2020, *Retos, 38,* 317-324
© *Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)* *ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (www.retos.org)*

Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica
Physical Education teacher training in Chile: a historical view

*Franklin Castillo-Retamal, *Alejandro Almonacid-Fierro, *Marcelo Castillo-Retamal, **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

*Universidad Católica del Maule (Chile), ** Universidade Estadual de Maringá (Brasil)

Resumen. El artículo tiene como propósito profundizar en la formación de profesores de Educación Física en Chile, desde una visión histórica, relevando las actuales políticas públicas que refieren a los procesos de Formación Inicial Docente. Desde el punto de vista metodológico es un trabajo de orden cualitativo descriptivo, que tiene como procedimiento la investigación documental y bibliográfica. Los resultados indican que la disciplina ha estado presente desde el inicio de la formación de profesores en Chile, transitando desde una racionalidad técnica a modelos de carácter más bien pedagógicos. Se concluye que la Educación Física actual en Chile se debe orientar al desarrollo humano, integrando adecuadamente los componentes de actividad física, deporte y salud, bajo estándares pedagógicos y disciplinares. Al mismo tiempo, se observa que aún existen aspectos que se deben revisar y estudiar a objeto de perfeccionar los procesos de formación inicial de profesores, en el marco de la apuesta de desarrollo que ha hecho el Estado para la presente década.
Palabras clave: Educación Física, historia, formación.

Summary. The aim of this article is to delve into physical education teacher's training in Chile, from a historical perspective, highlighting current public policies in the processes of Pre-service Teachers Training. From this methodological point of view, this work is qualitative descriptive based on documentary and bibliographic research. Results show that physical education has been present from the begining of teachers' training in Chile, moving from a technical rationality to models based on pedagogy. As a conclusion, current Physical Education should be oriented towards human development, integrating components from physical activity, sport and health, under the pedagogical and disciplinary standards. At the same time, there are still aspects that must be revised and studied in order to improve teachers' pre-service processes, within the framework of development proposed by the State for the present decade.
Key words: Physical Education, history, teachers' training.

Introducción

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por continuas transformaciones, que impactan a diario la forma como el ser humano se relaciona, piensa y aprende. Los cambios han sido tan radicales en las últimas décadas, que han llevado al hombre a romper con años de tradición, con posturas rígidas, con visiones unilaterales, propias de una época marcadamente convergente. Hoy la diversidad, pluralidad, tolerancia, divergencia y creatividad son los conceptos con los que a diario se levantan nuevos paradigmas, que conducirán al ser humano a nuevos desafíos que hoy ni siquiera podemos prever.

Lo que aprendimos ayer, hoy claramente es puesto en duda en función de los significativos avances científicos y tecnológicos propios del mundo digital. La era de la informática y las comunicaciones nos mantiene permanentemente interconectados, consecuentemente lo que ocurre en un extremo del mundo, en cuestión de minutos y horas es conocido por el resto de los habitantes del planeta. El conocimiento se crea y distribuye a velocidades insospechadas, lo que antes nos demoró siglos en descubrir, hoy sólo depende de la habilidad utilizada para manejar un ordenador, por otro lado, en la actualidad la gestión del conocimiento es uno de los principales valores de los ciudadanos del tercer milenio, toda vez que el nivel de formación de los ciudadanos es determinante para alcanzar altos estándares de desarrollo en la sociedad actual (Delors, 1996; Marcelo, 2009; Tedesco, 2018).

En este sentido, la permanente preocupación por la formación inicial de docentes (FID) por parte de las Universidades responsables de llevar a cabo esta tarea, se ha constituido en una constante no solo de las propias instituciones formadoras, sino también es objeto de estudio y cuestionamiento de autoridades, organismos relacionados al ámbito pedagógico, docentes en ejercicio, el mundo social y los propios establecimientos educacionales, quienes identifican y responsabilizan a esta etapa de formación como esencial a la hora de analizar la calidad de la educación. De igual modo, los estudios en la materia comparten y nos proporcionan evidencia empírica sobre estas afirmaciones (McKinsey, 2007; Vaillant, 2007; Marcelo & Vaillant, 2018).

El presente estudio, tiene el propósito de analizar el proceso de formación de profesores en Chile y particularmente, el desarrollo histórico de la disciplina Educación Física (EF). En términos procedimentales, se trata de una investigación descriptiva, documental y bibliográfica que, según Silva & Muszkat (2005), es aquella elaborada a partir de material sin tratamiento analítico y la que se construye desde el material que ya ha sido publicado.

Material y método

El registro bibliográfico, entendido como la construcción de la representación de los recursos documentales en todos sus aspectos, tanto descriptivos como de contenido, tiene como objetivo dos acciones básicas: comunicar al público los documentos de que dispone, individualmente, mediante la identificación de las diferencias inherentes a cada documento, así como de sus manifestaciones y elementos; y reunir los documentos, a través de sus características de contenido o de sus expresiones y obras (Zafalon & Dal'Evedove, 2016). Por su parte, la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (2015), plantea que la descripción bibliográfica se caracteriza por un

Fecha recepción: 05-07-19. Fecha de aceptación: 04-12-19
Franklin Castillo-Retamal
fcastillo@ucm.cl

conjunto de datos bibliográficos compuestos por entidades que describen o identifican una o más obras, expresiones, manifestaciones o elementos.

Para los efectos, se realizó una investigación bibliográfica y exploratoria sobre el tema dentro de la literatura especializada en el área de la formación de profesores y la formación de profesores de Educación Física. Mediante un análisis crítico, se verificó el progreso obtenido en lo que respecta al desarrollo de los procesos formativos en Chile. En este sentido, el registro bibliográfico permitió la construcción de la información en sus aspectos descriptivos y no descriptivos, además de reunir los documentos por medio de las características de su contenido, toda vez que se comprende que la descripción documental, contenida en un registro bibliográfico, constituye a su vez, un conjunto de datos representativos del documento, que permiten encontrarlo, identificarlo, seleccionarlo y obtenerlo mediante la navegación entre los puntos de acceso disponibles en un catálogo y que fueron definidos en el proceso de representación del documento (Cechinel, Fontana, Della, Pereira & do Prado, 2016).

