vivida en la década del 70, en tiempos de dictadura junto a estudiantes que se formaban como profesoras y profesores de Educación Física, toca y forja con fuego nuestro ejercicio profesional.



Respecto al último punto, esta época fue crucial; nuestra corporeidad como unidad existencial encarnó nuestros pensamientos sintientes para co-construir una mirada disruptiva para la época, de la Gimnasia a una pedagogía del ser con los otros y otras. Plasmamos un camino desde el jugar, desde el darse cuenta y expresar nuestros testimonios de las experiencias vividas; valorando la relación lúdica simbólica, mágica y colaborativa con los y las demás, y la vivencia de la relación corporal. Aprendimos a escuchar nuestra corporeidad y a re-encontrarnos con lo genuino, natural, lúdico y relacional de nuestra existencia; aprendemos desde la Gestalt a cerrar círculos y jugarlos con el aquí y ahora del darse cuenta. Sentíamos al desplegarlos por el espacio que nuestras emocionalidades se entrelazaban durante nuestras rondas, danzas y creaciones libres que nos constituían y daban identidad al grupo. Esta etapa marcó nuestras vidas, y también nuestro camino profesional y la forma en que visionábamos el proceso de formación de profesores y profesoras, distanciado de las técnicas deportivas estandarizadas como único enfoque en esa época. Era la deliciosa incertidumbre de un presente que se proyectaba con gratuidad, principalmente de los y las estudiantes, que invitaban, convocaban a otros y otras para imbuirse en la aventura, como en espiral de volver a interrogarse y buscar comprensiones y sentidos de nuestros aprendizajes comunitarios.

Hoy podemos compartir que nos hemos enraizados en la afirmación de Murcia & Corvetto (2021: 96) cuando señalan que,

Hablar de corporeidad no es hablar de un cuerpo cualquiera; es hablar de un cuerpo atravesado por el sentido de la vida, atravesado por la fuerza de la historia como transformación y tradición, pero también atravesado por la propia creación del ser humano particular, cada cuerpo con una propia identidad construida a través de las interacciones sociales en respuesta a lo otro, los otros y hacia sí mismos (Murcia & Corvetto, 2021: 56).

Retomando nuestra pregunta referida a nuestra profesión: ¿pedagogía del tener o pedagogía del ser?, nuestra aproximación a la respuesta a este dilema ético es que la pedagogía de la Educación Física debiera ser una pedagogía del ser, porque en todo ser hay un potencial transformador que es posible que se haga realidad cuando creamos para y por los niños, las niñas, los jóvenes, adultos y adultos mayores; ambientes y oportunidades donde sus genuinas potencialidades se desplieguen integralmente, sin fragmentaciones odiosas.

Esta pregunta sin lugar a duda nos coloca al menos en dos situaciones diferentes que hacen referencia al sentido de ser profesores o profesoras de Educación Física, las que constituyen dos maneras de asumir nuestra profesión; y es un dilema ético porque comporta un conjunto de valores que tienen en su base distintas comprensiones de la naturaleza humana y del mundo al que aspiramos construir. Al respecto, se hacen ineludibles dos preguntas centrales, ¿cuál es el sentido o el bien interno de nuestra profesión? y ¿desde qué paradigma asumimos este sentido?

¿Cuál es el sentido o el bien interno de nuestra profesión?

Adela Cortina (Cortina, 1992; Cortina, 2024) nos habla del bien interno de las profesiones como el sentido y valor de un bien específico que cada ejercicio profesional brinda a la sociedad; entonces ¿cuál es el sentido o el bien interno de ser profesor y profesora de Educación Física?

Al respecto, MacIntyre (2007) sostiene que toda práctica encierra bienes internos que sólo pueden alcanzarse mediante el ejercicio de las virtudes, a diferencia de los bienes externos (prestigio, éxito, reconocimiento) que pueden obtenerse incluso sin ellas. Cuando una sociedad reconoce únicamente los bienes externos, según MacIntyre, la competitividad se vuelve el rasgo dominante. De allí que el bien interno de nuestra profesión no puede reducirse a rendimientos ni calificaciones, pues éstos constituyen sólo efectos instrumentales. Su sentido más profundo radica en cultivar el cuidado, la justicia y la formación integral de todos y todas quienes participan de la experiencia educativa, en tanto fines intrínsecos que configuran los bienes internos de la acción pedagógica en Educación Física. Este sentido se manifiesta en la motricidad como modo, vivencia y lenguaje de lo educativo, donde las experiencias de encuentro, expresión y comprensión en la relación hacen visible el vínculo entre ética, corporeidad y formación (Acosta et al., 2022).

