

DOSSIER PARA LA ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO PARTICIPANTE EN LOS ENCUENTROS DE JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS POR LA IGUALDAD Y LA INTERCULTURALIDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID



**COEDUCACIÓN FÍSICA: ENCUENTROS DE
DEPORTES ALTERNATIVOS POR LA IGUALDAD**

1 CRÉDITO VÁLIDO PARA SEXENIOS DEL 25/03 AL 08/04



ÍNDICE

EFecto igualdad: eliminando desigualdades de género desde la educación física	3
Balones fuera. Sacar el fútbol de los patios de colegio, una propuesta coeducativa	10
Decálogo EFecto igualdad	16
Cuando abordamos el género en educación física y se produce un contagioso #efectoigualdad	19
XX Jornadas de coeducación física y XX Encuentros de juegos y deportes alternativos por la igualdad de la Comunidad de Madrid en Leganés	28
En mi barrio se juega así. Modelo creativo desde manifestaciones	31
Street-tchoukball o Tchoukball de barrio	35
Deporte y dualismo: su influencia en la educación física escolar	46
La interacción profesor-alumno según la concepción de la naturaleza humana	60
Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica	66
La investigación sociocrítica en la educación física	75
Motricidad ... ¿Quién eres?	106
El género en los ojos	114



EFFECTO IGUALDAD: ELIMINANDO DESIGUALDADES DE GÉNERO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Mario Martínez Colmenarejo

Colegio Zola (Las Rozas),

Responsable del Área de Mujer e Igualdad de la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL y coordinador del proyecto #EfectoIgualdad.

Resumen:

EFecto Igualdad es una iniciativa de la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL, coordinada por Mario Marcol, que tiene como objetivo aportar materiales prácticos al profesorado de Educación Física para trabajar la coeducación en los centros escolares y la eliminación de estereotipos de género en las aulas. El proyecto nació durante el curso 2016/2017 y sus principales acciones, hasta el momento, han sido un decálogo para eliminar desigualdades de género a las clases de Educación Física y un vídeo tutorial para realizar una coreografía e incentivar la celebración del 8 de marzo, Día Internacional de la mujer.

Lejos de ser una sección o área exenta de ApefADAL se espera que EFecto igualdad se convierta en un pilar vertebral de la asociación funcionando tanto como plataforma para la elaboración de materiales propios como para el “contagio” de sus claves en todos los ámbitos de ApefADAL: plan de formación, publicaciones y resto de actividades dentro y fuera de los centros educativos.

El siguiente escrito pretende recoger los antecedentes dentro de la Asociación al proyecto, la elaboración y las fases. Por último, y clave para su continuidad, se plantea sobre cuáles pueden ser los pasos venideros dentro de la propuesta sirviendo como punto de inflexión sobre el futuro del proyecto.

Palabras clave: Coeducación; Igualdad de género; Danza; Asociacionismo; Coeducación Física.

EQUALITY EFFECT: AVOIDING THE GENDER INEQUALITIES FROM THE PHYSICAL EDUCATION

EFecto Igualdad is an initiative from the Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL, coordinated by Mario Marcol. The main aim was to increase the practical teaching resources for the PE teachers that work using coeducative programs and gender equality during their clases. The Project was born during the course 2016/2017 and the main actions were the Decalogue to avoid the gender inequalities during the PE classes. In addition, it was developed a practical video to perform a dancing choreography that enhance the importance of the women's day (8th of March). This approach is closely related to ApefADAL and expects that EFecto igualdad will be a principal axis of the association working as a central place to create practical resources and spreading the key ideas in all the PE areas: formative plan, publications and the rest of activities in and out of the educative schools.

The current manuscript tries to collect the previous approaches done by the association in the Project, the different phases and the process of its development. Lastly, but not the least, a further approach within the project is presented in order to think about the future of gender equality in PE classes.

Key words: Coeducation; gender equality; Dance; associationism; physical coeducation.

平等的影响力：预防体育教学中的性别不平等现象

摘要

EFecto Igualdad是由ADAL体能教育协会的马里奥·马尔科（Mario Marcol）起草的一项倡议。主要目的是为体育教师提供实用教学资源，使其在教学过程中注重性别平等。该项目于2016/2017年期间出生，主要的活动是避免体育课中的性别不平等。此外，还制

Martínez Colmenarejo, M. (2017). Efecto igualdad: Eliminando desigualdades de género desde la educación física. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 7-12.





作了一个舞蹈编舞视频，以此强调妇女节的重要性（3月8日）。

这种方法与ApefADAL密切相关，并希望EFecto

igualdad将成为该协会的主要工作重心，以此作为在所有体育领域创造实用资源和传播重要思想的中心地点：包括标志性计划，出版物和其他活动以及教育学校之外。

目前的研究试图收集先前项目中在不同的阶段和发展的过程所采用的方法。最后，一个于此相关的综合办法被呈现，以便强调未来在体育课中男女平等的重要性。

关键词

男女平等 性别平等 舞蹈 观察 体育男女平等教育

PUNTO DE PARTIDA

Soy Mario Marcol y soy profesor de Educación Física en el Colegio Zola Las Rozas. Pese a haberme formado como maestro de Educación Física hacía años que estaba más centrado en mi faceta de actor, bailarín y creador. Sin embargo en el 2014, y a través de la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL, a partir de ahora ApefADAL, con la que colaboro desde hace más de 10 años, recibí una llamada del Colegio Zola en la que me comunicaban que buscaban un maestro de Educación Física especialista en danza y expresión corporal, y es que, en ese centro había un proyecto excepcional en el que se hacía especial hincapié en la danza dentro de la asignatura de Educación Física.

De esta manera empecé a trabajar en el centro aceptando una oportunidad que sentía no volvería a encontrar. Sin embargo me encontré con otra característica implícita al proyecto del centro en esta materia que afectaba especialmente a mi trabajo. Las horas específicas de danza eran optativas junto con la materia de judo. Así el alumnado del centro desde los cuatro años hasta los doce elegía cuál de las dos disciplinas decidía hacer.

Así me topé con grupos formados exclusivamente por niñas, con pequeñas excepciones en las que había algún alumno chico en los grupos de danza. Esto no solo afectaba a estas horas de la clase, sino que remarcaba la diferencia entre chicos y chicas durante toda la escolarización y lo que se supone que tienen que hacer de acuerdo a su género.

Por estos motivos al inicio del pasado curso escolar arranqué una iniciativa para desestigmatizar las materias que no se cursaban y liberarlas de estereotipos de género. Tras unos primeros cambios basados en cambios de uniformidad y en sesiones comunes para todos los grupos, previas a su división en función de la opción elegida, los resultados fueron inmediatos produciéndose mayor movilidad del alumnado entre las optativas e incrementando los alumnos chicos que participaban en danza. El mismo año en el que se tomaron las medidas el número de chicos que eligieron danza

antes que judo se incrementó en un 183% y en un 433% el segundo año respecto a los datos previos al inicio del proyecto. Para el desarrollo de este proyecto y sus consecuencias fue imprescindible el apoyo del equipo directivo del centro y del departamento de Educación Física.

Cada centro educativo posee su propia idiosincrasia y las circunstancias de mi centro son muy particulares. Sin embargo sabía que había situaciones comunes a todos los centros que podían ser determinantes a la hora de crear una comunidad educativa abierta a todas las personas independientemente de su género. La mejor manera era preguntar al propio profesorado y poner en común las experiencias y herramientas acumuladas tras años de experiencia. Así, me planteé la posibilidad de crear herramientas y materiales que pudieran ser aprovechados tanto en mi centro como por profesorado de otros colegios e institutos y nació el proyecto EFecto Igualdad, a partir de ahora #EFectoIgualdad.

ApefADAL.

La Asociación de Profesorado de Educación Física Adal se crea hace 20 años con el objeto de acercar al profesorado de Educación Física juegos y prácticas alternativas a los contenidos tradicionales de la asignatura que permitan una experiencia distinta, coeducativa y multicultural. Parte de la base de que si no conoces el juego o deporte no puedes etiquetarlo en función de un sexo. Además busca experiencias cooperativas o donde la competición quede relegada a la experiencia lúdica.

Ha celebrado más de 131 Encuentros de juegos y deportes alternativos por la igualdad y la interculturalidad donde más de 292.596 niñas y niños han disfrutado de un evento donde practicaban juegos y deportes alternativos sin motivación competitiva ni diferenciación de categorías o disciplinas por sexo.

La Asociación de profesorado ADAL fue concebida por y para una experiencia coeducativa en Educación Física. Es por eso muy importante

Martínez Colmenarejo, M. (2017). Efecto igualdad: Eliminando desigualdades de género desde la educación física. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 7-12.



remarcar que el proyecto Efecto Igualdad no hace sino potenciar y remarcar algo con lo que ya contaba desde su fundación. Ya en los años 90 se realizó un decálogo de buenas prácticas en cuanto a Coeducación física que ha sido clave a la hora de plantear la dirección que debía tomar Efecto Igualdad.

Decálogo original de ApefADAL.

1. No es suficiente con una enseñanza mixta, para cumplir los objetivos de coeducación, se deben procurar las condiciones adecuadas que proporcionen a ambos sexos respeto y valoración de sus propias características.

2. Toda pedagogía que pretenda eliminar desigualdades, no puede tratar a todos por igual, pues eso llevaría a reforzar las desigualdades.

3. Debemos promover la práctica de todo tipo de actividades, intentando descargarlas del estereotipo sexista que poseen algunas de ellas.

4. Procuraremos estimular situaciones de liderazgo a las alumnas en grupos mixtos.

5. Tendremos que intentar evitar la excesiva agresividad física en las actividades deportivas, proponiendo algunas variantes en las reglas de los mismos, ya que dicha agresividad provoca rechazo a la participación femenina.

6. Diseñaremos estrategias para crear hábitos de distribución y uso equitativo del espacio y del material por chicos y chicas.

7. Seleccionaremos tareas que ayuden a las chicas a mejorar su autoestima en el aspecto físico-deportivo.

8. Propondremos actividades diferentes para alcanzar un mismo objetivo, con el propósito de que puedan responder a intereses diferentes (sin hacer una Educación Física diferente para chicos y para chicas).

9. Resaltaremos ante nuestro alumnado los beneficios que supone para el desarrollo corporal y la salud la práctica de actividad física.

10. Propondremos un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas presentes en la sociedad.

El proyecto.

Durante el curso 2016/2017, y aprovechando el aniversario de la Asociación, se planteó arrancar el proyecto Efecto Igualdad recordando las bases de la Asociación y potenciando su difusión y adaptación a nuevos tiempos.

El lanzamiento del proyecto tuvo lugar con motivo del 8 de marzo. Constó de un video tutorial

donde se enseñaba una coreografía para que cualquier centro que quisiera pudiese celebrar el Día de la Mujer bailándolo. Paralelamente se elaboró un decálogo para eliminar desigualdades en clases de Educación Física. Además, posteriormente se lanzó un segundo video tutorial para complementar el primero y afianzar el video tutorial online como herramienta de aprendizaje para la totalidad de coreografías que se bailaron en los XX Encuentros Lúdicos-deportivos por la Igualdad y la Interculturalidad de la Comunidad de Madrid.

Youtube para acercarnos a nuestro alumnado. Los videotutoriales.



Imagen 1. Captura del video tutorial donde se enseña una coreografía para celebrar el 8 de marzo

Durante muchos años he coreografiado bailes para grandes eventos, donde miles de personas bailarían la canción y el baile elegido. A veces se me solicitaban temáticas concretas o intentaba encajar los bailes en el tipo de evento donde se realizaría. Sin embargo cuando decidí difundir el video tutorial para el 8 de marzo quise utilizar el baile como punto de partida para hablar de temas concretos de la efeméride. Así, además de enseñar el baile junto a mi compañera Antía Lousada hablamos de desigualdades entre chicos y chicas, explicamos el reparto igualitario de tareas en el hogar o el origen y logros del movimiento feminista.

El objetivo es que cuando los centros utilicen el video para enseñar el baile también lo puedan utilizar como punto de partida para abrir un debate sobre igualdad de oportunidades para chicos y chicas, machismo, qué es feminismo, etc. El lenguaje y la estética hacen que el material se presente al alumnado como algo cercano, algo que pueden considerar que está hecho para ellas y ellos y que entienden a la perfección. Y es que creemos que cuando elaboramos materiales que queremos

Martínez Colmenarejo, M. (2017). Efecto igualdad: Eliminando desigualdades de género desde la educación física. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 7-12.

compartir para que sean aprovechados por el resto del profesorado debemos cuidar no solo el contenido sino también la forma. Así el vídeo está cuidado para que se presente de forma atractiva prestando atención a la edición, ritmo, lenguaje, propio de "youtubers", los nuevos ídolos juveniles y adolescentes, e incluso el vestuario, proporcionado por la firma HOSOI que presenta ropa no excluyente a ningún género, de género neutro o "genderless". Además esta propuesta, cómo todas las de Efecto Igualdad, posee un hashtag (#EFectoIgualdad) para que se comparta en redes. Desde el vídeo se invitaba a los espectadores a compartir sus procesos en redes sociales, y pese a las limitación que supone que la mayoría del público del vídeo eran menores con limitaciones a la hora de compartir contenidos en internet, se consiguió ampliar el alcance y generar la publicación de múltiples vídeos y fotos de distintos grupos practicando los bailes.

Más de 50 centros e instituciones utilizaron el vídeo para celebrar el Día Internacional de la Mujer e incluso posteriormente, reconociendo la validez del recurso una vez pasado el mencionado día. Lo bailaron más de 8.000 personas, en su mayoría niñas y niños pero también hubo centros que abrieron la experiencia a familias (CEIP Núñez de Arenas de Getafe), ayuntamientos que lo han incluido en su programación oficial del 8 de marzo (Leganés, Alcobendas y Getafe) u otro tipo de instituciones o agrupaciones (gimnasios, centros de mayores o centros de la Cruz Roja por ejemplo).

Tras el éxito del primer vídeo tutorial nos animamos a realizar un segundo vídeo para el aprendizaje de la coreografía "Soy yo" de Bomba Estéreo. Esta coreografía, junto con la anterior, se bailaron durante la celebración de los XX Encuentros Lúdico-deportivos por la Igualdad de la Comunidad de Madrid celebrados el 19 de mayo de 2017 en el Parque Deportivo La Cantera de Leganés. Más de 3.000 niños y niñas bailaron al unísono las dos coreografías de #EFectoIgualdad esa mañana en Leganés.



Imagen 2. XX Encuentros Lúdico-deportivos por la Igualdad de la Comunidad de Madrid celebrados en Leganés.

En el vídeo, además de enseñar la coreografía, se hizo hincapié en diferenciar los conceptos igualdad y equidad así como hablar de diversidad remarcando, que todas y todos tenemos características distintas pero debemos tener igualdad de derechos y oportunidades.



Imagen 3. Momento del segundo vídeo tutorial en el que se explica la diferencia entre igualdad y equidad.

Decálogo



Imagen 4. Infografía del decálogo "10 consejos para eliminar desigualdades de género en tus clases de Educación Física".

Martínez Colmenarejo, M. (2017). Efecto igualdad: Eliminando desigualdades de género desde la educación física. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 7-12.

En ocasiones los materiales de coeducación para el profesorado resultan excesivamente teóricos o exigen de una motivación previa importante. Conociendo esta situación nos planteamos la posibilidad de crear un material dirigido tanto al profesorado concienciado con el tema como para el que no se lo había planteado aún. Así quisimos recopilar consejos que partieran de los docentes y se presentarán de manera atractiva para animar a su integración y posterior desarrollo en el aula.

Para realizar el decálogo "10 consejos para eliminar desigualdades de género en tus clases de Educación Física" conté con la ayuda de profesorado asociado a la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL y la supervisión de María José Camacho Miñano (UCM).

A través de un documento online colectivo (Google Docs) se compilaron los consejos que el profesorado de Educación Física sugería como útiles para eliminar las desigualdades de género en sus clases. Fue muy gratificante comprobar la motivación del profesorado para manifestar su opinión y sugerir propuestas. Existe una frustración por parte del profesorado que siente que no se le tiene en cuenta a la hora de legislar o crear materiales educativos. Estas actividades quedan relegadas a las figuras de los pedagogos y pedagogas que, en ocasiones, están lejos de la acción docente real.

Posteriormente los consejos fueron sintetizados y plasmados en unas infografías que lo han convertido en un material atractivo que se ha difundido rápidamente en redes sociales, centros universitarios y por supuesto, colegios e institutos.

Sólo para subrayar su impacto queríamos compartir una situación que tuvo lugar gracias a la difusión en redes sociales de los materiales publicados a través del hashtag #EfectoIgualdad y de carácter totalmente espontáneo.

Durante la semana del 8 de marzo de 2017 se viralizó un tweet en el que un padre (y tuitero) hablaba de una situación en el colegio de su hija.



Elnota Leboski
@elNota_Leboski

Seguir

Hoy, en la semana del 8 de Marzo, voy a soltar una frase:

"LOS RECREOS DE LOS COLEGIOS SON MACHISTAS"

(va hilo)

RETWEETS
684

ME GUSTA
514



Imagen 5. Tweet de @elNota_Leboski que se viralizó hablando del reparto injusto de espacios en los colegios españoles.

El hilo narraba como en el colegio de su hija se había creado un día sin fútbol para poder dar espacio a otras prácticas lúdicas o deportivas. Su hija quería patinar y se le había negado la posibilidad porque el espacio en el que podía hacerlo, el campo de fútbol, estaba ocupado por otras prácticas deportivas. Así abría la problemática, durante la semana el campo se había dividido para que cada día jugase un curso de manera que el día que no podían jugar al fútbol en el campo este alumnado ocupaba el resto del espacio del patio para jugar al "deporte rey".

La polémica estuvo servida, rápidamente la red social se llenó de gente manifestando que en su colegio existía la misma problemática y sorprendida de que aún siguiesen existiendo esas injusticias y otra parte de personas defensoras del fútbol que no entendían la problemática y sentían que se estaba dando demasiada importancia a la situación.

El escenario nos pareció perfecto y rápidamente hicimos llegar al tuitero nuestro decálogo, señalando el punto número dos que hace mención al reparto justo de espacios y materiales en los centros educativos. El decálogo completo fue difundido y "Elnota Leboski" terminó contestando con la imagen del decálogo a todos los comentarios de odio que recibió durante días y días.



Imagen 6. Tweet de difusión del decálogo de ApefADAL a través de Elnota Leboski.

Martínez Colmenarejo, M. (2017). Efecto igualdad: Eliminando desigualdades de género desde la educación física. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 7-12.

Además, numerosas instituciones, asociaciones o profesorado aislado celebró la publicación del decálogo y lo compartió; se nos solicitó traducirlo al Gallego por parte del Colexio Profesional da Educación Física e do Deporte de Galicia; y finalmente se ha convertido en la tarjeta de presentación del trabajo que hace la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL

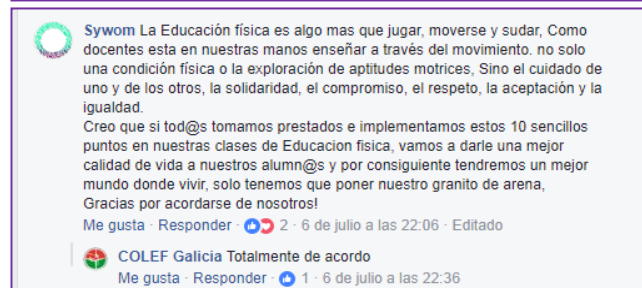


Imagen 7 y 8. Difusiones del decálogo en RRSS.



Conclusiones.

Tras el éxito de las primeras iniciativas dentro de la etiqueta #EFectoIgualdad nos planteamos los pasos a dar en un futuro. Toda la asociación ha sido influenciada por esta propuesta y se están revisando y reforzando factores que pueden ayudar a dar unidad a todas las propuestas dentro el ámbito de la Asociación. Por ejemplo, se va a solicitar un mayor hincapié en esta materia por parte del profesorado que quiera impartir alguna actividad dentro del Plan de formación de ApefADAL.

El #EFectoIgualdad tiene el objetivo de seguir propagándose y ampliando su alcance. Para ello queremos reforzar el área de Mujer e Igualdad de la Asociación contando con profesorado concienciado y que quiera formar parte de futuras propuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Piedra de la Cuadra, J. (2016) Deporte y género. Manual de iniciación. Barcelona: Editorial INDE.

Barnés, H. G. (2016) La Ley de las aulas. La enseñanza española desde Franco hasta Wert. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. (UOC)

Camacho Miñano, M. J, Martínez de Quel Pérez, O., Fernández García, E. (2010) Percepción de dificultades para la práctica de actividad física en chicas adolescentes y su evolución con la edad. Apunta. Educación Física y Deportes. N.º 99 pp. 92-99.

Fernández García, E. (DIR), Camacho Miñano, M. J, Vázquez Gómez, B., Blández Ángel, J., Mendizabal Albizu, S., Rodríguez Galiano, M. I., Sánchez Bañuelos, F., Sánchez Sánchez, M., Sierra Zamorano, M. A. (2010) Guía PAFIC, para la promoción de la actividad física en las chicas. Consejo Superior de Deportes Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad.

Mario Martínez Colmenarejo

Email marcol.mario@gmail.com

Colegio Zola (Las Rozas), responsable del Área de Mujer e Igualdad de la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL y coordinador del proyecto #EFectoIgualdad.

Martínez Colmenarejo, M. (2017). Efecto igualdad: Eliminando desigualdades de género desde la educación física. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 7-12.



"BALONES FUERA". SACAR EL FÚTBOL DE LOS PATIOS DE COLEGIO, UNA PROPUESTA COEDUCATIVA *

Concepción Cazorla Vergel.

Psicopedagoga – Educadora.

Coeinspirando: Escuela libres de violencia.

Experta en Coeducación e Intervención social ante la violencia contra las mujeres.

Resumen:

El fútbol es una actividad física que se juega en equipo y que permite el desarrollo de habilidades motrices... pero, aquí no vamos a analizar este punto, ni lo vamos a comparar con otras actividades que pueden potenciar las mismas destrezas. Vamos a ampliar la mirada y ver qué significados se le otorgan en esta sociedad y lo que supone en la práctica para la construcción de un simbólico sexista y discriminatorio. De aquí el título, vamos a reflexionar por qué desde la coeducación podemos animar a sacar el fútbol de la escuela y por qué nos concierne el hacerlo.

Veremos que, como referentes educativos, nos compete tomar conciencia sobre las acciones que podemos emprender para compensar situaciones de desigualdad. La coeducación, como método de intervención educativo, nos sitúa como elementos activos de cambio, analizando qué prácticas favorecen la igualdad y cuáles tenemos que implementar para conseguir que nuestras aulas y patios estén libres de violencia machista y no favorezcan los factores que la mantienen.

Palabras clave: Patio, Coeducación, Igualdad, Diferencia Sexual, Violencia de género, Androcentrismo, Recreo, Fútbol.

"BALLS OUT". TAKE FOOTBALL OUT OF THE SCHOOLYARDS IN PRIMARY SCHOOLS, A COEDUCATION APPROACH

Football is a team sport that improves the physical demands and basic skills of PE students and players. However, the aim of this article is not this approach; on the contrary we will try to go beyond the competitive perspective trying to identify the real meaning in the actual society as a sexist and discriminatory activity. The title of the article tries to think about how coeducation may suggest taking football out of the schools and why.

This approach will give teachers the specific awareness of PE activities that support the gender equality. Coeducation is a teaching method that allows to teach and act during the PE classes with a different perspective (gender equality). In fact, this methodology will implement the positive attitudes during the PE classes and the breaks (schoolyards) avoiding the behaviours related to sexual violence and gender inequality.

Key words: schoolyard, Coeducation, Equity, sexual differences, gender violence, Androcentrism, break, football.

“废除足球课”。把足球从小学的操场上拿走，一个男女同上一节体育课的建议。

摘要

足球是一项团队并且促进技能发展的身体活动。.....但在这里，我们不讨论这一点；相反我们将超越竞争视角试图分析它在现实社会作为一种性别歧视活动的真正意义。从文章题目可以看出，我们将思考男女同上一节体育课是如何建议将足球排除在学校体育课之外又是为什么这样做的。这种方法将给老师一种体育教育活动可以支持性别平等的特定的意识。男女共上一节体育课是一种在不同视角（男女平等）下允许在体育课上进行教和学的教学方法。实际上，这种教学方法在避免体育课堂以及操场上的性别暴力和性别歧视行为方面具有积极意义。

关键词: 操场，男女同堂，性别平等，性别差异，性别暴力，男权主义，娱乐，足球。

Qué diferencia al fútbol del resto de actividades que se pueden realizar en un patio de colegio. Su omnipresencia en nuestra sociedad. Su práctica en la escuela se convierte en un elemento que perpetúa el sexismo y promueve situaciones desencadenantes de violencia. Propongamos una intervención educativa que invita a sacar el fútbol de la escuela, expliquemos lo que supone y mantiene este juego en nuestros patios de recreo.

La coeducación como método de intervención educativo va más allá de la educación mixta, supone el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo, para posibilitar que cada uno y cada uno dé un significado libre a su diferencia sexual. Para ello conviene facilitar que puedan

Cazorla Vergel, C. (2017) "Balones fuera". Sacar el fútbol de los patios de colegio, una propuesta coeducativa. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 13-18.



expresar su singularidad sin violencia y en espacios donde la diversidad tenga cabida y sea fomentada, lejos de modelos estereotipados hegemónicos.

La aparente no intervención en cualquiera de los ámbitos educativos, supone, en la práctica nuestro apoyo y normalización del modelo imperante. La no intervención explícita supone una intervención implícita. Como referentes educativos, enseñamos con nuestra presencia y también con nuestra ausencia; con lo que decimos y con lo que callamos; en un sistema en el que desde la infancia, de esta manera, aprendemos a qué le damos importancia y lo que “no la tiene”.

Por qué mirar los patios. La importancia del recreo

El patio de juegos es por excelencia un espacio y un tiempo del alumnado, en el que el profesorado suele tener únicamente un papel de “vigilancia” o control. El alumnado dispone, dentro de unos límites, de libertad de juego y movimientos. Por lo tanto, en el espacio del patio se proyectan y producen relaciones interpersonales entre el alumnado poco condicionadas por la intervención docente. En el movimiento físico y en el juego cotidiano se reproducen roles sexuales, relaciones de poder, actitudes que refuerzan la definición de las culturas de género, etc.

“El trabajo sobre el patio, en consecuencia, supone situar las relaciones interpersonales del alumnado en el centro del objetivo del cambio coeducativo. Cualquier transformación de las normas o actividades cotidianas del patio implica un cambio en la dinámica de las relaciones sociales que producen y reproducen las relaciones entre lo masculino y lo femenino. Finalmente, en este espacio y tiempo escolar se manifiesta la multicausalidad del sexismo. En el patio de juegos existe desigualdad sexual porque ni los recursos ni el espacio se distribuyen equitativamente entre niños y niñas, pero también porque los tipos de juegos que desarrollan unos y otras tienen una clara marca de género, disponen de distinto valor institucional y social (el fútbol es un juego con mayor estatus que saltar a la comba) e incorporan valores y actitudes diferentes que refuerzan la clasificación jerárquica entre el mundo masculino y el femenino.” Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos. Cuadernos para la coeducación. UAB

¿Qué vemos?

Asomándonos a los patios de las escuelas en el recreo, podemos ver qué hemos normalizado y dónde hemos decidido no intervenir. El uso del espacio no es igualitario, se halla regido por relaciones de poder generalmente invisibles, en una

mirada al patio, sin criterio coeducativo, veremos tumulto infantil, unos juegan a fútbol, otros y otras corren por los rincones. Algunas niñas están sentadas en un corro al fondo. Cada uno y cada una va a su aire, según le parece.

Según Anna Torralbo en su artículo “Contra el imperio del fútbol: los patios de escuela a revisión”: “No se puede negar que el juego de pelota, y muy especialmente el fútbol, se ha convertido en el dueño indiscutible del patio. Dictamina la cartografía del espacio y llena la mente de los pequeños con sueños de dinero, coches y fama. Mientras, los demás, se adaptan como pueden alrededor. Son muchos los que no quieren jugar a fútbol, otros, aunque no quieren, se ven “obligados” a jugar si pretenden mantener su grupo de amigos. ¿Qué hacemos al respecto? ¿Qué se está haciendo en las escuelas para romper con el imperio del fútbol?”



Si echamos un vistazo a muchos de los patios a los que juegan los alumnos hoy, comprobaremos que son idénticos a los de hace veinte, o más años. El patio es el espacio por antonomasia de los niños en las escuelas, en ellos aflora todo lo que en el aula pueda quedar velado: grupos de poder, alumnos solitarios, avenencias, desavenencias, competitividad, conversaciones secretas en los lavabos... ¿Por qué, sabiendo que este es un espacio donde se crean gran parte de las relaciones entre el alumnado, seguimos dejando que sea el fútbol (y todo lo que conlleva este deporte) el que lo monopolice? ¿Qué ocurre con los alumnos que no quieren jugar a este juego y prefieren otro tipo de espacios?”

No nos hemos parado a pensar si las relaciones que se están dando en este entorno son igualitarias, y esto tiene su peso específico en el aula, en casa y en la calle. Que el recreo sea un espacio de juego libre no significa que quede fuera del entorno educativo, con la atención que esto merece.

Cazorla Vergel, C. (2017) “Balones fuera”. Sacar el fútbol de los patios de colegio, una propuesta coeducativa. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 13-18.

Androcentrismo. Obstáculos al cambio.

Nuestra mirada no se haya libre de prejuicios y estereotipos, por lo que puede que tengamos serios problemas, cuando no resistencias, a la hora de juzgar e incluso nombrar la realidad que aparece ante nuestros ojos. Por un lado el androcentrismo, ubicado en nuestro pensamiento y reforzado desde todos los ámbitos y disciplinas, hace que normalicemos situaciones, actitudes y actividades como si no pudiera ser de otra manera. Y por otro, nuestro sexismo que nos imposibilita un análisis real, sino ponemos los medios para realizar un estudio objetivo.

En palabras de Montserrat Moreno. "Nuestra visión del mundo es, parcial y limitada por nosotros mismos, por nuestros conocimientos y por nuestros dogmas. Actuamos y nos movemos no de acuerdo con la realidad sino de acuerdo con nuestra imagen del mundo. Esta imagen no la construye cada persona por si misma a partir de la observación de unos hechos concretos y reales sino, en la mayoría de los casos, a partir de lo que los demás le dicen sobre estos hechos, es decir, a partir de los juicios que los demás emiten sobre la realidad... De ahí que nuestra forma de pensar este fuertemente condicionada por la sociedad a la que pertenecemos, por su cultura y por su historia... nosotros no organizamos el mundo de manera original con nuestro pensamiento sino que nos limitamos casi siempre a aprender la forma como lo han organizado quienes nos precedieron... el androcentrismo, uno de los prejuicios más graves y castradores que padece la sociedad, está impregnando el pensamiento científico, el filosófico, el religioso y el político desde hace milenios... consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas..."

O como dice Marina Subirats "...el sexismo lo impregna todo, en el mundo educativo y fuera de él... No es algo que podamos aislar y desprendernos de ello, puesto que ni siquiera lo vemos tal como es. El sexismo forma parte integrante y profunda de nuestra lengua, de nuestros gestos, de nuestras categorías mentales, de nuestros hábitos, de nuestras relaciones, de nuestra vida. El sexismo nos constituyó inicialmente, como nos constituyó la cultura que nos fue transmitida, hecha de palabras y gestos milenarios gastados y pulidos o rotos e hirientes por el rodar que han experimentado a lo largo de los siglos. Porque, en el uso que mujeres y hombres les dieron, quedaron adheridos a ellos todos los elementos de poder, de opresión, de creatividad, de libertad o de humildad que caracterizaron las situaciones en los que ellas y ellos vivieron. El sexismo y todos los fenómenos que lo acompañan, el androcentrismo, los géneros como elementos limitadores de las posibilidades y la acción individuales, la exaltación de la violencia,

el menosprecio de la vida y de quienes cuidan de ella, están siendo devastadores para nuestra sociedad. No todo el mundo es consciente de ello, porque a menudo vemos efectos concretos de todos estos hechos, pero los atribuimos a causas inmediatas, más o menos conocidas porque son difundidas por los medios de comunicación como explicaciones válidas, e incluso científicas, de lo que ocurre. Sin embargo, muchas de estas explicaciones no van al fondo de la cuestión, no proceden de análisis científicos sino de opiniones más o menos fundamentadas."

En el patio de juegos se proyectan explícitamente dos principios educativos que están en la base de la desigualdad sexual en la escuela: la libertad individual de elección (los individuos juegan o actúan en función de sus intereses personales, de sus preferencias) y la existencia de un modelo cultural dominante que coincide con el modelo masculino (una actitud activa en el juego es significativamente más valorada que una actitud pasiva o contemplativa; un juego que requiera habilidad física y superación individual es más valorado que un juego basado en la cooperación o las expresiones de afectividad, etc.). La visibilidad de estos principios educativos favorece la evaluación del impacto que los mismos puedan tener sobre la socialización de niños y niñas y sobre el propio modelo educativo que se transmite de forma latente.



No únicamente nuestro juicio androcéntrico y sexista nos va a obstaculizar un análisis de la situación real. Hay otras resistencias que nos animarán a echar "balones fuera" y que limita las posibilidades de cambio en el patio, la propia ideología educativa. En el caso del patio de juegos, este fenómeno se hace explícito al considerar que el patio es un espacio escolar con escasa o nula regulación pedagógica. Niños y niñas deben poder disponer de momentos y lugares en los que la

Cazorla Vergel, C. (2017) "Balones fuera". Sacar el fútbol de los patios de colegio, una propuesta coeducativa. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 13-18.

intervención docente sea mínima y puedan "desahogarse". Así mismo, la hora del recreo es sin duda un tiempo de la vida escolar que permite al profesorado disponer de un merecido descanso.

"Aunque el profesorado reconozca la existencia de situaciones de discriminación y de agresividad en las relaciones interpersonales, se resiste a modificar una tradición escolar profundamente arraigada. Ello conduce ineludiblemente a perpetuar el silencio de las formas femeninas de ocupación y uso del espacio. En efecto, las niñas, según el profesorado, encuentran el espacio que sus actividades necesitan (nunca se considera, en este momento, que puedan adaptar sus actividades al espacio disponible). Si no juegan a fútbol es porque no quieren. Y no reivindican mayor espacio porque tienen asumido el lugar donde pueden moverse y desarrollar sus juegos." Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos. Cuadernos para la coeducación. UAB



Significados del fútbol, una revisión.