Esta investigación es de tipo cualitativa descriptiva (Lüdke & André, 2013) y propone que los resultados revelen posibilidades de avance en las acciones del contexto analizado. De acuerdo a los mismos autores, este tipo de investigación permite la observación, el registro y el análisis de los fenómenos sin la oscilación de datos, además de intensificar la tarea de formulación del problema intentando constituir posibles elucidaciones. Los datos fueron tratados a partir del análisis de contenido propuesto por Richardson (2011), que sugiere el análisis, exploración y tratamiento, inferencia e interpretación de los datos por medio de temas o análisis temáticos. Los documentos y textos seleccionados para su análisis, fueron extraídos de bases de datos en la plataforma WOS, Scopus, Scielo, Google Académico y Latindex principalmente, además de textos, decretos, leyes, revistas y libros impresos y digitales. Los criterios de búsqueda se basaron en la relevancia de los documentos para el estudio, la naturaleza del contenido (leyes, decretos, históricos, estadísticos) y su propósito (académico), para ello, se incluyeron textos de orden cualitativo y cuantitativo en idioma inglés, español y portugués. Se excluyeron aquellos textos de origen divulgativo, informativo y de opinión personal.

Antecedentes históricos sobre la formación de profesores en Chile

A mediados del siglo XIX, la región de Sudamérica comienza a desarrollar la educación primaria, lo que trajo como consecuencia la creación de Escuelas Normales para la formación de docentes que se encargarían de guiar los procesos de aprendizaje en los estudiantes de la época. Estas escuelas, además de formar a los futuros profesionales en materias elementales para ejercer su docencia, se encargarían también de formar ciudadanos para educar a las futuras generaciones que el país necesita en el impulso de la conformación de los estados nacionales (IESALC, 2006).

Las primeras instituciones formadoras de profesores en el país fueron las Escuelas Normales, las que estuvieron por cerca de un siglo y medio formando docentes en el territorio nacional. La primera Escuela Normal que se formó, denominada Escuela Normal de Preceptores, se fundó el 18 de enero de 1842 en Santiago (Cox & Gysling, 1990). Junto con la creación de la primera Escuela Normal, se funda la Universidad de Chile y, a partir de esto, se aprecia que por esos años comenzaba a existir una búsqueda más intensa del saber. Al margen de estos avances, el oficio de maestro continuaría en manos de personas sin la capacitación adecuada para el ejercicio docente, siendo conducido por aquellos que asumían esta tarea en el marco de los requerimientos de la sociedad de la época (Labarca, 1939; Ávalos, 2002; Hevia, 2003; Nuñez, 2004; 2008; Honorato, 2015).

A mediados de 1880, se legisla sobre la educación primaria y normal, cuestión que viene a constituir la base de la posterior reforma de los estudios normales, lo cual permitió, entre otros aspectos, la llegada de profesores extranjeros, principalmente alemanes y, a la vez, la salida de profesores chilenos al extranjero con el objeto de perfeccionarse. Los profesores alemanes contribuyen principalmente con la introducción de una nueva didáctica, incorporando, además, nuevas materias en la formación de profesores como psicología, pedagogía, música, artes, manualidades y EF, re-configurando y consecuentemente, enriqueciendo el currículo de la formación (Cornejo, Matus & Vargas, 2011).

El comienzo de la gestión por crear una entidad formadora de profesores secundarios se remonta al año 1882, cuando el intelectual chileno Valentín Letelier realiza un viaje a Alemania, en donde se interioriza de su sistema educacional. Esta es la razón por la que luego se verá una influencia de la pedagogía alemana en el país a finales del siglo XIX (Cox & Gysling, 1990). En 1889, durante el gobierno de José Manuel Balmaceda (1886-1891), se crea el Instituto Pedagógico en Santiago de Chile, lugar que forma profesores para la enseñanza secundaria y dirigido por catedráticos alemanes contratados por el gobierno para tales fines. Con la llegada del siglo XX, se avanza en la creación de Escuelas Normales estatales, fundamentalmente en provincias[1], las que se caracterizaban por el régimen de internado, la gratuidad de los estudios y la aplicación de mecanismos de selección.

El primer plan de estudios de las escuelas formadoras de profesores secundarios se aprueba el 3 de julio de 1890, plan que estuvo vigente hasta 1924. Este curso contaba con un plan común que incluía Filosofía, Filosofía de las Ciencias, Derecho Constitucional, Gimnasia y Pedagogía y, a la vez, existía un plan de cursos fundamentales que correspondían a la especialización de los profesores.

El concepto de formación puede contextualizarse en múltiples aspectos según se considere el punto de vista (García,1999), en este sentido el autor, señala que el concepto de formación puede entenderse como una función social, como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona. Desde otra perspectiva, la docencia como profesión implica la adquisición de un conjunto de conocimientos, comportamientos, disposiciones, destrezas, actitudes y valores que el profesor despliega en su accionar pedagógico, específicamente en la interacción con sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje, en el bien entendido que la formación es condición necesaria para cualificar el ejercicio profesional del maestro (Marafelli et al., 2017). Por su parte, desde los estudios en la temática se plantea que «la investigación sobre formación docente está determinada por

conjuntos de intenciones, usualmente institucionalizadas, que contiene sentidos, estrategias, métodos o técnicas que se orientan a la fundamentación y acción concreta que tiene o tendrá un docente en ámbitos educativos específicos» (Carreño, Díaz, López & Martín, 2019, p.4).