Zelmira May (2024), especialista del programa para la Educación de UNESCO Montevideo, señala que la educación tiene el gran poder de cambiar la vida de las personas, nosotros diríamos con mayor preci-

sión, que la educación desde el punto de vista del educere, que refiere al despliegue de todas las potencialidades sustantivas que albergamos los seres humanos desde nuestra gestación, contribuye a transformar la existencia de cada uno y una de nosotros, siempre y cuando nos procuren el ambiente y las oportunidades para acceder al derecho a participar de una educación de calidad que nos permite lograr nuestros objetivos y proyectos de vida dignamente.

Desde nuestro rol de educadores y educadoras, tenemos la convicción que la tarea de educar guarda íntima relación con el placer de servir, que en palabras de la Premio Nobel de literatura Gabriela Mistral implica que,

Toda naturaleza es un anhelo de servicio. Sirve la nube, sirve el viento, sirve el surco. Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú; donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú; donde haya un esfuerzo que todos esquivan, acéptalo tú. Sé el que aparta la piedra del camino, el odio entre los corazones y las dificultades del problema. Hay una alegría del ser sano y la de ser justo, pero hay, sobre todo, la hermosa, la inmensa alegría de servir (Mistral, 1992).

En ese marco, una aproximación a la primera interrogante que nos interpela desde la Pedagogía en Educación Física, ¿cuál es el sentido o el bien interno de nuestra profesión?, surge desde el cuestionamiento de los argumentos que han justificado su presencia y trayectoria histórica, tanto en la escuela, como en la sociedad. En tal sentido, en muchos contextos se ha justificado la presencia de la Educación Física fundamentalmente buscando por fuera de ella, por ejemplo en lo estético más que en lo ético; en temáticas de salud desde una perspectiva biomédica del concepto salud, e incluso justificándola desde otros aprendizajes escolares y no en lo relacionado a la corporeidad y la motricidad como dimensiones humanas indisolubles de la experiencia (Gamboa, et al., 2022); más bien, se ha fundamentado desde el positivismo, es decir, desde una mirada mecánica, funcional, técnica e instrumental de la disciplina (Beltrán, et al., 2020). Ayer fue la contribución de la disciplina al aprendizaje de otros contenidos escolares, hoy para combatir la obesidad y el sedentarismo; propósitos loables, por cierto, aunque sentimos que son argumentos que no han puesto el foco y la mirada en la persona que es corporeidad, subjetividad encarnada que emerge desde la interioridad para hacerse visible ante los y las demás.

Dicha contribución desde un enfoque biomédico, incluso se transforma en un testigo que incomoda debido a que cada día son más las personas con dificultades de salud, con sobrepeso y más inactivas, lo cual dejaría en entredicho nuestra labor en la sociedad. Por ello nos preguntamos ¿y cuando la persona? ¿y cuándo su corporeidad? que es el “lugar donde ocurre el acontecimiento del existir” (Gallo, 2009: 233). Y ¿cuándo la motricidad? que es expresión de la unidad vital, forma de lenguaje y fuente creativa de nuestra relación en-y-con-el-mundo, en-y-con-los-y-las-demás (Murcia & Corvetto, 2021).

Ser profesora y profesor de Educación Física debe transformarse en una verdadera travesía placentera del descubrimiento en el aquí y ahora de nuestro lugar en la escuela, desde los desafíos actuales para su práctica pedagógica; en ese lugar, un mundo donde tejemos vínculos por innovar, crear y co-transformar.

¿Desde qué paradigma se asume el sentido o bien interno de la profesión?

En relación con esta segunda interrogante, el sentido o bien interno del ser profesor o profesora de Educación Física, en general, sus respuestas pueden venir desde una perspectiva fundamentada principalmente desde dos paradigmas que han estado en disputa en la disciplina. Por una parte, un paradigma dualista, que se ha constituido como el paradigma hegemónico del área, con una visión de mercado donde la educación es un bien de consumo focalizada en el rendimiento, en el cual la presencia de la Educación Física y sus prácticas pedagógicas han estado vinculadas, principalmente, a una visión tecnocrática de culto al cuerpo, fragmentando la persona en cuerpo y mente; instrumentalizando sus propuestas desde el rendimiento, la técnica y/o la entretención a partir de una recopilación de juegos motrices descontextualizados a la realidad que se vive en el aula desde una mirada adultocéntrica (Biesta, 2019; Kirk, 2009). Como ya advertía Apple a inicios de la década del 2000 (Apple, 2004), las políticas educativas contemporáneas tienden a mercantilizar la enseñanza, privilegiando estándares y resultados sobre procesos de humanización, donde la Educación Física no escapa a esta lógica cuando se focaliza exclusivamente en el rendimiento o la salud biomédica.