Los juegos con las pelotas son ideales para desarrollar estrategias de juego, fortaleza ante los fracasos, agilidad mental y física... Pero no deberían monopolizar los demás juegos. Nos admiramos de la capacidad espacial que tienen la mayoría de los chicos y no lo correlacionamos con su facilidad de controlar el espacio.

Los niños futboleros aprenden que su juego no solamente es protagonista en su patio, sino que es protagonista en la sociedad donde vivimos.

El fútbol, "el deporte rey", ocupa no solo espacio físico, sino también simbólico. Basta con ver un telediario y contar los minutos que llevan las noticias referidas al fútbol, aunque en mi opinión no tanto como deporte, sino como fútbol-negocio-espectáculo.

Mensajes que forman parte de los significados que se le otorgan y que se nos muestran en las noticias, tanto de prensa escrita como en programas de televisión, y que son: un deporte de hombres, no necesariamente instruidos, que se expresan en muchas ocasiones con violencia. Con seguidores, en su mayoría hombres con una manera de entender el deporte como confrontación en un "cuanta más violencia y repulsa expreso hacia el equipo contrario más se supone que "siento" los colores"... una manera de estar ante otras opciones, mi bandera "contra" la tuya; mi ciudad "contra" la tuya... violencia verbal en los estadios coreando mensajes racistas, machistas, haciendo incluso apología de violencia contra las mujeres... contagiando a otros deportes esta manera de animar y entenderlos.

Todo esto es imitado por nuestros pequeños en su juego en los patios y en los parques; ridiculizando a quien no juega bien o incluso a quien no le gusta el fútbol, no siendo conscientes de que acaparan un espacio que comparten con más personas con una actividad que imposibilita el desarrollo próximo de otras, ya que es una actividad invasiva. Los niños que juegan al fútbol en la playa, parques, zonas comunes en vecindades, patios escolares... no suelen atender este punto, una mayoría no han aprendido a compartir espacio, su actividad es la importante y protagonista. Perpetuando la valoración y percepción que hace de lo "masculino" lo importante y predominante. No les enseñamos a tener en cuenta al resto, ni que hay vida y diversión más allá de su actividad.

La escuela que queremos

Ya que fuera de la escuela, el fútbol, seguirá siendo el deporte predominante, debemos plantearnos que la escuela prevalezca como espacio que enriquezca y facilite otros aprendizajes. A qué queremos dar protagonismo en nuestros espacios educativos, que tipo de actitudes queremos fomentar, que tipo de actividades deportivas nos interesa promocionar para contrarrestar una forma de ver el deporte que no es inclusiva, ni empática.

Un primer paso, para romper esta identificación chicos=importante, pasa por evitar el protagonismo del fútbol y por lo tanto de los niños; por dar protagonismo a otras actividades, nombrarlas y valorarlas. Intervenir, para poder cambiar las relaciones, haciendo que niñas y niños tengan sus propios espacios, sus propios tiempos, sus formas de expresión distinta, si es el caso, pero con igual capacidad de ser tenidas en cuenta.

Eliminando la jerarquización de las diferencias permitiremos que niñas y niños sean más libres

Cazorla Vergel, C. (2017) "Balones fuera". Sacar el fútbol de los patios de colegio, una propuesta coeducativa. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 13-18.

para moverse fuera de estereotipos y puedan trascender el género.

Un uso compartido del espacio; permite ser conscientes de que convivimos con distintas maneras de divertirnos y que deben relacionarse en armonía en el patio del colegio.



Muchos niños diversificando sus juegos y actividades, dedicados a otros deportes, que verán ninguneados por la televisión, entendiendo que la realidad no es solo lo que muestran videojuegos y la tele, desarrollando conciencia crítica. Algunos niños que dejarán de sufrir la desvalorización por no seguir el modelo estereotipado.

Muchas niñas ocupando espacios, tiempo y valoración, siendo tenidas en cuenta por su profesorado, viendo nombradas sus buenas prácticas de convivencia.

Mucho que ganar y nada que perder. Y ahora, qué decides, echamos los balones fuera o echas balones fuera.



Os dejamos, a modo de ejemplo, la noticia de la intervención realizada en colegios de Castelló:

Patios de colegios no sexistas

Los espacios de recreos de Castelló incorporan más juegos para acabar con el dominio del fútbol

Nerea Soriano

Igualdad. El Ayuntamiento de Castelló lanza el plan «Patios Coeducativos» para analizar la distribución del espacio de los patios de recreo y el comportamiento de los niños y niñas con el fin de eliminar situaciones sexistas. Los colegios Censal, El Pinar y Soler i Godes ya lo han aplicado y, ahora, el CEIP Herrero pide unirse al proyecto.

Si se tuviera que describir el patio de un colegio cualquiera, todas las descripciones incluirían las porterías y la canasta de baloncesto. Desde siempre, el fútbol ha colonizado las horas del recreo y ha restado espacio para desarrollar otro tipo de actividades como alternativa al deporte nacional. Es por ello que, a través de la Concejalía de Igualdad del Ayuntamiento de Castelló, se ha lanzado el proyecto Patios Coeducativos dirigido a colegios de educación primaria con el objetivo de todos los niños y niñas tengan su propio espacio. Los colegios Censal, El Pinar y Soler i Godes de Castelló ya tienen un patio de recreo coeducativo. Ahora, el AMPA del CEIP Herrero también ha solicitado unirse al plan.

Según explican desde la dirección del CEIP Enric Soler i Godes, el proyecto, bajo el nombre «La coeducación y el sexismo en el patio escolar», comenzó con una formación para el claustro de profesorado, por parte de una experta universitaria en coeducación. «Con la ayuda de esta experta, elaboramos un proyecto coeducativo que tiene como intención trabajar la coeducación en diferentes ámbitos de la escuela: formación del profesorado, intervención con las familias, revisión del lenguaje, intervención a el aula, revisión de materiales educativos e intervención en el patio escolar», explican.

Ha sido en este último ámbito, el de la intervención en el patio escolar, en el que se ha puesto más incidencia desde el claustro de docentes. El procedimiento a seguir fue, en primer lugar, de observación del patio, con el fin de extraer conclusiones sobre las dinámicas más comunes.

Después se hizo un cuestionario al alumnado para conocer sus intereses y, finalmente, se elaboró una propuesta de organización del espacio y el tiempo del patio escolar.

El objetivo principal de esta propuesta ha sido el

Cazorla Vergel, C. (2017) "Balones fuera". Sacar el fútbol de los patios de colegio, una propuesta coeducativa. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 13-18.

de «considerar el patio como un espacio más de aprendizaje» que, por lo tanto, «debe ser intervenido para contrarrestar la socialización que proviene de fuera de la escuela». Es decir, «romper con las dinámicas anteriores que hacían que los niños tuvieran el monopolio del espacio y el tiempo, ocupando la mayoría del espacio jugando al fútbol, de manera que todo el alumnado tenga la oportunidad de disfrutar de todo el espacio del patio y de jugar a gran variedad de juegos y actividades que puedan dar alcance a la diversidad existente», apuntan desde la dirección del Soler i Godes.

Así, la propuesta de este colegio ha sido dividida por días. Cuatro días a la semana el alumnado tiene a su alcance material para juegos y actividades (cuerdas, gomas, bolos, chapas, pelotas, etc.) que pueden utilizar si quieren, y una parte del patio asignada. Cada ciclo puede jugar al fútbol en la pista principal dos días a la semana. Y, finalmente, el viernes es el día de juegos creativos, sin material, y también de música y baile (se pone música elegida por el alumnado y se realizan coreografías y baile libre).



Esta propuesta de patio escolar, sin embargo, solo es el inicio de un proyecto mucho más ambicioso por parte del centro, ya que desde hace unas semanas se han iniciado las obras de ampliación del patio, que permitirán tener un espacio muy más amplio y con muchas más propuestas educativas y de ocio: cinco zonas de tierra diferentes, árboles, un huerto, plantas aromáticas, etc.

«Espacios donde todo el centro tendrá la oportunidad de acercarse más a la naturaleza y donde habrá propuestas para llegar a toda la diversidad existente en el centro», apostillan.

La Asociación de Madres y Padres (Ampa) del colegio Herrero de Castelló quieren sumarse a este proyecto y así lo han propuesto ya en varias ocasiones en las reuniones periódicas que

mantienen con la dirección del centro y en las reuniones del Consejo Escolar. Actualmente, el patio del Herrero es prácticamente una mole de cemento y sin apenas colorido. Es por eso que desde el Ampa urgen un proyecto que «alegre» la zona de recreo.

La propuesta del Ampa es que el patio sea un momento de juego pero también donde se pueden aprender juegos nuevos y donde puedan jugar «todos y todas». «Que el fútbol no sea el que monopolice el juego de los niños y el espacio de ocio de la escuela cada día», señalan. Todavía no saben qué juegos se podrían incluir, pero se baraja un tres en raya, algún juego de seguir circuitos y un rayuela, entre otros.

En definitiva, todas las propuestas persiguen acabar con la imagen de un patio escolar en el que unos niños juegan a fútbol mientras otros, al fondo, están sentados en círculo, porque no encuentran un espacio en el que poder disfrutar de los juegos que les gustaría. Una aparente «normalidad» que se tendrá que estudiar y evaluar para cambiar cualquier viso sexista en el uso de este espacio, que también ha de ser educativo.

<http://www.levante-emv.com/castello/2017/04/29/patios-colegios->

Referencias bibliográficas:

Bonal, Xavier. "Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos". Cuadernos para la coeducación. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. 2014.

Hernández Morales, Graciela (2003): "Educar a niños y a niñas singulares" en Femenino Plural nº 52 - 54. Instituto Aragonés de la Mujer. Zaragoza.

Moreno, Montserrat. Como se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela. Icaria Edit. 2000

Soriano, Nerea. Artículo: "Patios de colegios no sexistas" en Diario de Levante 29/04/2017

Subirats, Marina; Tomé, Amparo. Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación. Colección Recursos, nº 104. Octaedro. 2010

Torralbo, Anna. Artículo: "Contra el imperio del fútbol: los patios de escuela a revisión". En Diarios de la Educación. El di 18/01/201. eldiariodelaeducacion.com

(* "Balones Fuera" tomado del libro de Marina Subirats y Amparo Tomé, "Balones fuera, reconstruir los espacios desde la coeducación")

Concepción Cazorla Vergel.

conchicazorla@gmail.com

Psicopedagoga – Educadora.

Coeinspirando: Escuela libres de violencia.

Experta en Coeducación e Intervención social
ante la violencia contra las mujeres

Cazorla Vergel, C. (2017) "Balones fuera". Sacar el fútbol de los patios de colegio, una propuesta coeducativa. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 13-18.

1 RENUEVA TUS CONTENIDOS
Apuesta por juegos y deportes no estereotipados.



2 VIGILA EL REPARTO DE MATERIALES Y ESPACIO
No permitas su discriminación.



3 EMPODERA A TUS ALUMNAS
Asignándoles roles de liderazgo y otras actividades tradicionalmente asignadas al género masculino.



4 USA UN LENGUAJE INCLUSIVO E INTEGRADOR
"Lo que no se nombra, no existe".



5 NO UTILICES CANCIONES CON LETRAS MACHISTAS
Selecciona la música antes de tus clases de expresión corporal.



6 INTRODUCE NUEVOS REFERENTES DEPORTIVOS
Compensa los estereotipos del deporte de masas.



7 EMPLEA LOS AGRUPAMIENTOS COMO ESTRATEGIA
Trata de generar diversidad y equilibrar la participación.



8 TRABAJA TEMAS RELACIONADOS CON LA JUSTICIA SOCIAL
Enriquece tus actividades de expresión corporal.



9 DESHAZTE DEL BINOMIO CAMPEONES Y PRINCESAS
Potencia todas las características positivas de tu alumnado más allá del género.



10 RECUERDA, CADA PERSONA ES DISTINTA
No homogeneices tus grupos.



10 consejos #EFectoligualdad
para eliminar desigualdades de género en tus clases de Educación Física.

1



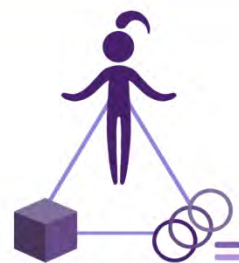
APUESTA POR CONTENIDOS NO ESTEREOTIPADOS

Existen una gran cantidad de juegos y deportes alternativos frente a los cuales el alumnado no presenta ideas preconcebidas por cuestiones de género. Suelen no conocer las actividades y por lo tanto nunca dirán "eso es de niñas o de niños".

Además, si organizas en tu centro "ligas internas" intenta que no jueguen "a lo de siempre". Apuesta por estos juegos que facilitarán la participación de todas y todos.



2



VIGILA EL REPARTO JUSTO DE MATERIALES Y ESPACIO

Frecuentemente las relaciones de poder entre chicas y chicos se manifiestan en una lucha por la ocupación del espacio. Como profesorado debemos tener especial cuidado en momentos de libre participación (juego libre) o recreos para que no haya una ocupación mayoritaria de los chicos en los espacios amplios. Si es necesario, divide los espacios por tipos de actividad y nunca por sexo. Cuida también que los materiales se distribuyan de forma equitativa entre todo el alumnado. Por ejemplo, establece sistemas de rotación en su uso.



3



EMPODERA A TUS ALUMNAS

Muchas veces encargamos a chicos tareas de liderazgo que implican toma de decisiones y/o fuerza física, como demostrar las habilidades técnicas o cargar material pesado. Prueba a asignar estas tareas también a las chicas y alaba su esfuerzo e implicación. También puedes asignarles el papel de líderes en aquellas situaciones en las que se plantean situaciones competitivas (árbitras en los partidos, capitanas, organizadoras, etc.).

Prueba también a asignar a los chicos tareas alejadas de estereotipos de género masculino, como por ejemplo revalorizando el valor del cuidado. Si alguien se lesiona o si alguien necesita consuelo, podrían ser los chicos los encargados de asumir el cuidado de estas personas.

www.apefadal.es


4



UTILIZA LENGUAJE INCLUSIVO E INTEGRADOR

“Lo que no se nombra, no existe”. Por eso es importante que empieces a utilizar un lenguaje que no invisibilice a ninguna parte de tu alumnado. Puedes empezar con utilizar más a menudo términos genéricos que usas a diario. Usa alumnado, profesorado, participantes, comunidad educativa, etc. Desdobra géneros cuando sea necesario (jugadoras y jugadores) y trata de no usar el masculino siempre antes que el femenino.

Interviene ante comentarios que menosvaloren logros de las chicas como “lanzas como una niña”, o que penalizan la implicación de los chicos en actividades asociadas a lo femenino como “si bailas pareces gay”.

www.apefadal.es


5



NO UTILICES MÚSICA MACHISTA EN TUS CLASES

La música popular tiene el poder de mover masas. El problema es que a veces las letras son poco educativas y reproducen desigualdades en lugar de cuestionarlas. Muchas canciones transmiten mensajes negativos hacia las mujeres, cosificándolas o presentándolas como personas preocupadas sólo por el sexo opuesto. Selecciona las canciones con cuidado y no dejes de hacerlo por ser en inglés. ¡Puede que tú no lo entiendas pero tal vez tu alumnado sí!

www.apefadal.es


6



PRESENTA A TU ALUMNADO NUEVOS REFERENTES DEPORTIVOS

Acerca a tu alumnado ejemplos de deportistas diferentes a los que se muestran constantemente en los medios de comunicación, y destaca, más allá del resultado, los valores positivos que transmiten (esfuerzo, autosuperación, colaboración, respeto, etc.).

Visibiliza especialmente a mujeres deportistas y ligas profesionales femeninas, así como a hombres y a mujeres que tienen éxito en deportes y actividades tradicionalmente considerados como apropiados para el otro sexo, como por ejemplo, hombres que destacan en danza o mujeres en rugby. ¡Ayúdales a romper moldes!

www.apefadal.es


7



GENERA DIVERSIDAD Y PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DE LOS AGRUPAMIENTOS

Podemos utilizar múltiples estrategias para realizar los agrupamientos según nuestro objetivo. Si deseas crear grupos mixtos puedes subrayarlo o puedes hablar de características que generan diversidad pero no acentúan la diferencia. Por ejemplo, si pides diferencia entre los peinados de los participantes del grupo o diversidad en los colores de la ropa, el resultado puede ser igual o muy parecido a que si exiges paridad.

Ten cuidado en que los agrupamientos garanticen la participación de todos sus integrantes. A veces en los equipos mixtos las chicas quedan aisladas si no se refuerza su participación por adaptación de las normas del juego.

www.apefadal.es


8



TRABAJA TEMAS RELACIONADOS CON LA JUSTICIA SOCIAL EN EXPRESIÓN CORPORAL

A veces infantilizamos los retos expresivos cuando trabajamos con nuestro alumnado o pensamos que brindándoles libertad total de elección en las temáticas potenciamos su creatividad. Sin embargo suele ocurrir en estos casos que se acercan más a lo estereotipado o fácil.

Aprovecha para tratar temas como la violencia de género, homofobia o xenofobia, entre otras, y conduce el debate que se genere.

www.apefadal.es


9



DESHAZTE DEL BINOMIO CAMPEONES Y PRINCESAS

Vigila cómo te relacionas con tu alumnado en función de su sexo. Trata que en tu clase haya tantas "campeonas" como "campeones", manteniendo unas expectativas positivas de aprendizaje tanto para ellos como para ellas y ofreciendo a cada estudiante el refuerzo necesario para progresar. Evita elogios como "princesa" o "preciosa", ya que limitan las expectativas de las chicas a un rol pasivo y centrado en la apariencia física.

Tanto tus alumnos como tus alumnas agradecerán que tengas en cuenta sus emociones y que les trates con cariño y respeto.

www.apefadal.es


10



NO HOMOGENEICES TUS GRUPOS

Hablamos de igualdad de oportunidades y derechos. Cada persona es distinta y tiene unas características que la hacen única.

Toda pedagogía que pretenda eliminar desigualdades no puede tratar a todo el mundo por igual, pues en lugar de eliminarlas las reforzaría.

www.apefadal.es




CUANDO ABORDAMOS EL GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SE PRODUCE UN CONTAGIOSO #EFECTOIGUALDAD

Marta Arévalo Baeza
Alberto González Béjar

Facultad de Medicina y CC. De la Salud (CCAFYDE), Universidad de Alcalá

María José Camacho

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Resumen:

Este artículo relata la participación en el proyecto #EfectoIgualdad desde un aula universitaria que forma a futuro profesorado de Educación física. El decálogo, la coreografía viral y el flashmob que vertebraban las acciones propuestas por la asociación ADAL, fueron acomodadas al contexto de la asignatura de "Expresión corporal y danza" de la Universidad de Alcalá. Además de las adaptaciones necesarias a la realidad particular, se llevaron a cabo otras actuaciones que enriquecían el proyecto, cuya finalidad era contribuir al desarrollo de la justicia social a través de erradicar las discriminaciones de género. En primer lugar, se realizaron ruedas de reflexión a partir del decálogo creado, permitiendo al alumnado relacionar esos diez consejos sobre cómo disminuir la desigualdad de género en las aulas, con la realidad vivida como estudiantes y también desde la actividad profesional que podrían desempeñar en un futuro. La segunda actividad se centró en promover el pensamiento crítico a partir de corporalizar imágenes proyectadas sobre la temática de la desigualdad de género. Por otro lado, el material coreográfico ofrecido desde ADAL se enriqueció con propuestas performativas que permitían reflexionar sobre cuestiones de género. Por último, se ofreció al alumnado la oportunidad de convertirse en agentes de cambio expandiendo este proyecto fuera de las aulas, proponiéndolo en sus contextos más cercanos. Todas estas adaptaciones fueron posibles porque #EfectoIgualdad se concibió como un marco educativo versátil y colaborativo que, apoyado en el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se convirtió en un punto de encuentro entre docentes de distintos niveles educativos, personal investigador, futuros profesores y profesoras en formación, alumnado e instituciones educativas.

Palabras clave: Género; Educación física; Justicia social; Educación transformadora; Danza.

WHEN THE GENDER APPROACH IS DEVELOPED IN PHYSICAL EDUCATION A CONTAGIOUS EFFECT HAPPEN
#EFECTOIGUALDAD

This article recounts the participation in the project #EfectoIgualdad from a university course that train future teachers of physical education. The Decalogue, the viral choreography and the flashmob that vertebrate the actions proposed by the ADAL Association, were adapted to the context of the "Corporal expression and Dance" course at the University of Alcalá. In addition to the necessary adaptations to the needs of the course, other adaptations were made that enriched the purpose of the project, which was to contribute to the development of social justice in relation to the discriminations on the basis of gender. One of them consisted in making sessions of reflection from the created Decalogue, allowing the students to relate these ten tips on how to decrease gender inequality in the classroom, to their experiences as students and also to the professional activities they may undertake in the future. Another created activity promoted critical thinking by embodying images projected on the theme of gender inequality. On the other hand, the choreographic material offered from ADAL was enriched by performative proposals that allowed reflection on gender issues. Finally, students were offered the opportunity to become change makers by expanding this project outside of the classrooms, proposing it in their personal environments. All these adaptations were possible because #EfectoIgualdad was conceived as a versatile and collaborative educational framework which, supported by the proper use of information and communication technologies (ICT), became a meeting point between teachers of different educational levels, researchers, future professors and teachers in training, students and educational institutions.

Key words: Gender; Physical education; Social justice; Transformative pedagogy; Dance

Arévalo, M., González Béjar, A., y Camacho, M.J. (2017). Cuando abordamos el género en Educación física y se produce un contagioso #EfectoIgualdad. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 27-34.





性别平等的方法在体育教学中的实践—#EFectoIgualdad项目的影响力

摘要

本文介绍了#EFectoIgualdad项目在一项培养未来体育教师大学课堂中的开展和实践。在阿尔卡拉大学“肢体表达与舞蹈”课堂内,《十诫》、网络爆红舞蹈和快闪等一系列由“体育教育协会”(ADAL)提出的活动形式被合理的安排在教学内容中,以便同学参与。而除了对其进行必要的调整来适合课程的要求之外,项目也进行一些其他的调整,旨在更好的达到消除性别歧视,促进社会公平发展的目的。在项目中有的活动是让学生通过反思《十诫》的每条规定,并将它们与自己作为学生和将来作为教师的经历联系起来,思考如何减少在课堂中出现的性别不平等现象。在另外的活动中,学生通过一系列与性别不平等主题相关的影像来建立批判性思维。此外,“体育教育协会”(ADAL)提供了丰富的舞蹈材料来帮助学生在表演中反思性别问题。最后,学生有机会走出课堂,成为变革的推动者,将这个项目扩展到自己生活的环境中。通过对信息和通信技术(ICT)的合理使用,#EFectoIgualdad成为了一个内容丰富和鼓励协作的教育框架并变成不同教育背景下的教师、研究人员、未来的教师,学生和教育机构之间的会场,从而让改变发生。

关键词

性别; 体育教育; 社会公平; 改变性教学; 舞蹈

PUNTO DE PARTIDA

Todo comenzó cuando a nuestra bandeja de entrada de correo electrónico llegaba un mensaje de la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL, que nos proponía, como asociados y asociadas que éramos, participar en un proyecto para promover la igualdad de género en y desde la Educación física. Este programa, denominado #EFectoIgualdad, proponía tres estrategias de actuación. La primera consistía en el diseño colaborativo de un decálogo de consejos para disminuir las desigualdades de género en Educación física. En segundo lugar, se promovía el aprendizaje de una coreografía de baile moderno divulgada a través de un vídeo, con un tema musical cuya letra giraba en torno al empoderamiento de la mujer y a la igualdad. Por último, a partir de esa coreografía aprendida, se hacía un llamamiento a la participación en un flashmob convocado para el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, y que debía ser difundido a través de redes sociales.

Desde la asignatura “Expresión corporal y danza”, del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Alcalá, nos sumamos a este proyecto participando en todas las propuestas. Desde el principio, éramos conscientes de la necesidad de adaptar y enriquecer #EFectoIgualdad desde nuestro contexto y propósitos, por lo que diseñamos otras actividades complementarias orientadas específicamente al desarrollo del pensamiento crítico sobre género de estos futuros docentes. Esta adaptación del proyecto se describe a continuación desde su sentido más práctico, relatando cómo hemos acomodado las propuestas a nuestros espacios, tiempos y objetivos desde la formación del

estudiante, futuro docente de Educación física. Mientras presentamos esa reconstrucción de lo ocurrido, también reflexionamos sobre las relaciones entre género, discurso, justicia social, pedagogía y Educación física. Este marco teórico de referencia es fundamental para que el profesorado pueda construir un marco que le permita trabajar desde la coherencia, el conocimiento de la teoría y la reflexión sobre su práctica.

ENTENDIENDO EL GÉNERO

Vivimos en una sociedad eminentemente categorizante, todo lo que nos rodea es etiquetado, incluidas las personas. Dos de las clasificaciones que rigen el mundo en su totalidad son las dicotomías sexo y género que dividen en hombre/mujer, masculino/femenino. Pero, ¿sexo y género no es lo mismo? La respuesta es no. Atendiendo a Butler (2007) el sexo es aquello que nos viene dado por la biología y se encuentra determinado en nuestro físico con un mayor énfasis en los genitales; mientras que el género es una construcción cultural del cuerpo sexuado, es decir, es una interpretación del sexo a través de los filtros de la sociedad. Además, dentro del género, esta diferenciación está jerarquizada y la masculinidad posee un carácter universal y dominante en la sociedad. Esto provoca el refuerzo de dos géneros muy diferenciados, cuyas desigualdades se traducen en prácticas más o menos conscientes, que van a verse reflejadas sobre las experiencias corporales, la personalidad y la cultura del individuo, como afirma Connell (2003).

Arévalo, M., González Béjar, A., y Camacho, M.J. (2017). Cuando abordamos el género en Educación física y se produce un contagioso #EFectoIgualdad. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 27-34.





Un ejemplo claro, es que a una chica la llamen "marimacho" por jugar al fútbol, ya que se considera una actividad más propia de los chicos, y al contrario, un chico al que le llaman "gay" por bailar ya que "eso es de chicas". De este modo, existe una presión a practicar lo que la sociedad cree que es adecuado para cada sexo, aquellas actividades que van a permitirles desarrollar las capacidades acordes a su género y de este modo se pueden condicionar e incluso limitar las opciones personales de elegir libremente. Esta afirmación debe hacer saltar las alarmas y hacernos conscientes de la necesidad de intervenir educativamente no solo sobre nuestras ideas, sino también sobre nuestros cuerpos. Y es que, desde el ámbito de la Educación física, cobra especial relevancia cómo el género está inscrito en el cuerpo y cómo reforzamos esas desigualdades a través de las prácticas realizadas. Personas docentes e investigadoras han trabajado sobre cuestiones como qué es la identidad corporal y cómo influye la sociedad en su construcción, o qué relación existe entre el género, la identidad corporal y las prácticas que elegimos. Otros enfoques analizan la importancia de los discursos de género en la construcción de la identidad corporal, y cómo estos se reproducen a menudo en la Educación física y en el deporte, legitimando las desigualdades y justificándose así la necesidad de diseñar y promover estrategias educativas para contrarrestarlas.

El cuerpo teórico sobre las cuestiones de género en Educación física es importante, pero este conocimiento no se ha trasladado de forma efectiva sobre la formación del profesorado de Educación física y su práctica docente. Por tanto, uno de los retos se sitúa en cómo conseguir que los avances en el conocimiento teórico sobre género se apliquen de forma útil para el desarrollo de prácticas transformadoras, y viceversa, de forma que la propia práctica docente informe la investigación (Scruton, 2013). Desde este contexto, acciones como las que promueve #EFectoIguualdad son fundamentales para establecer esas conexiones entre teoría y práctica. Por ejemplo, la primera estrategia que propone este proyecto, el diseño del decálogo, es un buen ejemplo de cómo a partir de las experiencias prácticas del profesorado, se genera conocimiento que puede servir para que otros docentes lo transfiramos a la práctica de aula y a la vez sea revisado desde los fundamentos teóricos.

REFLEXIÓN COMO MOTOR DE CAMBIO SOCIAL

El decálogo reúne diez consejos aportados por docentes de Educación física sobre estrategias para tratar de disminuir las desigualdades de género. Su diseño estaba concebido desde la participación y

cooperación entre profesionales utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Desde un documento online colaborativo de Google Docs, todo el profesorado de la asociación ApefADAL llamado a participar, compartía ideas prácticas desde sus vivencias. Lo que se iba plasmando en ese documento en línea era fruto de la experiencia vital profesional. Hasta finales del mes de enero de 2017, estuvimos reformulando nuestras aportaciones y leyendo las contribuciones de otros.

La posibilidad de participar en un decálogo sobre un tema de justicia social y Educación física junto con compañeros y compañeras de profesión, sin nombres, sin caras, solo disposición para construir juntos, nos pareció una oportunidad de aprendizaje colaborativo y significativo; creemos que se produjo una de esas situaciones en las que "uno más uno, suman tres". Las TIC, en casos como éste, permiten de manera sencilla y rápida sumar conocimientos y poner en común ideas, estrategias, prácticas y reflexiones. No dejaba de ser una página, en este caso online, sobre la que poder escribir mientras otros y otras profesionales hacían lo mismo, cada persona desde su visión y sus experiencias. La propia participación era generadora de ideas porque las contribuciones ya plasmadas inspiraban otras posibilidades a compartir y a aplicar en el aula. Por ejemplo, la lectura de una contribución que hizo otra persona sobre la necesidad de escoger temas musicales no sexistas, nos sugirió una adaptación en el aula universitaria para el futuro profesorado, en la que hagamos lo contrario, elegir temas sesgados para examinarlos críticamente para posteriormente realizar a partir de ahí una práctica creativa corporal escénica.

El resultado final del decálogo, tras el análisis, selección y adaptación de la Comisión #EFectoIguualdad, dio lugar a un material creado y diseñado estéticamente para que fuera atractivo y sencillo. Y es que el docente, en ocasiones sepultado por tantas labores y procesos burocratizados en este mundo de exceso de información, a veces no puede atender a tantas propuestas de aprendizaje permanente. Aunque se ha atendido a este criterio práctico, el catálogo también ofrece, para cada uno de los consejos, una ficha que describe brevemente el enfoque de cada propuesta, lo que permite profundizar en aquellos consejos que interesen.

Si bien este decálogo está diseñado para profesores y profesoras en activo de Educación física, en nuestro caso, lo redirigimos al alumnado que está formándose para ser docente. En el contexto de la asignatura "Expresión corporal y danza", se quiso enriquecer el proyecto partiendo

Arévalo, M., González Béjar, A., y Camacho, M.J. (2017). Cuando abordamos el género en Educación física y se produce un contagioso #EFectoIguualdad. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 27-34.



de este material y proponiendo una actividad de reflexión y pensamiento crítico. Dentro de cada grupo de clase, compuesto cada uno por 25 estudiantes, se desarrolló un debate moderado por tres estudiantes, que previamente idearon y planificaron la estrategia concreta de intercambio de ideas (Imagen 1). Para llevarlo a cabo, les dimos plena autonomía en cuanto a gestión del tiempo, el espacio y las estrategias, utilizando el decálogo #EFectoligualdad como inspirador del diseño didáctico a aplicar en su aula. En un grupo, por ejemplo, decidieron dejar unos minutos de (re)lectura del decálogo y reflexión interna, para después incitar a asociar una vivencia de su pasado en las clases de Educación física con uno de estos consejos. Como ejemplo, un estudiante comentó que solo había oído hablar de referentes deportivos masculinos en las aulas y que no había reparado en ello hasta ese momento, generando esto un debate sobre el sexto consejo, titulado "introduce nuevos referentes deportivos".



Imagen 1. Una de las ruedas de flexión autogestionadas por el alumnado.

A partir de la reflexión anterior, te proponemos visualizar un hombre deportista y una mujer deportista referente de tu país y preguntarte: ¿Cuántos ejemplos de cada caso se te ocurren?, ¿cómo son físicamente?, ¿qué diferencias hay en sus cuerpos? Y ¿se ajustan a los ideales de género? El deporte a día de hoy continúa siendo un espacio importante de desigualdad de género, donde no solo existe una marcada heteronormatividad en la que los hombres y las mujeres practican el deporte que más se adecua a las capacidades que deben tener desarrolladas. Del mismo modo, los medios de comunicación dan más visibilidad a los deportistas masculinos que a las deportistas femeninas. Estas desigualdades son reproducidas en las clases de Educación física a partir de las prácticas deportivas elegidas para el alumnado, la elección de los referentes deportivos que se les muestran y la presión que se ejerce sobre los cuerpos femeninos y masculinos para ajustarse a los ideales que la sociedad les impone (Clarke, 2006; Vidiella, Herraiz, Hernández & Sancho, 2010).

PENSAR CON EL CUERPO

Siguiendo con las adaptaciones realizadas al proyecto #EFectoligualdad en la Universidad de Alcalá, relataremos como se utilizó la actividad denominada "pensar con el cuerpo". La práctica consistió en proyectar ilustraciones que reflejaban ideas, discursos y contradicciones a cerca de la igualdad de género. A partir de estos estímulos visuales, el alumnado debía explorar con su cuerpo lo que pensaba y sentía, produciéndose un diálogo interno entre pensamiento, emoción y movimiento. La respuesta final se debía ajustar a una posición estática que representara esa reflexión. El tiempo entre la proyección y la colocación definitiva del cuerpo se propuso en torno a 10-15 segundos, permitiendo así un espacio breve para crear, reformular y dialogar internamente. Previamente habíamos ensayado con dos ilustraciones sencillas, apartadas de la temática, para comprender que no se trataba de mimetizar la imagen o imitar el contorno, sino plasmar pensamientos y sentimientos que suscitaban las imágenes a través de la expresión del cuerpo.

En definitiva, esta actividad se basaba en trasladar al cuerpo las ideas y las emociones que suscitan imágenes proyectadas que abordan cuestionamientos sobre el género. Lo que buscábamos era generar espacios de reflexión desde prácticas corporales, para que cada sujeto a partir de la experiencia corporal y la reflexión pudieran construir su propia perspectiva de género o, al menos, cuestionarla. Creemos que la imagen siguiente describe casi mejor que con palabras, la propia dinámica propuesta bajo la rutina visión-reflexión-acción (Imagen 2).



Imagen 2. Collage de fotos e ilustración que recoge como realizábamos la actividad "pensar con el cuerpo".