Actualmente, la FID en Chile se otorga en tres modalidades:

- Formación concurrente, siendo esta la más frecuente en formación de profesores para educación parvularia, educación básica y enseñanza media (con una duración entre 8 y 10 semestres), la que «consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados y una formación pedagógica» (Chile, 2005, p.21).
- Formación consecutiva, que está orientada a personas que tienen una licenciatura o un título profesional de algún área específica y de esta forma obtener el título para enseñanza media. Estas carreras duran 4 semestres aproximadamente y están «centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades» (Chile, 2005, p.21). En esta misma modalidad están los profesores de enseñanza técnico profesional.
- Programas especiales, divididos entre los de regularización y los abiertos, estos últimos otorgados a personas que tienen alguna experiencia en el ámbito escolar y se les da la oportunidad de cursar estudios en educación básica o educación parvularia.

De este modo, es que en Chile se imparten las carreras de pedagogía de educación parvularia, básica, media (en todas las especialidades) y diferencial, teniendo cada Universidad, la posibilidad de elaborar sus propios planes atendiendo al principio constitucional de autonomía.

Formación de profesores en Chile: trayecto histórico de la Educación Física

En el caso de la EF en Chile, la historia del proceso formativo de los profesores de la especialidad se remonta hacia fines del siglo XIX, cuando en el país se vivía en condiciones poco favorables principalmente para la población infantil, que se encontraba en permanente amenaza por una elevada mortalidad, situación que motivó al Estado a implementar políticas públicas que permitieran asegurar el bienestar de este grupo y, en este sentido la escuela, se transformó en un espacio privilegiado para ello. Una de las medidas concretas para terminar con el alto porcentaje de mortalidad, fue la incorporación de la enseñanza obligatoria de la higiene en los colegios fiscales hacia el año 1872, puesto que se afirmaba que solo con la difusión de conocimiento en relación a la misma acabaría con la mortalidad a temprana edad (Murillo, 1872).

En 1883, se dictó un decreto que estableció la inclusión optativa de la EF en la educación primaria, aunque no exenta de problemas puesto que, hasta esa fecha, no existían profesionales capacitados para llevar a cabo las funciones de profesor o monitor (Chile, 2018). De acuerdo a Cornejo, Matus & Vargas (2011), durante el año 1884, el gobierno promueve el envío de profesores nacionales a Europa y a su vez, contrata profesores europeos para que ejercieran la docencia en Chile. Uno de estos profesores fue el austríaco José Francisco Jenschke, quien se desempeñaba en las materias de física, geometría y aritmética, teniendo además conocimientos sobre gimnasia, antecedentes que le permiten ser elegido como profesor de la especialidad. Al año siguiente (1885), el gobierno envía a distintos profesores a Europa, entre los cuales se encuentra el profesor normalista Joaquín Cabezas, quien se capacitó en el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, adoptando la gimnasia educativa sueca (gimnasia de Ling) como metodología y paradigma de trabajo.

En 1889, se decreta la obligatoriedad de la disciplina en todo el territorio nacional, a partir de lo cual, la EF comienza a entrar paulatinamente a las aulas y se crea el primer centro formador de profesores en el área denominado Instituto Pedagógico, del cual egresaron los primeros doce profesores de gimnasia del país luego de dos años de formación (Feliú, 1965; Cornejo, Matus & Vargas, 2011; Véliz, Arenas, Gálvez, Bahamondes & Maureira, 2015; Castillo, Oliveira, Carvalho, Castillo & Faúndez, 2019). Estos profesores reciben una formación basada principalmente en la corriente de la gimnástica alemana (también conocida como la gimnasia de Jahn) teniendo como maestros a los profesores Francisco Jenschke y Juana Gremle, quienes de alguna manera marcarían las orientaciones basadas principalmente en los ejercicios militares, calistenia y ejercicios de fuerza.

A finales del siglo XIX e iniciado el XX, se entendió la EF como todos los principios que tienden al desarrollo del cuerpo humano, tanto por el ejercicio de sus órganos como por los medios que ayudan a ese desarrollo y crecimiento (Núñez, 1883; Matus, 1932; Martínez, 2012). En este contexto, se funda en 1906 el Instituto Superior de Educación Física y Manual dependiente de la Universidad de Chile, transformándose en la primera institución de Sudamérica en formar profesores de EF, cuyo Director fue el profesor Joaquín Cabezas, formado en gimnasia sueca y que, en ese entonces, ya se encontraba en una fuerte pugna ideológica en relación a los preceptos de la gimnasia alemana promovida por Jenschke (Guarda, 2006; Cornejo et al., 2011, Pérez & Gutiérrez, 2015; Véliz et al., 2015). En este escenario, es posible determinar que existían al menos tres grupos que debatían en relación al destino de la EF en Chile, aquellos que defendían las orientaciones de la gimnasia alemana (Jahn), con sus inclinaciones nacionalistas y militares, los que proponían seguir las directrices de la gimnasia sueca (Ling), caracterizada por su naturaleza analítica del movimiento y un tercer grupo, que pedía una EF que atendiera a las necesidades y características de la población nacional. Es preciso indicar que las corrientes europeas relacionadas a la EF son las que influenciaron los primeros años de la disciplina en el país, transformándose en la base de lo que hoy existe en términos de sus paradigmas, orientaciones y alcances (Cornejo et al., 2011; Poblete, Moreno & Rivera, 2014; Obregón, Martínez, Cresp, Arellano & Vargas, 2015).

Desde el punto de vista histórico, el primer plan de estudios para formar profesores en el Instituto Superior de Educación Física de Chile fue decretado en 1912 y contenía las asignaturas de fisiología, anatomía, higiene, mecánica del movimiento, teoría y práctica de la EF, psicología y pedagogía, francés, educación cívica y legislación escolar (Gutiérrez, 1933; Véliz et al., 2015). En 1918 se modificó el plan de estu-

dios y se dividió en tres años de formación, con 18 horas semanales para el primer y segundo año y 17 para el tercero. Junto con eso se incorporan las asignaturas de juegos pedagógicos y deportivos, gimnasia teórica, gimnasia práctica, primeros auxilios, baile y natación (Gutiérrez, 1933; Véliz et al., 2015). Ese mismo año cambia de nombre a Instituto de Educación Física y Técnica y se declara que debe formar profesores de gimnasia para los liceos de hombres y mujeres de acuerdo al mandato del gobierno, entendiendo la EF como el perfeccionamiento del cuerpo que, bien dirigida, asegura una buena salud, favorece el desarrollo armónico y plástico, aumentando la energía física y moral, además de fortalecer la resistencia a la fatiga (Cabezas, 1919).