Y por otra, una perspectiva sustentada en el paradigma unicista y de la complejidad, con un enfoque de humanización y sentido ético. Siguiendo a Morin (2011), es necesario superar la fragmentación y aprender a pensar lo complejo, comprendiendo a la persona en su multidimensionalidad: biológica, psíquica, social y cultural. La Educación Física, en tanto pedagogía del ser, no puede disociar estas dimensiones sin reducir su sentido formativo (Rannau, 2020). Por tanto, la Educación Física tiene la responsabilidad ética de resignificar la esencia de lo humano, que es diversa, compleja y relacional (Toro-Arévalo, et al., 2022; Vallega, 2023); desde la valoración de la corporeidad que es subjetividad encarnada, construcción social, presencia ante los y las demás (Gómez, 2024), y la valoración de la motricidad, que, junto a ser fuente de disponibilidad corporal, es manifestación del mundo interior y del ser relacional; es lenguaje, fuente creativa en y con el mundo, expresión de la vitalidad, autonomía e identidad de niños, niñas y jóvenes (Sergio, 2007; Benjumea, 2010; Toro, 2007).

En este punto dejamos planteadas las siguientes preguntas que se constituyen también como dilema ético de nuestra profesión ¿Somos profesores y profesoras que instrumentalizamos el cuerpo en un resultado de rendimiento y estética como imagen? o ¿somos profesores y profesoras de Educación Física que contribuimos al cultivo de la corporeidad como presencia, lenguaje, fuente de convivencia y creatividad? Y junto a ello ¿por qué decimos que la Educación Física contribuye al desarrollo integral de niños, niñas, jóvenes y adultos, cuando nuestras acciones contradicen en muchas ocasiones esta aspiración?

Es interesante analizar lo que Schnake (1995, p.23) psiquiatra chilena gestáltica señala:

(...) la enfermedad y el órgano enfermo encierran un mensaje altamente valioso para cada uno de nosotros. Que tenemos que aprender a escuchar ese mensaje que deviene de nuestra corporeidad, porque ese mensaje somos nosotros mismos, una parte de nosotros que no está disponible a nuestra conciencia cotidianamente, y que la enfermedad y el síntoma nos brindan una oportunidad única, verdaderamente maravillosa, de volvernos seres más plenos.

En esta aseveración la autora realiza una crítica directa a su área, la cual ha transitado progresivamente a lógicas deshumanizadoras, y ha colaborado en la fragmentación propia del paradigma dualista cartesiano. En este caso, de manera responsable, hacemos una crítica directa a una Pedagogía en Educación Física, tradicional, que ha colaborado de manera sustantiva en consolidar dicha fragmentación deshumanizando su quehacer, y que a nuestro parecer, ha caído en falta hacia el derecho de los niños y de las niñas a jugar, de los y las jóvenes a integrar en su proyecto de vida la práctica corporal placentera de su interés, de las personas adultas y adultas mayores invisibilizando sus historias de vida que las coloca en situaciones de reproducción de rutinas sin sentido, y a asumir la actitud del “senior activo, saludable, infatigable y casi eternamente joven” al que hace referencia Barros (2010: 31), como si fueran una máquinass que aspiran a la reconversión fisiológica, limitándolos como personas que viven sólo en lo físico.

Aún el aula de Educación Física ¿no sabe que nuestra corporeidad es presencia en el mundo, expresión de nuestro ser en-el-mundo con-los-y-las-demás, que es territorio de nuestra subjetividad y emocionalidad que inscribe y escribe nuestra existencia vivida desde el vientre materno? Quizás, sin pretender generalizar, es en el aprendizaje encarnado de 12 o 16 años de escolaridad donde nuestra corporeidad ha sido relegada a estar invisibilizada, controlada, quieta, situación encarnada en expresiones como sentarse bien, es momento de trabajar y no de jugar, quédate quieto, o, de realizar un sinnúmero de sentadillas, abdominales, flexoextensiones de codo o vueltas a la cancha en un desencadenamiento de acciones musculares sin sentido; y volver a la siguiente clase para aprender, como si la Educación Física fuese una asignatura vacía.