Durante la proyección de las ocho imágenes y sus respuestas corporales, hubo mucho silencio, concentración y carga emocional. Era impactante presenciar cómo los y las estudiantes pensaban a través de su cuerpo sobre este tema tan relevante. Hicimos muchas fotos, con su permiso previo, y hay decenas de detalles corporales para analizar.

Arévalo, M., González Béjar, A., y Camacho, M.J. (2017). Cuando abordamos el género en Educación física y se produce un contagioso #EFectoligualdad. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 27-34.

Siendo casi treinta en cada grupo y no queriendo bloquear el ritmo continuo de la actividad, no nos daba tiempo a fijarnos en cada respuesta motriz y nuestra mirada se proyectaba hacia aquellas posiciones más singulares en las que identificábamos el relato de lo que estaba contando con su cuerpo.

Creemos que la oportunidad de este tipo de proyectos puede ser aún mayor si cabe, si hacemos aún más protagonista al movimiento, desde la idea de pensar con el cuerpo. Consideramos que se puede trabajar las temáticas de género, no solo desde la reflexión, sino desde los contenidos de la propia asignatura de la Educación física. Realizando este tipo de actividades, desde el compromiso motor estamos abordando competencias y temas fundamentales para el desarrollo integral de la persona. Desde el cuerpo en movimiento podemos reflexionar, experimentar y transformar nuestra sociedad, para remover los cimientos de nuestros pensamientos, valores y principios con la finalidad de permitir un desarrollo de la identidad de la persona con mayor libertad y, por lo tanto, contribuir a una necesaria justicia social.

BAILAR COMO ACTIVISMO

La composición coreográfica fue la tercera estrategia que adaptamos al contexto en nuestras aulas. Cuando vimos la composición coreográfica que habían compartido por Youtube los responsables de ADAL, lo vimos claro: tenía todos los ingredientes para ser un recurso significativo para el aprendizaje de nuestros estudiantes de la asignatura universitaria de "Expresión Corporal y Danza". Y es que la danza, como señala Gard (2013), ofrece un gran material para que el alumnado pueda explorar la identidad, la pertenencia a un grupo y la alteridad, a partir del movimiento como vehículo. Específicamente, el trabajo de la danza permite trabajar los roles de género, la diversidad sexual, la expresión de emociones; aunque solo si al final somos capaces de llevar a la reflexión a esos estudiantes sobre los movimientos realizados y qué les han llevado a realizarlos, es cuando realmente conseguimos unos aprendizajes transformadores (Gard, 2008).

El material de la coreografía era coherente con el propósito del proyecto. La pieza coreografiada contenía elementos comunicativos y estéticos significativos y, aunque se basaba en un estilo de baile moderno fresco y desenfadado, no caía en lo estereotipado, plano y poco enriquecido, como ocurre en ocasiones con algunos bailes actuales asociados a canciones pop. Aun siendo a priori una propuesta de enseñanza de danza por imitación a un modelo y basado en baile moderno, el cual en muchas ocasiones critico por su falta de riqueza motriz, calidades del movimiento y oportunidad de

expresión interna, los creadores de la coreografía y el vídeo habían cuidado muchos detalles que quizá puedan pasar desapercibidos. Dentro del grado de sincronización que quisiéramos imprimir a la producción danzada, identificamos la atención en el uso de asimetrías, la riqueza de planos y ejes y la flexibilidad de su puesta en escena, pudiendo cada uno, y así lo hicimos, darle nuestra versión y singularidad. Viendo también las posibles oportunidades, este tipo de propuestas deben tener elementos que las enriquezcan y que supongan una experiencia creadora de saberes, generadora de conocimiento y cosechadora de pensamiento crítico sobre los procesos de exclusión latentes en nuestra sociedad (Acaso y Megías, 2017). No es fácil encontrar recursos de este tipo y creo que, para el profesorado de Educación física (a veces con carencias en la formación en el ámbito de la expresión corporal y la danza) serían de gran utilidad.

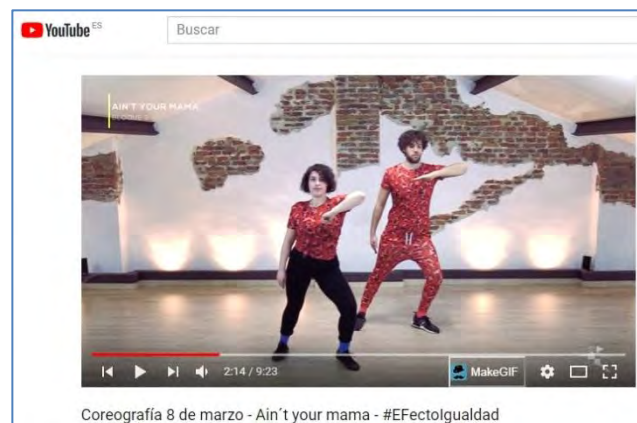


Imagen 3. Vídeo #EfectoIgualdad con los coreógrafos Antía Lousada y Mario Marcol.

Para la adaptación a nuestro contexto vimos que necesitábamos incluir espacios de expresividad, autoconocimiento y creatividad. Recogimos este material entendiendo que no se había creado de manera cerrada y que nuestra interpretación y ajustes a las finalidades y al contexto concreto era imprescindible, por lo que realizamos los dos cambios siguientes:

□ Primera adaptación: monólogo. Creíamos que necesitábamos un tiempo coreográfico más performativo que invitara a la reflexión de las ideas sobre desigualdad de género en nuestro campo profesional. Por eso, antes de que comenzara la música, nuestros estudiantes progresivamente se levantaban de sus posiciones estáticas distribuidas libremente y mientras caminaban con una intención de ocupación de espacios, pero sin establecer contacto visual con ninguna persona, comenzaban un monólogo algo enloquecido donde podían decir

Arévalo, M., González Béjar, A., y Camacho, M.J. (2017). Cuando abordamos el género en Educación física y se produce un contagioso #EfectoIgualdad. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 27-34.



en alto y a viva voz lo que pensaban sobre el machismo, la violencia de género, la desigualdad en el deporte, etc. Esto generaba un tiempo de caos que se iba transformando a lo largo de los ensayos en un discurso propio.

□ Segunda adaptación: (re)pensar con el cuerpo. Tomamos un momento de la coreografía donde se repetían pasos y dejamos ahí un tiempo creativo para que cada uno escogiera cuatro posturas de las realizadas en la actividad “pensar con el cuerpo”, donde debían crear posiciones estáticas sucesivas a partir de las imágenes relacionadas con el tema de la desigualdad de género.

Creemos que desde la práctica corporal y el compromiso motor es posible remover los cimientos de nuestros pensamientos, valores y principios con la finalidad de permitir un desarrollo de la identidad de la persona que respete la libertad individual. Para que esto ocurra es necesario diseñar estrategias orientadas para reflexionar con el cuerpo. Esta labor de diseño, planificación, puesta en práctica y evaluación es una tarea compleja, pero de gran riqueza tanto para el docente como para el alumnado. El carácter expresivo de la motricidad nos permite trabajar en Educación física temáticas de gran calado, como la igualdad de género, y no hacerlo indirectamente, sino desde la corporalización de las ideas. La coreografía creada, con su simbología, nos empujaba a reflexionar con el cuerpo sobre cuestiones como el papel de la mujer y la necesidad de posicionarse sobre el feminismo, entendido éste como un movimiento que defiende que las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres. Cuando vimos que ahí residía el gran potencial del trabajo coreografiado, decidimos enriquecerlo más aún, incorporando más elementos que comprometieran el cuerpo desde el movimiento con ideas, preguntas y contradicciones que nuestros estudiantes se podían hacer acerca de la desigualdad de género. Siendo el alumnado ya adulto (entre 18 y 22 años aproximadamente), nos preguntamos cómo resultaría implementar este tipo de estrategias más reflexivas a través del movimiento con personas más jóvenes o incluso más mayores.

El aprendizaje de la coreografía ya suponía una actividad significativa, pero la tercera propuesta de #EFectoIgualdad era mostrar este baile fuera del aula con el formato flashmob. Consistía en una invitación a realizar la coreografía en un día señalado, el 8 de marzo que es el Día Internacional de la mujer, con el mayor número de personas, en el espacio que se dispusiera y, de una manera espontánea, presentarlo a las personas que por allí pasaran. Al terminar, los vídeos grabados durante la actuación debían publicarse por redes sociales (Twitter y Facebook principalmente), como nos solicitaban desde la Comisión #EFectoIgualdad.

Además de estos estudiantes, se unieron a la iniciativa dos profesores más y estudiantes de cursos anteriores.

Esta experiencia fue muy bien valorada por el alumnado en las ruedas de evaluación realizadas, en las que se destacaba la riqueza de experimentar un proceso de ensayos, puesta en escena y la apropiación de espacios no convencionales, puesto que el flashmob lo realizamos delante de la fachada de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud. También destacaron la parte performativa, la música, la coreografía creada a partir de algunos símbolos y la celebración en el Día Internacional de la Mujer. Otro elemento valorado positivamente fue el hecho de que bailar se convierta en una acción enriquecida, al enmarcarlo sobre la igualdad de género y reivindicarlo como una oportunidad para reflexionar sobre cómo se viven los géneros desde la Educación física y en nuestra sociedad.

SOMOS AGENTES DE CAMBIO

La última adaptación que hicimos del proyecto #EFectoIgualdad consistió en ofrecer al alumnado la posibilidad de realizar de forma voluntaria una actividad optativa dentro de la asignatura. Ésta consistía en que el alumnado enseñara a otros grupos de personas la coreografía aprendida, con todos sus momentos reflexivos sobre género, pudiendo hacer las modificaciones que creyeran oportunas para adaptarlas al contexto en particular. Posteriormente presentaban del proceso y el resultado en un vídeo como evidencia. Este reto fue aceptado por doce estudiantes, que involucraron a distintos colectivos (familiares y amistades, niños y niñas y jóvenes a los que entrenaban o personas adultas dentro de clases colectivas de mejoramiento físico). Nuestra finalidad era posicionarles en una situación real de enseñanza, para que desarrollaran las capacidades de adaptación a un contexto, y experimentar como docentes que pueden ser agentes de cambio desde el enfoque de justicia social. Además, esta experiencia les permitía comprender desde la práctica cómo intervienen aspectos como la coordinación, adaptación al ritmo, desinhibición, comprensión del hecho comunicativo, planificación de la enseñanza y puesta en práctica y reflexión sobre técnicas y estilos del profesorado dentro de un contexto de expresión corporal y danza. Esta actividad fue reveladora. Fue emocionante ver a un estudiante sin experiencia previa en danza más allá de esta asignatura, enseñar y adaptar la propuesta a sus padres y hermanos, creando un espacio y momento de actividad física y reflexiva en familia. Este estudiante en concreto nos dijo una frase que no hemos olvidado: “si me dicen hace un año que yo podía y querría hacer esto, no me lo creo”.

Arévalo, M., González Béjar, A., y Camacho, M.J. (2017). Cuando abordamos el género en Educación física y se produce un contagioso #EFectoIgualdad. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 27-34.





Vivimos en un mundo muy complejo, y con gran incertidumbre y cambios sin precedentes, que se caracteriza por tener a muchas personas interconectadas, interdependientes y, por lo tanto, con capacidad de influir en su entorno. Desde este punto de partida, las acciones que llevemos a cabo pueden tener impacto real, como la de este estudiante desarrollando parte del proyecto con sus familiares y amigos. Por este motivo, los futuros docentes necesitan interiorizar que son agentes transformadores, que son parte de la solución de los problemas que amenazan el bienestar individual y colectivo. Necesitamos más que nunca que el profesorado en formación desarrolle las habilidades necesarias para generar cambios positivos en su entorno y este tipo de procesos de aprendizaje situado contribuyen a esos aprendizajes.

CONSIDERACIONES FINALES

¿Podemos transformar los discursos de género a través de nuestra práctica como docentes? Sí, es posible, en gran parte mediante pequeños cambios en el lenguaje, el comportamiento y en los contenidos como plantea el decálogo de consejos del proyecto #EFectolGualdad, pero también considerando el enfoque pedagógico más global que se tenga como docente. En este sentido, el aprendizaje debe permitir que el alumnado, pero también el profesorado, transformen sus ideas, pensamientos y conocimientos a través del intercambio con otros y otras, es decir, partir de pedagogías emancipadoras que permitan a la persona reconstruir su realidad (Sicilia-Camacho & Fernández-Balboa, 2009; Fernández-Balboa, 2017) y, de esta manera, dejar espacio a la libertad, generando actitudes de respeto y no enmascarando la cuestión bajo el enfoque insuficiente de la tolerancia. En definitiva, lo que se busca desde contextos educativos es observar y vivir en el mundo con una mirada crítica desde el punto de vista del género para ver las desigualdades entre hombres y mujeres, como explica la metáfora de las "gafas violeta", creada por la novelista Gemma Lienas (2001). Será ese punto de partida y no otro, el que permita a las personas cuestionarse sus propios postulados, valores, actitudes y comportamientos y no perpetuar el binomio, la dominación, la jerarquización y las exclusiones (Mérida, 2002). En este sentido, el trabajo de González Béjar (2017) sobre el tratamiento de las masculinidades en Educación física anima a plantear estas cuestiones de igualdad y justicia social desde una visión positiva de la masculinidad, alejada de su carácter de opresión y dominancia, dibujando un camino de acercamiento hacia la diversidad, el feminismo y el respeto a partir del empoderamiento de la existencia de una diversidad de lo masculino.

Como hemos podido observar a partir del proyecto y la teoría presentada, el docente puede contribuir a la igualdad de género, por un lado, modificando sus comportamientos y prácticas, por ejemplo, con cambios en el uso del lenguaje o la elección de los contenidos y los recursos y, por otro, participando en propuestas que permitan deconstruir el discurso dominante y cuestionar lo que ocurre a nuestro alrededor desde la perspectiva de género. Esta participación puede promover escenarios de desarrollo de la identidad, desde el énfasis de lo corporal, tanto en el profesorado como en estudiantes, e incluso implicando a otros agentes como familias y centros educativos.

También ha quedado de manifiesto que este proyecto podía adaptarse a cada contexto, cada docente podía utilizar el material del decálogo, la coreografía y el flashmob como lo creyera conveniente, y estas acomodaciones creemos que son imprescindibles para que las experiencias sean verdaderamente útiles a sus propósitos en cada entorno. La estructura de las propuestas, y su adaptación en distintos contextos sociales, se ha sustentado bajo parámetros de sinergia, colaboración y cooperación. Una asociación comprometida con la formación del profesorado de Educación física, docentes y alumnado de distintos niveles educativos, centros educativos, ayuntamientos y centros deportivos han participado, de una manera u otra, todos hemos salido enriquecidos con la experiencia propia y la compartida.

Para que #EFectolGualdad y sus propuestas dieran los resultados logrados, ha sido imprescindible contar con las TIC como aliadas. Podemos diferenciar tres grandes protagonistas de la tecnología en este proyecto: 1) el uso de lenguajes audiovisuales, fotografías e infografías usando distintos editores en cada caso; 2) las redes sociales como Twitter, Youtube y Facebook para compartir materiales y vídeos; y 3) los espacios colaborativos en red como el uso de Google Docs para el documento colaborativo del decálogo. Con todos estos recursos, la información, las ideas, los materiales, las propuestas y las experiencias se han podido comunicar y divulgar desdibujando fronteras de espacio y tiempo. Y es que el efecto contagioso de las redes y la viralidad que toman ciertos materiales parte de "una cultura participativa basada en la capacidad de los individuos de apropiarse, modificar y distribuir contenido" (Sotoca, Arévalo y Álvarez de Sotomayor, 2017).

Sobre la desigualdad de género hay mucho por hacer, y desde la Educación física podemos contribuir positivamente mediante proyectos participativos, propuestas metodológicas,

Arévalo, M., González Béjar, A., y Camacho, M.J. (2017). Cuando abordamos el género en Educación física y se produce un contagioso #EFectolGualdad. *Revista Pedagógica Adal*, 20 (35) 27-34.





investigaciones y encuentros de profesionales que permitan que la teoría alimente la práctica y ésta a su vez dote de oportunidades y contenido a los cuestionamientos teóricos. De hecho, en la Universidad de Alcalá y desde el grado de CCAFYDE se organizaron meses después del flashmob, las I Jornadas de deporte, género y sexualidad en el que se presentó, entre otras propuestas, el proyecto #EFectoligualdad de la mano de quien lo ideó y trabajó intensamente en él, Mario Marcol de la asociación ADAL. Desde aquí queremos felicitarle por su gran trabajo.

Por último, quisiéramos dedicar este artículo a todas las personas que participaron, directa o indirectamente, con ilusión, rigor y entrega en este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. & Megías, C. (2017). Art thinking. Como el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós Educación.

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad (1ª, 5ª reimpr. ed.). Barcelona: Paidós Educación.

Clarke, G. (2006). Sexuality and physical education. In D. Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (eds.) (Ed.), Handbook for research in physical education (pp. 723-739). London, UK: Sage.

Connell, R. (2003). La organización social de la masculinidad. En Lomas, C. ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales (pp. 32-53). Barcelona: Paidós.

Fernández Balboa, J. M. (2017). Imploding the boundaries of transformative/critical pedagogy and research in physical education and sport pedagogy: looking inward for (self-)consciousness/knowledge and transformation. Sport, education and society, 22 (4), 426-441.

Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: New masculinities, old pleasures. Sport, Education and Society, 13 (2), 181-193.

Gard, M. (2013). Danza, masculinidad y educación física: una perspectiva internacional. In Joaquín Piedra de la Cuadra (Ed.), Género, Masculinidades y Diversidad: Educación Física, Deporte e Identidades Masculinas (pp. 59-77). Barcelona: Ediciones Octaedro.

González Béjar, A. (2017). Tratamiento de las masculinidades en Educación física: estado de la cuestión, estrategias y recursos (Trabajo fin de máster, no publicado). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.

Lienas, G. (2001). El diario violeta de Carlota. Barcelona: Alba Editorial.

Mérida Jiménez, R. M. (2002). Sexualidades transgresoras: una antología de estudios "queer". Barcelona: Icaria.

Scruton, S. (2013). Feminism and Physical Education: Does gender still matter? In G. Pfister & M. K. Sisjord (Ed.), Gender and sport: Changes and challenges (pp. 199-216). Münster: Waxmann.

Sicilia-Camacho, A. & Fernández-Balboa, J. M. (2009). 'Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self'. Sport, Education and Society, 14 (4), 443-463.

Sotoca, P.; Arévalo, M. & Álvarez de Sotomayor, J. (2017). De lo viral a lo vital: un nuevo #challenge para educación física. EmásF: revista digital de educación física, 45, 93-104. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5877796>

Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F. & Sancho, J. M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. Movimiento, 16, 93-115. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316963006>

Marta Arévalo Baeza

Facultad de Medicina y CC. De la Salud (CCAFYDE)
marta.arevalo@uah.es

Alberto González Béjar

Facultad de Medicina y CC. De la Salud (CCAFYDE),
Universidad de Alcalá
Campus Científico-Tecnológico - Crta. de Madrid-
Barcelona, Km. 33,600.
Alcalá de Henares (Madrid)

María José Camacho

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad Complutense de Madrid

Arévalo, M., González Béjar, A., y Camacho, M.J. (2017). Cuando abordamos el género en Educación física y se produce un contagioso #EFectoligualdad. Revista Pedagógica Adal, 20 (35) 27-34.

XX JORNADAS DE COEDUCACIÓN FÍSICA Y XX ENCUENTROS DE JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS POR LA IGUALDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID en LEGANÉS

En 2017, el proyecto más importante de la Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL, en adelante ApefADAL, ha cumplido 20 años. El proyecto está organizado por un grupo de profesorado formado por 6 mujeres y 7 hombres y está compuesto por las "Jornadas de Coeducación Física" y los "Encuentros de Juegos y Deportes Alternativos por la Igualdad de la Comunidad de Madrid".

Las "XX Jornadas de Coeducación Física" se celebraron desde el 21 de Marzo en el CEIP Andrés Segovia de Leganés. Se desarrollan como un curso de formación y en ellas, participó el profesorado de Educación Física interesado en participar en los "XX Encuentros de Juegos y Deportes Alternativos por la Igualdad de la Comunidad de Madrid", representando a 26 centros escolares, correspondientes a 12 localidades de la Comunidad de Madrid.

Los contenidos que se imparten en dichas sesiones de formación tienen un alcance superior a 5.000 alumnos y alumnas cada curso escolar. Durante el tercer trimestre del curso, en las clases de EF y en algunos centros también de Música, se

desarrollan sesiones que desarrollan de forma específica los objetivos del proyecto:

- Participar en todo tipo de actividades, estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando todo tipo de discriminación concienciando de

los amplios espectros de diversidad y de los beneficios que supone ésta para nuestra cultura.

- Promover la participación de todo el alumnado, brindándoles modelos deportivos no estereotipados como prevención de la violencia de género.

- Crear hábitos de actividad física, fomentando y dando a conocer los Juegos Colectivos Alternativos, Juegos Tradicionales y Actividades Rítmicas como estrategia para corregir los estereotipos sexistas de la práctica deportiva.
- Ampliar el abanico de posibilidades para utilizar su Ocio y Tiempo Libre con la manifestación de la motricidad más acorde con sus intereses.
- Aceptar el reto que supone competir, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una parte del juego y no como una actitud frente a las/los demás, potenciando la asertividad, sobre todo entre el alumnado que tiende a reaccionar de forma agresiva o pasiva.

XX ENCUENTROS LÚDICO-DEPORTIVOS POR LA IGUALDAD Y LA INTERCULTURALIDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID

19 de Mayo de 2017 de 10 a 15 horas. Parque Deportivo "La Cantero" de LEGANÉS



PARTICIPAN

CEIP Perpetua de Habsburgo - Alcorcón
CEIP Miguel Hernández - Arganda del Rey
CEIP Tomás - Arroyomonte
CEIP Virgen del Consuelo - Camporredondo
CEIP La Cañada - Fuenlabrada
CEIP León Felipe - Fuenlabrada
CEIP Miguel Hernández - Fuenlabrada
CEIP Francisco - Fuenlabrada
CEIP Ana María Mañón - Getafe
CEIP Juan Blázquez - Getafe
CEIP Nuñez de Arce - Getafe
CEIP Caliente de la Barca - Leganés
CEIP Carmen Concha - Leganés
CEIP Juan Miró - Leganés
CEIP Agustín Rodríguez Gargallo - Madrid
CEIP Anacleto Gaudí - Madrid
CEIP Quijote de Valencia - Madrid
CEIP Mita, Sra. de la Luz - Madrid
Colegio Palomares San José - Madrid
CEIP República de Panamá - Madrid
Colegio Tres Olivos - Madrid
CEIP Juan Sotomayor - Móstoles
CEIP Pablo Sorcallán - Móstoles
CEIP23 Príncipe de Asturias - Pozuelo
CEIP Jaranto - San Fernando de Henares
CEIP Diana de Rivas - Sevilla la Nueva

COLABORAN

C. Escalante - Getafe
C. Salazar - Madrid
IES Pu. Santa - Madrid
IES Rosa Chacel - Madrid
IES Virgen de la Paz - Alcobendas

Los 20 años de desarrollo de esta experiencia han supuesto, para el profesorado implicado en la misma, una aproximación a la problemática que nos

ocupa, a través de un mayor conocimiento de los hechos y de una reflexión sobre los mismos. A su vez, estos procesos de evaluación y reflexión, han hecho que el proyecto fuera adaptándose con nuevas herramientas que nos ayudan a ofrecer a nuestro alumnado una Educación Física actualizada y no reproductora de los estereotipos masculinos que perpetúan el heteropatriarcado.

Cada año, las Jornadas de Coeducación física, tienen el punto álgido en los "Encuentros Lúdico-Deportivos por la Igualdad de la Comunidad de Madrid" donde ya han participado más de 42.000 chicas y chicos de la Comunidad de Madrid. La edición veinte se ha realizado en el Complejo deportivo "La Cantera" de Leganés, donde han participado cerca de 2500 alumnos y alumnas de 26 centros correspondientes a 12 localidades de la Comunidad de Madrid.



En los Encuentros se practicaron las **60 modalidades** siguientes:

JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS ALTERNATIVOS: (14)

BOTEBOL	INDIACA
UNIHOCKEY	TCHOUKBALL
CESTOMÓVIL	ULTIMA-BOLA
BÓDIBOL	COLPBOL-PÉGOL
RINGO-RED	VÓRTERBAL
MANODÓS-6	ROUNDNET
KUBB	MÖLKKY

ACTIVIDADES RÍTMICAS: (2)

COREOGRAFÍAS SENCILLAS
DANCE MATCH

FERIA DEL JUEGO: (24)

PENALTIS PIE-MANO	NBA2Ball
BALLERO	FRISBEE-PRECISIÓN
PELOC	BATAZO
KAITO	VORTEX-PRECISIÓN
BOLA COLA	RED-8
DIÁBOLO SPIN	GOLF PRECISIÓN
LANZACO	DIANA MÚLTIPLE
LANZA-BOLA	LACROSSE...

JUEGOS Y DEPORTES TRADICIONALES:

CALVA	BOLOS
HERRÓN	RANA
CHITO	LA PITA
TAMBURELLO	BOLO VAQUEIRO

TALLERES LÚDICOS LIBRE PARTICIPACIÓN: (20)

KIN-BAL	MULTIPORTERÍAS DE HOCKEY
KURLING	GOLF Y CROQUET
EQUILIBRIOS	(IndoBoard, Balancines, Pédalos)
MALABARES	(Diábolos, Staff, Kendama, Palos del diablo, plato chino)
STREETSURFING	DOBLE COMBA
	CIRCUITO AVENTURA

JUEGOS COOPERATIVOS:

PARACAÍDAS	FIGURAS FLOTANTES
CINTA ORUGA	SÁBANA COOPERATIVA

Paralelamente a los Encuentros de Juegos y Deportes Colectivos Alternativos, se celebró la "Feria del JUEGO". Con un circuito de 24 modalidades lúdicas, en las que participaron el alumnado formando parejas mixtas.

De igual forma el alumnado participó en los Talleres Lúdicos de Libre participación, Juegos Cooperativos y Actividades rítmicas.

De 12'15 a 12'45 horas TODO el alumnado y profesorado se concentraron frente a las gradas del Campo 1 para danzar las coreografías sencillas que previamente se practicaron en el curso de formación del profesorado y en los correspondientes centros escolares. Las



coreografías que se bailaron fueron las del Proyecto de **#EFctoIguualdad**:

- Ain't Your Mama de Jennifer López que se creó con motivo del 8 de marzo, Día internacional de la Mujer.
- Soy Yo del grupo Colombiano Bomba Estéreo.



Nos acompañaron el alcalde del Ayuntamiento de Leganés Santiago Llorente Gutiérrez y María Elena Ayllón López, Tercera teniente de alcalde. Concejala Delegada: Deportes, Igualdad y Juventud

Los Encuentros se realizaron gracias a la colaboración del profesorado, alumnado de primer curso y alumnado en prácticas del IES Virgen de la Paloma de Madrid, IES Pío Baroja de Madrid, IES Rosa Chacel de Madrid, Escolapios de Getafe y C. Salesianos de Carabanchel.



Los Encuentros no suponen el momento final del proceso de formación anual, el 30 de mayo se realiza la evaluación del proyecto entre el profesorado que realiza el curso de formación y el grupo de la organización. En ella, el profesorado señaló como lo más positivo del proyecto: *Los encuentros. Ambiente de trabajo. La motivación de las actividades y la organización de las jornadas. Aplicabilidad de los contenidos y su finalidad. El aprendizaje de nuevas modalidades. El alumnado venía encantado y super ilusionado. Muy buen*

ambiente en los encuentros con los otros colegios. Información sobre nuevas modalidades deportivas. La coeducación. El Alumnado se mostraba feliz y a gusto entre sus otr@s compañer@s y también con chicos y chicas de otros centros. L@s compañer@s asistentes. La mezcla de contenidos a trabajar con el alumnado. La buena actitud de ponentes y participantes. El espíritu. Ideal para ampliar la formación tanto del profesorado como del alumnado. El resultado no importa.

Somos conscientes que el cambio de actitudes que pretendemos lograr en nuestro alumnado, así como la sensibilización en lo referente a este tema de la comunidad educativa, es algo que tiene que contemplarse a largo plazo. Seguimos trabajando en el desarrollo de un instrumento que pueda servir para objetivar la experiencia, dado que es muy difícil realizar un seguimiento del alumnado y discriminar los efectos del proyecto entre el alumnado participante, las líneas de análisis se están centrando más entre el profesorado de educación física que participa en el curso de Coeducación Física.

Hemos llegado a cumplir este 20 aniversario, gracias a la ayuda, el apoyo, y la experiencia de Manuel Martínez Gámez y Carmina Colmenarejo Fernández, creadores del proyecto en 1997. Además, no habría sido posible sin todas aquellas personas que han formado el grupo de organización en estos 20 años. En esta última edición ha estado formado por Pilar Peña, David García, Patricia Carretón, Santiago Bermejo, Fátima Martín, Mario Folgado, Cristina Blanco, Víctor Álvarez, Lucía Álvarez y Mario Martínez.



Aún queda mucho camino que recorrer hasta alcanzar una sociedad justa y equilibrada donde no haya espacio para la discriminación de ningún tipo y la diversidad humana sea vista como uno de nuestros bienes más preciados. Siempre que contemos con el apoyo del profesorado de todos los centros educativos participantes, el proyecto seguirá teniendo una razón de ser.

Daniel Martínez Colmenarejo.
Coordinador General de las Jornadas de Coeducación y los Encuentros Lúdico-Deportivos por la Igualdad de la Comunidad de Madrid. Diciembre de 2017
daniel@apefadal.es

EN MI BARRIO SE JUEGA ASÍ. MODELO CREATIVO DESDE MANIFESTACIONES DE LA MOTRICIDAD DESDEPORTIVIZADAS.

Daniel Martínez Colmenarejo

Ldo. en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Vicepresidente de ApefADAL

daniel@apefadal.es

Resumen:

En la actualidad nos enfrentamos a un dilema metodológico provocado por la escasez de horas de educación física. Por esto, es muy importante que profundicemos en las necesidades de nuestro alumnado y en qué puede hacer la educación física para satisfacer éstas con recursos que optimicen al máximo nuestras intervenciones. En este artículo quiero compartir mi experiencia transmitiendo al alumnado la lógica interna de las modalidades deportivas desde un modelo creativo y utilizando metodologías activas.

Palabras clave: modelo creativo, iniciación deportiva, desdeportivización, kubb.

Abstract:

Currently we face a methodological dilemma caused by the shortage of hours of physical education. For this reason, it is very important that we delve into the needs of our students and what physical education can do to satisfy them with resources that optimize our interventions to the maximum. In this article I want to share my experience transmitting to students the internal logic of sports modalities from a creative model and using active methodologies.

Key words: creative model, sports initiation, desportification, kubb.

1. INTRODUCCIÓN

Estamos en un momento en el que la gamificación y la creación de deportes alternativos vive un auge innegable. En muchos casos, esa compilación de reglas se realiza en las aulas contando con la experiencia y opinión de nuestro alumnado y esto incrementa el valor pedagógico de esas experiencias motrices. En primer lugar, por la introducción de la praxis, reflexión sobre la acción, que implica una componente dialógica la cual desarrolla la inteligencia emocional entre otras inteligencias inherentes a la propia tarea motriz. Y, en segundo lugar, se forma parte de la creación de reglas que determinará la experiencia motriz, recuperando esa característica esencial del juego que motiva a asumir las reglas, pues no proceden de un órgano regulador superior, sino del propio grupo.

De esta forma, ofrecer estos espacios de participación en la creación de experiencias motrices a nuestro alumnado, alimenta la motivación intrínseca y recupera la característica autotética del juego, el jugar por jugar.

Todo esto puede parecer demasiado bonito para el actual nivel de concreción curricular de las leyes educativas y por ello considero interesante compartir esta dinámica que se puede aplicar a cualquier deporte o juego reglado, respetando nuestra programación.

Esta dinámica, "en mi barrio se juega así", parte del concepto de desdeportivización (Crum, 1993), que Parlebas define como "proceso por el que un deporte pierde su estatus oficial, debido a que... se hace siguiendo reglas no reconocidas por las instancias oficiales" (Parlebas, 2008) y del modelo constructivista vertical de aprendizaje deportivo (Contreras, 1999), puesto que se precisa buscar el juego esencial o mínimo del deporte a desarrollar. Bajo mi punto de vista esta dinámica se podría presentar formalmente como un modelo creativo desde manifestaciones de la motricidad desdeportivizadas.

2. EXPERIENCIA EDUCATIVA

Para potenciar su alcance pedagógico, recomiendo utilizar deportes alternativos, para que todo el alumnado

parta de una situación de conocimiento previo similar. En los últimos 10 años he llevado a la práctica este modelo con el Dodgeball, Tchoukball, Roundnet, pero en este artículo os voy a compartir mi experiencia con el Kubb.

2.1. Escogiendo un deporte alternativo: El kubb

El kubb es una modalidad tradicional en los países escandinavos, pero al importarla es muy fácil tratarla como un deporte alternativo. También es conocida como ajedrez vikingo y se jugaba tradicionalmente con restos de leña.

El kubb se puede clasificar como una modalidad de:

- blanco o diana, lanzamientos de precisión o puntería.
- colaboración oposición (a pesar de que también se puede jugar 1vs1)
- cancha dividida.

Es muy fácil elaborar el material específico con material de desecho o reciclado. El juego está compuesto por:

- 10 kubb/kubbar que se pueden sustituir por botellas de plástico de 1 litro de agua.
- 1 rey o reina que puede ser una botella de 1,5 o 2 litros.
- 6 testigos de lanzamiento que pueden ser botellas de 0,5 litros de agua.

*todas las botellas se rellenarán con papeles para aumentar su peso.

El terreno de juego es un rectángulo de 6x4m ampliable hasta los 8x5m. En el centro del terreno de juego se coloca la pieza grande, el rey o la reina, que dividirá el terreno de juego en dos mitades, el campo de cada equipo.

En la línea base se colocan los 5 kubb de cada equipo.



Figura 1. Terreno de juego de kubb.

2.2. Buscando la esencia del deporte: El kubb rápido

En este punto nos vendrá muy bien tener experiencia en el modelo comprensivo vertical de aprendizaje deportivo puesto que debemos buscar la compilación mínima de reglas que transmita lo que queremos desarrollar.

En el caso del kubb, las reglas mínimas del juego son las relacionadas con la disposición de las piezas en el terreno de juego, así como el objetivo que es derribar el rey o reina antes que el equipo adversario. Para ello se deberán seguir las siguientes reglas mínimas:

1) La técnica de lanzamiento es de abajo a arriba, en trayectoria ascendente.