Ya entrada la década de 1920 se vio un fuerte avance e impulso en la EF nacional, principalmente por la participación más activa del Estado en esta materia. En 1923 se crea la Comisión Nacional de Educación Física, que tenía como principal función fomentar, organizar y planificar la política estatal nacional en relación a la EF (Castillo, Canan & Starepravo). Luego, en 1928, se crea la Dirección General de Educación Física, que intentaba tener una mayor influencia del Estado en la población tomando en consideración que desde 1927, el país se encontraba bajo un régimen de dictadura militar y existía una crisis política y social generalizada (Cornejo et al., 2011). A estas alturas, en 1925, el plan de estudios sufrió una modificación que consistió en pasar de 3 a 4 años de formación e incluía como requisito de titulación el desarrollo de una memoria de título y una práctica docente en el último año de estudio (Véliz et al., 2015). En 1927, el Instituto pasa a llamarse Escuela de Educación Física y dependía administrativamente del Ministerio de Educación (Mineduc)

En mayo de 1931, se creó el Consejo Superior de Educación Física a partir de las reformas iniciadas por el gobierno militar e inspiradas principalmente por motivos políticos y, curiosamente, pasa a depender del Ministerio de Guerra, quedando bajo su tuición la Dirección General de Educación Física y con ella, la Escuela de Educación Física (Bisquertt, 1957). Esta es la primera vez que la formación de los profesores pasaba a depender de un organismo no pedagógico y la fundamentación que se entregó fue que el Ministerio de Guerra disponía de elementos más adecuados para el desarrollo de las actividades propias de la EF (Cornejo et al., 2011; Muñoz 2001b). En el año 1932, la Escuela de Educación Física pasa a llamarse Instituto de Educación Física y depende, nuevamente, de la Universidad de Chile (Véliz et al., 2015).

El año 1934 tiene relevancia también en la historia de la EF nacional y la formación de profesores, por cuanto se publica el primer Boletín de Educación Física que, posteriormente, pasaría a llamarse Revista Chilena de Educación Física (1951), siendo así la primera publicación científica de Hispanoamérica. Esta revista se caracterizó por presentar en cada uno de sus números los avances investigativos de los profesores que conformaban el Instituto de Educación Física y algunos aportes de profesores extranjeros. La mayoría de los escritos publicados presentaban orientaciones hacia lo corporal, la motricidad desde el punto de vista de la práctica asociada a EF y artículos correspondientes a la perspectiva biológica (Poblete, Moreno & Rivera, 2014), lo que podría ir indicando las bases de lo que hoy conocemos como las orientaciones curriculares del área en el sistema escolar.

En el año 1942, el médico y profesor de EF Luis Bisquertt Susarte, asume la Dirección del Instituto de Educación Física sucediendo al profesor Cabezas luego de dos períodos (1906-1927 y 1932-1942, entre 1927 y 1932 estuvo a cargo del Ministerio de Guerra), momento en el que comenzó a fomentar dos líneas que fundamentaban la enseñanza de la EF: una línea social y otra biológica (Cornejo et al., 2011). Junto con eso, se establece un nuevo reglamento y se reestructura el plan de estudios incorporando materias como fútbol, básquetbol y atletismo para hombres y para mujeres de forma separada, además de danzas folclóricas el año 1943 (Bisquertt, 1957).

Durante las próximas décadas, el Estado asume un rol más dinámico en lo que a EF se refiere puesto que se enfatiza el desarrollo igualitario del cuerpo (preparación física), la moral y el intelecto (Cornejo et al., 2011), situación que se condice al revisar las incorporaciones que el Instituto de Educación Física hace al currículum. Para el año 1948, el currículo del Instituto estaba conformado por las siguientes materias: biología general, anatomía humana, fisiología experimental, bioquímica y nutrición, primeros auxilios, kinesiterapia, puericultura (mujeres), higiene, biotipología, biometría y bioestadística, mecánica del aparato locomotor, teoría de la gimnasia, gimnasia práctica (hombres y mujeres), didáctica especial de la gimnasia, básquetbol, atletismo, natación y vóleibol (hombres y mujeres), fútbol (hombres), danzas (mujeres), juegos y rondas, danzas folclóricas, música, canto coral, EF social, historia de la EF y recreación (Bisquertt, 1957).

Ese mismo año, en un apartado de la Revista de Educación Física N°57, el propio Bisquertt presenta un texto llamado «El valor de la gimnasia educativa», donde indica la importancia que esta actividad tiene para las sociedades, dejando de manifiesto la necesidad de implementar un plan nacional de trabajo en las escuelas del país. En este sentido, plantea que la gimnasia educativa no se contrapone al deporte o la danza, sino que se complementan, toda vez que actúa sobre la coordinación y el equilibrio además de desarrollar la neuromotricidad, que va desde lo simple a lo complejo (Bisquertt, 1948).

Durante la década de 1960, comienzan a emerger nuevas propuestas para la formación de profesores de EF en el país, es así como luego de más de medio siglo en esta tarea, el Instituto asume la compañía de la sede Valparaíso de la Universidad de Chile (actualmente Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación), quienes, en 1962, se transforman en la segunda institución nacional en formar profesores de la disciplina. El año 1963 se suma la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y, posteriormente en 1969, la sede Maule de la Pontificia Universidad Católica de Chile (actualmente Universidad Católica del Maule), entre otras.