¿No tendríamos que reflexionar en torno a aquellas clases de Educación Física que reproducen desde 1939 la propuesta de Hjalmar Ling (Gamboa & Jiménez, 2020), respecto de su estructuración en un calentamiento o parte inicial, una parte principal que trata contenidos, y una vuelta a la calma? Esta rutina que es constituyente de las aulas con una idea fragmentada del ser humano dividido en cuerpo y alma (Gallo, 2009); cuerpo que debe entrenarse, transpirar y realizar un conjunto de actividades físicas sin propósito claro, o bien en función de una condición de vida saludable; nos preguntamos para qué, ¿para lo que quiere el profesor, la profesora? ¿para lo que el sistema intenta veladamente imponer? y entonces ¿y la persona del niño, de la niña, de los jóvenes, de los adultos y adultos mayores, cuándo?

Dichas visiones que encarnan una mirada instrumental del cuerpo, ajena a nuestra realidad que es única, compleja y sistémica de nuestra naturaleza, se antepone a lo substantivo de disfrutar en libertad y de ser afectado en nuestra integralidad, a la cual hacemos alusión cuando nos preguntan por los aportes



que realiza nuestra disciplina a la sociedad; ¡qué paradoja! En este sentido, coincidimos plenamente con Tefarikis (2006: 106) cuando afirma que “otra de las instancias del desprestigio y la poca validez de los conocimientos del Profesor y de la Profesora de Educación Física se debe a la carencia de una identidad conceptual que proviene principalmente de las ciencias médicas”.

Creemos que ya es tiempo que la Pedagogía de la Educación Física deje la vereda del positivismo desencarnado y tecnocrático que tanto daño ha causado; y es posible desde la colegialidad existir en la otra vereda del humanismo comunitario, co-transformador, sistémico, complejo, reflexivo-crítico, vivido que se hace consciente y es conciencia a la vez. Una vereda de la educación liberadora, emancipadora, no bancaria en términos de Freire (2005: 72), desmantelando la idea de que “el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente”, develando la escisión que hacemos entre aprendizaje y enseñanza como dos procesos dicotómicos que no se tocan; y donde el adulto es el amo y señor del conocimiento, y los y las estudiantes meros receptores sin historia e identidad propia (Gargallo et al., 2007).

Si bien no es una temática a desarrollar en el presente trabajo, es ineludible preguntarnos ¿cuál es el rol que cumple, y ha cumplido, al respecto la formación inicial docente en el área?, es importante comprender que desde el reduccionismo antropológico que sustenta la perspectiva dualista de comprender al ser humano y el mundo que habita, también ha afectado hasta hoy día a la construcción de los currículos de formación inicial de profesores y profesoras de Educación Física (Peña et al., 2021), y por consecuencia, al despliegue de quienes la profesan en las aulas escolares, espacio vital e interactivo donde se juega nuestra profesión que es una forma de ser y de vida en la educación chilena. Percibimos que esta mirada en la formación inicial docente en Educación Física, en un marco en que la pedagogía ha avanzado significativamente desde el año 1998 con los proyectos FID; proyectos de fondos concursables destinados a universidades chilenas acreditadas que impartían carreras de pedagogía, cuyo objetivo fue innovar, fortalecer y transformar estructuralmente la formación inicial del profesorado para mejorar la calidad de los procesos formativos, alineándolos con estándares profesionales y con las demandas reales del sistema escolar chileno de la época; en especial el énfasis que se puso en la articulación entre pedagogía, disciplinas y modelos de formación práctica temprana y progresiva.

Los currículos actualizados en esos años colocan por un lado las manifestaciones de la motricidad humana, como son las expresivas, deportivas, en contacto con la naturaleza, las llamadas en ese tiempo, emergentes, y las manifestaciones tradicionales de nuestra historia, y, por otro lado, el eje de las disciplinas pedagógicas. Dicha segregación, y por qué no decir fragmentación del curriculum, creó un vacío vinculado a la articulación entre lo disciplinar- pedagógico - didáctico, entre la teoría y lo práctico; como si los y las estudiantes con un chasquido de dedos hacen la articulación de manera simple y rápida, sin una reflexión previa.

Y la formación de formadores ¿cuándo conversa del cómo se visiona esta formación de manera que, como un verdadero cuerpo, se contribuya a esa articulación? Si es importante señalar que dicha articulación aparece gracias a los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía en Chile (Gobierno de Chile, 2016), específicamente en las matrices de tributación de las competencias del perfil de egreso, no obstante, en la realidad percibimos que no ocurre (Flores, et al., 2021), y en ese marco de desarticulación del curriculum, observamos que coexisten a lo menos dos paradigmas de ver y vivir la profesión; los ya señalados. Sin embargo, debemos recordar que este diálogo entre los saberes pedagógicos - disciplinares - didácticos que nos propone el Ministerio de Educación (2021) son orientadores, por lo que, los formadores de formadores deben adoptar una cultura crítica y reflexiva al respecto, e intencionar estos conocimientos y saberes en los itinerarios curriculares de la formación inicial docente con pertinencia con el territorio escolar.