2) Para saber qué equipo empieza, un encargado o encargada de cada equipo lanzará un testigo de forma simultánea para intentar colocarlo lo más cerca posible del rey sin derribarlo. En el caso de derribarlo se pierde el saque no la partida.

3) El equipo que gana el saque comienza lanzando los 6 testigos que se deberán repartir a partes iguales entre las personas integrantes del equipo. Por esto se recomienda jugar 2vs2, 3vs3 o 6vs6.

4) Cada kubb derribado se retirará en un lateral al final de cada ronda de lanzamientos de testigos. Para evitar golpes con los testigos no se recogerá ninguna pieza mientras que el equipo contrario está lanzando.

5) Una vez derribados todos los kubb del contrario, si disponemos de algún testigo más, podremos intentar derribar el rey o reina y ganar la partida.

6) Si durante el juego el rey o reina es derribada antes de derribar todos los kubb del equipo adversario automáticamente se pierde la partida (igual que la bola negra en el billar americano).



Figura 2. Jugadores de kubb en acción.

2.3. Disposición del grupo para introducir la dinámica

Para desarrollar la dinámica de "en mi barrio se juega así" con el kubb, recomiendo establecer todos los campos

de juego consecutivos, compartiendo los lados largos de los campos de la siguiente forma:

En la figura 3 aparecen cinco campos con dos equipos de 3 personas cada uno con un total de 30 personas participando.

Una vez que ya se ha practicado el kubb rápido lo suficiente como para familiarizarnos con el material, es el momento perfecto para introducir la dinámica.

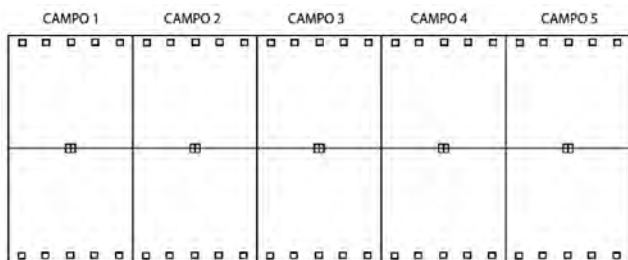


Figura 3. Distribución de cinco campos de kubb.

2.4. Propuesta creativa

Cada campo será considerado como un barrio, compuesto por 6 personas, al que se le propondrá:

“Crear una nueva función para los kubb derribados para que vuelvan al juego favoreciendo al equipo que los ha derribado”.

Para crear esta nueva versión deberán:

- respetar las premisas iniciales del kubb rápido.
- Llegar a un consenso sobre la versión oficial exclusiva de su pueblo. Podrán probar distintas versiones beta sin necesidad de terminar las partidas hasta que les convenza.

2.5. Grupos puzzle: turismo de kubb

Una vez conformadas las versiones oficiales de cada barrio, se iniciará una dinámica de rotaciones en las que un equipo se quedará en su campo en representación de su barrio, mientras que los otros campos rotarán al pueblo de al lado.

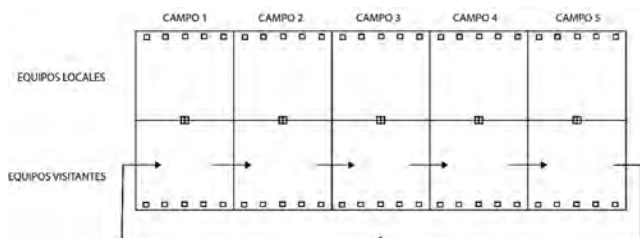


Figura 4. Sistema de rotación de equipos locales y visitantes.

En este punto se propone explicar las versiones de kubb del grupo local y las del grupo visitante. Se probarán ambas versiones.

Una vez experimentadas ambas versiones, los visitantes seguirán con su turismo de kubb cambiando al siguiente campo donde repetirán su explicación (cambiando la persona que la realiza).

Al terminar las rotaciones, una vez de vuelta al campo original, las personas integrantes de ese pueblo comparten sus experiencias en los distintos barrios con las distintas versiones de kubb que han experimentado.

Es el momento de que todas esas personas que han conocido jugando distintas versiones de kubb, dejen una huella en su propio barrio modificando su versión original a una nueva que recoja los aspectos que más han gustado de las otras versiones.

Es muy posible que, llegados a este punto, las versiones modificadas se parezcan mucho entre sí. Si no fuese el caso, se podría realizar una segunda vuelta para seguir concretando lo que será la versión deportivizada del kubb por parte de este grupo.



Figura 5. Jugadores de kubb en acción.

2.6. La versión deportivizada del kubb

Estas versiones finales pueden ser muy distintas a las reglas de las versiones oficiales sobre el “kubb de campo” pero es muy probable que se parezcan mucho.

Si tenemos interés en que el alumnado conozca las versiones oficiales del kubb, llegados a este punto el profesorado expone cómo se juega en su barrio, que casualmente resulta ser la misma versión que utiliza la Asociación Española de Kubb (A.E.K.).

3. CONCLUSIONES

Este modelo creativo que parte de manifestaciones de la motricidad desdeportivizadas precisa un mayor número de sesiones para desarrollar la lógica interna de una modalidad, pero al desarrollarla provoca una comprensión

más profunda de la estrategia y de la táctica de la modalidad.

Por otro lado, las experiencias dialógicas desarrollan las competencias comunicativas, así como la inteligencia inter e intrapersonal del alumnado. Es importante que realicemos una evaluación inicial de las competencias comunicativas de los grupos, para adaptar este modelo a la realidad de cada grupo. Por ello, como en cualquier otra propuesta motriz que desarrollemos mediante tareas semidefinidas, la autonomía del grupo se debe aumentar progresivamente.

La toma de decisiones democráticas y el análisis de la lógica externa asociada a distintas variantes desde una perspectiva personal y empática incrementan la densidad pedagógica de las experiencias motrices de forma exponencial.

Referencias bibliográficas

- Caillois, R. (1967). *Los Juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. París: Gallimard.
- Canales Lacruz, I., & Rey Cao, A. (2008). Deporte y Dualismo: Su influencia en la Educación Física Escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes* nº9, 89-102.
- Contreras, O. d. (1999). *Iniciación deportiva*. Síntesis.
- Crum, B. (1993). The sportification of the society and the internal differentiation. *Congreso FISU*. Buffalo, NY, USA.
- Fernández Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: Las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En A. Aranda Fraile, & J. Hernández Álvarez, *Didáctica de la Educación física. Una perspectiva Crítica y Transversal*. (págs. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gámez, M. M. (1995). *Educación del ocio y el tiempo libre con actividades físicas Alternativas*. Madrid: Librerías deportivas Estevan Sanz.
- Mendoza, S. P. (09 de November de 2017). Marian, la futbolista que hizo rectificar a Cifuentes para poder competir en un equipo de chicos. *eldiario.es*.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rodríguez, J. (2010). La iniciación deportiva en el contexto escolar: análisis de los. *Revista digital Efdeportes*, 14, 142.

	Autor de la adaptación escolar del deporte o juego alternativo: Daniel Martínez Colmenarejo Autor del deporte o juego alternativo: Hermann Brandt Año de creación: 1970 Lugar de creación: Ginebra - Suiza	
Motivos pedagógicos por los que se crea. ¿Qué necesidades se observan para tener la necesidad de crear el deporte o juego alternativo?	El tchoukball está considerado como deporte para la paz. En palabras de su diseñador, “el objetivo de las actividades físicas humanas no es hacer campeones, sino contribuir en la construcción de una sociedad más armoniosa” (Brandt, 1970).	
Materiales necesarios para poder practicarlo y su utilidad dentro del propio desarrollo.	Los tchouks, marcos o reboteadores son un material necesario para poder jugar al tchoukball, pero se puede adaptar la lógica interna a su carencia, tal y como desarrollamos en el capítulo.	
Aportación al área de Educación Física. ¿Qué aspectos diferentes ofrece la práctica del deporte o juego alternativo en el desarrollo del alumnado?	Cuando juegas al tchoukball por primera vez, afloran, de manera inevitable, conductas represivas al juego de otro equipo que tenemos interiorizadas por la experiencia de los deportes tradicionales. Estas conductas son antirreglamentarias en el tchoukball (Martínez, 1995). Aunque el uso del espacio sea similar al de una modalidad de invasión, su lógica interna hace que se esté jugando como si fuera un deporte de cancha dividida, es decir, como si una red invisible separará en todo momento al equipo atacante del defensor. Esto provoca que sea una actividad muy inclusiva y respetuosa con las características únicas de las personas participantes. A diferencia de otras modalidades de cancha compartida, la interacción en tchoukball no es direccional, sino que es 360º. Es por esto que considero que es una modalidad de cancha compartida de interacción 360º al igual que el kin-ball (1986) o el roundnet (1989). Esto provoca la no especialización de las personas participantes. La armonía en la que transcurre un partido de tchoukball, hace que no sea necesario regulación externa alguna, las personas participantes autorregulan el juego. Al limitar la experiencia de la posesión del móvil, a un número limitado de pases y sin desplazamiento con el balón, se supera el problema de la desigualdad de tiempo de la posesión del balón entre equipos (Robles, 2021).	
Adaptaciones para poder desarrollarlo en cualquier nivel o etapa educativa. ¿Qué tengo que tener en cuenta para modificar su complejidad en función de la edad del alumnado?	Durante el capítulo he desarrollado una progresión para la inclusión de su lógica interna a través del street-tchoukball. Una modalidad que he desarrollado a través de un proceso de desdeportivación (Parlebas, 2008) del tchoukball, y que además de permitir obtener los beneficios de su lógica externa sin el material específico, permite introducirlo desde que el alumnado puede empezar a realizar lanzamientos y recepciones.	

DEPORTES ALTERNATIVO Nº 12: TCHOUKBALL		NIVEL: 5º 6º
SESIÓN. Street-tchoukball o tchoukball de barrio		Nº: 1
OBJETIVO: Aprender la lógica interna del tchoukball sin el material específico, sin zonas de puntuación.		
ESPACIO. Espacio pavimentado		SESIONES: 1/4
MATERIAL. Balones de tamaño balonmano con buen bote (mínimo 50% de coeficiente de rebote). Bandoleras o petos de 4 colores. Conos.		

PARTE INICIAL:

□ **Presentación de los objetivos y contenidos de la sesión.**

Es importante recalcar que el tchoukball está considerado como el deporte para la paz.

La principal dificultad del tchoukball reside en comprender las dinámicas de las modalidades de cancha compartida e interacción 360 grados. Las personas participantes están mezcladas en el terreno de juego, pero los ataques se realizan por turnos al igual que en voleibol.

PARTE PRINCIPAL:

- **“Street-Tchoukball – construyendo nuestro propio tchoukball de barrio”:** El juego base sobre el que construiremos un tchoukball a la medida de nuestro grupo (Fernández Balboa, 2004) se juega con el grupo dividido en equipos pares de entre 4 y 7 personas.

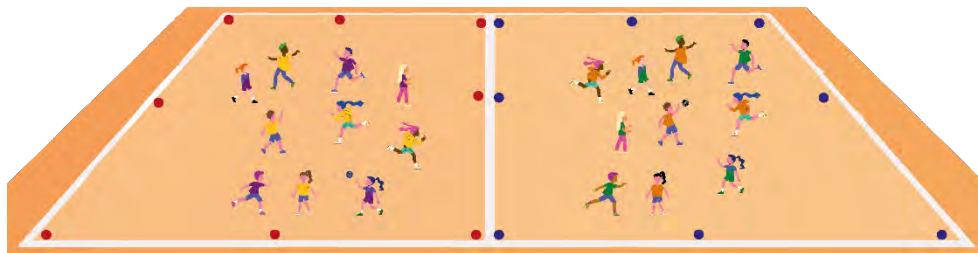


Figura 1 – Reparto del espacio con 4 equipos de 5 personas

- o El equipo que empieza deberá dar 3 pases obligatorios sin que el balón caiga al suelo. Es importante contar los pases en alto para saber cuantos pases lleva el equipo atacante.
- o El equipo que no tiene la posesión no puede molestar, obstruir o robar pases. Su objetivo será ocupar el espacio adecuadamente para estar preparado para defender el ataque del equipo rival.
- o Si durante los 3 pases el balón cae al suelo, es falta y automáticamente hay un cambio de posesión. Para sacar la falta se deberá realizar una sentadilla profunda y se tocará con el balón, sujeto por las dos manos, el suelo en el lugar donde cayó el balón.
- o Para puntuar la persona que recibió el tercer pase debe lanzar el balón contra el suelo de forma que el rebote alcance, como mínimo, la altura de su hombro en posición firme (sin agacharse). Si el balón vuelve a caer al suelo, dentro del campo, el equipo que lo lanzó contra el suelo obtendrá un punto y sacará el equipo contrario.
- o El equipo defensor deberá intentar que el balón no caiga al suelo después del ataque- el primer bote-.
- o Si el equipo defensor evita ese segundo bote empezará directamente con su ataque (no tiene que sacar una falta), realizando los 3 pases obligatorios.

- o Si alguna persona del equipo defensor molesta, obstruye o corta un pase, se sacará la falta desde donde se produjo con la pertinente sentadilla.
- o Si al intentar puntuar el balón bota, tanto el primer como el segundo bote, fuera del campo se saca la falta desde el punto más cercano dentro del campo.
- o No se puede tocar el balón por debajo de la rodilla.
- o Durante la sesión podemos ir realizando cambios entre los equipos que se enfrentan.

VARIANTE I → A lo largo de la sesión iremos ajustando el juego a las características y necesidades del grupo (Rodríguez, 2010). Por ejemplo:

- Para calentar, podemos empezar por un espacio de juego más pequeño para reducir la distancia de los pases y el espacio a defender.
- Para aumentar la participación podemos introducir más pases obligatorios o que todas las personas del equipo la toquen sin repetir.

VARIANTE II → Para avanzar hacia una deportivización parecida a la del tchoukball deberemos introducir las reglas progresivamente (ver Figura 2). Por ejemplo:

- Para dar más dinamismo al marcador, podemos introducir la regla del tchoukball de que, si al intentar puntuar se comete un error, el equipo contrario obtiene un punto y saca el equipo que cometió el error.
- Introducir el tiempo de posesión individual, una vez que el grupo ha asumido que no existe peligro de que te roben el balón podemos introducir la regla de los 3 segundos.
- Para aumentar la intensidad del juego, podemos introducir la regla de que los 3 pases no son obligatorios, es la cantidad máxima de pases que podemos dar a excepción de cuando se saca una falta que obligatoriamente hay que realizar un pase (la persona que hace la sentadilla no puede atacar directamente). Durante el juego si una persona del equipo defensor evita que el ataque del equipo contrario caiga al suelo, puede atacar directamente sin realizar ningún pase.
- Por último, podemos introducir los 3 apoyos del tchoukball o simplificarlos a 1 o 2 pasos.

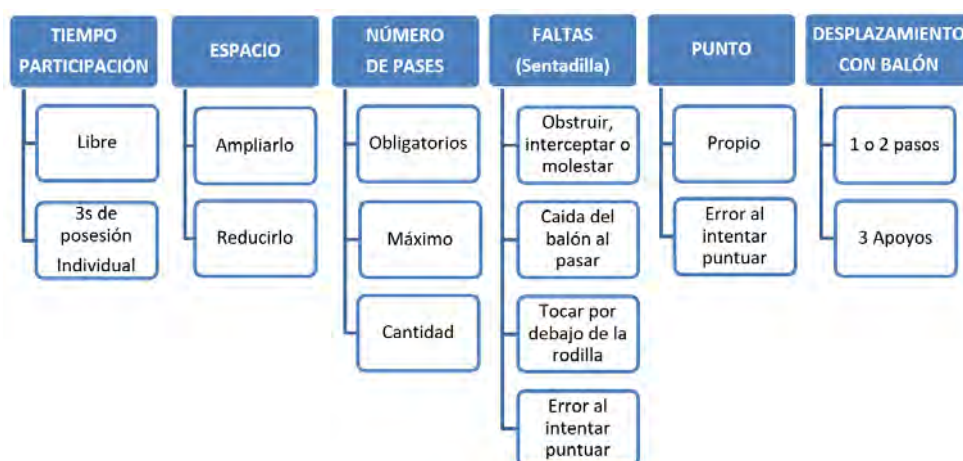


Figura 2. Variantes del Street-Tchoukball sin zonas específicas para puntuar

PARTE FINAL:

- **Reflexión** sobre la nueva dinámica de juego de las modalidades de cancha compartida de interacción 360 grados, mientras se realizan los estiramientos.

Por ejemplo, mediante las preguntas:

¿Por qué creéis que se considera deporte para la paz?

¿Cómo os habéis sentido cuando teníais el balón? (comparar con los deportes de invasión) (Canales Lacruz, 2008).

DEPORTES ALTERNATIVO Nº 12: TCHOUKBALL		NIVEL: 5º 6º
SESIÓN. Street-tchoukball o tchoukball de barrio II		Nº: 2
OBJETIVO: Aprender la lógica interna del Tchoukball sin el material específico, con zonas de puntuación.		
ESPACIO. Espacio pavimentado		SESIONES: 2/4
MATERIAL. Balones de tamaño balonmano con buen bote (mínimo 50% de coeficiente de rebote) Bandoleras o petos de 4 colores. Conos.		

PARTE INICIAL:

□ **Presentación de los objetivos y contenidos de la sesión.**

La segunda gran novedad del tchoukball es que los tchouks, marcos o cuadros de puntuación que representan las 2 zonas de puntuación no tienen dueño, es decir, que cualquier equipo puede realizar un ataque sobre cualquiera de ellas. Esto choca frontalmente con las dinámicas asociadas a las modalidades de invasión. Por todo esto, es importante introducir estas variantes una vez concluido el trabajo de utilización inteligente del espacio inherente al Street-Tchoukball sin zonas de puntuación.

PARTE PRINCIPAL:

□ **“Street-tchoukball – construyendo nuestro propio tchoukball de barrio con zonas de puntuación”:**

- Marcaremos dos zonas de puntuación con un diámetro de no más de 1,50m con espacio de juego alrededor del círculo. También se pueden utilizar los aros más grandes que tengamos cuando la precisión de lanzamiento mejore. Ver figura 3.
- En esta versión, para puntuar, deberemos lanzar el balón dentro de una de las dos zonas de puntuación desde fuera de la zona o en el aire y conseguiremos un punto si el segundo bote cae al suelo dentro del campo y fuera de las dos zonas de puntuación. Se mantendrá la regla de la altura del hombro para facilitar la defensa.



Figura 3 – 4 equipos de 5 personas jugando Street- Tchoukball con zonas de puntuación.

- Solo se podrán realizar 3 ataques consecutivos sobre la misma zona de puntuación hasta que se consiga el punto, por lo que el cuarto ataque debe ser en la zona de puntuación del lado opuesto.
- Al comienzo del juego o después de punto se sacará de fondo, es decir, desde detrás de la zona de puntuación donde se produjo el punto.
- Cuando se saca de fondo, desde detrás de una zona de puntuación (al comienzo del partido o después de punto) no podemos atacar sobre esa zona de puntuación hasta que no crucemos mediante pases la línea de medio campo.

- Incorporaremos la regla del pase cero o gratuito siempre que se saque de fondo.
- ❑ **VARIANTES** → Para avanzar hacia una deportivización parecida a la del tchoukball (Crum, 1993) deberemos introducir las reglas progresivamente que mejor se adapten a nuestros grupos (ver Figura 4).



Figura 4. Variantes del street-tchoukball con zonas de puntuación.

- En el caso de que dispongamos paredes opuestas limpias, sin muebles o espalderas, podemos marcar un rectángulo en el suelo y otro en la pared que simulará la proyección de un tchouk sobre estas dos superficies. Esto nos permitirá suprimir la regla de la altura del hombro e incorporar el área de 3m. Con esta regla para puntuar se lanzará el balón desde fuera del área o saltando desde fuera para los lanzamientos es suspensión, golpeará en las dos superficies marcadas en cualquier orden y el rebote deberá botar dentro del campo y fuera de las dos áreas.



Figura 5 – Ataque sobre zona de puntuación pintada con tiza

PARTE FINAL:

- ❑ **Reflexión** sobre la nueva dinámica de juego de las modalidades de cancha compartida de interacción 360 grados, mientras se realizan los estiramientos.
Por ejemplo, mediante las preguntas:
¿En el tchoukball hay personas defensas y delanteras?
¿Cómo creéis que habéis utilizado el espacio al jugar con dos zonas de puntuación?
¿Os habéis repartido las zonas de puntuación o habéis perseguido la bola de una zona de puntuación a otra?
¿Os ha costado no perseguir el balón y quedaros cerca de las zonas de puntuación?

SESIÓN. Tchoukball con material específico (I)	Nº: 3
OBJETIVO: Transferir todo lo aprendido al tchoukball real	
ESPACIO. Cualquier espacio disponible.	SESIONES: 3/4
MATERIAL. 4 tchouks y 4 balones de tamaño balonmano. Bandoleras o petos de 4 colores. Conos.	

PARTE INICIAL:

❑ **Presentación de los objetivos y contenidos de la sesión.**

Los tchouks y las áreas: desplegamos los tchouks y los colocamos en su sitio, aprovechamos para marcar el área de 3m en el centro de las líneas de fondo donde colocaremos los tchouks y procedemos a presentarlos al alumnado:

La última gran novedad del tchoukball es el material específico, los tchouks, que son unos marcos de 1x1m con una red en el interior e inclinados 56 grados (Barnechea, 2011). Ahora, para puntuar, deberemos lanzar el balón desde fuera del área- o saltando desde fuera del área para lanzar en suspensión- y el balón deberá chocar contra la red del tchouk sin tocar el borde. Conseguiremos un punto cuando el rebote caiga en el terreno de juego, fuera de las dos áreas. El área sustituye la regla de la altura del hombro así que podemos olvidarnos de ella.

Dentro de las áreas no puede haber nadie quieto, se puede caer en ella, pero rápidamente debo salir para no molestar en los siguientes ataques.

En el caso de que el balón toque el borde, con el peculiar sonido que produce y caiga como si hubiera sido un punto, no sube al marcador. El equipo contrario saca la falta cómo siempre, con sentadilla, donde botó el balón. En caso de ser defendido, se continua el juego.

Si al intentar puntuar cometo un error siempre es punto para el equipo contrario y saca el equipo que erró al lanzar. El saque siempre se realiza desde un lateral del tchouk donde se produjo el tiro.

PARTE PRINCIPAL:

- ❑ **“Familiarización con los tchouks”:** Con el grupo dividido en 4 equipos, explicamos una rueda cooperativa con cruce. De las 6 personas que componen el equipo, 3 se colocan en un lateral y 3 en el opuesto. El objetivo es realizar un pase a través del rebote del tchouk a la primera persona colocada en la fila del lado opuesto. Una vez realizado el lanzamiento al tchouk, nos colocamos los últimos de la otra fila.

Proponemos el reto motor cooperativo de conseguir que todo el grupo consiga dar un pase y recibir a través del tchouk sin que el balón caiga al suelo.

La tendencia natural es que las dos filas se junten en el centro, justo en frente del tchouk, por lo que deberemos pasar por cada grupo a separar las dos filas.

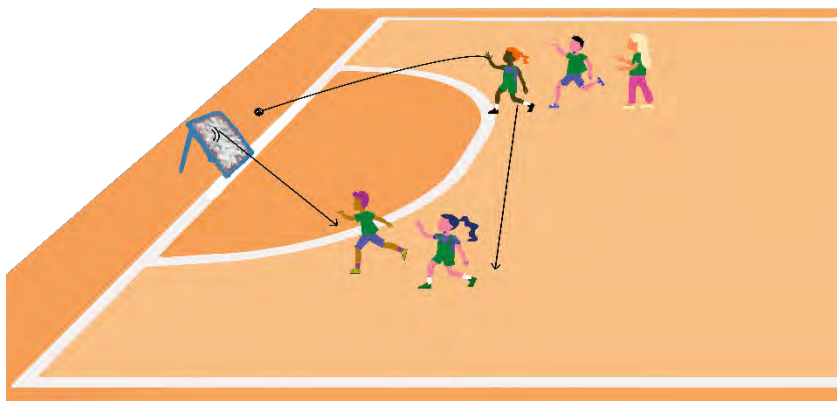


Figura 6. Dinámica de rueda con cruce.

- ❑ **“El marco y los tiros en suspensión”:** Seguimos con el grupo dividido de la misma forma y proponemos una rueda de lanzamientos con pases. El objetivo es integrar los 3 apoyos con el lanzamiento al tchouk por lo que separaremos las dos filas y asignaremos a una de ellas el rol de lanzadores y a la otra de pasadores y defensas. Al cabo de un rato cambiaremos los roles y después los lados. El alumnado deberá utilizar los apoyos permitidos para lanzar lo más cercano posible del borde del área o incluso lanzando en suspensión.
- ❑ **“Nuestros primeros partidos de tchoukball”:** Aprovecharemos para jugar nuestros primeros partidos de tchoukball. Para ello haremos al alumnado la pregunta trampa de ¿cómo se van a repartir en el campo? Por ejemplo, en la versión 7vs7 se podrán repartir 3-1-3 o 4-3. Lo importante es que en este primer partido no caigan en los vicios de las modalidades de invasión. Intentaremos propiciar la autorregulación del juego por parte del alumnado, aunque se recomienda empezar retransmitiendo el partido.
- ❑ **VARIANTE** → Si seguimos aplicando el street-tchoukball para desarrollar el resto de sesiones es importante que suprimamos la altura del hombro y que juguemos con el área de 3m y que juguemos en un espacio rectangular. Debe quedar más espacio entre las líneas de banda y el área que entre la línea de fondo y el área para mantener la táctica del tchoukball.



Figura 7. Campo de 40x20 para jugar a Street-tchoukball 7 vs 7.

PARTE FINAL:

- ❑ **Reflexión** sobre la nueva dinámica del tchoukball con material mientras se realizan los estiramientos. Por ejemplo, mediante las preguntas:
 ¿Creéis que habéis repartido bien el espacio entre las personas del equipo?
 Cuando jugamos sin tchouks ¿Qué lanzamientos eran más fáciles de defender los que botaban muy alto o los que se ajustaban a la altura del hombro?
 Entonces cuando jugamos con tchouks, ¿qué ataques son más fáciles de defender los que rebotan muy alto y al centro del campo o los que van cerca del área hacia una esquina?
 ¿Os ha costado no perseguir el balón y quedaros cerca de las zonas de puntuación?
 ¿Os imagináis jugar al tchoukball en la playa o con rodilleras en un pabellón con tarima?

DEPORTES ALTERNATIVO Nº 12: TCHOUKBALL		NIVEL: 5º 6º en adelante.
SESIÓN. Tchoukball con material específico (II)		Nº: 4
OBJETIVO: Resolución de problemas tácticos y técnicos.		
ESPACIO. Cualquier espacio disponible.		SESIONES: 4/4
MATERIAL. 4 tchouks y 4 balones de tamaño balonmano. Bandoleras o petos de 4 colores. Conos.		

PARTE INICIAL:

□ **Presentación de los objetivos y contenidos de la sesión.**

Una dificultad que el alumnado habrá experimentado en los partidos de la sesión anterior es el saber donde se tienen que colocar cuando su equipo esté atacando o defendiendo, pues esto es dinámico.

Recordamos que cada equipo ha de dividirse en dos para poder atacar y defender en los dos tchouks. En la versión 6vs6 para grupos de 24 personas en cada tchouk habrá 3 defensores y 3 atacantes.

Estos contenidos se pueden ampliar una sesión más para conseguir aprendizajes más significativos.

PARTE PRINCIPAL:

- **“Posiciones ofensivas y defensivas”:** Para explicar las posiciones utilizar un grupo de demostración para desarrollar el primer ejercicio. Habrá 3 personas que ataquen y 3 que defiendan. Una persona de un equipo se coloca con el balón en el centro del campo tal y como si acabará de recibir el pase cero y realizamos las siguientes preguntas:

Para el equipo atacante:

- ¿desde dónde hay que lanzar para provocar que la defensa se tenga que mover más y les cueste más defender, desde los laterales o desde el centro? Efectivamente los laterales son el mejor espacio para lanzar porque desplaza la defensa y me ofrece la oportunidad de realizar fintas de tiro.

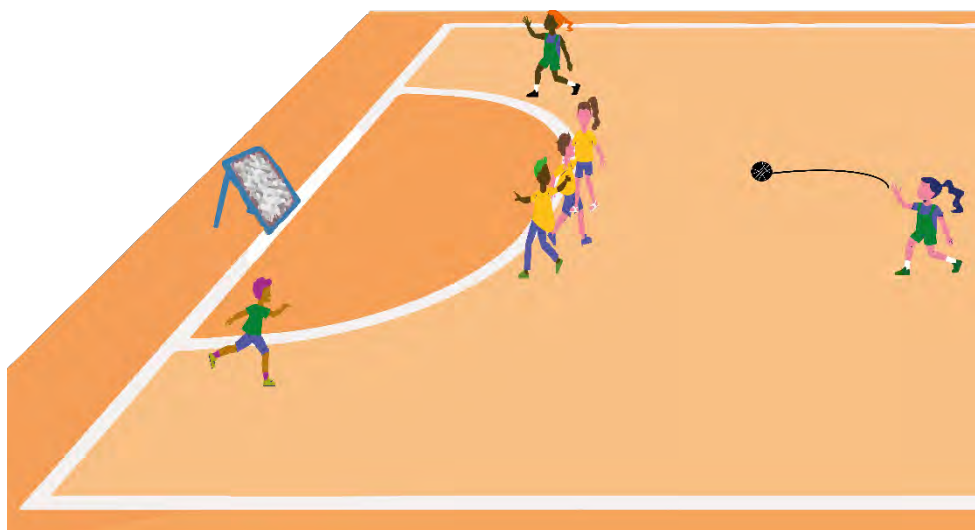


Figura 8. Práctica de posiciones y movimientos ofensivos y defensivos.

Para el equipo defensor:

- ¿es más fácil defender un lanzamiento entre una o entre más personas? Al igual que en voleibol es más fácil defender o bloquear entre 2 o 3 personas.

Por eso la posición de espera es en el centro del borde del área mirando al centro del campo para saber a que lateral pasan los contrarios para correr en grupo a defender al lado contrario. En caso de finta rápidamente hay que teletransportarse al lado contrario para defender el posible ataque. Podemos introducir los palmeos defensivos para aumentar el tiempo de vuelo del balón y que otra persona del equipo evite que toque el suelo, ese palmeo contará como pase.

Durante el ejercicio los equipos alternan los roles ofensivos y defensivos para ensayar las posibilidades y adaptarlas a la defensa.

- **“Tipos de lanzamientos y trayectorias de rebote”**: Divididos en los mismos



Figura 9 – Balance defensivo y fintas de tiro.

grupos se propondrá al alumnado que investigue sobre las trayectorias de los lanzamientos, marcando en el borde del área de un lateral 3 zonas o pasillos. Para ello se organizarán en estructura de rueda con cruce y lanzando desde el lado opuesto a estos pasillos, investigarán mediante la observación, el ensayo-error y el diálogo con las siguientes variables:

- o Altura del lanzamiento:
 - Lanzamiento tipo beisbol.
 - Lanzamiento de cadera.
 - Lanzamiento tipo bolos.
- o Sector en el que se golpea del marco dividiéndolo en 4 cuadrados.
 - Superior cercano
 - Inferior cercano
 - Superior lejano
 - Inferior lejano
- o Distancia desde donde se lanza.
 - Borde del área.
 - La distancia desde donde soy capaz de saltar y lanzar antes de caer al suelo

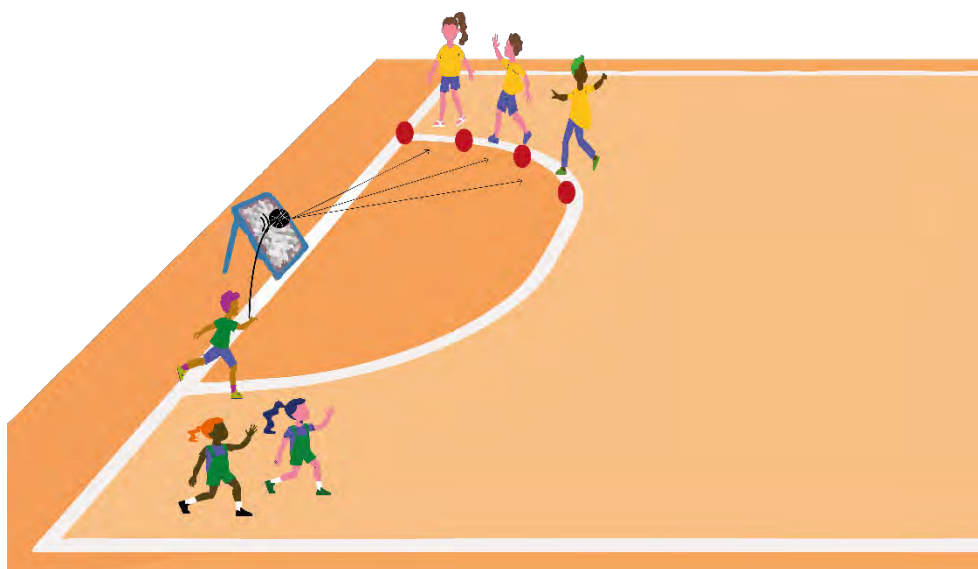


Figura 10. Dinámica de exploración de las técnicas de lanzamiento.

- ❑ **“Tchoukball profesional”**: Jugamos los partidos que consideremos para poner en práctica todo lo aprendido.

PARTE FINAL:

- ❑ **Reflexión** sobre lo aprendido con el tchoukball con y sin material mientras se realizan los estiramientos. Podemos empezar la dinámica de reflexión, mediante la pregunta: ¿Cómo os habéis sentido con el tchoukball en comparación con otros deportes?