Esta década es particularmente relevante puesto que la EF en el país ya gozaba de cierta validación ante el Estado y, en ese contexto, se inicia un trabajo conjunto con el Mineduc y la Dirección General de Deportes y Recreación (Digeder), que fue creada en 1970 según Ley 17.276 (Chile, 1970), intentando impulsar la actividad deportiva y recreativa (Cornejo et al., 2011; Muñoz, 2001a; Véliz et al., 2015).

En términos de formación, la educación superior sufrió una gran transformación ocasionada por las orientaciones

del gobierno de turno en la década de 1970, quienes a través de un golpe de estado asumen la conducción del país a partir de 1973. En ese contexto, las instituciones formadoras de profesores pierden su categoría profesional (formación universitaria) relegándola a un nivel técnico (1981). Según Cornejo, Matus & Vargas (2011), esta situación, aunque fue resuelta años más tarde, mermó el prestigio de la pedagogía como carrera, perdiendo también el valor social y estatus dentro de las carreras profesionales del país. En esa misma línea, a mediados de la década de 1980, se aprueba el plan de estudios de una carrera de pedagogía en una institución no universitaria, el Instituto Profesional Blas Cañas (actualmente Universidad Católica Silva Henríquez), convirtiéndose así en la primera institución académica privada en impartir este tipo de formación. Luego de eso, serán muchas las instituciones privadas que presentarán sus propuestas para la formación de profesores de EF en Chile (Véliz et al., 2015).

Una de estas propuestas en el área de la EF escolar, es la expresión Motricidad Humana (MH) que se refiere, de una manera genérica, como la capacidad humana para moverse, no obstante, el alcance del término es desarrollado sobre la base de la reflexión propuesto por Manuel Sérgio. Para el autor, la motricidad humana no es el simple movimiento, porque es la praxis y, como tal la cultura, es decir, la transformación que el hombre realiza, consciente y libremente, tanto en sí mismo como en el mundo que lo rodea, en consecuencia, la motricidad sería la capacidad para el movimiento centrífugo de la personalización (Sérgio, 2003).

Esto se debió al hecho de que la MH surgió como una crítica a la EF tradicional, al influir en la reflexión sobre los supuestos ontológicos y epistemología de la EF, así como su práctica profesional. Se propone una nueva visión del hombre y del mundo, siendo la consecuencia lógica que la actuación profesional del profesor de EF también se revise, ya sea como un área de conocimiento o como componente del currículo escolar. La MH permite la reflexión sobre la posible la influencia de los valores defendidos por la MH y una posible relación con la práctica pedagógica de los profesores de EF (Almonacid, 2012; Leite, Pimenta, Gomes, da Silva & de Castro Silva, 2018).

Con todo, desde fines del siglo XX hasta nuestros días, ha predominado un modelo neoliberal de mercado basado en la oferta de carrera de la especialidad que dependen de universidades privadas que se acoplan a las conocidas como tradicionales o derivadas, de las cuales algunas son instituciones privadas de derecho público y otras son estatales (Cornejo & Matus, 2013; Ávalos, 2014), alcanzando de esta manera un egreso anual que bordea los dos mil trescientos profesionales (datos estadísticos a 2017 según el portal mifuturo.cl, dependiente del Mineduc). Este aumento ha permitido, de alguna manera, diversificar el campo laboral, aunque desde la formación sigue una marcada orientación hacia las bases científicas, biomédicas y técnicas (Moreno, Gamboa & Poblete, 2014). En este sentido, es posible indicar que, si bien existen más profesionales del área que abordan diferentes temáticas y opciones laborales, las orientaciones de la formación en términos generales, siguen la lógica histórica, aunque con algunas incorporaciones curriculares que permiten abrir el abanico de posibilidades a partir de la contingencia y emergencia de necesidades de la comunidad.

Hoy, el proceso de formación en educación superior cuenta con un nuevo marco legal (Ley 21.091), así como la FID también (Ley 20.903), lo que establece un cambio paradigmático en los procesos formativos y exige regulaciones a la calidad de esta formación. Así las cosas, la EF debe focalizar en el desarrollo humano y la generación de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes utilizando como medio el deporte y la actividad física. Además, las modificaciones en los programas escolares solicitan instalar la asociación de la EF con la salud, compartiendo el espacio educativo de la formación intelectual del ciudadano con su desarrollo biológico (Vicente & Brozas, 2017).

La formación de profesores de Educación Física desde la institucionalidad

Actualmente, las universidades en conjunto con el Ministerio de Educación, están incorporando una medida que promueve la inserción de estudiantes a programas de pedagogía que presenten ciertas características asociadas a su rendimiento académico y evidente interés vocacional. Para ello, se han establecido lineamientos que pretenden asegurar una articulación institucional entre carreras asociadas a la pedagogía al interior de la universidad y una implementación del currículo que integre la teoría y práctica dentro de los planes formativos en concordancia con los lineamientos de Políticas Públicas para la FID (Chile, 2016). En este sentido, se han establecido requisitos mínimos de admisión a las carreras y programas regulares de pedagogía que, a su vez, se transforman en requisitos específicos para la acreditación, a saber, se establece que las universidades solo podrán admitir y matricular en estas carreras a estudiantes que cumplan con alguna de estas condiciones mínimas según la Ley 20.903 (Chile, 2016):

- Incremento progresivo en los puntajes mínimos para el ingreso en la prueba de selección universitaria.
- Posicionamiento en niveles superiores del ranking de su establecimiento educacional.
- Participación en programas de preparación y acceso a carreras de pedagogía durante la etapa escolar.