Desafíos en torno al sentido o bien interno de la Educación Física

Todas las interrogantes expresadas hasta aquí, y nuestra aproximación a posibles respuestas, nos invitan a lo menos a cuatro desafíos entre muchos otros, a saber: i) desafío del cuidado del sentido o bien interno del ejercicio profesional como profesores y profesoras de Educación Física, ii) el desafío de la colegialidad, iii) el desafío de superar la concepción del aprendizaje como reproducción de la cultura hegemónica existente hacia una pedagogía que legitima el aprendizaje experiencial vivido, y iv) el desafío para nuestras estrategias de enseñanza.



i) desafío del cuidado sentido o bien interno del ejercicio profesional como profesores y profesoras de Educación Física: desde el placer de servir del cual nos habla Gabriela Mistral (Mistral, 1992), y, desde la corporeidad y la motricidad como ejes centrales y vertebradores de la experiencia y de los aprendizajes para construir una sociedad solidaria, democrática, justa y equitativa (Rannau, 2023; Zapata & Porras, 2025); el presente desafío nos invita a contribuir desde el cuidado del bien interno de ser profesores y profesoras de Educación Física a levantar una propuesta de aprendizaje en torno a la manera de habitar el-y-con-el-mundo, reimaginando un futuro caracterizado por la solidaridad, y un presente que se vive desde:

- Las relaciones con una y uno mismo que se dan desde la dimensión introyectiva de la motricidad (Castañer & Camerino, 2013), que permita re-conocernos como seres corporales que marcan presencia única y compleja.
- Las relaciones con los y las demás, nuestra familia, nuestros pares, nuestros profesores y profesoras desde la dimensión proyectiva de la motricidad (Rey & Canales, 2007); un nosotros que se re-crea desde nuestras (inter)subjetividades.
- Las relaciones con el mundo de los objetos (Castañer, 1998), aprendiendo a habitar un mundo que cuida lo material (lo construido) y recursos propios de la disciplina.
- Y nosotros proponemos integrar las relaciones con la creación y la trascendencia desde la dimensión contemplativa de la motricidad, aprendiendo a habitar nuestro mundo desde el cuidado de la naturaleza, el territorio común que habitamos, y el significado profundo de la esencia de nuestra existencia en el mundo.

ii) Desafío de la colegialidad: el presente desafío implica que desde la comunidad educativa que habitamos, nuestras acciones deben contribuir en la construcción de una manera colaborativa de existir. En este sentido, las problemáticas actuales que se viven al interior de las organizaciones educativas requieren distintas miradas, y sólo es posible consensuarlas a través de acciones interdisciplinarias sistémicas que se transforman en oportunidades de desarrollo. Para ello, integrarse y participar en proyectos comunitarios, y contribuir de esta forma a la transformación social a la que aspiramos. Lograr habitar comunidades saludables que cultiven el buen vivir, el cuidado de sí y de los y las demás en un encuentro orientado al bien común es esencial; las personas con las que cohabitamos la organización educativa tienen latido, vida y le están pasando cosas (Quintar, 2021).

iii) Desafío de superar la concepción del aprendizaje como reproducción de la cultura hegemónica existente, y transitar hacia una pedagogía que legitima el aprendizaje experiencial vivido: este desafío contextualizado en la realidad donde ejercemos la profesión tiene en cuenta que cada persona es protagonista de su propia historia, en su plena dignidad. En este sentido, es fundamental transitar de la comprensión y valoración de la persona que posee un cuerpo a una perspectiva de ser cuerpo (Gamboa, et al., 2023); por tanto, la forma como vivimos nuestra tarea será la forma como los niños, las niñas, los jóvenes, adultos y personas adultas mayores habitarán el espacio de su propia vida (Maturana, 2006).

¿Cuál es el sentido para mi persona ser profesor o profesora de Educación Física? ¿Cómo enseñamos y que enseñamos desde allí a las infancias y las juventudes? ¿Cómo actuamos en consecuencia? En palabras de Quintar (2021: 90), una aproximación a la respuesta es:

(...) desde los sucesos y las experiencias, de lo que nos ocurre en la realidad, para ampliar campos de comprensión, campos de conciencia crítica, como decía Freire; de esta manera desde un presente siempre historizado, que implica profundizar, no solamente acumular información teórica, que está deshistorizada la mayoría de veces, porque no hay puntos de articulación con el presente.