Figura 11 - Lista de reproducción de youtube con videos de tchoukball

Referencias bibliográficas:

- Barnechea, C. (2011). Fichas de juegos y deportes alternativos 48 - Tchoukball. *Revista pedagógica ADAL* 22, 22.
- Brandt, H. (1970). *Tchoukball: The sport of tomorrow!* Geneva: Roulet publications.
- Canales Lacruz, I. &. (2008). Deporte y Dualismo: Su influencia en la Educación Física Escolar. . *Revista Española de Educación Física y Deportes* nº9, 89-102.
- Contreras, O. d. (1999). *Iniciación deportiva*. Síntesis.
- Crum, B. (1993). The sportification of the society and the internal differentiation. *Congreso FISU*. Buffalo, NY, USA.
- Fernández Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: Las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En &. J. A. Aranda Fraile, *Didáctica de la Educación física. Una perspectiva Crítica y Transversal*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Martínez, C. (2023). En mi barrio se juega así. Modelo creativo sobre manifestaciones de la motricidad desdeportivizadas. *Revista pedagógica Adal* 42, 25-28.
- Martínez, G. M. (1995). *Educación del Ocio y tiempo libre con actividades físicas alternativas*. Madrid: Esteban Sanz, S.L.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rodríguez, J. (2010). La iniciación deportiva en el contexto escolar: análisis de los. *Revista digital Efdeportes*, , 14, 142.
- Robles, A. &. (2021). La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato. Balonmano vs. Tchoukball. *Retos. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, 78-83.

DEPORTE Y DUALISMO: SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Dra. Inma Canales Lacruz
Dra. Ana Rey Cao
Universidad de Vigo

RESUMEN: El sentido de este artículo se centra en la reflexión que merecen las consecuencias y repercusiones de la educación física elitista caracterizada por la eficacia motriz y cómo esta perspectiva educativa se fundamenta en conceptos y términos que determinan su filosofía de acción. De ahí, que resulte relevante establecer una revisión conceptual sobre la dicotomía cuerpo-corporeidad y movimiento-motricidad, y cómo, dependiendo de la asunción de uno u otro término, condiciona su perspectiva científica, y por lo tanto, su intervención educativa.

PALABRAS CLAVE: Deporte. Dualismo. Educación física. Cuerpo. Motricidad.

SPORT AND DUALISMS: INFLUENCE IN THE SCHOOL'S PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: The meaning of this article is based on the reflection that deserve the consequences and the repercussions from the physical elitist education. This education is characterized by the motive efficiency and also how this educational perspective is based on concepts and terms which are the ones that determine its philosophy of action. That is why it is so important to establish a conceptual review about the dichotomy between body-corporeidad and movement-motricidad. And so that, depending on the assumption of one or another of these terms, its scientific perspective will be determined and therefore its educational intervention too.

KEY WORDS: Sport. Dualisms. Physical education. Body. Motor behaviour

1. EL ELITISMO MOTOR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

La situación actual de la educación física se caracteriza por el predominio de contenidos que desarrollan la eficacia motriz. En este sentido, es revelador constatar que el proceso deportivizador¹ ha fagocitado el amplio abanico de las técnicas corporales, produciendo de esta forma, un absoluto dominio de los deportes sobre el resto de contenidos de la educación física escolar.

Ante la polisemia del término deporte, consideramos necesario precisar que esta reflexión sitúa el fenómeno deportivo en la teoría del proceso civilizador elaborada por Norbert Elias² en su obra *El proceso de la civilización*. Este fenómeno producto de la modernidad comparte los valores del sistema capitalista³, entre los que interesa destacar la secularización, la igualdad, la especialización, la racionalización, la burocratización, la cuantificación y el récord⁴.

Es decir, este planteamiento conceptual acota el término deporte a las actividades físicas regladas, competitivas y con un referente institucional –federaciones–, tales como el fútbol, el tenis, el atletismo, el remo, etc. Otras, como el senderismo, el yoga, los paseos, la eutonía, juegos como el marro o las cuatro esquinas, no estarían englobadas bajo el término deporte, sino que, serían otras manifestaciones expresivas de la motricidad⁵.

La actual educación física escolar está drenada por el fenómeno deportivo según la acotación del término expuesta en el párrafo anterior y por lo tanto, se caracteriza por el “elitismo motriz”⁶, convirtiendo a las sesiones prácticas en un escenario de frustraciones y de asunciones de incapacidad.

A pesar de los esfuerzos de los profesionales de la educación física escolar por otorgarle prestigio y un mayor papel educativo, la educación física escolar fundamentada en la eficacia motriz supone un reduccionismo para su potencial educativo. Por ejemplo, el mismo Ignacio Barbero⁷ confirma la confu-

1 Lagardera Otero, Francisco: *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte en Cataluña* [Tesis doctoral]. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1990. El objeto de estudio de esta tesis consiste en aplicar un modelo sistémico al deporte, desprendiéndose de su aplicación, que el sistema deportivo posee la misma estructura que el sistema capitalista.

2 Elias, Norbert. *El proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988.

3 Bhrom, J. M. *Sociología política del deporte*. México, Fondo Cultura Económica, 1982. Este autor considera al deporte como producto del capitalismo, que al ser poseedor de sus mismos cimientos va a ser aceptado e integrado por el total de la población.

4 Guttman citado por Renon, R. “Deporte para todos. Nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento” en *Actas del VII Congreso Mundial del Deporte para Todos*. Barcelona, 1998, pp. 2.

5 El concepto de *manifestaciones expresivas de la motricidad* se desarrolla con mayor extensión en el artículo de Ana Rey e Inma Canales “Discurso Epistémico para una Ciencia de la Motricidad”, publicado en la revista *Cinta de Moebio* 28 (2007), accesible en <http://www.moebio.uchile.cl/>

6 Barbero, José Ignacio. “Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio”. *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 28.

7 Op. cit., 1996.

sión que se establece entre científicidad de la educación física con metodología cuantitativa, provocando una educación física escolar basada en tests y baremos. Parece ser que, la tónica general de la cultura profesional es someter al alumnado a múltiples medidas para así, proporcionar relevancia y rigor científico⁸ a la disciplina.

2. EL CONCEPTO MECANICISTA DE CUERPO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Desde el dualismo platónico de alma-cuerpo y posteriormente con el dualismo cartesiano de Descartes, la cultura occidental se ha vertebrado en una conceptualización dualista, diluyendo concepciones monistas que pudieran aportar una visión holística del ser humano. El paradigma cartesiano comparó el cuerpo con una máquina y, de igual forma estudió el movimiento analíticamente reduciéndolo a sus coordenadas físicas de espacio y tiempo.

Por todo ello, la educación física aborda el cuerpo de forma mecanicista⁹ atribuyéndole unos registros de resultados óptimos relacionados con la eficacia¹⁰ y el resultado.

El dualismo cartesiano está presente en el pensamiento de la sociedad, y por lo tanto, también está presente en el alumnado que cursa los estudios de educación física. Para constatar este hecho una de las autoras del presente artículo realizó una pequeña experiencia que consistió en un breve cuestionario que fue contestado a principio del curso académico por el alumnado de primero de la Diplomatura de maestro de educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Dicho cuestionario incluía un apartado en el que debían definir el concepto de cuerpo. Se detallan las más significativas:

- a) “concepto material del hombre donde reside el alma”,
- b) “conjunto de órganos, músculos y huesos dirigidos por el cerebro”,
- c) “parte física del ser humano”,
- d) “cárcel del alma”.

De los setenta alumnos/as que contestaron al breve cuestionario la gran mayoría tenía una concepción dualista de cuerpo, resultando una minoría los que

8 La obra de Carlo Cipolla (1991), *Allegro ma non troppo*, denuncia sarcásticamente las tendencias pseudocientíficas de sucedáneos intelectuales que buscan El Dorado de las Ciencias Sociales aplicando metodologías cuantitativas a hechos sociales difícilmente medibles.

9 Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. “Motricidad... ¿Quién eres?”. Apunts. *Educación Física y Deportes*, 59 (2000), pp. 91-98.

10 Pérez-Samaniego, V.; Sánchez Gómez, R. “Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física”. *Revista digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 33 (2001), pp. 1-6.

intentaban aproximarse a una definición monista: “es el medio por el que el hombre siente y se expresa”; “es el medio por el que nos comunicamos”¹¹.

Así pues, resulta evidente la existencia visible del dualismo cartesiano de cuerpo y su inevitable consecuencia en la concepción de una educación física mecanicista fundamentada ésta, en el elitismo y la eficacia motriz; aspectos disgregadores que reducen las notables posibilidades educativas de esta disciplina pedagógica.

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ELITISTA Y MECANICISTA

Retomando las ideas del primer y segundo epígrafe, el presente de la educación física escolar se caracteriza por el sesgo elitista del deporte moderno y por el dualismo de la conceptualización occidental del cuerpo.

La educación física escolar como disciplina institucional nutre su currículum de ambos constructos culturales; el fenómeno deportivo condiciona en gran medida la fuente sociológica del currículum de la educación física, y el dualismo conceptual articula la fuente epistemológica. Ambas influencias operan, como veremos posteriormente, activamente en la fuente pedagógica del currículum de educación física.

Ilustrar la influencia sociológica del deporte en la educación física escolar es tan simple como mencionar la explícita presencia de los deportes en los contenidos del currículum. Por ejemplo en la ESO, existen tres grandes bloques de contenidos: Condición física; Habilidades específicas y Ritmo y expresión. El bloque de Habilidades específicas se divide a su vez en Juegos y deportes –en segundo ciclo en vez de Juegos y deportes se denomina Habilidades deportivas– y en Habilidades específicas en el Medio Natural. Los contenidos en los cuatro cursos de la ESO se relacionan con los aspectos técnicos-tácticos, reglamentarios y estrategias de ataque-defensa, es decir, aspectos básicos y específicos de los deportes. Esta especificidad en la técnica deportiva reflejada en los contenidos es argumentada en la introducción del currículum al referirse al “dominio” de los deportes, es decir que, el alumnado debe mostrar soltura en los fundamentos básicos de las actividades deportivas.

Esta concreción del deporte en los contenidos contrasta con la vaguedad de otras manifestaciones expresivas de la motricidad, que si bien pueden estar presentes en el currículum su desarrollo cuenta con menor grado de especificad.

Algunas investigaciones refuerzan la hipótesis de que la educación física escolar es feudo del fenómeno deportivo, y en consecuencia, refuerza los hábitos deportivos –entendiendo por deporte actividades regladas, institucionalizadas y competitivas– del alum-

11 Los testimonios escritos del alumnado fueron objeto de análisis de contenido, en los cuales, para determinar que una reseña era dualista tenía que cumplir los siguientes requisitos: a) referencias a dos substancias diferentes; b) mención específica a términos que se puedan relacionar con el dualismo materia-espíritu.

nado¹². Un reciente artículo constata este hecho a partir de las opiniones de alumnos y alumnas de educación física en una edad comprendida entre los 10 a 17 años¹³. Más específicamente, algunos de los resultados expuestos en este artículo, hacen referencia a que un 32,4 % de los alumnos y alumnas analizados no desea que la educación física aumente su franja horaria en la semana, y que este porcentaje coincide con aquellos que no suelen practicar ningún tipo de actividad física fuera del horario escolar. Por otra parte, hay un elevado porcentaje de chicas de educación secundaria “que considera importante, para realizar actividades físicas a lo largo de la vida, que se le enseñe a realizar otro tipo de actividades físicas distintas a los deportes tradicionales^{14”15}.

No es casual por tanto, como señala Ignacio Barbero¹⁶ que la elección de las diplomaturas y licenciaturas de educación física por parte del alumnado esté estrechamente relacionada con las vivencias de eficacia motriz hegemónicas de las actividades físicas deportivizadas. No es descabellado pensar que la concepción del alumnado universitario sobre la educación física esté relacionada con la condición física más que con el desarrollo de las posibilidades motrices¹⁷.

Con respecto a la influencia epistemológica también el dualismo es una constante en la articulación taxonómica y semántica del currículum de educación física correspondiente al desarrollo de la LOGSE¹⁸. Por ejemplo, en la ESO se distinguen tres grandes bloques de contenidos cuyo criterio aparente de organización es la distinción entre res extensa –que podría corresponder a los bloques de Condición física y salud y de Habilidades Específicas– frente a res cogitans –que se correspondería con el bloque de Valores, actitudes y normas–.

Vistas las fuentes sociológicas –fenómeno deportivo– y las epistemológicas –dualismo cartesiano– nos detenemos a esbozar los meandros que configuran en la fuente pedagógica de la educación física escolar.

La racionalidad técnica¹⁹ de la educación física escolar parece ser la heredera de las fuentes curriculares que acabamos de citar:

12 Torre, E. La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias. [Tesis doctoral]. Granada, Universidad de Granada, 1998.

13 Varios “¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física?”. *Revista Tandem*. Didáctica de la Educación Física, 23 (2007), pp., 68-85.

14 El término deporte tradicional aquí expuesto coincide con la conceptualización de deporte desarrollada en este artículo y expuesta en las primeras páginas.

15 Varios “¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física?”. *Revista Tandem*. Didáctica de la Educación Física, 23 (2007), pp., 83.

16 Op. cit., 1996.

17 Canales Lacruz, Inma. *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [tesis doctoral]. Lleida, Universidad de Lleida, 2006. Se puede consultar en <http://www.tesisexnarxa.net>. De hecho, resulta una constante las numerosas decepciones por parte del alumnado universitario de educación física cuando descubren que los planes de estudio de la carrera elegida no se corresponden con las expectativas de rendimiento deportivo.

18 En el momento de la realización del artículo resulta inminente la aplicación del nuevo currículum de la LOE.

19 López Pastor, Víctor; Monjas Aguado, Roberto; Pérez Brunicardi, Darío. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde, 2003.

“Estos planteamientos se corresponden con la investigación educativa típicamente positivista, basada en la psicología conductista, y caracterizada por la idea de operativización, objetivación, medida y cuantificación de las conductas; así como la noción de sistema de variables y de relación causa-efecto, y la uniformidad de lo que ocurre en el aula. Esto es, se concibe la educación como un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas, y la enseñanza y el aprendizaje como procesos posibles de ser reducidos a hechos y comportamientos observables, cuantificables y acumulables, con el fin de generalizarlos a otros entornos e individuos”²⁰.

Esta racionalidad técnica se manifiesta en la didáctica de la educación física. Sin ánimo de entrar en debates polémicos sobre la pertinencia de ciertos términos didácticos, utilizamos en sentido amplio el concepto de estrategia didáctica, entendido como el manejo de los medios o métodos en orden a lograr un objetivo²¹. La estrategia instructiva²² tiene como objetivo inculcar determinados patrones de conducta, y para ello, utiliza conjuntamente los métodos de enseñanza directivos –lo que algunos autores denominan estilo de mando directo y asignación de tareas– y las tareas definidas.

Esta estrategia es la que más se adecua a la racionalidad técnica, al constituir el ambiente ideal para la transmisión de un modelo técnico ideal y la obtención del resultado homogéneo en el menor tiempo posible. Es la estrategia idónea para la creación de “el cuerpo” y “el movimiento” que viene determinado desde fuera, desde lo arbitrado como norma de la racionalidad y la eficiencia moderna.

Este tratamiento racionalista técnico del cuerpo y el movimiento, contextualizado en unas situaciones que buscan la eficacia en referencia a unos modelos preestablecidos –ora modelos de funcionalidad deportiva, ora patrones de habilidad físico-condicional–, se circunscribe a una experiencia del cuerpo altamente codificada, normativizada y operativizada. La educación física escolar parece ser la hora de un cuerpo que sólo se manifiesta cuando se le sitúa en referencia a un modelo ideal.

Parece olvidarse que el cuerpo es condición existencial del ser humano, manifestándose en todas las acciones que emprendemos en nuestra vida, independientemente de que tengan un componente de operatividad motriz. Es decir que, el profesorado de educación física parece obviar que el aprendizaje establecido a partir de sus clases de balonmano, de relajación o de malabares, pueda trascender y extrapolarse a otras experiencias cotidianas de sus propios alumnos y alumnas ajenas al contexto de la educación física y del deporte.

Esta preocupación es motivo de reflexión de otros autores, entre los que se encuentra Ignacio Barbero²³ que dice:

20 Op. cit., p. 47.

21 Martín Molero, Francisca. *El método: su teoría y su práctica*. Madrid, Dykinson, 1993, pp. 51.

22 Galera, Antonio. *Manual de didáctica de la educación física I*. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición. Barcelona, Paidós, 2001.

23 Barbero, José Ignacio. “La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital <cuerpo> en educación física”. *Revista iberoamericana de educación*, 39 (2005), pp. 30.

“El profesor de educación física no debe entender ni comprometerse únicamente con el tratamiento del cuerpo en las horas específicas destinadas a enseñar su materia, sino que, en cuanto docente que participa de un proyecto común con los de las otras disciplinas, debe ser capaz de decir algo a propósito del papel del cuerpo en los demás momentos pedagógicos”.

Otros autores ajenos a la educación física comparten esta misma opinión en cuanto a la relevante incidencia que poseen los aspectos que rodean a la corporalidad. Como señalan García Carrasco y García del Dujo²⁴ la ruptura cartesianoide entre realidad pensante y realidad biológica, ha hecho que los procesos educacionales se entendiesen como acontecimientos del espíritu, olvidando la unidad psicósomática y manteniendo

“alejadas de la preocupación pedagógica cuestiones como el papel de los escenarios de acción en los procesos de formación, el lugar de la emoción en los procesos de coordinación de la acción, el autorreconocimiento del hombre en el ecosistema frente a la idea tradicional de la liberación ecológica y de la concepción del hombre como rey de la creación..., al tiempo que se dificulta considerablemente la tarea de buscar un espacio en la formación para la cultura sanitaria emocional, vial, la educación multicultural, etc.”²⁵.

4. DEL MOVIMIENTO A LA MOTRICIDAD Y DEL CUERPO A LA CORPOREIDAD

Desde una perspectiva histórica del pensamiento occidental resulta un punto de inflexión la ya consolidada teoría sistémica de Bertalanffy²⁶ que aborda la compleja realidad desde la intersección de los sistemas que la componen.

De igual forma, estas concepciones sistémicas han repercutido en el ámbito de la educación física escolar y, el epistemólogo portugués Manuel Sergio²⁷ esboza una teoría con un corte integral del ser humano. Su compromiso epistemológico se ubica en la búsqueda de una ciencia que englobe la unidad de la diversidad, proponiendo un objeto de estudio centrado en la motricidad desplazando, por tanto, el popular término de educación física.

Ana Rey y Eugenia Trigo²⁸ rescataron este planteamiento de Manuel Sergio en cuanto a la consideración de la motricidad humana como objeto de estudio. En su artículo “Motricidad, ¿quién eres?”, intentaron conceptualizar el término de motricidad como el sumatorio del determinismo genético y la intencionalidad, correspondiéndose esta última con

24 Op. cit., p. 22.

25 Op. cit., p. 22.

26 Bertalanffy, L. *Teoría general de sistemas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1976.

27 Sergio Vieira e Cunha, Manuel. *Motricidade Humana. Uma nova ciencia do homem*. Lisboa, Ministerio da Educação e Cultura, 1986.

28 Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. “Motricidad... ¿Quién eres?”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59 (2000), pp. 91-98.

la adquisición cultural, por lo que la motricidad humana es resultado también del proceso socializador, atribuyéndole de esta manera, rasgos de creación humana.

A la educación física escolar²⁹ —en su consideración de fenómeno educativo sistemático—, le interesa como medio la motricidad cultural, autoconsciente, la cual, es propia de la condición humana. Implica al psiquismo como entidad consciente de sí mismo. Este tipo de motricidad —proyectiva, simbólica y volitiva— está encaminada hacia la mejora del ser humano y permite el desarrollo intencional de nuestra corporeidad.

Resultado de esta motricidad cultural nos encontramos con las técnicas corporales, las cuales requieren —presuponen— la doble direccionalidad de la motricidad —centrífuga y centrípeta³⁰— y por supuesto, la doble dimensión del ser humano —biológica y cultural—. Algunas de esas técnicas corporales —deportes, juegos, ejercicios físicos, danzas, acrobacias, etc.— son empleadas en la educación física porque son un medio clave de socialización y conocimiento de la cultura propia³¹.

Consecuencia de este posicionamiento de corte integral se establece la reflexión sobre la corporeidad. Y, para ello, es necesario fundamentarse en las teorías existencialistas que sitúan la corporeidad como centro de la existencia. Estas teorías parten de que el sujeto percibe la realidad a través de la experiencia, posibilitada ésta, única y exclusivamente gracias a la existencia corporal. El sujeto para vivir debe proyectarse porque la existencia no viene dada³².

La corporeidad deja de ser una cosa en el mundo y se convierte en una plática con el entorno, ya que “no están las cosas por un lado y nosotros por otra”³³. Esta existencia convierte la corporalidad en una unidad perceptiva, estableciendo nexos de relación con la realidad, y consecuentemente, vinculando al otro en esta interacción³⁴.

Por ejemplo, una práctica muy interesante para evidenciar que la identidad es proporcionada por la mirada de los demás consiste en colocar a la mitad de los individuos una pegatina de color verde en la frente, mientras que a la otra mitad se le coloca una pegatina roja. Cuando se está pegando el adhesivo el alumno o alumna permanece con los ojos cerrados, para que así, no pueda saber que color le identifica. El coordinador o coordinadora de la experiencia da la consigna que no se puede

29 En este artículo la educación física es abordada como disciplina educativa y no como disciplina científica, y por lo tanto, desde una racionalidad que la entiende como una didáctica específica dentro de las Ciencias de la Educación. Esta didáctica se caracteriza por la particular metodológica de utilizar como medio la motricidad, y muy especialmente en sus expresiones dinámicas (Rey Cao, 2006). Como señalaba José María Cagigal (1996: 465-466), la educación física tiende a la educación general pero con una especial atención a su dimensión motriz.

30 Se entiende por direccionalidad centrípeta el movimiento concreto —*greifen*— (Merleau-Ponty, 1980), es la motricidad desprovista de intención, la motricidad como objeto. Mientras que, la direccionalidad centrífuga se refiere al movimiento abstracto —*zeigen*— (Merleau-Ponty, 1980), proyectivo, la motricidad provista de intención (Rey y Canales, 2007: 112).

31 Martínez Barreiro, Ángeles. “La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas”. *Papers de Sociología*, 73. (2004), pp. 129.

32 Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1996.

33 Quesada, J. *Historia de la filosofía*. Barcelona, Ariel, 2003, pp. 376.

34 Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península, 1980.

utilizar la comunicación verbal, aunque sí se puede interaccionar. Normalmente, la respuesta generalizada de los individuos es la de agruparse por colores. Como cada individuo no puede ver su color, debe “confiar” en el mensaje que le proporcionan los demás, indicándole que es uno u otro color. Para complicar dicha experiencia se suele introducir un individuo previamente informado del trabajo a realizar, al cual, se le dan indicaciones para que confunda a algún individuo sobre su identidad cromática. Cuando termina la experiencia, el sujeto confundido tiene serias dudas de cual es el color que lleva pegado en su frente, resultando este hecho, importante para incitar a la reflexión de cómo la identidad personal es transmitida por el reflejo de los demás³⁵.

El cuerpo no existe como entidad en sí, sino que existe como manifestación de una existencia. Hegel integra el objeto en el sujeto y viceversa, es decir, la realidad está en la conciencia del sujeto. Por lo tanto, la corporalidad debe ser entendida como un proceso dialéctico con el mundo. El mundo es percibido por el sujeto, y de esta manera, lo hace suyo. Es esta acción la que va a posibilitar la fusión individuo-mundo³⁶.

En este sentido, se posibilita que el concepto de cuerpo sobrepase las coordenadas espacio temporales³⁷, situándose como inserción de la realidad siendo ésta configurada por la percepción del sujeto. La frase yo soy mi cuerpo³⁸, viene a explicar “el cuerpo como dato fenomenológico de la expresión que el hombre hace de sí mismo”³⁹.

Así pues, y como veíamos en el epígrafe anterior, el presente de la educación física elitista-mecanicista fundamentada en la racionalidad técnica, parte de un cuerpo ajeno al sujeto, al cual, van dirigidas las actividades. Parece como si las tareas de la educación física no fuesen para el ser, sino que fueran para el físico que ese ser-cuerpo tiene. Dicho con otras palabras, es como entender que las tareas no están dirigidas al alumnado, sino al cuerpo que poseen y que solo se manifiesta y es útil –para estar delgado, para tener resistencia, para tener éxito social, etc.– en los contextos de educación física-deportiva.

5. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR PLURAL

A lo largo de este artículo hemos intentado argumentar cómo la determinación de una conceptualización u otra configura un modo de operar u otro. Es decir, ante acep-

35 Canales Lacruz, Inma. *Consecuencia pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [Tesis doctoral]. Lleida, Universidad de Lleida, 2006.

36 Schwartzmann, F. *Teoría de la expresión*. Barcelona, Universidad de Chile, 1966, pp. 123.

37 Bajo este mismo interés que comprende el cuerpo más allá de sus dimensiones físicas, ampliándolo a una perspectiva simbólica-cultural, Jordi Planella (2004), realiza una tesis hermenéutica sobre la construcción social del cuerpo en las praxis pedagógicas.

38 Coca, Santiago. *Comunicación y creatividad. La expresividad creativa del gesto*. [Tesis doctoral] Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1988, pp. 29; Santiago, Paloma. De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Madrid, Nancea, 1985, pp. 17.

39 Santiago, Paloma. De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Madrid, Nancea, 1985, pp. 16.

ciones dualistas de cuerpo y movimiento se constituye un tipo de educación física escolar mecanicista. De la misma manera que el dominio de la tradición deportiva ha constituido una educación física escolar deportivizada fundamentada en el elitismo motriz.

Sin embargo, si adoptamos las propuestas fenomenológicas expuestas a lo largo del artículo, y sin intención de abordar una labor de estructuración curricular de la educación física escolar, podemos esbozar dos vías de acción para la superación del elitismo y mecanicismo de la educación física escolar.

La primera de ellas consiste en la diversificación de sus contenidos. La técnica corporal entronizada en la educación física escolar es el deporte, y junto a él, discurren todo el universo social en el que se desarrolla –valores, usos y comportamientos que reproducen los pilares del sistema capitalista tales como el progreso, el consumismo, la propaganda política, la competición; la homogeneización, la burocratización, el éxito, etc.–. Ya vimos anteriormente como en los curricula de educación física la técnica corporal del deporte tiene un desarrollo más específico y concreto que el resto de técnicas corporales.

Por lo tanto, parece necesario que ante la progresiva emergencia de otros tipos de valores y actitudes frente al mundo, la oferta de técnicas corporales deba evolucionar de forma paralela a los cambios sociales, siendo evidente el paulatino desinterés por parte de la población de la competición⁴⁰ y la homogeneización. Y es precisamente aquí, donde otras técnicas corporales pueden suponer un revulsivo pedagógico cimentado en el reconocimiento de la heterogeneidad de las técnicas corporales, y en consecuencia, de la singularidad motriz resultado de su praxis, y la inexistente competición entre los individuos.

El advenimiento de la postmodernidad ha desencadenado una necesaria diversificación de la cultura de la motricidad, es así como, varios autores intentan conceptualizar las nuevas prácticas corporales: deporte no deportivo⁴¹; deporte desportivizado⁴², horizonte deportivo marginal⁴³. Por ejemplo, Javier Olivera y Alberto Olivera⁴⁴

40 A pesar de que las encuestas sobre hábitos deportivos no reflejan un descenso en la práctica deportiva, sino más bien una estabilización de los niveles de práctica, Jaume Cruz (2006) alude a un inquietante descenso de los niveles de práctica deportiva de la población escolar en la ciudad de Barcelona. Este mismo autor en el VIII Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte muestra los resultados de una investigación promovida por el propio Ayuntamiento de la ciudad para averiguar las posibles causas de dicho descenso y, entre otras conclusiones, el estudio refleja cómo el carácter competitivo de las actividades deportivas es el aspecto de menor interés para la población femenina que las practica.

41 Dietrich; Heinemann citados por Renson, Roland. "Deporte para todos. Nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento" en *Actas del VII Congreso Mundial del Deporte para Todos*. Barcelona, 1998.

42 Crum citado por Renson, Roland. "Deporte para todos. Nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento" en *Actas del VII Congreso Mundial del Deporte para Todos*. Barcelona, 1998.

43 Mata, David. "Deporte: cultura y contracultura. Un estudio a través del modelo de los horizontes deportivos culturales". *Apunts*, 67 (2002), pp. 6-16.

44 Olivera Beltrán, Javier; Olivera Beltrán, Alberto. "La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo". *Apunts*, 41 (1995), pp. 10-29.

inspirados en la visible demanda social que establece Gilles Lipovestky en su controvertida obra *La era del vacío*⁴⁵ aluden a un buen número de prácticas que responden a otros modelos corporales, ajenos al modelo corporal ascético, hedonista y narcisista.

Algunas alternativas que pueden orientar esta diversificación de técnicas corporales dentro del currículum de educación física, pueden proceder entre otras, de la aportación de la praxiología motriz, la cual, permite conocer la lógica interna de las situaciones motrices que configuran el universo de las técnicas corporales. De esta manera, la popular taxonomía de Pierre Parlebas –CAI– permite entender que la mayoría de los deportes están ubicados en dos de los ocho posibles dominios que establece dicha taxonomía –los dominios donde están presentes la colaboración y los adversarios sin incertidumbre–.

En este sentido, el Diseño Curricular del área de educación física en la etapa de Educación primaria de la Comunidad de Aragón está constituido a partir de dicha taxonomía praxiológica⁴⁶. De esta manera, esta propuesta curricular induce al profesorado a elegir tareas más diversificadas, ya que, los deportes quedan incorporados en dos de los seis grandes bloques de contenidos.

Dentro de esta propuesta de diversificación de las técnicas corporales en la educación física escolar, deberían cobrar mayor desarrollo el ámbito de las prácticas expresivas e introyectivas, es decir, y retomando la clasificación de Olivera y Olivera⁴⁷, debería potenciarse los modelos corporales místicos que tienen como referencia ideológica la psicología humanista y una lógica filantrópica y humanitaria.

En este sentido, Patricia Stokoe⁴⁸ propone un tipo de planteamiento pedagógico que se fundamenta en el descubrimiento de la motricidad singular de cada individuo, huyendo por lo tanto, de la reproducción mimética de patrones de ejecución. Es decir que, desde este tipo de perspectivas pedagógicas las propuestas motrices se convierten en vehículos de exploración de las posibilidades motrices de los individuos.

La educación física escolar se debería convertir en un medio que posibilitase el autoconocimiento de las posibilidades motrices, para ahondar en la propia idiosincrasia que le dirija hacia los propios modelos que reflejen su identidad.

Esta filosofía pedagógica se corresponde con planteamientos didácticos acordes a la racionalidad práctica⁴⁹, en la que una de las finalidades se centra en la búsqueda de “la autonomía, la emancipación y la libertad, como ser humano que vive en una sociedad democrática”⁵⁰.

45 Lipovestky, Gilles. *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama, 1990. Este autor dibujó el perfil de una sociedad postmoderna guiada por otro tipo de valores opuestos a los que fundamentan el sistema deportivo, tales como el individualismo, la heterogeneidad y el hedonismo.

46 López Pastor, Víctor; Monjas Aguado, Roberto; Pérez Brunicardi, Darío. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde, 2003, pp. 128.

47 Op. cit.

48 Stokoe, Patricia. *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1988.

49 López Pastor, Víctor; Monjas Aguado, Roberto; Pérez Brunicardi, Darío. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde, 2003.

50 Op. cit., p. 17.

Las estrategias didácticas acordes a esta racionalidad práctica serían las participativas y emancipativas, que se estructuran en torno a métodos de enseñanza individualizados y cognitivos –programas individuales, trabajo por grupos, enseñanza modular, resolución de problemas, descubrimiento guiado y ambientes de aprendizaje– y tareas semidefinidas y no definidas.

Es decir, la educación física escolar caracterizada por la eficacia motriz se fundamenta en la “perfección motriz”, sin embargo, la educación física que se caracteriza en la vivencia de la motricidad aspira desarrollar las capacidades motrices en función de sus posibilidades y necesidades⁵¹.

Así pues, a partir de este planteamiento plural, la educación física escolar debe ampliar sus concepciones mecanicistas por mor de una motricidad que integre la concepción de corporeidad que se aludía en anteriores epígrafes. Es decir, a la educación física no sólo le tiene que importar el rendimiento de la motricidad de cada individuo, sino, cómo es vivenciada y proyectada⁵².

Con respecto a la segunda vía de acción que aludíamos en párrafos anteriores –la superación del dualismo vigente– este artículo pretende fomentar el uso de una terminología más acorde con la complejidad de los contenidos de la educación física escolar.

A partir de la reflexión detallada en este artículo se pueden extraer dos conclusiones relacionadas con los conceptos de motricidad y corporeidad. Por una parte, se fomenta el concepto de corporeidad, el cual, alude a que el cuerpo es lo que permite al individuo interactuar y manifestarse y, por lo tanto, relacionarse con el mundo. Esta idea concibe un cuerpo que se emociona, que hace y que siente⁵³.

Y, por otra parte, derivada de esta concepción corporal, se aborda la motricidad como esa apariencia del ser del que se reflejan todas sus inquietudes y rasgos personales, lo que facilita su proyección en el mundo: “Motricidade entendida como a condição de possibilidade que actualiza o potencial permanente de acção”⁵⁴.

51 La subjetividad abarca más allá del ámbito educativo, y como explican los fundamentos biológicos la dinámica de la vida tiende hacia la heterogeneidad: “Es infinitamente improbable que se encuentren dos organismos de la misma especie en el mismo estado, cualquier que sea el nivel de funcionamiento considerado. De ahí que, junto al concepto de identidad, otro concepto clave de la ontología educacional sea el de diferencia; constituye un principio universal para toda propuesta de formación el hecho de que los sujetos de referencia siempre serán heterogéneos. Todos los hombres son diferentes, aunque se encuentre en similar estado de desarrollo o pertenezca a un mismo nicho ecológico o cultural” (García Carrasco y García del Dujo, 2001: 112).

52 Sebastiani, Enric María. “Educación física: algo más que enseñar a chutar un balón”. En Pujadas, Xavier y otros (Comps.) *Culturas deportivas y valores sociales*. Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L., 2006.

53 Duch, Lluís; Mèlich, Joan-Carles. *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana* 2/1. Madrid, Trotta, 2005.

54 “Motricidade entendida como la condición de posibilidad que actualiza el potencial permanente de la acción”. [A.T.] Sergio Oliveira e Cunha, Manuel. *Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa, Edições FMH, 1996, pp. 168.

Estas concepciones superan acepciones tales como cuerpo y movimiento substancial, e incluso apuntan la necesidad de reflexionar sobre la pertinencia de la denominación de educación física, en la búsqueda de un término más respetuoso con la complejidad sistémica del ser en su existencia corporal. Esta discusión ya ha sido motivo de reflexión por parte de algunos autores, y como menciona José Luis Pastor Pradillo:

“Todavía en 1966 se proponían nuevas denominaciones que, como la Fisiagogía, ya indicaban la inminente decadencia del término Educación Física. Pero no sería esta ni la más exitosa ni la última propuesta. A partir de la década de los años setenta se ofertan nuevas fórmulas terminológicas para aludir a una ciencia y a una actividad profesional que ya parece haberse diferenciado substancialmente de la antigua educación física”⁵⁵.