En el caso de la formación de profesores de EF (como así para todas las carreras de pedagogía según área disciplinar), existe lo que se ha denominado *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Física* (Chile, 2014), que en su más amplio sentido pretenden entregar orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor al finalizar su proceso de formación profesional, de tal forma de contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su labor docente (Chile, 2014). Por otro lado, se comprende la noción de competencias en el área, como una colección de habilidades y conocimientos que permiten que los estudiantes aprendan a regular su propio aprendizaje, aplicando esta experiencia en su realidad cotidiana. Por tanto, es esencial que los centros educativos universitarios busquen establecer propuestas conjuntas que permitan una evaluación coherente de la adquisición de estos dominios, con la idea de contribuir a garantizar un sólido aprendizaje, que pueda ser transferido a la realidad social (Hortigüela, Pérez & Fernández, 2017). En este sentido, el Estado entrega referencias sobre lo

que se espera de la FID por parte de las instituciones formadoras, sin interferir en la libertad académica de las mismas.

En términos concretos, se observa un esfuerzo por parte del ejecutivo en elevar la calidad y mejorar los procesos formativos a partir del contexto socio-político que vive el país y las demandas que la sociedad civil presenta en términos de educación. En tal sentido, el producto final presenta las exigencias mínimas que en términos de dominio los profesores deben evidenciar, a partir de los énfasis de cada currículum escolar que, de acuerdo a su dinámica, contextualiza y direcciona el quehacer docente. Los estándares abordan las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse adecuadamente en el aula escolar y su elaboración tiene como referencia, entre otros, las Bases Curriculares, el Marco para la Buena Enseñanza y las experiencias internacionales exitosas (Chile, 2014).

Desde el punto de vista operativo, los estándares se han organizado en dos grandes categorías:

Estándares disciplinarios para la enseñanza: definen las competencias específicas para enseñar EF y Salud y sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores además de cómo enseñarlos. Incluye también el conocimiento del currículum específico, la comprensión de cómo aprenden los estudiantes de acuerdo a su edad y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. Para el caso de las carreras de pedagogía en EF, se han establecido seis estándares disciplinarios.

Estándares pedagógicos generales: definen las competencias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, vale decir, conocimiento del currículum, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación de los mismos. Se incluye una dimensión moral relacionada al compromiso con la profesión, con su propio aprendizaje, formación y aprendizaje de sus estudiantes, además de evidenciar preparación para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un adecuado ambiente para el aprendizaje. Finalmente se señalan aspectos de la cultura escolar que el profesor debe conocer, como así también, estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes. En esta línea, se han establecido 10 estándares pedagógicos.

El año 2015, la Comisión Nacional de Acreditación, aprobó nuevos criterios para los correspondientes procesos de acreditación de las carreras de pedagogía, estableciendo 12 criterios agrupados en 3 dimensiones, cuestión que viene a otorgar mayor robustez y exigencia a los procesos de autoevaluación de las diferentes instituciones de educación superior. Por otro lado, y durante el año 2015 el Consejo de Rectores (CRUCH) aprueba el manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile, documento que viene a delimitar los requerimientos académicos que se hacen a los estudiantes de acuerdo a su disponibilidad real de tiempo y además permitiera mejorar la legibilidad de los programas de estudio, conocer la demanda de trabajo académico que éstos le exigen a sus estudiantes y promover la movilidad estudiantil universitaria en Chile con el extranjero. Por último, es en el año 2016, surge el Marco Nacional de Cualificaciones para la educación superior, instrumento que permite el reconocimiento, desarrollo y clasificación de los conocimientos, habilidades y competencias de las personas a lo largo de un continuo de niveles, vale decir desde el pregrado, hasta el postgrado para el caso de las Universiddes (CND, 2014).

De acuerdo a estas orientaciones, se espera que los futuros profesores estén preparados para enfrentar un entorno en permanente cambio y para ello, es necesario desarrollar ciertas habilidades y actitudes que permitan un trabajo de calidad, además de presentar una sólida formación valórica y un comportamiento ético adecuado. En estos términos, se espera que los profesores egresados bajo estas orientaciones presenten características asociadas a las capacidades de expresión oral y escrita, comunicación en un segundo idioma, aprender y actualizarse permanentemente, creatividad, espíritu emprendedor e innovador, abstracción, análisis y síntesis, uso de Tic´s y compromiso ético con su trabajo.

Discusión y conclusiones

La historia de la educación habla de prácticas para educar al cuerpo (mencionando a los deportes), los aspectos higienistas de la actividad física y algunas técnicas somáticas, cuestión que se traduce en la disciplina EF en un saber del cuerpo con escasa significación pedagógica, toda vez que su carácter dualista privilegia una enseñanza eminentemente técnica, competitiva y biologicista (Gallo & Martínez, 2015).

En términos específicos y en función del análisis evolutivo de la formación de profesores de EF en Chile, se determina que esta se instala desde mediados del siglo XIX con base en un modelo higienista con alcances salutistas (Almonacid, 2012), en donde el enfoque está asociado a la prevención y reducción de la morbimortalidad de la población, tal como lo presenta Véliz et al. (2015), al referirse al proceso de desarrollo de la EF en Chile. Las influencias europeas, suecas y alemanas principalmente, establecen la impronta de la formación de los profesores de EF en el país, tal como lo reporta Cornejo et al. (2013), quienes indican que estas influencias marcaron las tendencias hasta hoy presentes en los procesos formativos. Las primeras instituciones formadoras se identificaron ampliamente con este modelo, estableciendo prácticas que estaban asociadas a la salud y al bienestar biológico, que según Brasó & Torrebadella (2018), es una tendencia que se observa en muchos currículos actuales.

Desde el inicio de los procesos de formación de profesores, se observa que este paradigma se ha mantenido por largo tiempo, hasta que, a mediados del siglo XX, se enfatiza el desarrollo igualitario del cuerpo, la moral y el intelecto, al contrario de lo que se pensaba a finales del XIX, donde se preparaba al sujeto/ciudadano para aumentar su rendimiento y producción en el trabajo (Torrebadella & Domínguez, 2018). Esto transforma sustancialmente el proceso de formación, incorporando modificaciones al currículo, favoreciendo la coexistencia de distintas expresiones corporales como la gimnasia educativa, el deporte y la danza. Esto se complementa con lo expresado por Moreno et al. (2014), quienes plantean que el modelo educativo imperante en el currículo escolar chileno se basa en enseñar a moverse y practicar deporte bajo el enfoque biomédico, con intentos iniciales de

incorporación de una EF crítica.