Desde una pedagogía del ser, y preguntando qué y cómo enseñamos, nos interpelamos a preguntarnos si es posible: ¿distanciar nuestras acciones de la competencia y el individualismo para transitar hacia un obrar colectivo y cooperativo, ciudadano, co-transformacional del territorio que habitamos que es nuestra propia corporeidad? ¿jugar sin cuerpo? ¿aprender y enseñar sin cuerpo? ¿cómo vivenciar el placer, aprender a vivir el ahora, el aquí y la incertidumbre sin aprendizaje encarnado? ¿amar sin cuerpo, y guardar en la vivencia del abrazo, de la mirada y la contención a las infancias y las juventudes?

iv) Desafío para nuestras estrategias de enseñanza: Carlier (2012) nos propone pasar de “la obligación a la motivación, de la confrontación a la relación, de la diferencia a la valoración de cada uno, de la inmovilidad al movimiento” (p.28).

Al respecto, remplazamos obligación por la reproducción de las prácticas corporales rutinarias que niegan la autonomía, haciendo a los niños, niñas, jóvenes, personas adultas y adultas mayores dependientes del ser y hacer de otros, especialmente del profesor y profesora, y a obedecer instrucciones (Gamboa, et al., 2022). Por su parte, la motivación ofrece ambientes y oportunidades para actuar desde sí mismos, para interactuar con otros y otras desde el querer hacerlo y no desde el tener que hacerlo.

La confrontación niega el mutuo respeto por la propia legitimidad y la legitimidad del otro u otra como sujetos que amenazan y crean innecesarias rivalidades. En cambio, la relación transforma, les armoniza con sus pares y consigo mismo hacia la colaboración, el mutuo respeto y la creación (Maturana, 2006). En tal sentido, la pregunta ¿contra quién compites? que hemos aprendido en el día a día, la podríamos remplazar por ¿con quién juegas?

La diferencia pone de relieve las propias dificultades, transforma los derechos en queja, y los deberes en amenazas, genera odiosas discriminaciones y es excluyente. La valoración de cada estudiante nos hace solidarios, impulsa y nos incluye en proyectos comunes desde nuestras potencialidades. Aprendemos a habitar nuestro propio territorio y actuar desde nuestra corporeidad viviente que moviliza sensaciones, emociones, sentimientos y decisiones; consolida la autoconfianza y nos hace confiados.

La inmovilidad y la postración nos anulan, nos relegan, tensiona nuestra vida, rompe lo natural, lo espontáneo, nuestra curiosidad y libertad. La motricidad nos hace más humanos y consolida nuestro ser relacional. Las prácticas corporales perfilan caminos para aprender a ser, aprender a saber hacer, aprender a vivir-convivir, aprender a aprender, desde la curiosidad y motivación del cultivo del desear saber.

Conclusiones

Respecto a la respuesta de la interrogante ¿qué posición, qué perspectiva asumimos de nuestro ejercicio profesional? la tenemos en nuestras manos, lo interesante es buscar la coherencia entre nuestras declaraciones y las propuestas pedagógicas que asumimos a nivel escolar o comunitario. Al mismo tiempo, la pertinencia social de tales prácticas con las necesidades actuales de la comunidad escolar donde nos desempeñamos, y los contextos socioculturales de las comunidades territoriales locales y globales, donde se ubica la escuela.

¿Desde dónde nos posicionamos y cuál es el sentido de ser profesor o profesora de Educación Física? ¿qué anhelamos y cuáles son nuestros sueños? ¿nuestras propuestas pedagógicas se sustentan en la reproducción acrítica de esquemas motrices o tienen valor educativo? ¿nuestras propuestas presentan una escucha activa de nuestra parte por las voces de los y las estudiantes? Tales preguntas, y posibles otras, nos interpelan éticamente, donde la neutralidad se vuelve imposible de sostener. La complejidad de nuestro quehacer requiere reflexiones colegiadas, situadas y sinérgicas, con una mirada sistémica de las realidades que habitamos. Habitar como categoría ética entraña cuidar lo humano que florece desde el educere en los lugares de nuestra pedagogía de la Educación Física. Esto nos interpela a revisar críticamente nuestras prácticas para que no contradigan lo que declaramos. Si hablamos de desarrollo integral, dignidad, emancipación, nuestras propuestas pedagógicas, y a la vez humanizantes, deben encarnar esa integralidad; corporificar las palabras desde la acción.