También serían motivo de reflexión y de renovación de búsqueda conceptual los términos y asociaciones dualistas que articulan el currículum de educación física tales como expresión corporal, ritmo y expresión o condición física y salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBERO, JOSÉ IGNACIO. “Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio”. *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 13-49.
- BARBERO, JOSÉ IGNACIO: “La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital <cuerpo> en educación física”. *Revista iberoamericana de educación*, 39 (2005), pp. 25-51.
- BERTALANFFY, L.: *Teoría general de sistemas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- BHROM, J. M.: *Sociología política del deporte*. México, Fondo Cultura Económica, 1982.
- CAGIGAL, JOSÉ MARÍA: “Deporte, pulso de nuestro tiempo” en *Obras Selectas, Volumen II*. Cádiz, Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva “José María Cagigal”, Asociación Española de Deporte para Todos, 1996.
- CANALES LACRUZ, INMA: *Consecuencia pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [Tesis doctoral]. Lleida, Universidad de Lleida, 2006. Disponible en línea ><http://tesisenxarxa.net>.
- CIPOLLA, CARLO: *Allegro ma non troppo*. Barcelona, Crítica, 1991.
- COCA, SANTIAGO: *Comunicación y creatividad. La expresividad creativa del gesto*. [Tesis doctoral] Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1988.
- CRUZ, JAUME: “Culturas deportivas y valores en la educación física y el deporte”. En Pujadas, Xavier y otros (Comps.) *Culturas deportivas y valores sociales*. Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L., 2006.
- DUCH, LLUÍS; MÈLICH, JOAN-CARLES: *Escenarios de la corporeidad*. Antropología de la vida cotidiana 2/1. Madrid, Trotta, 2005.
- ELIAS, NORBERT: *El proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- GALERA, ANTONIO: *Manual de didáctica de la educación física I. Una perspectiva constructivista moderada*. Funciones de impartición. Barcelona, Paidós, 2001.

55 Pastor Pradillo, José Luís. “¿Quo vadis gimnástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión?”. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 1 (2004), pp. 19.

- GARCÍA CARRASCO, JOAQUÍN; GARCÍA DEL DUJO, ÁNGEL: *Teoría de la educación*. Tomo II. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2001.
- HEIDEGGER, MARTIN: *El ser y el tiempo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- LAGARDERA, FRANCISCO: *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. [Tesis doctoral] Barcelona, Universidad de Barcelona, 1990.
- LIPOVESTKY, GILLES: *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama, 1990.
- LÓPEZ PASTOR, VÍCTOR; MONJAS AGUADO, ROBERTO; PÉREZ BRUNICARDI, DARÍO: *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde, 2003.
- MATA, DAVID: "Deporte: cultura y contracultura. Un estudio a través del modelo de los horizontes deportivos culturales". *Apunts*, 67 (2002), pp. 6-16.
- MARTÍN MOLERO, FRANCISCA: *El método: su teoría y su práctica*. Madrid, Dykinson, 1993.
- MARTÍNEZ BARREIRO, ÁNGELES: "La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas". *Papers de Sociologia*, 73. (2004), pp. 127-152.
- MERLEAU- PONTY, MAURICE: *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península, 1980.
- OLIVERA BELTRÁN, JAVIER; OLIVERA BELTRÁN, ALBERTO: "La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo". *Apunts*, 41 (1995), pp. 10-29.
- PASTOR PRADILLO, JOSÉ LUÍS: "¿Quo vadis gimnástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión?". *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 1 (2004), pp. 15-38.
- PLANELLA, J.: *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. [Tesis doctoral]. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2004.
- QUESADA, J.: *Historia de la filosofía*. Barcelona, Ariel, 2003.
- RENSON, ROLAND: "Deporte para todos. Nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento" en Actas del VII Congreso Mundial del Deporte para Todos. Barcelona, 1998.
- REY CAO, ANA: "La educación física en el juego de la ciencia". *Revista de Investigación en Educación*, 3 (2006). En prensa.
- REY CAO, ANA; TRIGO AZA, EUGENIA: "Motricidad... ¿Quién eres?". *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59 (2000), pp. 91-98.
- REY, ANA.; CANALES, INMA: "Discurso Epistémico para una Ciencia de la Motricidad". *Revista Cinta de Moebio*, 28 (2007), pp. 104-123. Disponible en línea > <http://www.moebio.uchile.cl/>
- SANTIAGO, PALOMA: *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid, Nancea, 1985.
- SEBASTIANI, ENRIC MARÍA: "Educación física: algo más que enseñar a chutar un balón". En Pujadas, Xavier y otros (Comps.) *Culturas deportivas y valores sociales*. Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L., 2006.
- SERGIO VIEIRA E CUNHA, MANUEL: *Motricidade Humana. Uma nova ciencia do homem*. Lisboa, Ministerio da Educação e Cultura, 1986.
- SERGIO OLIVEIRA E CUNHA, MANUEL: *Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa, Edições FMH, 1996.
- SCHWARTZMANN, F: *Teoría de la expresión*. Barcelona, Universidad de Chile, 1966.
- STOKOE, PATRICIA: *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1988.
- TORRE, E: *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. [Tesis doctoral]. Granada, Universidad de Granada, 1998.
- VARIOS: "¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física?". *Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 23 (2007), pp., 68-85.



Article de TÁNDEM. Didáctica de la Educación Física La interacción profesor-alumno según la concepción de la naturaleza humana.

Autors:

Natàlia Balagué Serre, Carlota Torrents Martín

Àrees:

Didàctica de l'expressió corporal / Educació física

Paraules clau:

Autoorganització, Metàfora de l'ordinador, Sistemes dinàmics

La relación profesor-alumno, que se ha basado clásicamente en un modelo jerárquico inspirado en la tabla rasa y la metáfora del ordenador, se plantea como una interacción heterárquica desde la introducción de las teorías de la complejidad y de los sistemas dinámicos en el estudio del movimiento humano, especialmente en el área del aprendizaje motor.

El concepto de autoorganización planteado por la nueva perspectiva, que explica la emergencia espontánea de respuestas en los sistemas abiertos que operan lejos del equilibrio, determina una forma diferente de entender las adaptaciones y procesos de aprendizaje. A partir de aquí los roles del profesor y del alumno se ven modificados reclamando un cambio en las estrategias educativas.

Paraules clau: sistemas dinàmics, metàfora del ordinador, autoorganització

Teacher-student interaction according to human nature conception

Teacher-student relationship, traditionally based on a hierarchical model inspired by the tabula rasa and the computer metaphor, has been presented as a heterarchical interaction ever since complexity and dynamic system theories in human movement were introduced, particularly in the field of motor learning. The concept of self-organisation raised by the new approach, which explains the spontaneous rising of responses in open systems that operate far from equilibrium, determines a different way of understanding the adaptation and learning processes. From that moment on, teacher and student roles are modified, claiming for a change in educative strategies.

Introducción

Cualquier teoría de la educación está basada en una teoría sobre la naturaleza humana, que concibe al alumno y al profesor y a la relación entre ambos de una forma particular. La visión moderna de la naturaleza humana está fuertemente inspirada en la tabla rasa (Pinker, 2004) y la comúnmente denominada "metáfora del ordenador". La educación tradicional se basa en gran medida en estas teorías, que se hallan actualmente cuestionadas por los recientes avances en campos como la neurociencia, la genética y la biología evolutiva.

No obstante, como es bien conocido por la historia, las creencias sobreviven de forma realmente sorprendente a los avances científicos. Por citar un ejemplo, a pesar de que los conocimientos actuales hacen imposible pensar en que la versión bíblica de la creación sea cierta, esta sigue siendo la teoría más popular. De un modo similar, la concepción de la tabla rasa y sus valores asociados siguen sobreviviendo de forma especial en el ámbito educativo a pesar de que los conocimientos actuales demuestren lo contrario. De esta manera, en nuestra sociedad no solo se reconcilian las tradiciones religiosas con las aparentes amenazas de la ciencia sino que también las prácticas educativas más clásicas sobreviven al deceso de la tabla rasa sin que a menudo seamos totalmente conscientes de ello.

La nueva interpretación de la naturaleza humana como un sistema dinámico complejo, derivada de los avances científicos producidos especialmente en el ámbito de la neurociencia y apoyados por la investigación y los conceptos desarrollados en campos como las matemáticas y la ciencia informática, plantea la necesidad de reconsiderar nuestra visión sobre los procesos de aprendizaje y los papeles de profesores y alumnos y propone una adaptación de las estrategias educativas.

En este artículo se pretende explicar la interacción profesor-alumno desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. Partiendo del modelo clásico y de los roles atribuidos a cada una de las partes según la concepción basada en la tabla rasa y la metáfora del ordenador, se desarrollará el concepto de autoorganización, que permite comprender el cambio y la formación espontánea de patrones en los seres vivos. Esta forma distinta de explicar cómo se producen las adaptaciones y el proceso de aprendizaje, desemboca en una revisión de los roles del profesor y del alumno y de la interacción entre ambos. Más que ofrecer un modelo educativo, este artículo pretende cuestionar algunas prácticas tradicionales y ofrecer nuevas ideas que puedan ser aprovechadas por los educadores. A pesar de que las referencias bibliográficas provienen primordialmente del ámbito del aprendizaje motor, sus contenidos pueden ser aprovechados para su aplicación en otros campos.

La tabla rasa y la metáfora del ordenador

Según la idea de la tabla rasa los alumnos llegan a la escuela vacíos y los profesores depositan en ellos unos conocimientos, que después deberán reproducir en los exámenes. Estos alumnos, según la metáfora del ordenador, están equipados con un procesador central (el cerebro) con importantes capacidades cognitivas -en relación jerárquica con el resto de estructuras y funciones corporales-. Dicho procesador precisa ser programado previamente para producir las respuestas requeridas. No se espera que pueda producir respuestas adecuadas sin la introducción de un programa previo. El profesor conoce qué es lo que el alumno debe aprender y cómo puede llegar a conseguirlo. El alumno es una especie de tabla rasa que carece de estructura inherente y por tanto la escuela y la sociedad escriben en ella a voluntad. En este contexto los estímulos seleccionados por el profesor pretenden producir, después de un procesamiento central de la información, las respuestas correctas (previamente programadas). Como dichas respuestas deben estar en concordancia con los programas preestablecidos y existe en general solo una respuesta correcta, cualquier desviación de la misma es considerada como un error. Si el alumno no es capaz de producir la respuesta adecuada en las fases iniciales, se cree que progresará a través de las repeticiones de la secuencia estímulo-respuesta y la comparación de los *outputs* con la respuesta de referencia (Davids et al., 1994; Ingvaldsen y Whiting, 1997; Temprado y Laurent, 1999). Los sistemas reguladores de los que dispone el alumno permitirán comparar constantemente el resultado con el objetivo deseado para evitar los errores. En caso de que los sistemas de retroalimentación del alumno no sean suficientes para ajustar adecuadamente la respuesta, se añadirán otros medios -entre los cuales se destaca el papel corrector del profesor- para ayudar al alumno en esta dirección.

El papel del profesor será por lo tanto el de programar las respuestas deseadas, corregir los errores de forma analítica -para corregir las pequeñas desviaciones de la respuesta ideal- y recomendar estímulos o tareas específicos y cuantitativamente suficientes para poder producir la respuesta deseada.

El papel del alumno en este contexto será básicamente pasivo y mecánico: practica o repite mecánicamente las respuestas previamente establecidas hasta que consigue reproducir los modelos programados sin errores.

Los recientes avances científicos indican sin embargo que los alumnos, lejos de ser receptáculos vacíos, están equipados con una caja de herramientas llena de utensilios para razonar y aprender de determinadas formas. Hay que saber emplear estos utensilios, especialmente para dominar problemas para los que no fueron diseñados, como ocurre con algunas de las materias escolares. Esto no solo exige insertar nuevos hechos o destrezas en sus mentes sino también depurar e inutilizar los viejos (Pinker, 2004). En cualquier caso, los automatismos que se generan a través de la repetición de tareas previamente programadas son un problema para los procesos dinámicos de adaptación al cambio.

Perspectiva de los sistemas dinámicos complejos

A lo largo del siglo XX han surgido diversas teorías que han provocado un cambio sustancial en multitud de ramas de la ciencia. La concepción de los organismos vivos como un todo que interactúa con el medio y el descubrimiento de ecuaciones que pueden describir el comportamiento de los seres vivos ha afectado el conocimiento de áreas tan distintas como las matemáticas, la física, la psicología o la economía. Estas teorías ya no se centrarán en la reducción de los sistemas en componentes más pequeños, sino que los enfocarán de forma integral centrándose en los principios básicos de su organización. Estos principios son a menudo comunes para todo tipo de sistemas, y concretamente en los sistemas dinámicos complejos, entre los que se encuentran todos los sistemas vivos, se dará el fenómeno de la autoorganización, que los caracterizará con formas de comportamiento semejantes.

El concepto de autoorganización es definido por Kelso (2000) como "la formación espontánea de patrones y el cambio en los mismos que se produce en los sistemas abiertos cuando operan lejos del equilibrio". Los sistemas abiertos son estructuras disipativas (abiertas estructuralmente, ya que se relacionan con flujos de materia y energía, pero cerrados organizativamente ya que su orden y comportamiento no están impuestos desde el exterior). Dichas estructuras se mantienen en un estado lejos del equilibrio y pueden desarrollarse hacia formas de complejidad creciente debido a su comportamiento como un todo y a los bucles de retroalimentación (Capra, 1996). Los procesos homeostáticos, que garantizan la estabilidad del sistema, y que son los más frecuentemente estudiados, no pueden explicar por sí solos como se produce el crecimiento, desarrollo y cambio que se da cuando el sujeto aprende.

De acuerdo con el principio de autoorganización, ya no es necesario que el alumno conozca anticipadamente la solución, esta emerge espontáneamente por la compleja interacción entre los componentes del sistema, los factores ambientales y los condicionantes de la tarea (Kelso, 1999) (figura 1).

Como se observa en la figura 1, que contrasta el modelo seguido por la metáfora del ordenador -parte izquierda- y el modelo de autoorganización -parte derecha-, cuando se da el proceso de autoorganización no existe una única respuesta correcta que responda al programa previo, sino que esta varía en función de la interacción no lineal entre los condicionantes intrínsecos y extrínsecos del sistema. Este hecho explica la observación común en la práctica educativa de que los mismos estímulos (ejercicios, tareas) producen diferentes resultados entre individuos y también en los mismos individuos. Uno de los aspectos diferenciales más interesantes a destacar del modelo propuesto por las teorías de la complejidad y de los sistemas dinámicos es el de que cualquier cambio de estado viene precedido por un aumento en la variabilidad de la

respuesta, que se manifiesta inicialmente con una pérdida de coordinación y de rendimiento en el aprendizaje motor. Dicha variabilidad es la consecuencia necesaria de la compleja interacción entre los componentes del sistema y los condicionantes para producir el movimiento. Por ello, la variabilidad y las fluctuaciones de la respuesta ya no son consideradas como errores sino que representan las perturbaciones necesarias para que el sistema se adapte y cambie. La variabilidad expresa flexibilidad del sistema para ajustarse, para seleccionar o cambiar a nuevos patrones de respuesta. Los ejercicios y las tareas representan en este contexto los estímulos que provocan inestabilidad en el sistema y los condicionantes que promueven el proceso de autoorganización y desarrollo.

Desde esta nueva perspectiva, existen unas claras diferencias en los papeles del alumno y el profesor respecto al modelo de adaptación propuesto por la tabla rasa y la metáfora del ordenador descrita al principio.

Estas diferencias se centrarían en:

- En lugar de asumir la existencia de un programa previo o un procesador central que dé las órdenes para que se den las respuestas adecuadas en el alumno, se postula que estas se producen por la interacción entre los componentes de su sistema interno, el entorno y la tarea, sin que sea necesario que se dicte desde fuera la solución o respuesta correcta o que una parte del sistema asuma esta función.
- No parece que sea necesario automatizar las respuestas porque no existen dos situaciones iguales que reclamen exactamente de la misma respuesta. Los automatismos reducen las posibilidades de adaptación y por ello es necesario desaprenderlos. La variedad de estímulos en lugar de la repetición favorece que el alumno aproveche aquellos que le sean más idóneos para su proceso de autoorganización.
- No siempre hay que evitar o corregir los errores. Desde la nueva perspectiva los errores no son interpretados como tales sino como las perturbaciones necesarias para que el sistema se adapte y cambie, por lo tanto forman parte del proceso de adaptación. La variabilidad en la respuesta, a parte de dar flexibilidad al sistema, contiene información relevante sobre su dinámica de cambio.
- No es posible que los mismos estímulos produzcan las mismas respuestas en todos los individuos. Existe una gran sensibilidad a las condiciones iniciales que explica que un mismo estímulo produzca adaptaciones diferentes entre individuos y también en los mismos individuos cuando se aplica en diferentes momentos. Existirán pues unos estímulos adecuados para cada situación, que dependerán de los condicionantes individuales.
- Se proponen estímulos menos analíticos. Los estímulos de carácter holístico, que incorporan también aspectos emocionales, son más idóneos para desestabilizar al sistema y promover cambios. Además, el organismo responde globalmente a cambios de diferente naturaleza.
- No se consideran tan solo los aspectos cuantitativos de los cambios sino también los cualitativos, que suelen pasar desapercibidos cuando los aprendizajes se evalúan tan solo cuantitativamente.
- Los resultados de los aprendizajes responden a modelos no lineales, de manera que los sistemas de evaluación continua permiten obtener una información más adecuada sobre el proceso de aprendizaje.
- No es imprescindible conocer previamente las soluciones correctas, prototipos o modelos ideales. No existen soluciones únicas válidas. Cada individuo es diferente y las soluciones o respuestas son necesariamente individuales.
- La naturaleza de los aprendizajes no involucra exclusivamente aspectos conscientes. Ni el alumno ni el profesor son siempre conscientes de los cambios producidos. Por ello, la evaluación cognitiva suele limitar la información sobre la progresión realizada. Además los procesos cognitivos suponen a veces una limitación más que una ventaja para promover cambios. Como se pretende que la respuesta fluya al máximo, los estímulos o tareas es mejor que sean presentados de tal forma que no centren la atención en ninguna de las partes sino que atiendan básicamente al todo.
- La homeostasis del sistema no favorece necesariamente su adaptación. Para que se dé la adaptación es necesario que se desestabilice el sistema, ya que los nuevos estados o cambios vienen precedidos por periodos de inestabilidad que caracterizan las fases de transición.
- El alumno deja de tener un papel pasivo y mecánico. La energía para cualquier cambio surge del alumno. No sucede nada que el alumno no quiera o permita.

En este contexto el profesor se considera un condicionante más del sistema que interactúa con el alumno -en una relación heterárquica- para la optimización del proceso de aprendizaje. Ya no es necesario que conozca y determine cuál debe ser la respuesta correcta, esta emerge del alumno de forma espontánea por un proceso de autoorganización. El papel del profesor es sobre todo el de facilitador del proceso de autoorganización del alumno. Algunos de sus nuevos roles, en relación con el mecanismo de adaptación que se ha explicado, son los siguientes:

Acompaña al alumno en el proceso

El alumno es el verdadero responsable del mismo. Acompañar significa a veces desestabilizar (plantear problemas) y a veces colaborar en su estabilidad (buscar soluciones). En general, después de la inestabilidad, se producen situaciones óptimas para los cambios cualitativos, ya que el sistema tiende a buscar el equilibrio (homeostasis). No obstante, la presencia del profesor no es siempre necesaria; el alumno es capaz de evolucionar sin el profesor durante ciertos periodos, aunque un seguimiento permite facilitar y catalizar el proceso.

La participación del profesor irá orientada a incrementar la autonomía del alumno y a reducir la dependencia que se haya podido desarrollar. De este modo, las instrucciones para el alumnado no irán encaminadas a la respuesta final sino a favorecer los mecanismos intrínsecos del alumno y a estimular el descubrimiento de las soluciones adecuadas.

Acepta la individualidad del alumno

El respeto a la individualidad supone que el profesor ya no intenta cambiar al alumno de acuerdo con el prototipo establecido. Paradójicamente la aceptación del alumno promueve más cambios que el deseo de cambiarlo. La

autoaceptación, que puede ser promovida por la actitud del profesor, induce más al desarrollo que al estancamiento.

Aprende del alumno

Desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos las soluciones no las tiene el profesor sino que las genera el propio alumno. Por este motivo, y de acuerdo con la interacción heterárquica que se establece, las soluciones que surgen del alumno pueden ser muy informativas para el profesor y ayudarle a reconocer la dinámica intrínseca del alumno.

Desestabiliza al alumno

Si tenemos en cuenta que el alumno nunca se encuentra frente a dos situaciones idénticas, podemos entender la importancia de estimular la adaptación al cambio. En este sentido, la automatización de las respuestas, que durante mucho tiempo ha sido un objetivo del proceso de aprendizaje motor, pasa a ser un problema más que una ventaja porque limita las posibilidades de adaptación a los cambios. Por ello, el profesor, en lugar de preocuparse por la respuesta correcta, debe conocer la dinámica intrínseca del alumno para lograr una desestabilización efectiva. Los cambios de respuesta se producirán y optimizarán espontáneamente como resultado de la interacción entre el alumno y sus condicionantes. Las instrucciones verbales, que se utilizan clásicamente para corregir o cambiar respuestas, no son por lo general estímulos eficaces para producir suficiente inestabilidad en el sistema (Hodges y Franks, 2002, Wulf y Prinz, 2001). Por ello, se recomienda dedicar menos tiempo a la corrección de errores en base a procesos cognitivos. Estos últimos deben asociarse a la acción y a las emociones para provocar cambios energéticos en el sistema que induzcan cambios.

Por último, el profesor es sobre todo un modelo para el alumno. Del mismo modo que se apuntaba que el profesor aprende del alumno, este aprende del profesor, y sobre todo de sus actitudes. Este aprendizaje no está basado en una mera copia del modelo sino que es fruto del proceso de autoorganización del alumno con su entorno, en el que se encuentra el profesor. Por ello es muy importante que el profesor cuide de sí mismo, no solo desde un punto de vista físico, sino sobre todo psicológico y emocional para poder ofrecer un modelo adecuado que pueda colaborar en el crecimiento y desarrollo del alumno.

En conclusión, la interpretación de la naturaleza humana como un sistema dinámico complejo reclama de una revisión profunda de la interacción profesor-alumno y puede sentar las bases para el desarrollo de un paradigma orientado a optimizar el proceso educativo.

Bibliografía

CAPRA, F. (1996): *La trama de la vida*. Barcelona. Anagrama. DAVIDS, K.; HANDFORD, C.; WILLIAMS, M. (1994): "The natural physical alternative to cognitive theories of motor behaviour. An invitation for interdisciplinary research in sport science?" en *Journal of Sport Sciences*, n. 12, pp. 495-528.

INGVALDSEN, R.P.; WHITING, H.T.A. (1997): "Modern views on motor skill learning are not representative" en *Human Movement Science*, n. 16, pp. 705-732.

KELSO, J.A.S. (1999): *Dynamic patterns*. USA. Massachusetts Institute of Technology.

KELSO, J.A.S. (2000): "Principles of dynamic pattern formation and change for a science of human behaviour" en BERGMAN, L.R. y otros: *Developmental science and the holistic approach*. Laurence Erlbaum associates publishers.

PINKER, S. (2004): *La tabla rasa*. Barcelona. Ed. Paidós

TEMPRADO, J.J.; LAURENT, M. (1999): "Perceptuo-motor coordination in sport: current trends and controversies" en *International Journal of Sport Psychology*, n. 30, pp. 417-436.

WULF, G.; PRINZ, W. (2001): "Directing attention to movement effects enhances learning: a review" en *Psychonomic Bulletin and Review*, n. 8, pp. 648-660.

Direcció de contacte

Natàlia Balagué
INEFC de Barcelona
mbalague@gencat.net
Carlota Torrents
INEFC de Lleida
carlotat@inefc.es

Estrategias docentes

Núm.020 - Enero, Febrero, Marzo 2006

REVISTA TÁNDEM. Didáctica de la Educación Física

A. Fraile [Coord.] / J. L. Hernández / J. Devís / C. Peiró / E. Rivera /
C. Trigueros / E. Generelo / M. Ríos / R. Velázquez / R. Guillén /
M. L. Santos / M. Castañer / O. Camerino / Á. Sicilia / V. López /
J. M. Fernández Balboa



Didáctica de la Educación Física

Una perspectiva crítica
y transversal

MANUALES UNIVERSIDAD

BIBLIOTECA NUEVA

Cubierta: A. Imbert

© Los autores, 2004
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2004
Almagro, 38
28010 Madrid

ISBN: 84-9742-304-6
Depósito Legal: M-15.089-2004

Impreso en Top Printer Plus
Impreso en España - *Printed in Spain*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

CAPÍTULO XII

Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica*

JUAN MIGUEL FERNÁNDEZ BALBOA
Universidad Montclair State University (USA)

El lenguaje que utilizamos no es simplemente un medio para comunicar nuestras ideas. De hecho, las palabras no sólo reflejan la «realidad», sino que a su vez crean ciertas expectativas, moldean nuestras perspectivas y afectan nuestras formas de actuar, jugando así un papel importante en el mantenimiento o transformación de ciertas relaciones de poder (Fairclough, 1989). En este capítulo pretendo aclarar dos conceptos educativos—el de Pedagogía y el de Didáctica—los cuales, a pesar de estar relacionados, tienen un significado original muy diferente. Mi argumento es que su confusión afecta negativamente las posibilidades de profesionalismo del profesorado y limita el aprendizaje cívico y político del alumnado. Por lo tanto considero que su aclaración es de suma importancia.

1. DIFERENCIAS ENTRE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

El lector puede preguntarse qué importancia tiene distinguir los diferentes significados de estos conceptos. *Prima facie*, podría argumentarse que los dos son conceptos sinónimos y que por lo tanto no hay que buscarle tres pies al gato. Sin embargo, yo considero que es fundamental analizar el lenguaje que

* Mi más sincero agradecimiento a Álvaro Sicilia, Antonio Fraile, Carmina Pascual y Lucio Martínez por sus constructivas sugerencias en cuanto al contenido de este capítulo.

utilizamos ya que éste no sólo refleja una «realidad» determinada, sino que también la crea (Fairclough, 1989). Por ejemplo, una silla no era tal hasta que alguien le dio ese nombre común a ciertos objetos en los que la gente solía sentarse pero que eran diferentes a otros, como el sillón o una piedra o el suelo, en los que la gente también se sienta. Es decir, ese acto de nombramiento es lo que convirtió a la silla en silla. Por otra parte, en nuestro caso particular, el hecho de que se confundan los términos Pedagogía y Didáctica, dándoles a los dos el significado del segundo, tiene serias consecuencias tanto para la profesión docente como para el alumnado, ya que tal definición tiende a reproducir el *statu quo* y a beneficiar a los grupos poderosos de la sociedad (Bourdieu, 1977; 1991).

El origen etimológico de la palabra Didáctica es griego y procede de otros dos términos: *didasco* (que significa hacer aprender, informar a alguien, instruir) y *didascalía* (que se refiere al magisterio, al oficio docente). De ahí pasa al latín con *discernere* (aprender) y *docere* (enseñar) y a las diversas voces que de éstas se derivan (por ejemplo, disciplina, discípulo, doctrina). Parece ser, no obstante, que el término Didáctica no aparece como tal hasta el siglo XVII cuando Juan Amós Comenio (1592-1670) lo acuñó de forma definitiva en su obra *Didáctica Magna*. En esa obra, Comenio atribuye a la instrucción un carácter de objeto de estudio y le da al método de enseñanza una importancia vital, abriendo así las puertas para la sistematización de la acción docente, o sea la *didáctica* (Comenius, 1986; Estebaran, 1994; Montilla, 1952; Sáenz, 1994; Sicilia, 2001). Así pues, el término Didáctica hace referencia a los procedimientos y procesos que se utilizan para enseñar algo a alguien (Contreras, 1990). Desde esa perspectiva, el propósito principal de la Didáctica es pulir y perfeccionar esos métodos de enseñanza a través de su análisis sistemático.

El propósito de la Pedagogía es muy diferente. Su origen etimológico también lo encontramos en el griego y significa enseñar el carácter cívico y político de la vida social a los/as niños/as¹. Savater (1997) nos explica que, en la antigua Grecia, el pedagogo era un fámulo que pertenecía al ámbito interno del hogar y que convivía con los niños (*sic*) o adolescentes, instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral. En cambio el maestro (*sic*) era un colaborador externo a la familia y se encargaba de enseñar a los niños una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética. El pedagogo era un educador y su tarea se consideraba de primordial interés, mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario. Y es que los griegos distinguían la vida activa, que era la que llevaban los ciudadanos libres en la polis cuando se dedicaban a la legislación y al debate político, de la vida pro-

¹ En griego, la raíz *paidos* significa «niño». Knowles (1980) acuña el término «androgogía» (*sic*) cuyo significado es «la educación de adultos».

ductiva, propia de labriegos, artesanos y otros siervos: la educación brindada por el pedagogo era imprescindible para destacar en la primera, mientras que las instrucciones del maestro se orientaban más bien a facilitar o dirigir la segunda (págs. 45-46).

La distinción que hace Savater entre maestro y pedagogo nos puede ser útil también para contrastar los *roles* de la Pedagogía y la Didáctica. La primera es lo que ejerce el pedagogo; mientras que la segunda es más propia del maestro. En ese sentido, podemos afirmar que el pedagogo utiliza cierto tipo de didáctica para ejercer la Pedagogía; sin embargo el maestro suele quedarse a nivel didáctico sin entrar en el terreno propiamente pedagógico. No obstante esta distinción no suele hacerse hoy en día. Ello, en parte, se debe a la influencia del racionalismo en la Era Moderna, filosofía que afectó en gran medida la creación y orientación de la escuela «moderna» bajo un modelo tecnocrático cuyo acento educativo se centra en la enseñanza sistematizada de ciertas asignaturas (es decir, el currículum), en una metodología basada en el control de los estudiantes, en la memorización de información y en un sistema de evaluación diseñado para separar a los «buenos» estudiantes (y maestros) de los «malos». Bajo estas circunstancias no es de extrañar que el término Pedagogía haya adquirido un significado superficial y que a través de los años haya ido perdiendo su carácter cívico-político. Así pues, la distinción que hace Savater entre maestro y pedagogo también se ha perdido². Esa confusión se afianza a través de libros de texto y diccionarios que atribuyen definiciones sinónimas a estas dos palabras. Por ejemplo, Sadovnik, Cookson y Semel (2001), en su libro sobre fundamentos de la educación, definen Pedagogía como un mero «proceso de enseñanza» (pág. 299). Otro ejemplo lo encontramos en la guía de términos educativos compuesta por McBrien y Brandt (1997) en la que estos autores definen Pedagogía como «el arte de enseñar, con especial énfasis en los métodos» (pág. 77, mi traducción). Un tercer ejemplo lo encontramos en el libro de Rodríguez Rojo (1997) en cuyo texto los dos términos se usan indiscriminadamente.

Bajo este modelo, no es de extrañar que en la aplicación de los planes de enseñanza actuales se dé una importancia primordial al contenido y los métodos (es decir, la Didáctica) sin apenas cuestionar sus principios y propósitos. Ese cuestionamiento se deja en manos de los «expertos», los cuales deciden lo que

² Reconozco que en el contexto español, los términos «pedagogo» y «maestro» (así como «docente», «profesor», «enseñante», «educador») tienen significados muy particulares dependiendo del contexto en el que se usan. Lo que es importante que entienda el/a lector/a es que lo que determina el carácter pedagógico (y no meramente didáctico) de la enseñanza es el hecho de que se reconozca su valor cívico-político. La orientación pedagógica no sólo lo reconoce, sino que lo hace explícito; mientras que la orientación didáctica lo ignora y centra su atención en contenidos y métodos que supuestamente se plantean como políticamente neutros y beneficiosos para todo el mundo.

hay que enseñar y cómo hay que enseñarlo. Lo peor del caso es que los «expertos» (con frecuencia de forma inconsciente, ya que, al fin y al cabo, ellos también son producto del sistema tecnocrático) perpetúan esa confusión—confusión que, por cierto, trasciende el plano semántico y contribuye a la legitimación de ciertos valores y creencias y hábitos «educativos» que van en detrimento tanto del profesorado como del alumnado. Como resultado, el educador pierde su carácter de pedagogo y se convierte en un simple funcionario. Su trabajo, pues, no es el de orientar al niño hacia una vida sociopolítica sino que se ciñe meramente a transmitir (sin problematizar) una serie de «contenidos» preestablecidos. Desde ese punto de vista, cuanto más capaz sea de transmitir esos «contenidos» y más sistemática sea su didáctica, mejor docente será considerado (Sicilia, 1998). He ahí la importancia de ser concretos y exactos en esas definiciones.

Confundir la Pedagogía con la Didáctica también significa reducir el rol del profesor a un acto puramente técnico y metodológico (Fernández-Balboa, 1993a) lo que a su vez reduce las posibilidades de cuestionar el estado de las cosas, los valores e intereses dominantes, los beneficiarios y perjudicados, etc. Sin un análisis crítico de esta situación, los poderes establecidos siguen dictando doctrina y dominando los planos político y económico. Se debe desmentir esta confusión de términos con el énfasis en la noción de «hegemonía» descrita por Antonio Gramsci (Hoare y Nowell-Smith, 1971) como un discreto pero poderoso método de crear un profesorado (y, consecuentemente, un público) conformista y políticamente apático³. En este sentido, Brookfield (1990) afirma lo siguiente:

... el término «hegemonía» describe el proceso a través del cual ideas, estructuras y acciones son percibidas por la mayoría de la gente como naturales, preordenadas y para su propio beneficio, cuando en realidad éstas son socialmente construidas y transmitidas por una minoría poderosa cuya finalidad es proteger su estatus político-social y defender sus propios intereses... [En este sentido] las concepciones hegemónicas acerca de la enseñanza son fácilmente aceptadas por el profesorado [y el alumnado] como si fueran en su beneficio cuando, en realidad, los que se benefician son grupos poderosos y minoritarios con poca solidaridad hacia los [demás] (págs. 17-18, mi traducción).