A partir de los años 90, se fortalece en la discusión de la formación de profesores de EF en Chile, la atención a otras líneas de pensamiento, tales como la pedagógica y la motricidad humana. Esto permitió generar más alternativas en la FID del área, estableciendo estos focos de atención como herramientas de transformación social. Así mismo, el marco legal favoreció la proliferación de instituciones formadoras en el área, las que fueron asumiendo estas distintas visiones y modelos de formación. En este sentido, Moreno, Toro & Gómez (2020, p.1), plantean que hay otras formas de visibilizar el fenómeno basadas «en los aprendizajes encarnados, situados y contextualizados», integrando como variante y variable de formación de profesores de EF, más allá de la lógica de evidencias científico-pedagógicas.

A partir de los procesos de reforma educacional en el país en la década del 2010 al 2020, la que modifica la organización de los ejes temáticos de la educación escolar y la estructura de la profesión docente, se levanta una conjunción entre los distintos modelos y paradigmas para atender el área, con énfasis en el desarrollo de una EF fortalecida, prestando atención a las relaciones entre los distintos modelos, paradigmas y líneas de pensamiento (Actividad Física y Salud/Deporte y Pedagogía/Motricidad Humana).

Finalmente, en el marco de lo expuesto y reconociendo los importantes avances en esta materia, existen todavía ciertos aspectos que se deben revisar y estudiar a objeto de perfeccionar los procesos de formación inicial de profesores, en el marco de la apuesta de desarrollo que ha hecho el Estado para la presente década y por otro lado, como consecuencia de pertenecer a la OCDE, lo que demanda estándares de calidad en el sistema educativo que requieren avances no sólo de carácter cuantitativo, sino por sobre todo, en el ámbito cualitativo. Sin lugar a dudas, el tema de la formación inicial de profesores continuará en la discusión pública, debido a su papel decidor en el proceso de mejora en la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes, cuestión que representa la gran preocupación de la reforma educacional en sus etapas presentes, junto al desafío no menor, de lograr crecientes niveles de equidad en el sistema.

Agradecimientos

Este artículo hace parte de las acciones relacionadas al proyecto "Fortalecimiento y ampliación de la red científica internacional para el estudio y desarrollo de la Educación Física Escolar", financiado por CONICYT a través del Programa de Atracción de Capital Humano Avanzado del Extranjero, modalidad estadías cortas (MEC). Código: MEC80170050.

Referencias

Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Revista Estudios Pedagógicos, 38*, 177-190. Doi: **http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400010**

Ávalos, B. (2002). *Profesores para chile, historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, *50*(1), 11-28. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002

Bisquertt, L. (1957). *El Instituto de Educación Física y Técnica en su medio siglo (1906-1956).* Santiago: Talleres Gráficos La Nación.

Bisquertt, L. *El valor de la gimnasia educativa*. Apartado de la Revista de Educación Física N°57, Santiago de Chile, 1948.

Brasó, J. & Torrebadella-Flix, X. (2018). Reflexiones para (re) formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 18*(71), 441-462. Doi: http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003

Cabezas J. (1919). *Memoria Plan de Estudio i Reglamento del Instituto Superior de Educación Física correspondiente al año 1918.* Santiago: Imprenta Universitaria, 1919. Recuperado de http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62415.html

Carreño, J., Díaz, A., López, S. & Martín, J. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación? *Retos, 36*, 3-8. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51456/42090

Castillo, F., Canan, F. & Starepravo, F. (2017). Políticas públicas de esporte no Chile: trânsito à democratização. *Caderno de Educação Física e Esporte, 15*(1), 73-81. Recuperado de http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/15744/pdf_1

Castillo-Retamal, F., Oliveira, AAB., Souza de Carvalho, R., Castillo-Retamal, M. & Faundez-Casanova, C. (2019). Competency based Physical Education teacher training: the case of a chilean university. *Journal of Physical Education*, 30(1), 1-10, 2019. Doi: http://dx.doi.org/10.4025/jphyeduc.v30i1.3003

Cechinel, A., Fontana, S., Della, K., Pereira, A. & do Prado, S. (2016). Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação*, 5(1). Doi: http://dx.doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446

Chile. (1970). *Ley 17.276*, del 05 de enero de 1970 que crea la Dirección General de Deportes y Recreación, DIGEDER. Santiago: Ministerio de Defensa Nacional. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=28882

Chile. (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente***.** Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Chile. (2014). *Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en Educación Física*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Educacion_fisica-2.pdf

Chile. (2014). *Marco Nacional de Cualificaciones para Chile*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/noticias/HaciaUnMarcoDeCualificaciones.pdf

Chile. (2016). *Ley 20.903,* que crea el Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343

Chile. (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente.* Santiago: Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

Chile. (2018). La Educación Física en Chile (1889-1930). *Memoria Chilena. Archivos de la Biblioteca Nacional*. Santiago: Servicio Nacional del Patrimonio. Recuperado de http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html

Chile. (2018). *Ley 21.091*, Sobre Educación Superior. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991

CINDA. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Recuperado de https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf

Cofré, M. (1989). El Instituto de Educación Física y Manual: ocho décadas. *Revista Educación Física-Chile*, *61*(219), 9-19.

Cornejo, M. & Matus, C. (2013). Educación Física en Chile. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 15(1), 1-25. Recuperado de http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/5595/2947

Cornejo, M., Matus, C. & Vargas, C. (2011). La Educación Física en Chile: una aproximación histórica. *Revista digital EFDeportes, 161*. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd161/la-educacion-fisica-en-chile.htm

COX, C. & GYSLING, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987.* Santiago: CIDE.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*

de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Engel, T. Y Tolfo, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/13_Livro_Metodos_de_Pesquisa.pdf

Feliú, G. (1965). *El Instituto pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar.* Santiago: Mapocho Ediciones.