Frente a esta realidad, nos unimos a la idea que nada nos puede ser negado, menos aún en las niñeces quienes les espera la vida misma más allá del cotidiano que viene y va con deliciosa incertidumbre.

Aquello que compartimos tomados y tomadas de la mano en ronda, en la década del 70, es imperecedero y traspasa con fuerza nuestro ser, impulsándonos hoy a resignificar que un país sin cuerpo está vacío: un país que olvida su dimensión histórica encarnada, relacional y sensible. Esa ausencia es corpórea, tangible y a la vez simbólica; cuando el cuerpo se niega o se invisibiliza, se pierde la posibilidad de comprender la vida en su plenitud y de reconocer las narrativas de niños, niñas y jóvenes que, en la escuela, buscan expresar su presencia en el mundo.

Optar por una pedagogía del ser, es optar también por una sociedad más solidaria, justa, equitativa y democrática, frente a la lógica del consumo y la fragmentación que nos acecha. La invitación es argumentar la Pedagogía de la Educación Física desde una mirada holística de la realidad humana, que es compleja y sistémica; fijar la atención plena en la expresión de la subjetividad que encierra la corporei-



dad y nuestras posibilidades de gozar-sufrir, comunicar-silenciarse, reír-llorar, dejar ir, liberar-aprisionar, cargar; aprender a atender la dimensión de sentir de lo corporal que lleva a la conciencia de ser. La pregunta que queda es ineludible: ¿qué Pedagogía en Educación Física queremos habitar y legar? Una que mida cuerpos desde el rendimiento, o una que cultive seres humanos íntegros capaces de convivir en comunidad. Esta elección no es neutra, interpela nuestro compromiso ético más profundo al decidir ser profesoras y profesores de Educación Física.

Financiación

El presente trabajo de reflexión teórica se enmarca en un Proyecto de Investigación Interdisciplinar desarrollado durante los años 2024 y 2025, denominado “Corporalidades que habitan territorios. Territorialidades (biopolíticas) que agencian los cuerpos”, de la Vicerrectoría de Investigación, Creación e Innovación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Referencias

- Acosta, R., Cárdenas, A., & Rannau, J. (2022). Motricidad humana: desde una trascendencia inmanente. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 27(288), 139-147. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.2445>
- Apple, M. (2004). *Ideología y currículum*. Akal.
- Barros, C. (2010). Sociología gerontológica. *Rumbos TS*, 5, 23-42.
- Bauman, Z. (2017). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, J., Barros, J., & Carter-Thuillier, B. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(4), 1-11.
- Benjumea, M. 2010. *La motricidad como dimensión humana: Un abordaje transdisciplinar*. Universidad de Antioquia.
- Biesta, G. (2019). What is the educational task? Arousing the desire for wanting to exist in the world in a grown-up way. *Pedagogía y Saberes*, (50), 51-61.
- Carlier, G. (2012). Si habláramos del placer de enseñar la motricidad en la clase de educación física. *Educación Física Chile*, 270, 25-42.
- Castañer, M. (1998). Cómo detectar y valorar el potencial expresivo en las conductas motrices. *Educación Física e Deporte no Século XXI*, 281-298
- Castañer, M., & Camerino, O. (2013). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Cortina, A. (1992). Ética comunicativa. *Concepciones de la ética*, 177-200.
- Cortina, A. (2004). Educar personas y ciudadanos democráticos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 29-45.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Flores, E., Escobar, N., Jara, P., Maureira, F., Gutiérrez, S., Cárdenas, S., Muñoz, M., & Díaz, V. (2021). Análisis del perfil de egreso de la carrera de pedagogía en educación física de Chile: un estudio cuantitativo. *Retos*, 39, 532-538. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81379>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gargallo, B., Fernández, A., & Jiménez, M. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1), 167-189. <https://doi.org/10.14201/3256>
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 232-242. doi:10.4067/S071807052009000200013
- Gamboa, R., Flores, S., Häfelin, C., Pacheco, M., & Cacciuttolo-Juárez, C. (2023). Corporeidad y escuela: relación entre el discurso y las propuestas pedagógicas en educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9,(2), 43-58. <https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.2.3381>
- Gamboa-Jiménez, R., Cacciuttolo-Juárez, C., Chiguailaf-Vera, L., Brugnara-Mello, J., Pinheiro-Mello, G., & Jiménez-Alvarado, G. (2024). Tensiones y desafíos para una práctica pedagógica en educación física pensada desde las infancias. *Retos*, 55, 280-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103883>