Como ya he apuntado antes, el rol de un verdadero pedagogo es recuperar el significado perdido de la Pedagogía (Pascual, 1999). A diferencia de aquel que simplemente se centra en la Didáctica, el pedagogo no sólo se pregunta qué y cómo enseñar; sino que también se plantea por qué y para qué hacerlo. Su consciente propósito es desarrollar las capacidades morales, éticas y políticas del futuro ciudadano (Fernández-Balboa, 1993a; Giroux 1998a, 1998b).

³ La Dignidad y la Democracia sufren enormemente bajo estas circunstancias.

Asimismo, el pedagogo defiende la Libertad, la Dignidad, la Democracia y la Justicia Social. Esta orientación requiere una constante reflexión crítica, considerando en todo momento la posibilidad de duda y de error (Fernández-Balboa, 1998)⁴.

2. BARRERAS ANTIPEDAGÓGICAS

El concepto de Pedagogía contrasta radicalmente con los procesos y propósitos de la escolaridad tradicional, la cual tiende a despolitizar los métodos y contenidos de la enseñanza y a crear un falso concepto de neutralidad y objetividad, deshumanizando y atontando mediante procesos tóxicos de control (Fernández-Balboa, 1999a; Fromm, 1993; Gatto, 1992; Macedo, 1993; Miller, 1980, 1990; y Popkewitz, 1998). Para entender esta afirmación es necesario explicar dos conceptos: el currículum oculto de la escuela y los procesos tóxicos de la escolarización.

El currículum oculto de la escuela. La «despolitización» de los métodos y contenidos de enseñanza y el condicionamiento para que tanto el alumnado como el profesorado acepten y acaten sus circunstancias y condiciones se efectúa a través del currículum oculto (Apple, 1987). De hecho, según Fromm (1993), la «autoridad anónima puede ser de muchas maneras más opresiva que la autoridad abierta» (pág. 171). El currículum oculto se refiere no sólo a aquellos aspectos y valores que se enseñan en la escuela a través de normas (explícitas o implícitas) y rutinas, sino también a aquellos que son consciente o inconscientemente omitidos. Esto explica por qué éste es difícil de detectar y entender. Sin embargo, independientemente de que se enseñe o no a nivel consciente o de forma evidente o camuflada, el hecho es que el currículum oculto afecta e influye nuestra forma de pensar y de actuar, nuestra visión del mundo, nuestras relaciones con los demás y nuestras experiencias y sentimientos (Boler, 1999). Visto así, podemos afirmar que el currículum oculto realiza un «trabajo ideológico» (Kirk, 1992) que promueve, reproduce y legitima ciertas creencias y prácticas que benefician a los grupos poderosos de la sociedad (Apple, 1990; Fernández-Balboa, 1993b; Macedo, 1993). Al ser altamente selectivo y actuar como un filtro, el currículum oculto nos dicta lo que debemos apreciar y lo que no, creando así un mundo unidimensional que limita nuestra habilidad de percatarnos de la opresión a la que estamos sometidos e imaginar posibilidades liberadoras. Una vez interiorizado, el currículum oculto se acepta como normal y, paradójicamente, hace que seamos nosotros mismos los que aceptemos como «naturales» (y de hecho nos auto-impongamos) injustas condiciones de vida.

⁴ Al ciclo de reflexión constante sobre las creencias y prácticas y de la renovación de creencias y prácticas a partir de esa reflexión Freire (1972) lo llama «praxis».

Un ejemplo claro del currículum oculto es la normalización de la definición de Pedagogía como Didáctica. Hay más ejemplos⁵. Pongamos por caso el del supuesto «profesionalismo» del profesorado. Este discurso se basa en una falsa creencia de que el maestro es un profesional en la medida en que cumpla las reglas establecidas, sea puntual, vista al estilo corporativo, y demuestre lealtad por la organización que le asalaria. Sin embargo, y contrariamente a estas creencias, la medida de un verdadero profesional la da su poder de decisión tanto con respecto a las normativas y reglas que rigen sus funciones laborales como en lo concerniente a su capacidad de influenciar a la opinión pública acerca de su estatus social. O sea, el grado de profesionalidad es directamente proporcional a la independencia de acción y al poder de influencia y decisión de las personas sobre el propio destino. Tristemente, y a pesar de sus buenas intenciones y de su dedicación innegable a las tareas de la enseñanza, la mayoría de los maestros de escuela no tienen (o no ejercen) ese poder, y por lo tanto, lejos de ser profesionales, simplemente son funcionarios (Apple, 1987; Ashendon, Connell, Dowsett y Kessler, 1987; Popkewitz, 1998; Smyth, 1995).

Tal como he explicado anteriormente, el énfasis en las prácticas puramente didácticas (es decir, no pedagógicas en el verdadero sentido de la palabra) es un ejemplo claro de esa «desprofesionalización» ya que el hincapié en lo técnico contribuye a la división del trabajo y a la proletarianización de aquellos que ejercen estas tareas (Macdonald, 1995). Este falso discurso se reproduce a todos los niveles de la enseñanza, incluso en la universidad, donde supuestamente debería existir un mayor nivel de libertad; pero donde, por el contrario, las promociones laborales y el estatus académico se adquieren en tanto en cuanto uno se ajuste a los procesos vigentes, no en función de sus contribuciones a nivel ético-político.

Otro ejemplo claro del currículum oculto lo encontramos en el discurso referente al aspecto «científico» de la enseñanza (Fernández-Balboa, en imprenta, a). Este discurso, que por cierto está íntimamente relacionado con la Didáctica, pretende que los métodos de enseñanza promulgados en la escuela son apropiados ya que se pueden estudiar mediante un proceso positivista basado en evidencia empírica y objetiva (es decir, dejando de lado aspectos subjetivos tales como la ética y la política). Esta equivocada noción de neutralidad de la enseñanza también refuerza el falso discurso de la profesionalidad del profesorado ya que ambas aproximaciones se basan en el culto a la eficiencia, el cual, por una banda, reduce al enseñante a un mero peón cuyas aspiraciones éticas y políticas (de tenerlas) deben ser ignoradas y reprimidas durante su función en la clase ya que, presuntamente, no vienen al caso. Por otra banda, el discurso de la «cientificación» se predica con el pretexto de dar a la enseñanza una orientación intelectual que aparentemente sólo puede adquirirse bajo un proceso obje-

⁵ En referencia al currículum oculto en la Educación Física, véase por ejemplo Barbero (1996), Fernández-Balboa (1993b) y Kirk (1992).

tivo y neutral. Pero eso son mitos. Lo cierto es que la enseñanza nada tiene de objetiva y neutral, y la orientación tecnocrática poco tiene de intelectual. En definitiva, el discurso científico de la educación tiene como finalidad la reproducción de ciertos conceptos, hábitos y valores de sesgo conservador y derechista (Arendt, 1957). La revisión crítica de las revistas de investigación en el campo de la «Educación» delata fácilmente el hecho de que la mayoría de los estudios publicados se relacionan con aspectos positivistas y puramente técnicos, y que incluso aquellos estudios de carácter filosófico o sociológico raramente entran en ética o en política.

Además, asumiendo que en el campo de la enseñanza haya algo de ciencia, ello no beneficia en absoluto al profesorado o al alumnado ya que ésta la suelen ejercer los «expertos» en el papel de remotos observadores de realidades ajenas, con poco contacto con la vida y circunstancias cotidianas de la escuela. El profesorado y el alumnado, por su parte, se ven relegados a ser conejillos de indias (objetos de observación y manipulación) y a experimentar (generalmente de forma forzada y artificial y algunas veces, pocas, subversivamente) aquello que los «expertos» han «descubierto» e impuesto como normativa.

Un último ejemplo del currículum oculto lo encontramos en los procesos de evaluación y calificación de los estudiantes. Los métodos de evaluación tradicionales son parte de este proceso reproductor y legitimador que refuerza la ideología y el *habitus dominantes* (Bourdieu y Passeron, 1977). En efecto, los criterios de evaluación vienen impuestos desde arriba (ya sea por el profesor o por la administración) y están diseñados para afianzar el supuesto valor del currículum oficial. Por ejemplo, en la Educación Física frecuentemente se examina a los alumnos no para saber si han aprendido lo que se les ha enseñado (ya que en muchos casos los exámenes de esta asignatura nada tienen que ver con el contenido de las «lecciones» que les han precedido), sino para demostrar a las autoridades pertinentes que la Educación Física es una materia seria—las notas y los exámenes le dan a la Educación Física un carácter más oficial—. Del mismo modo, los exámenes son un método más que legitima los «contenidos» y procesos escolares. Concretamente, el profesor tiende a examinar únicamente sobre esos conceptos que considera importantes; mientras que ciertos temas no se examinan nunca. Esa exclusión, por cierto, también forma parte del currículum oculto y de la política curricular. La lástima es que quienes sufren estas dinámicas son los estudiantes. Así pues, se mire como se mire, y en tanto en cuanto los métodos de enseñanza y las decisiones sobre los contenidos, los criterios y las prácticas de evaluación permanezcan ocultos, deberían considerarse potencialmente opresivos y deshumanizadores dado que niegan la oportunidad y el derecho de la persona a su autodeterminación y autorregulación⁶.

⁶ Para un análisis profundo de los procesos y efectos de la evaluación y calificación del alumnado, véase Fernández-Balboa (en imprenta, b).

Dos procesos tóxicos de la escolarización: La «conciencia autoritaria» y la «Pedagogía venenosa». El hecho de que el currículum oculto permanezca como tal puede explicarse a partir de la influencia de un tándem de fuerzas tóxicas sumamente poderosas. El primer elemento de este tándem lo encontramos en el concepto de la «conciencia autoritaria». En su libro *Ética y Psicoanálisis*, Erich Fromm (1993) nos explica que la «conciencia autoritaria» es el resultado de un proceso didáctico basado en dinámicas de recompensa y castigo utilizadas con el fin de subordinar al individuo mediante el miedo y la culpabilidad. A medida que pasa el tiempo, esta dinámica se va consolidando hasta llegar al punto en el que la persona se convierte en un doble de la autoridad, imponiéndose a sí misma las pautas anteriormente impuestas por esa. Como resultado, la persona se vuelve neurótica, deja de ser original, pierde su propia identidad y vive a partir de las iniciativas y expectativas de los demás. Un ejemplo de ello lo tenemos en esas personas cuyo estado de ánimo depende del resultado que «su» equipo obtenga en el partido de Liga. Bajo ese estado de heteronomía, en el que la personalidad de uno depende de fuerzas externas, se desarrolla una actitud de dependencia que sólo puede ser justificada y apaciguada por medio de una sumisión renovada (es decir, «¡manque pierda!»). Este síndrome refuerza el poder de la autoridad, creando así un círculo vicioso del que es sumamente difícil salirse⁷.

El segundo componente del tándem, e íntimamente relacionado con la «conciencia autoritaria», es el concepto de la «Pedagogía venenosa» (Miller, 1990). Este concepto de Pedagogía, que nada tiene que ver con el que hemos estado hablando hasta ahora, utiliza el abuso físico y/o psicológico bajo el pretexto de que ese tipo de acciones son beneficiosas. Las víctimas suelen ser niños (aunque también se dan casos de abuso en adultos —por ejemplo las mujeres maltratadas por su pareja—) con pocas alternativas de resistencia ya que ni pueden defenderse físicamente (puesto que el agresor es mucho más fuerte) ni pueden huir de la situación (dado que la víctima depende económicamente o psicológicamente del opresor). Además, en la mayoría de los casos, la víctima tampoco está capacitada para entender lo que le está pasando.

Una vez sometida con frecuencia a este proceso opresivo, especialmente si se trata de un niño de temprana edad, la persona opta inconscientemente por negar sus propias emociones y sentimientos de aflicción, rabia, pena y dolor y termina por aceptar las acciones y palabras del agresor como un hecho necesario e incluso beneficioso. Al negar las propias emociones y sentimientos, la víctima pierde el compás de su propia personalidad y lo sustituye por las acciones y palabras que le han sido impuestas por la autoridad. De todas formas, nos explica Miller (1998), los verdaderos sentimientos no se eliminan, sino que se quedan en el subconsciente y emergen, generalmente de forma inesperada y

⁷ Por cierto, las dictaduras y otras ideologías autoritarias surgen y se consolidan a través de este proceso.

violenta, a edades más avanzadas. Sin una oportunidad de reconectar con su verdadero yo a través de terapias adecuadas que le permitan entender y solucionar sus conflictos internos, y tras años de estar sumergida en una «realidad» marcada por el abuso, de mayor la víctima aplicará esa misma Pedagogía a sus hijos o estudiantes, convencida de que eso también es por el bien de ellos. De este modo, la «Pedagogía venenosa» se transmite de generación en generación como una mala enfermedad.

Estos dos conceptos (es decir, «conciencia autoritaria» y «pedagogía venenosa») son muy comunes en el ámbito escolar convencional y van totalmente en contra de una formación humanista y democrática (Fernández-Balboa, 1999a). Lo que se pretende conseguir con estas prácticas de «enseñanza» en la escuela, de forma consciente o inconscientemente, es la obediencia ciega y el control del alumnado. Irónicamente, algunos de estos alumnos, en su día, se convertirán en maestros y dadas las circunstancias, sin la oportunidad de reflexionar críticamente sobre ello y de encontrar alternativas más positivas, lo normal es que tiendan a reproducir y legitimar este tóxico sistema.

3. ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: LA CONCIENCIA HUMANISTA Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Una alternativa al tándem tóxico de la «conciencia autoritaria» y la «Pedagogía venenosa» la ofrece Fromm (1993) con el concepto de «la conciencia humanista» [o sea] el conocimiento de uno mismo (*sic*), conocimiento de nuestro éxito o fracaso en el arte de vivir... [La conciencia humanista] es una reacción de nosotros (*sic*) ante nosotros (*sic*). Es la voz de nuestro verdadero yo que nos vuelve a reconciliar con nosotros (*sic*) mismos, para vivir productivamente, para evolucionar con plenitud y armonía, es decir, para que lleguemos a ser lo que somos potencialmente... [La conciencia humanista] contiene asimismo la esencia de nuestras experiencias morales en la vida... la integridad del hombre (*sic*)» (págs. 173 y 174).

La utilidad del concepto de la «conciencia humanista» es indiscutible; sin embargo, no es suficiente dado que, al vivir en sociedad, las personas nos vemos obligadas a trascender la esfera psicológica y entrar en ética y política. En este sentido, otra alternativa valiosa la encontramos en la «Pedagogía crítica». Rodríguez Rojo (1997) nos explica que: «En general se entiende por pedagogía crítica aquella orientación de la educación que hace referencia a una teoría filosófica cuyo objeto es revisar los postulados que han venido justificando la práctica socio-educativa y habitual de nuestra civilización occidental» (pág. 123). Basándose en la «Teología de la Liberación» y en la «Teoría Crítica», el brasileño Paulo Freire (1972, 1998) y el norteamericano Miles Horton (1997)⁸ realzan el hecho

⁸ Estas dos figuras se consideran los «padres» de la «Pedagogía crítica».

de que para luchar por la dignidad humana y aspirar a una libertad democratizadora es necesario educar al pueblo no sólo para que pueda leer, contar y escribir, sino que también para que ejercite sus derechos y obligaciones en la esfera ético-política. La «Pedagogía crítica» tiene esto como fin. La «Pedagogía crítica» empieza con un análisis sistemático del *statu quo* tanto a nivel personal (de las propias creencias y prácticas) como comunitario (de las relaciones de poder, del lenguaje, de las costumbres e ideologías institucionales y culturales) con el objetivo de concienciar a las personas acerca de las dinámicas y mecanismos que lo mantienen. Mediante el diálogo, la investigación y la re-construcción, la acción conjunta, el estudiante y el pedagogo se van dando cuenta de la complejidad de las relaciones sociales e institucionales y de cómo éstas contribuyen a la creación de una «realidad» injusta y opresiva. Es a raíz de estos descubrimientos que los participantes pueden empezar a crear conjuntamente conocimientos alternativos, a afianzar su propia voz y a desarrollar su propia historia (Fernández-Balboa, 1993c; Fernández-Balboa y Marshall, 1994; Freire y Faundez, 1989; Giroux, 1988a, 1988b; Shor y Freire, 1987). La mejor expresión de la «Pedagogía crítica» no es simplemente aspirar a la Libertad, la Dignidad y la Democracia. Su última expresión es la acción consciente (praxis) hacia esos propósitos emancipatorios. Dicho de otro modo, a través de esa acción conjunta y reflexiva, las personas luchan para mejorar sus condiciones de vida a todos los niveles⁹.

Con respecto a los métodos utilizados en la «Pedagogía crítica» (por ejemplo, el diálogo, la investigación y la re-construcción), cabe destacar que éstos no son necesariamente ni críticos ni liberadores (Brookfield, 1998). Démonos cuenta que se puede dialogar sobre el partido del domingo, investigar sobre piedras y plantas, y reconstruir monumentos sin entrar en ética y política. Lo que convierte a estos métodos en críticos y liberadores es el grado de coherencia que éstos mantienen con respecto a los principios y propósitos humanistas y democratizadores. Por eso es necesario que el pedagogo tenga claros estos principios y propósitos, reflexione constantemente sobre sus creencias y sus prácticas y exponga y explique todo ello desde una perspectiva ética y política (Giroux, 1998a; Hooks, 1994). De lo contrario, corre el peligro de llegar a causar efectos opuestos a los deseados (Pascual, 1998, 1999).

En el marco de la escuela, un aspecto concreto de la «Pedagogía crítica» es la lucha por mejorar las condiciones de trabajo en las que los pedagogos se desenvuelven. Los pedagogos «no pueden ser efectivos cuando se someten a un sistema educativo que les roba su propia voz» (Freire, 1998: 13). Por eso, su función no se ciñe simplemente al aula, sino que se extiende a espacios más amplios (por ejemplo, la escuela, la comunidad). De hecho, la verdadera Pedagogía se extiende a todos los aspectos y contextos de la vida humana.

⁹ Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la «Pedagogía crítica» es precisamente la manifestación más verdadera del concepto de *Pedagogía*.

4. LA PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA: UN EJEMPLO CONCRETO

Como he apuntado antes, existe una gran diferencia en la enseñanza entre la aproximación didáctica y la aproximación pedagógica. En este apartado quiero poner un ejemplo concreto en el marco de la Educación Física para ilustrar esta diferencia¹⁰. Pongamos por caso que dos profesoras, Juana e Inés, en sus respectivas clases, van a enseñar una lección sobre «el cuerpo humano». La lección de Juana se va a centrar en los aspectos anatómico y fisiológico, ajustándose fielmente a los planes de estudio establecidos. Ella se siente confiada que sus alumnos aprenderán esos conceptos ya que tiene un Máster en Fisiología Deportiva y sus colegas en la escuela la consideran una «experta» en la materia.

También cabe señalar que Juana se ha pasado muchas horas diseñando y planeando los objetivos y ejemplos de su lección, y que todo lo tiene cuidadosamente detallado en su «unidad didáctica». También posee una gran habilidad transmisora y utiliza la pizarra con frecuencia para dibujar e ilustrar los contenidos de la lección. Sus alumnos, por su parte, parecen prestar atención, ya que los únicos sonidos en la clase son su potente voz, sin duda apropiada para el púlpito, y del raspar de la tiza en la pizarra. De vez en cuando, claro está, algún alumno pide una aclaración tras levantar respetuosamente la mano. Juana suele tener buenas respuestas para todas estas preguntas. Al final de la «unidad didáctica», sus alumnos habrán aprendido los huesos, músculos y órganos principales (incluyendo su terminología en latín) y tendrán una idea bastante clara de su funcionamiento a nivel bio-mecánico y bio-físico. Muchos de ellos sacarán un «sobresaliente» en el examen, un examen que no es nada fácil según la opinión popular. Lo que nadie se habrá cuestionado tras este planteamiento de Juana, es quién se beneficia de este tipo de lecciones y de estos conocimientos. Juana no ha entrado en política —ya bastante tiene ella con la dificultad de los conceptos científicos que ha tenido que presentar—. Juana tampoco se ha preguntado si el examen es una forma apropiada de evaluación, si la pasiva actitud de los alumnos es beneficiosa para ellos, si su autoridad es legítima, o si hay otros planteamientos para su lección. Ella aprendió así y, por lo tanto, así enseñó. Aparentemente no hay ninguna razón para cambiarlo. Al fin y al cabo, a ella le pagan para enseñar, no para examinar los procesos institucionales, y siempre y cuando los alumnos saquen buenas notas, su deber está cumplido.

Inés, por su parte, tras reconocer que el cuerpo tiene un aspecto biológico ha decidido ampliar el abanico de posibilidades para sus alumnos y adoptar una

¹⁰ Pero antes es necesario aclarar que mi ejemplo se basa en dos categorías artificialmente dicotomas y que lo hago a propósito con el fin de intentar iluminar en lo posible esa diferencia entre Pedagogía y Didáctica. De todas formas, quiero puntualizar que nadie es un puro pedagogo o un puro didacta, dado que siempre se dan componentes (en mayor o menor grado y dependiendo de las circunstancias y contextos) de ambas aproximaciones.

perspectiva socio-crítica. Para ella, el cuerpo también es un concepto social y culturalmente construido (Barbero, 2001; Kirk, 1993). Desde esa perspectiva, Inés y sus «co-aprendices» (indudablemente, ella también aprende de ellos) analizarán un gran número de significados con respecto al cuerpo humano (Harvey y Sparks, 1991; Sabo y Messner, 1993; Vertinsky, 1992). Siguiendo por esa vía socio-crítica, Inés ayudará a los participantes en su clase a comprender que nuestros cuerpos son a la vez objetos y sujetos (Fitzclarence, 1990) poniendo de manifiesto que tanto de prostitutas como de jugadores profesionales se compran y se venden como si fueran mercancía. Sus estudiantes también investigarán casos en los que sus propios cuerpos han sido afectados por, o han afectado a, los demás. En su estudio, analizarán de los usos y abusos del cuerpo (por ejemplo, al limpiarlo, pintarlo, tatuarlo, pincharlo, operarlo, mutilarlo, ejercitarlo, matarlo, enterrarlo, esculpirlo, anunciarlo, vestirlo, adiestrarlo, fotografiarlo, medicarlo, acariciarlo, alimentarlo, transportarlo, enseñarlo) y los efectos psicológicos, morales, éticos, estéticos y políticos que todos estos usos (y abusos) tienen en las personas y en la sociedad. Luego, Inés propondrá una serie de preguntas tales como: ¿Quién se beneficia de estos usos y abusos?, ¿qué relaciones de poder se establecen cuando, por ejemplo, se viste de cierto modo (digamos como un general del ejército, un policía o un jugador de baloncesto) o se priva al cuerpo de alimento (como en el caso de la anorexia)?, ¿qué percepciones de belleza predominan?, ¿quién las difunde?, ¿cómo?, ¿qué aspectos (multi)culturales influyen en nuestra forma de percibir el cuerpo en cuanto a la atracción o a la repugnancia que podamos sentir hacia los demás?, ¿qué roles juega el ejercicio físico en todo esto? Luego, Inés alentará a los niños a que creen sus propias preguntas, a que escriban sobre esos temas, a que se informen y les dará la libertad para que formen grupos de investigación y decidan los criterios y la calificación de su aprendizaje. Su intención es clara: Inés quiere concienciar a esos jóvenes de que el cuerpo es mucho más que un conjunto de huesos, músculos y órganos, que va más allá de ser un concepto anatómico y fisiológico, que el cuerpo tiene connotaciones culturales y consecuencias ético-políticas, que se puede oprimir y liberar (Kissling, 1991), incluir o excluir, salvar una vida o matar. En este sentido, Inés cree que la Educación Física trasciende lo biológico y, para darles eso a entender a sus co-aprendices, ella le da a su lección un carácter ético-político. Así percibe ella su rol de pedagoga¹¹.

¹¹ Otros ejemplos de la práctica de la «Pedagogía crítica» en Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física pueden encontrarse respectivamente en las siguientes fuentes bibliográficas: Frankenstein (1983, 1997), Bigelow (1990) y Fernández-Balboa (1997, 1999b).

5. COMENTARIOS FINALES

Espero que este capítulo haya servido para destacar al menos dos cosas: la primera, que existen claras diferencias entre Pedagogía y Didáctica; segunda, que por regla general la mayoría de los discursos y normativas en torno a la «Educación» se basan en aspectos puramente técnicos, dejando de lado su carácter ético-político. Estos dos hechos tienen serias consecuencias para el profesorado, el alumnado y la sociedad en general. En este sentido, propongo que el concepto de «Educación» se aproxime desde una perspectiva pedagógica, no simplemente didáctica, teniendo en cuenta sus principios éticos y políticos (promotores de la Dignidad, Democracia y Justicia Social) y sus propósitos (las metas que se desean alcanzar en relación a estos principios). Desde mi punto de vista, es sólo tras haber aclarado estos principios y propósitos de forma consciente y crítica que la Didáctica (los métodos a emplear) debería entrar en juego. Yo no niego la importancia de la Didáctica, pero quiero advertir que ésta no es un fin en sí misma, sino un medio que según sus usos promueve y obstaculiza ciertas ideologías y relaciones de poder.

También quiero reconocer que todo pedagogo requiere una didáctica en su ejercicio de la enseñanza, ya que los medios y los fines están íntimamente entrelazados. Sin duda, su análisis debe abordarse desde una forma conjunta. A pesar de ello, quiero insistir en que es necesario intentar clarificar las diferencias entre fines y métodos, entre Pedagogía y Didáctica, porque mientras éstas no estén claras y se corra el riesgo de confundir la una con la otra, los resultados pueden ser nefastos para la profesión y para la sociedad. Pienso que Martínez Álvarez explica esto de forma clara:

Entiendo, como estrategia, que se haga más hincapié en los fines puesto que hay una preponderancia de los medios, pero el objeto de estudio de la Pedagogía, el saber que debe caracterizar a los docentes, son las situaciones de aprendizaje que permiten que los estudiantes se enriquezcan como personas en todas sus dimensiones: sociales, personales, laborales, relacionales... En esas situaciones deben estar implícitas tanto las finalidades que persiguen (en qué medida pueden colaborar a conseguir el enriquecimiento personal, que a su vez exige una reflexión sobre cuál ha de ser éste) y las formas en las que éstas se tratan de conseguir (que deben estar imbuidas de los mismos principios para que sean congruentes)¹².

Opino que en estas palabras hay mucho de verdad y que sólo así, cuestionando la congruencia entre principios, propósitos, procesos y contenidos se puede llegar a ejercer una verdadera Pedagogía. Por otra parte, en tanto en cuanto nuestra atención se siga centrando exclusivamente en los métodos y en los contenidos, es decir en la Didáctica (por mucho que la llamemos «Pedagogía»),

¹² Comunicación escrita a raíz de su lectura de un borrador de este capítulo.

sin tener en cuenta sus principios y propósitos, sin entrar en el orbe ético-político, y a pesar de nuestras buenas intenciones, seguiremos contribuyendo al mecanismo de los poderosos, un mecanismo cuyo carácter despolitizado y carente de un análisis crítico contribuye al apocamiento y debilitamiento de nuestra profesión y a la reproducción y legitimación de intereses que van en contra de la Dignidad y la Democracia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1990), *Ideology and curriculum*, Nueva York, Routledge.
- (1987), «The de-skilling of teachers», en F. S. Boling y J. M. Falk (coords.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 59-75.
- ARENDT, H. (1958), *The human condition*, Chicago, University of Chicago Press.
- ASHENDON, D.; CONNELL, B.; DOWSETT, G. y KESSLER, S. (1987), «Teachers and working-class schooling», en D. W. Livingstone (coord.), *Critical Pedagogy and cultural power*, Toronto, Garamond Press, págs. 245-268.
- BARBERO, J. I. (2001), «Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física?», *Agora*, núm. 1, págs. 18-36.
- (1996), «Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del camino», *Revista de Educación*, núm. 311, págs. 13-49.
- BIGELOW, B. (1990), «Inside the classroom: Social vision and critical pedagogy», *Teachers College Record*, núm. 91(3), págs. 437-448.
- BOLER, M. (1999), *Feeling power: Emotions and education*, Londres, Routledge.
- BOURDIEU, P. (1991), *Language and symbolic power*, trad. de G. Raymond y M. Adamson, Oxford, Polity Press.
- (1977), «Cultural reproduction and social reproduction», en J. Kasabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*, Cambridge, MA, Oxford University Press, págs. 487-511.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977), *Reproduction in education, society and culture*, Londres, Sage.
- BROOKFIELD, S. D. (1998), «On the certainty of public shaming: Working with students who “just don’t get it”», en C. Rust (coord.), *Improving students as learners*, Oxford, Oxford Centre for Staff and Learning Development, págs. 17-31.
- COMENIUS, J. A. (1986), *Didáctica Magna*, Madrid, Akal (Introducción de M. Fernández Enguita).
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Editorial Akal Universitaria.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994), *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Servicio de publicaciones de la Universidad.
- FAIRCLOUGH, N. (1989), *Language and power*, Londres, Longman.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (en imprenta, a), «Postmodernidad e investigación en la Educación Física», *Agora*, núm. 2.
- (en imprenta, b), «La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad», en A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (coords.), *Pedagogía e investigación en la Educación Física: La cara oculta*.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1999a), *Poisonous pedagogy in physical education, AIESEP World Congress of the AIESEP, Conference Proceedings*, págs. 83-87.
- (1999b), «Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria», *Conceptos de Educación*, núm. 6(1), págs. 15-22.
- (1998), «The practice of critical pedagogy: Critical self-reflection as praxis», *Teaching Education*, núm. 9(2), págs. 47-53.
- (1997), «Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy», en J. M. Fernández-Balboa (coord.), *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport*, Albany, NY, SUNY Press, páginas 121-138.
- (1993a), «Los Aspectos Crítico y Cívico de los Profesionales de la Educación Física», *Apunts*, núm. 34, págs. 74-82.
- (1993b), «Sociocultural characteristics of the hidden currículum in physical education», *Quest*, núm. 45(2), págs. 230-254.
- (1993c), «Critical pedagogy: Making critical thinking really critical», *Analytic Teaching*, núm. 13(2), págs. 61-72.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M., y MARSHALL, J. P. (1994), «Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy», *Journal of Teacher Education*, núm. 45(3), págs. 172-182.
- FITZCLARENCE, L. (1990), «The body as a commodity», en D. Rowe y G. Lawrence (coords.), *Sport and leisure: Trends in Australian popular culture*, Sydney, HBJ, páginas 96-108.
- FRANKENSTEIN, M. (1997), «In addition to the mathematics: Including equity issues in the currículum», en J. Trentacosta y M. J. Kenney (coords.), *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom: The gift of diversity*, Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics, págs. 10-22.
- (1983), «Critical mathematics education: An application of Paulo Freire’s Epistemology», *Journal of Education*, núm. 165(4), págs. 314-339.
- FREIRE, P. (1998), *Pedagogy of freedom*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- (1972), *Pedagogía del oprimido*, Mexico, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (1989), *Learning to question. A pedagogy of liberation*, Nueva York, Continuum.
- FROMM, E. (1993), *Ética y psicoanálisis*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- GATTO, J. T. (1992), *Dumbing us down: The hidden currículum of compulsory schooling*, Filadelfia, New Society Publishers.
- GIROUX, H. A. (1988a), *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Granby, MA, Bergin & Garvey.
- (1988b), *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- HARVEY, J. S. y SPARKS, R. (1991), «The politics of the body in the context of modernity», *Quest*, núm. 43, págs. 164-189.
- HOARE, Q. y NOWELL-SMITH, G. (eds.) (1971), *Selections from prison notebooks of Antonio Gramsci*, Nueva York, International Publishers.
- HOOKE, B. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, Nueva York, Routledge.
- HORTON, M. (1997), *The long haul: An autobiography*, Nueva York, Doubleday.
- KIRK, D. (1993), *Body, schooling and culture*, Geeling, Victoria, Deakin University Press.

- KIRK, D. (1992), «Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view», *Quest*, núm. 44, págs. 35-56.
- KISSLING, E. A. (1991), «One size does not fit all, or how I learned to stop dieting and love the body», *Quest*, núm. 43, págs. 135-147.
- KNOWLES, M. S. (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Englewood Cliffs, NJ, Cambridge Adult Education.
- MARINA, J. A. y VÁLGOMA, M. (2000), *La lucha por la dignidad*, Barcelona, Anagrama.
- MACEDO, D. P. (1993), «Literacy for stupidification: The pedagogy of big lies», *Harvard Educational Review*, núm. 63(2), págs. 183-206.
- MACDONALD, D. (1995), «The role of proletarianization in physical education teacher attrition», *Research Quarterly for Exercise and Sport*, núm. 66(2), págs. 129-141.
- MCBRIEN, J. L., y BRANDT, R. S. (1997), *The language of learning: A guide to educational terms*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- MILLER, A. (1990), *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*, Nueva York, The Noonday Press.
- (1998), *Thou shalt not be aware*, Nueva York, Noonday.
- MONTILLA, F. (1952), *La educación y su historia*, Valladolid, Casa Martín.
- PASCUAL, C. (1998), *Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado*, XVI Congreso Nacional de Educación Física, Badajoz, Universidad de Extremadura, páginas 107-112.
- (1999), «La formación del profesorado en Educación Física, en busca del significado profesional perdido», *Conceptos de Educación*, núm. 6(1), págs. 75-90.
- POPKEWITZ, T. (1998), *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*, Nueva York, Teachers College Press.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997), *Hacia una didáctica crítica*, Madrid, La Muralla, S. A.
- SABO, D., y MESSNER, M. A. (1993), «Whose body is this? Women's sports and sexual politics», en G. L. Cohen (coord.), *Women in sport: Issues and controversies*, Newbury Park, CA, Sage, págs. 15-24.
- SADOVNIK, A. R.; COOKSON, P. W. Jr. y SEMEL, S. F. (2001), *Exploring education, An introduction to the foundations of education*, 2.^a edición, Boston, Allyn y Bacon.
- SÁENZ BARRIO, O. (1994), «Construcción epistemológica de la didáctica y teoría del currículo», en O. Sáenz (dir.), *Didáctica general, Un enfoque curricular*, Alcoy, Marfil, págs. 9-44.
- SAVATER, F. (1997), *El valor de educar*, Barcelona, Editorial Ariel.
- SHOR, I. y FREIRE, P. (1987), *A pedagogy for liberation*, South Hadley, MA, Bergin y Garvey.
- SICILIA, A. (2001), *Proyecto Docente*, Universidad de Almería.
- (1998), «Educación física, profesorado y postmodernidad», en F. Ruiz Juan, A. García y A. Casimiro (coords.), *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar*, Málaga, Instituto Andaluz del Deporte, págs. 123-139.
- SMYTH, J. (1995), «Devolution and teachers' work: the underside of a complex phenomenon», *Educational Management and Administration*, núm. 23(3), págs. 168-175.
- VERTINSKY, P. A. (1992), «Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education», *Quest*, núm. 44, págs. 373-396.