Gallo, L., & Martínez, L. (2015). Linhas pegagógicas para Educação Corporal. *Cad. Pesqui. 45*(157), 612-629. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/198053143215

García, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. (2° ed.) Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, S.L.

Guarda, S. (2006). Historia del Instituto de Educación Física. *Revista Educación Física Chile*, *265*, 13-24.

Gutiérrez, S. (1933). La Institución de Educación Física y su organización. *Anales de la Universidad de Chile,9*, 209-254. Doi: 10.5354/0717-8883.2012.24542

Hevia, R (Ed). (2003). *La Educación en Chile Hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Honorato, T. (2015). A educação física na formação de professores normalistas (1897-1921). *Revista Movimento, 21*(3), 743-757. Doi: https://doi.org/10.22456/1982-8918.51009

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. & Fernández-Río, J. (2017). Implantación de competencias: percepciones de los directivos y docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 17*(66), 261-281. Doi: https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004

IESALC. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.* Caracas: Metrópolis C.A. Recuperado de http://www.brunner.cl/?p=554

International Federation of Library Associations and Institutions. Statement of International Cataloguing Principles (ICP). (2015). Disponible en: http://www.ifla.org/files/assets/cataloguing/icp/icp_2015_worldwide_review.pdf

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile.* Santiago: Imprenta Universitaria.

Leite, F. F., Pimenta, A. M., Gomes, A. P. M., da Silva, I. B., & de Castro Silva, J. (2018). Corpo, cultura e movimento: reflexões sobre a motricidade humana em uma perspectiva fenolmenológica. *Corpoconsciencia, 22*(3), 58-73. Recuperado de http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6995

Lüdke, M. & André, M. (2013). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.2°ed. Rio de Janeiro: E.P.U.

Marafelli, C., Rodrigues, P. & Brandão, Z. (2017). A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. *Cad. Pesqui*, *47*(165), 982-997. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/198053144293

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. Recuperado de http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf

Marcelo. C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SISIFO. Revista de Ciências da Educação,* (8), 7-22. Recuperado de http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_138618026 3.pdf

Martínez, F. (2012). Hacia una pedagogía del cuerpo. La Educación Física en Chile, 1889-1920. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *14*(3), 320-331. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4103298

Matus, L. (1932). *El problema de la Educación Física en Chile y el embrujamiento sueco.* Recuperado de http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0059853.pdf

Mckinsey, C. (2007). How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top. Recuperado de http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Moreno, A., Gamboa, R & Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte***,** 36(2), 411-427. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892014000200010

Moreno, A., Toro, 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*(en prensa), 605-612. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74183/45766

Muñoz, C. (2001). *Historia de la Dirección General de Deportes y Recreación: Las políticas estatales de fomento al deporte. DIGEDER 1948-2001.* Santiago: Instituto Nacional de Deportes.

Muñoz, C. (2001b). *Bases para abordar el origen y evolución de las políticas estatales chilenas en Educación Física en el periodo 1889-1929***.** Plataforma Universidad de Chile. Recuperado de http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/search.php?key=deporte

Murillo, A. (1872). *De la Educación Física y de la enseñanza de la higiene en los Liceos i Escuelas de la República.* Santiago: Imprenta de la Librería del Mercurio.

Nuñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile.* Santiago: PIIE. Recuperado de http://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004

Nuñez, I. (2008). Los orígenes del saber pedagógico en Chile: 1840 - 1900. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 7(5), 21-34. Doi: http://dx.doi.org/10.25074/07195532.5.487

Nuñez, J. (1883). *Organización de Escuelas Normales*. Santiago: Librería Americana.

Obregón, C., Martínez, C., Cresp, M., Arellano., R. & Vargas, R. (2019). Formación inicial docente, teorías y paradigmas en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, *16*(2), 37-46. Recuperado de http://revistacaf.ucm.cl/article/view/83

Pérez-Gutiérrez, M. & Gutiérrez-García, C. (2015). Historia de la revista Educación Física-Chile: aproximación bibliométrica (1929-2013). *Revista Movimento*, *21*(3), 603-616. Doi: https://doi.org/10.22456/1982-8918.53234

Poblete, C., Moreno, A. & Rivera, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Revista Estudios Pedagógicos*, 15(2), 265-282. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300016

Richardson, R. (2011). *Pesquisa social*: *métodos e técnicas*. 3°ed. São Paulo: Atlas.

Sergio, M. (2003). *Um corte epistemológico.* Segunda edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, E. & Muszkat, E. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf

Tedesco, J. C. (2018). El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático. *Revista del IICE*, (43), 87-92. Doi: http://dx.doi.org/10.34096%2Friice.n43.5499

Torrebadella-Flix, X. & Domínguez, J. (2018). El deporte en la educación física escolar. La revisión histórica de una crítica inacabada. *Retos, 34*, 403-411. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/57963/39905

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2). Recuperado de https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf

Véliz, C., Arenas, R., Gálvez, C., Bahamondes, V. & Maureira, F. (2015). Breve historia de la Educación Física en Chile. *Revista digital VIREF*, 4(2), 99-110. Recuperado de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/23656

Vicente-Pedraz, M. & Brozas-Polo, M. El triunfo de la regularidad: gimnasia higiénica contra acrobacia en la configuración de la educación física escolar en la segunda mitad del siglo XIX. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, *39*(1), 49-55. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.006

Zafalon, Z. & Dal'Evedove, P. (2016). Representação documental: pesquisa e ensino. In XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Recuperado de http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2016/enancib2016/paper/view/4176

(Footnotes)

[1] Entiéndase por provincia la subdivisión territorial del país, que es inferior a región y superior a comuna. Chile actualmente tiene 56 provincias agrupadas en 16 regiones. Cuando se habla de provincia, se refiere a que la actividad se realiza en el perímetro externo de la capital, que absorbe el poder central de gobierno.