- Gamboa, R., & Fernández, C. (2022). *Corporeidad y escuela: Lógicas que (in)visibilizan (inter)subjetividades*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gamboa, R., & Jiménez, G. (2020). Corporeidad y educación física infantil: desafíos pendientes. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 1(38), 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3264>
- Gamboa, R., Soto, P., & 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>
- Gobierno de Chile (2016). *Ley N.º 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>
- Gómez, R. (2024). *El aprendizaje de las acciones motrices en la niñez y adolescencia: significación, estructura y psicogénesis*. Editorial Stadium.
- Han, C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Lerma, I. (2024). Repensar la educación. Alternativas educativas para una educación contextualizada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 1726-1751. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11231
- MacIntyre, A. (2007). *Tras la virtud*. Crítica.
- Manghiert, R., & Espinal, J. (2022). La pedagogía tecnicista fundamentos y concepciones. *Educa UMCH*, 20, 117-132. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.233>
- Maturana, H. (2006). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. M y P Editores.
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente*. Unidad de Formación Inicial Docente, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17602>
- Mistral, G. (1992). *El placer de servir*. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-139303.html>
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murcia, N., & Corvetto, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de Moebio*, 70, 55-67. <http://orcid.org/0000-0001-9657-2086>
- Neycheva, G., & Velázquez, M. (2025). Categorías para una teoría crítica de la educación. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 12(23), 19-36. doi.org/10.63314/YHHS2109
- Osorio, J. (2017). *Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas*. Nueva Mirada.
- Palomares, E. (2025). Hacia una educación sin límites: la pedagogía del ser como puente multidisciplinario. *Revista Holón*, 3(9), 89-99.
- Peña, S., Toro, S., Cárcamo, J., Hernández, C., & Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231-237. doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414
- Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, 19(26), 79-94. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i26.2149>
- Rannau, J. (2020). Educación Física en Chile: Hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, 24(2), 117-133. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>
- Rannau, J. (2023). *Educación física para una ciudadanía activa y democrática*. Ril Editores.
- Rey, A., & Canales, I. (2007). Discurso epistémico para una ciencia de la motricidad. *Cinta De Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 28, 117-140.
- Sérgio, M. (2007). *Algunas miradas sobre el cuerpo*. Unicauca.
- Schnake, A. (1995). *Los diálogos del cuerpo*. Cuatro Vientos.
- Skliar, C. (2022). Alteridades y pedagogías. o ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 79, 85-123.
- Soto, P. (2023). *María Zambrano: Los tiempos de la democracia*. Herder Editorial.
- Sztajnszrajber, D. (2019). *Las clases de Darío Sztajnszrajber: filosofía a martillazos* (Tomo I). Paidós.
- Tefarikis, E. (2006). Motricidad Humana. Un cambio urgente y necesario. *Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1), 94-107.

- Toro, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 29-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100002>
- Toro-Arévalo, S., Moreno-Doña, A., Vargas, E., & Castiblanco, Y. (2022). La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinéctica*, (59), e1434. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-014](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-014)
- Vallega, A. (2023). Hacia un pensamiento filosófico desde las motricidades relacionales. *Estudios Pedagógicos*, 49(especial), 247-261. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000300247>
- Zapata, E., & Porras, D. (2025). Sincronizar los tiempos plurales: destinos relacionales para enfrentar la crisis de sintonización temporal con el mundo. *Revista De La Solcha*, 15(2), 229-259. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2025v15i2.p229-259>
- Zelmira, M., & Tapia, N. (2024). *La solidaridad como futuro de la educación: perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio*. UNESCO.

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Rodrigo Gamboa Jiménez	rodrigo.gamboa@pucv.cl	Autor/a
Carola Cacciuttolo Juárez	carola.cacciuttolo@uv.cl	Autor/a
Jean Paul Rannau Garrido	jrannau@gmail.com	Autor/a
Constanza Fernández Fuentes	constanza.fernandez@pucv.cl	Autor/a
Elizabeth Flores-Ferro	prof.elizabeth.flores@gmail.com	Autor/a
Julio Brugnara Mello	julio.mello@pucv.cl	Autor/a
Johan Rivas Valenzuela	johan.rivas@pucv.cl	Autor/a
Rodrigo Nanjarí Miranda	rodrigo.nanjari@uchile.cl	Autor/a
Gladys Jiménez Alvarado	gladys.jimenez@pucv.cl	Autor/a