REVISIONES

La investigación sociocrítica en la educación física*

Socially critical research in physical education

A investigação sociocrítica na Educação Física

José Devís-Devís

Universitat de València (España). Telfs.: +34 963983309; 963864351. Correo electrónico: jose.devis@uv.es

RESUMEN

La investigación socialmente crítica en la educación física, aquella que se realiza con el propósito de contribuir al cambio y la transformación social, se ha visto reconocida durante la última década. Sin embargo, posee una considerable tradición de estudios de este tipo. En este artículo se presentan los antecedentes cercanos y su evolución desde la década de 1980 a la actualidad. Se repasan las principales contribuciones de los inicios y del periodo de internacionalización que vivió este tipo de investigaciones, así como las principales orientaciones y áreas temáticas de interés. También se trazan los principales retos y perspectivas metodológicas y temáticas de futuro. El artículo finaliza señalando la necesidad de este tipo de investigación ante los problemas sociales, económicos y ecológicos de un mundo globalizado e invita a los lectores y las lectoras a participar activamente en el desarrollo de esta tradición investigadora.

Palabras clave: cambio social, educación física, investigación educativa, pedagogía del deporte, teoría crítica, transformación.

ABSTRACT

Socially critical research in physical education, the one developed in order to contribute to social change and transformation, has been recognized during the last decade. However, it has a considerable tradition of this kind of research. This article provides background and evolution of this type of research from the 1980s to the present. The major contributions of the early period and the internationalization of such inquiries and the main directions and subject areas of interest are presented. The main challenges, as well as the methodological perspectives and issues for the future are also plotted. The paper finishes by noting the need for such research due to the social, economic and ecological aspects of a globalized world, and invites readers to participate actively in the development of this research tradition.

Key words: social change, physical education, educational research, sport pedagogy, critical theory, transformation.

RESUMO

A investigação sociocrítica na Educação Física, aquela que se realiza com o propósito de contribuir com as mudanças e transformação sociais, foi reconhecida na última década. No entanto, há considerados estudos anteriores a este período. Apresentam-se os antecedentes mais próximos e sua evolução desde a década de 1980 até a atualidade. É feita um revisão das principais contribuições iniciais e do período de internacionalização de este tipo de investigação, bem como de suas principais orientações e áreas temáticas. Traçam-se também os principais desafios, perspectivas metodológicas e temáticas futuras. Finaliza-se observando a necessidade de tal pesquisa diante dos problemas sociais, econômicos

* Este artículo fue solicitado por la Revista Estudios Pedagógicos en diciembre del 2011 en el contexto del proyecto de Investigación FONDECYT (Fondo de Investigación Científica y Tecnológica) N° 11110016, titulado "Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial". El artículo fue aceptado en junio de 2012.

e ecológicos do mundo globalizado e convidando leitores a participar ativamente no desenvolvimento desta tradição investigativa.

Palavras chave: mudança social, Educação Física, pesquisa educativa, pedagogia esportiva, teoria crítica, transformação.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la educación podemos encontrar propuestas y prácticas pedagógicas especialmente preocupadas por las desigualdades, la opresión y la justicia social. Se trata de experiencias y proyectos educativos que podríamos denominar como pedagogía crítica. Entre ellos destacan las iniciativas de la primera mitad del siglo XX que comparten la idea de que la acción pedagógica es acción social y, en consecuencia, acción política. Nos referimos, por ejemplo, a la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, la Pedagogía Libertaria de la Escuela de Hamburgo o la Pedagogía del Oprimido de Freire. Sin embargo, en aquella época no podía hablarse todavía de investigación sociocrítica, aunque las experiencias educativas y el pensamiento crítico interactuaron para crear el caldo de cultivo que pergeñara la investigación educativa realizada con el propósito de contribuir al cambio y la transformación social.

Este tipo de investigación emergió durante la década de 1970 como reacción a la ciencia positivista e interpretativa que explicaba y describía cómo era la realidad social, pero que poco o nada hacían por transformarla. Esta ciencia social crítica, como también se le conoce, pretende dar respuesta a los problemas sociales mediante la incorporación de la autorreflexión y la acción de los actores sociales de las comunidades que se estudian y no desde la perspectiva externa y neutral de carácter empírico e interpretativo. Las personas se hacen cada vez más dependientes del conocimiento experto y la ciencia social crítica intenta identificar y desmitificar los patrones de conocimiento y las constricciones sociales que limitan las posibilidades humanas, así como cambiar las condiciones de vida. Para ello, las cuestiones éticas, morales y políticas se interrelacionan con la ciencia y así consiguen orientar a las personas en cuanto a lo que es adecuado y justo en una situación concreta.

En el ámbito concreto de la educación, la investigación sociocrítica pretende ir más allá de la concepción objetivista de la práctica que se apoya en la pesquisa positivista, se interesa por la cantidad de información sobre la práctica educativa y relega al profesorado a meros consumidores de lo que dicta este tipo de investigación. Por esta razón busca formas de conocimiento, más que cantidad de información, que sea profundo y útil. Es decir, conocimiento profundo para comprender las posibilidades/imposibilidades del cambio y facilitar la concientización y también el conocimiento útil para mejorar la práctica educativa.

Ante la tarea de elaborar este artículo y la amplitud que puede adoptar, conviene realizar algunas aclaraciones previas. En primer lugar, no pretendo realizar un trabajo de revisión sistemática de la literatura socialmente crítica en la educación física, aunque inevitablemente recurriré a un volumen importante de publicaciones que considero clave en la evolución de este tipo de investigación. En segundo lugar, el título del artículo parece sugerir que existe un tipo único y determinado de investigación sociocrítica. Sin embargo, se trata de una pluralidad de líneas de investigación que se preocupan por la justicia social, la igualdad y la emancipación de las personas y los grupos humanos.

Esta diversidad se apoya en perspectivas teóricas diferentes como el marxismo, el neo-marxismo y la nueva sociología de la educación, así como en estrategias metodológicas diversas. Incluso el trabajo de los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt, una de las principales aportaciones a la ciencia social crítica, no era un enfoque unificado, a pesar de mantener supuestos compartidos.

Tal vez, la investigación sociocrítica se entienda mejor como una actividad dinámica que se autodefine constantemente por interacción con nuevas aportaciones teóricas, aspecto que a menudo dificulta una clara y aguda diferenciación de la investigación crítica en relación con otras aproximaciones paradigmáticas como la interpretativa, la feminista y la post-estructuralista. Algunas veces resulta difícil catalogar este tipo de investigaciones, por ejemplo, cuando un determinado estudio sigue una metodología etnográfica y utiliza conceptos neo-marxistas para el análisis y la interpretación de los datos o cuando aplica la teoría textual del post-estructuralismo a contextos reales y conflictivos que permiten la acción políticamente transformativa de la investigación crítica. Además, la investigación sociocrítica resulta muy escurridiza, ya que exige tener en cuenta tanto el proceso metodológico como el resultado de la investigación porque el primero debe ser emancipatorio para las personas implicadas y el segundo debe suponer un reto radical en las conclusiones e implicaciones.

2. LA INVESTIGACIÓN SOCIOCRÍTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La investigación sociocrítica en la educación física surge durante la década de 1980, muy en conexión con la tradición cualitativa, cuando algunos académicos, la mayoría de ellos de los países de habla inglesa, dirigen la investigación hacia objetivos de igualdad, justicia social y emancipación. Estos autores y autoras se sintieron atraídos por una emergente ciencia social crítica, como le han llamado sus creadores (Fay, 1987; Habermas, 1982), preocupados por lo que era la investigación empírica en un mundo en que la injusticia conforma la vida de las personas y, también, preocupados por cómo producir conocimiento que pudiera ser útil para la práctica emancipatoria. No obstante, las primeras investigaciones fueron precedidas por críticas importantes alrededor de las formas tradicionales de educación física, formación del profesorado e investigación, así como por las correspondientes propuestas alternativas en estos campos.

2.1. LAS CRÍTICAS A LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN EFICAZ

Las primeras críticas sobre la enseñanza se dirigieron a la planificación técnica del currículum de educación física y la formación efectiva del profesorado. Estas críticas también reclamaban mayor sensibilidad para los problemas sociales y culturales, tales como las desigualdades y la discriminación en la educación física y el deporte. De lo contrario, la profesión de la educación física podría situarse en los límites de la bancarrota moral por desatender, consciente o inconscientemente, dichos problemas (Tinning, 1985). Por otra parte, el profesorado va tomando un papel más activo o, al menos, así se le reconoce desde distintos colectivos, incluido el propiamente docente. El papel reproductor y de comparsa que le asignan los investigadores deja paso a un papel de experto, puesto que se le considera el colectivo que mejor conoce la enseñanza y sus entresijos. Las ideas de

Stenhouse relativas al profesional ‘extensivo’ y profesor o profesora como investigadora de sus clases van calando en la educación física (Almond, 1976, 1979, 1985). Es decir, los profesores y profesoras no sólo se dedican a solucionar problemas profesionales sino también a establecer y definir cuáles son los problemas dignos de atención profesional y, por extensión, de investigación (Harris, 1987; Kirk y Smith, 1986; Lawson, 1984). Estas críticas fueron seguidas de propuestas pedagógicas alternativas de distinto tipo y en distintos lugares, pero contenían un sustrato común consistente en convertir a los profesores y profesoras en agentes de cambio social (Hellison, 1978, 1985; Tinning, 1987a).

Las críticas a la investigación positivista dominante enfatizaban las limitaciones de la cuantificación de hechos y comportamientos observables a la hora de comprender y mejorar la educación física y la formación del profesorado (Beamish, 1982; Crum, 1986; Kirk, 1989; Lawson, 1990a). Los objetivos principales de la investigación positivista buscaban comparar y relacionar dichos comportamientos y hechos con otras variables dependientes, generalmente resultados del aprendizaje del alumnado que, en la educación física, consistían inicialmente en el rendimiento conseguido por el alumnado en habilidades o tests físicos (Devís-Devís, 1993, 1996).

Algunos autores iniciaron una discusión abierta con los defensores del paradigma positivista (Schempp, 1987, 1988; Siedentop, 1987) y otros propusieron nuevos paradigmas de investigación para el profesorado y la enseñanza de la educación física (Lawson, 1983a, 1983b, 1985). Fue el reflejo de un debate más amplio en el seno de las ciencias de la educación, conocido como ‘la guerra de los paradigmas’ (Gage, 1989), sobre la unidad o diversidad epistemológica correspondiente a distintos paradigmas de investigación. Estos paradigmas y nuevos modelos de investigación centrada en el profesorado y el alumnado, algunos de tipo cualitativo, el interés por la socialización profesional y, sobre todo, la búsqueda de conocimiento útil para la práctica de la enseñanza, facilitaron el camino a la investigación sociocrítica.

En la educación física y el deporte, estas discusiones paradigmáticas fueron muy importantes porque abrieron el campo de estudio y contribuyeron a consolidar internacionalmente la investigación pedagógica. Como señalaba Sparkes (1992), esta diversidad debe reconocerse y celebrarse, ya que ofrece diferentes visiones del campo y permite un mayor entendimiento y desarrollo teórico. Según Lawson (1990b: 6), esta situación también ayudó a mejorar la investigación y a preparar su “transición de la adolescencia a la edad adulta”. Desde mi punto de vista, el debate paradigmático ha contribuido, al menos, a la comprensión de las preocupaciones y los objetivos de distintas formas de investigación, a aclarar confusiones epistemológicas y a respetar distintos tipos de investigación alrededor de la educación física y la pedagogía del deporte.

2.2. LOS INICIOS

Los inicios de la investigación sociocrítica en la educación física, durante la década de 1980, se sitúan en distintos lugares de Europa, América y Oceanía. Las influencias de la Escuela de Frankfurt en Alemania dieron lugar a diversas aportaciones de la pedagogía crítica en la educación física y a unos primeros estudios durante esa década (Landau, 1996). Sin embargo, las investigaciones más influyentes provienen de un grupo de autoras y autores británicos, norteamericanos y australianos, especialmente influidos por la Nueva Sociología de la Educación, la sociología crítica y las teorías neo-marxistas.

Los textos editados por Evans (1986, 1988) reunieron a un número importante de estudios críticos sobre la innovación curricular, la ideología, el sexo y la coeducación. Su principal interés consistía en relacionar lo que pasaba dentro de las clases de la educación física con otros problemas sociales más amplios y profundizar en las relaciones de poder y el control de la asignatura. La micropolítica presente en los procesos de innovación, así como las posibilidades y limitaciones del cambio en las escuelas fueron objeto de atención por parte de Sparkes (1988a, 1988b, 1989).

Los trabajos de Tinning (1987b, 1988) sobre investigación-acción emancipadora representan los primeros intentos de utilizar la investigación con la finalidad de cambiar las prácticas de enseñanza de los estudiantes universitarios de la Universidad de Deakin en Australia, un foco internacional de desarrollo y difusión de este tipo de investigación en la educación y la educación física. Otras contribuciones de Kirk también se ocupan de la formación del profesorado de educación física (Kirk, 1986), las ideologías (George y Kirk, 1988; Kirk y Colquhoun, 1989; Kirk et al. 1986) y el desarrollo pionero de una perspectiva curricular socio-crítica (Kirk, 1988).

Un grupo especial de investigaciones críticas se dirigieron a la educación física de las chicas que mostraban desinterés por esta asignatura. Se trata de los trabajos de la norteamericana Griffin (1983, 1984, 1985a, 1985b) que se centraron en la equidad, el género y la capacidad, así como el poder de los factores contextuales en las clases de educación física (Griffin, 1985c). Los estudios de Scraton (1986, 1987) sobre la educación física de las chicas británicas generaron un interés especial por los asuntos de género en Europa, más allá de la teoría de la igualdad de oportunidades, y contribuyeron a comprender la construcción social de la femineidad. También algunos trabajos de Dewar (1987) contribuyeron, desde la sociología crítica y el neo-marxismo, a comprender la construcción social del género en Norteamérica.

Todos los estudios anteriores permitieron que la investigación sociocrítica fuera conocida dentro del campo de la educación física y la pedagogía del deporte. Precisamente, a finales de la década de 1980 aparece la primera revisión de estudios sociocríticos, acompañados de una introducción a las características de este tipo de investigaciones (Bain, 1989). Este tipo de investigación vuelve a ser parte del capítulo que sobre educación física escribió Bain (1990) en un manual internacional sobre la formación del profesorado. Sin embargo, en otras revisiones generales sobre la enseñanza y el currículum de la educación física, este tipo de pesquisa se menciona sólo para indicar que será una perspectiva que requerirá atención en el futuro (Silverman, 1991; Steinhardt, 1992).

2.3. LA INTERNACIONALIZACIÓN

La década de 1990 y los primeros años de la década siguiente se caracterizan por la expansión y el desarrollo de las perspectivas socialmente críticas de investigación en la educación física y la formación del profesorado. Un papel destacado tuvieron las revistas internacionales del campo que recogían cada vez más estudios sociocríticos (*Quest*, *Journal of Teaching in Physical Education*, *European Physical Education Review*, *Physical Education and Sport Pedagogy* y *Movimento*) y otras nuevas revistas especialmente sensibles a estas cuestiones como la *Sport, Education and Society* y, posteriormente, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*.

El trabajo iniciado la década anterior se continúa con nuevas aportaciones metodológicas o temáticas. Así, por ejemplo, Sparkes introduce el uso de las historias de vida para dar voz al profesorado y abrir nuevas posibilidades emancipadoras para los profesionales de la educación física, interrelacionando la dimensión personal y profesional de sus vidas (Sparkes, 1994a, 1994b; Sparkes et al. 1990; Sparkes et al., 1993). Por otra parte, Tinning (1992a; Tinning et al., 1996) contribuye, tanto teórica como empíricamente, a la investigación-acción y al desarrollo teórico y la comprensión de los discursos pedagógicos de la formación del profesorado (Tinning, 1991, 1997, 2002). Kirk (1992, 1998a) comienza un periodo en el que se ocupa de la construcción socio-histórica de la educación física escolar y también esboza formas para desarrollar pedagogías críticas informadas por una agenda investigadora que proporcione el conocimiento básico para el cambio emancipatorio en la educación física escolar y la formación inicial del profesorado (Kirk, 2001; Rovegno y Kirk, 1995). A partir de la sociología crítica de la educación y del cuerpo, Evans y colaboradores estudian las relaciones del cuerpo, la salud y la escolarización, resultado de la interacción de diversas teorías sociales, aunque especialmente influido por la nueva sociología crítica europea (Evans et al., 2004).

Los libros colectivos de dimensión internacional incorporan nuevos temas, además de los iniciados con anterioridad, así como puntos de vista diferentes. Entre ellos se encuentran aportaciones influidas por nuevos movimientos culturales y teóricos como un análisis crítico del currículum oculto y la salud o de la pedagogía de la educación física como texto (Kirk y Tinning, 1990). También discusiones y aclaraciones paradigmáticas, estudios sobre el currículum y el género e historias de vida sobre el profesorado y su enseñanza (Sparkes, 1992). La igualdad en la enseñanza y la formación del profesorado, así como las posibilidades/imposibilidades de cambio de las políticas y reformas educativas, fueron temas de atención sociocrítica (Evans, 1993; Penny y Evans, 1999). En ellos ya se observan las relaciones de las teorías críticas con otras aportaciones teóricas y paradigmáticas post-estructuralistas y feministas. Especialmente, se aprecia en nuevos libros colectivos que reflexionan sobre el postmodernismo, sus influencias y retos para la educación física (Fernández-Balboa, 1997a) y en artículos que reflejan todo un programa de investigación post-estructuralista sobre el papel del lenguaje y sus significados en la construcción social del género y las subjetividades en las clases (Wright, 1990, 1995, 1997, 2000, 2004).

El feminismo arraiga entre algunas autoras inicialmente posicionadas en un paradigma crítico que dirigen sus estudios al papel de la educación física en las relaciones de poder y privilegio ligadas al género que existen en las sociedades capitalistas (Dewar, 1990, 1993). Otras se ocupan de estudiar el heterosexismo y la homofobia entre las profesoras lesbianas, así como otros problemas sociales y profesionales ligados a las identidades sexuales no hegemónicas (Clarke, 1996, 1998; Flintoff, 1994; Griffin, 1992a, 1992b, 1998; Squires y Sparkes, 1996; Sykes, 2001). Los conceptos de feminidad y masculinidad hegemónicas se encuentran en la mayoría de trabajos anteriores y son objeto de atención preferente de estudios orientados a las clases de educación física, los recreos y ciertos contenidos como el deporte (Branham, 2003; Chepyator-Thomson y Ennis, 1997; Hickey y Fitzclarence, 1999; Hickey et al., 2000; Light y Kirk, 2000; Renold, 1997).

Como parte del proceso de internacionalización se observa la aparición de estudios de autores de otros países y en otras lenguas, más allá del inglés, debido a la difusión que ejercen las revistas internacionales del campo, la traducción de los libros y documentos

y al contacto directo con los autores pioneros de la investigación sociocrítica a través de congresos o invitaciones académicas. El análisis de la literatura en otros países y lenguas resulta difícil e inabarcable, pero puedo presentar algunos ejemplos que he tenido ocasión de seguir durante los últimos años. En el caso particular de Brasil, las estancias de algunos profesores en países extranjeros y la creación de cursos de postgrado y doctorado en los que colaboraron académicos del ámbito general de las ciencias sociales y humanas, desde la década de 1980 a la actualidad, han contribuido a la introducción de la pedagogía crítica y la investigación socialmente crítica. Las críticas al deporte y la educación física, así como propuestas pedagógicas críticas orientadas teóricamente por el marxismo del materialismo dialéctico, también sirvieron de punto de arranque a la investigación posterior (Bracht y Caparroz, 2009). No obstante, podemos considerar como primera investigación sociocrítica en la educación física el estudio de casos comparativo entre la asignatura escolar y la cultura física presente en su comunidad extraescolar (Kunz, 1991). Posteriormente, también destacan estudios críticos sobre la cultura profesional y creencias del profesorado de educación física en la ciudad de Porto Alegre (Molina-Neto, 1996; Molina-Neto, 2003) y procesos de investigación-acción para el desarrollo profesional del profesorado de educación física (Bracht et al., 2002; Muñoz, 2004).

En España resultó importante la influencia anglosajona sobre los estudios del currículum de la década de 1980, que afectaron profundamente a la tradición didáctica española del estudio de la educación. Se realizaron muchas traducciones de autores críticos del ámbito de la educación, destacando para la educación física el libro de Kirk de 1988, *Physical Education and Curriculum Study: A critical Introduction*, el de Scraton de 1992, *Shaping up to womanhood. Gender and girls' physical education*, y el de Tinning de 1987, *Improving Teaching in Physical Education* (Kirk, 1990; Scraton, 1995; Tinning, 1992b). Asimismo, fueron muy importantes las relaciones profesionales y las visitas académicas de diversos autores australianos, británicos y norteamericanos mencionados en este capítulo. En este contexto germinaron, unos años más tarde, diversas propuestas, análisis e investigaciones críticas de autores españoles, aunque sin llegar a convertirse en una línea sobresaliente. Así surgieron estudios de investigación-acción realizados con profesorado de enseñanza primaria y secundaria durante largos periodos de tiempo (Fraile y Romo, 1991; López-Pastor et al., 2011) e investigaciones colaborativas que enfatizan el poder del contexto, los facilitadores e inhibidores de la colaboración y la toma de conciencia (concienciación) respecto a problemas y necesidades de cambio en las clases de educación física (Devís-Devís, 1996; Peiró-Velert y Devís-Devís, 1993). También se han realizado estudios sobre las creencias de un grupo de futuros profesores (Martínez, 1994), las ideologías, representaciones sociales y currículum oculto en la educación física (Barbero, 1994, 1996; Devís-Devís et al. 1994; Molina y Beltrán, 2007), la construcción social del género en la asignatura y dificultades de cambio en las relaciones tradicionales de género (González-Ravé et al., 2007; Soler, 2009) y estudios sobre la historia, política y reforma curricular (Barbero, 1993; Devís-Devís, 1997; Hernández, 1996; Molina y Devís-Devís, 2001). Incluso se han publicado artículos que recogen influencias de postulados postmodernos en la investigación sociocrítica, destacando contribuciones sobre las dificultades y la ética en el desarrollo de pedagogías críticas en diferentes aspectos de la enseñanza universitaria (Devís y Sparkes, 1999; Muros y Fernández-Balboa, 2005; Sicilia-Camacho y Fernández-Balboa, 2009; Trigueros et al., 2006). Influencias postmodernas también se encuentran en otros libros colectivos con participación de autores españoles

y extranjeros, orientados a nuevas perspectivas en el estudio y enseñanza de la educación física, el deporte y la salud (Devís-Devís, 2001; Fraile, 2004), a la reflexión crítica del proceso de investigación (Sicilia y Fernández-Balboa, 2004) y a formas alternativas de evaluación en la educación física y la formación del profesorado (López-Pastor, 2006).

En países hispanoamericanos destacan aportaciones relativas a las representaciones sociales e imaginarios de la educación física y su profesorado, especialmente en Colombia (Murcia et al., 2005; Ruiz et al., 2011), pero también en Chile (Almonacid y Matus, s/f) y México (Aguayo, 2009). Algunas investigaciones en este país se han enfocado a proyectos comunitarios de tipo reeducativo e investigación-acción participativa (Aquino et al. 2001; Aquino, 2004) y otros estudios que incluyen las creencias y la violencia verbal y simbólica relacionada con el género en la educación física de primaria (Aquino et al., 2008). El texto colectivo, recientemente publicado en Argentina, también incluye un grupo de contribuciones sociocríticas de autores latinoamericanos y de otros países de habla inglesa sobre la educación física y la formación del profesorado (Martínez y Gómez, 2009).

Con las investigaciones presentadas en este apartado y otras que han podido quedarse en el tintero por limitaciones de espacio, podemos decir que la investigación sociocrítica está reconocida internacionalmente dentro de los estudios dedicados a la educación física, la pedagogía del deporte y la formación del profesorado. La publicación del primer manual internacional de investigación, el *Handbook of Physical Education* en el que se incluye un capítulo marco sobre las perspectivas sociocríticas de investigación (Devís-Devís, 2006), es el mejor ejemplo de su reconocimiento como una de las grandes tradiciones investigadoras en este campo de estudio.

2.4. LAS PRINCIPALES ORIENTACIONES Y TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN

El apartado anterior aporta una introducción a la investigación sociocrítica con enfoque histórico, pero resulta necesario complementarlo con las principales orientaciones de investigación, así como con un mapa temático general de los estudios realizados internacionalmente.

Las principales orientaciones de pesquisa sociocrítica en la educación física, de acuerdo con su principal objetivo, corren paralelos al conjunto de la investigación educativa y pueden concretarse en dos: a) análisis y crítica sociocultural; e b) investigación participativa o dirigida al empoderamiento.

Para algunos autores, el objetivo principal de este tipo de investigación es la crítica social y cultural de las ideologías y las relaciones de poder. Pero este propósito no sólo consiste en identificar y exponer las ideologías y las relaciones de poder, sino que su conocimiento empape la conciencia de los oprimidos para que provoque la acción social y les ayude en su auto-emancipación (Carr y Kemmis, 1988). Por lo tanto, la crítica no sólo permite comprender lo encubierto, lo evidente o dado por supuesto alrededor de la educación física y el deporte, sino a actuar positivamente para el mejor futuro posible.

En cambio, otros autores están más preocupados por el potencial de empoderamiento (o capacitación) de la investigación crítica con el fin de aumentar la capacidad de los participantes, individuos o grupos, para tener un mayor control de sus decisiones y poner en entredicho las relaciones y estructuras de poder. Se trata de borrar la separación entre la investigación y la acción mediante la combinación de la educación, la acción

socio-política, y la investigación (Fals-Borda, 1992). Debido a un uso amplio del término empoderamiento, cabe destacar que puede tomar muchas formas y no sólo se producen a nivel de la conciencia individual, sino también a los niveles sociales y estructurales.

Recientemente, en el campo de la educación física, Kirk (2001) ha afirmado que la auto-conciencia es un aspecto necesario del empoderamiento aunque no suficiente en sí mismo, ya que requiere un cambio social. Por otra parte, el empoderamiento no es algo que se transmite de una persona a otra, sino una experiencia compartida donde el poder aumenta y se redistribuye entre los participantes para tener un mayor control de sus vidas. Como proceso, el empoderamiento implica escuchar y comprender las condiciones sociales, dialogar para identificar los problemas de investigación y acabar con la acción social para cambiar esos problemas (Freire, 1973, 1987).

Estos dos grandes tipos de investigación atraviesan distintas temáticas que preocupan a los investigadores e investigadoras sociocríticos y convendría conocer el mapa temático para comprender la amplitud de problemas que han tratado a lo largo del tiempo. La Tabla 1 muestra los principales temas y subtemas, así como los intereses y contenidos vinculados a dichos subtemas. Por esta razón, me ocuparé de las características y grandes temas sociocríticos, explicando por qué son preocupaciones de los investigadores y evitando ser repetitivo con la información contenida en la tabla. Estos grandes temas son, según Devís-Devís (2006) y otras aportaciones de este trabajo: 1) la construcción social de la educación física y la formación del profesorado; 2) la socialización profesional; y 3) la política y la práctica en la profesión.

El primer gran tema de interés investigador recoge estudios diversos derivados de considerar la educación física y la formación del profesorado como productos históricos que están conformados por las cambiantes fuerzas políticas, sociales, económicas y culturales, así como educativas. Para los investigadores sociocríticos, estos dos contextos de actividad profesional son el legado de los enfrentamientos y luchas entre grupos rivales. Es decir, la educación física no se ha construido por la acumulación de aportaciones continuas heredadas a lo largo del tiempo, sino que se ha ido conformando como resultado de las pugnas entre colectivos diferentes de personas que entienden de manera distinta la asignatura, sus prácticas y funciones. Por ello, los investigadores se han ocupado de los significados, valores, creencias, interacciones y prácticas presentes en dichos contextos, ya que en estos temas descansa el potencial para reproducir o cuestionar las relaciones de poder en la profesión. Por lo tanto, los estudios socio-históricos y los análisis de las ideologías y relaciones sociales emergen como importantes áreas de pesquisa.

TEMAS	SUBTEMAS	INTERESES PRINCIPALES	CONTENIDOS
C O N S T R U C C I Ó N	Análisis socio-histórico	La historia social de la EF escolar en diferentes países: las prácticas de la asignatura se sitúan en una red de relaciones socioculturales que permite conectar los diferentes niveles de la profesión (escuelas, formación universitaria, la comunidad y actividades al aire libre) con categorías sociales, como el cuerpo y el género.	- La historia del currículum. - La EF y concepciones del trabajo. - El conocimiento médico en la profesión. - Mujeres, deporte y profesión. - Discursos pedagógicos. - Construcción socio-histórica de la profesión. - Relaciones de poder y privilegio.
	Ideologías y relaciones sociales	La recopilación e identificación de los sistemas de creencias, estructuras y prácticas en educación física y formación del profesorado. Las ideologías ejercen una influencia sistematizada en la construcción social de la asignatura y la formación universitaria y sus análisis representan un primer paso para desafiar estas influencias mediante propuestas pedagógicas contra-hegemónicas.	- La EF y la producción capitalista. - El currículum oculto. - Las ideologías (tecnocrática, salutismo, recreacionismo, individualismo, elitismo, de género, de sexualidad, de la obesidad, etc.), discursos, representaciones sociales, creencias e imaginarios. - La construcción social del género, la sexualidad, el cuerpo, la salud y la habilidad mediante la EF y la formación del profesorado (importantes conceptos como hegemonía, heterosexismo, homofobia, subjetividades, interacciones de categorías sociales, contextos, etc.).

S O P C R I O A F L E I S Z O A R C A I D Ó O N	Reclutamiento previo	Importancia significativa en la formación temprana de las creencias y valores relativos al trabajo del profesorado.	- Escasa atención de la investigación sociocrítica.
	Formación inicial	Las creencias y los valores iniciales de los estudiantes permanecen, en gran parte, sin cambios durante toda la formación inicial del profesorado.	- Análisis críticos de programas universitarios (utilitario, tecnocrático, sexista, desprofesionalización, aislamiento profesional, etc.) - Dificultades, emociones y tensiones en enseñanza sociocrítica.
	Trabajo docente y carreras profesionales	Relacionar las identidades del profesorado con los contextos en que se localizan y construyen. De este modo, existen más posibilidades para contribuir a que el profesorado se convierta en agente de cambio social.	- Principiantes y experimentados. - Condiciones de trabajo docente. - Identidades profesionales y personales y sus interacciones. - Cambios corporales y pedagogía. - Micropolítica del trabajo docente. - Proletarización del profesorado. - Marginalización profesional.

P O L Í T I C A	P R Á Y T I C A	Reformas e innovaciones	Análisis de las disputas y luchas entre grupos sociales e instituciones implicados en las reformas e innovaciones.	- Análisis críticos de reformas e innovaciones (diferencias política-práctica, contradicciones, problemas, posibilidades de cambio, etc.). - Desarrollo de innovaciones por contenidos curriculares. - Micropolítica de las innovaciones. - Relaciones de poder entre participantes y organizaciones.
		Pedagogía crítica	Desarrollar iniciativas de pedagogía crítica para aumentar el potencial educativo de la EF y la formación del profesorado.	- Evaluación de iniciativas de pedagogía crítica (posibilidades, limitaciones, relaciones de poder, intensificación trabajo profesional, emociones, cuidado, aprendizaje situado, comunidades de práctica, etc.). - Estudios colaborativos y de investigación-acción para el desarrollo de iniciativas curriculares (empoderamiento, emancipación, autonomía, democracia, redistribución de poder, responsabilidad personal y social, etc.). - Análisis de dificultades en el desarrollo de iniciativas críticas (intensificación del trabajo del profesorado, relaciones de poder entre agentes implicados, etc.).

Tabla 1. Aproximación temática a la investigación sociocrítica

El segundo gran tema se refiere al proceso subjetivo, dialéctico y prolongado de la socialización profesional que, desde una perspectiva sociocrítica, también está histórica y culturalmente construido. Es decir, los significados hegemónicos y los valores de la profesión de la educación física son el resultado de la negociación constante de los profesionales con los condicionantes socioculturales con los que conviven a lo largo de su vida. Por lo tanto, entre los temas importantes para los investigadores sociocríticos se encuentran los significados, valores, relaciones y situaciones presentes en su proceso de socialización, desde el tiempo en que asistieron a las clases de educación física en las escuelas hasta que vuelven a ellas como profesores y profesoras. Eso incluye, también, el tipo de acceso a la formación inicial, la manera y situación en que se forman, la características del acceso a la profesión, las circunstancias de su trabajo, las relaciones con otros profesionales, agentes e instituciones, las relaciones entre lo personal y lo profesional, así como el desarrollo y evolución de sus carreras profesionales. Y todo ello, obviamente, sin perder de vista los principales objetivos de este tipo de investigación que he señalado al comienzo de este apartado.

El tercer gran tema gira alrededor de las políticas y las prácticas educativas. Las políticas son guías generales o propuestas para ordenar los asuntos educativos, mientras que las prácticas son acontecimientos reales que dependen de la articulación compleja e incontrolable de las relaciones que se producen dentro y fuera de un sistema educativo. Entre la política y la práctica surgen conflictos y contradicciones que indican la existencia de relaciones de poder, control e ideología, naturalmente en el marco de contextos socio-históricos determinados. Dos grandes grupos de estudios surgen dentro de esta gran temática; una dirigida a las reformas e innovaciones y otra, específicamente, a las iniciativas de pedagogía crítica. En la primera predomina la crítica sociocultural porque las reformas y las innovaciones son espacios estratégicos que están abiertos a los intereses y las disputas de diversos grupos e instituciones sociales. Son procesos sociales de cambio de carácter complejo, incontrolable y, en gran medida, desconocido que evolucionan en conexión con las instituciones sociales y los modos en que una sociedad se organiza y controla. En la segunda predomina la investigación participativa para el desarrollo de iniciativas de pedagogía crítica o identificar problemas para su desarrollo, tanto en la educación física escolar como en la formación del profesorado.

2.5. LOS RETOS Y LAS PERSPECTIVAS DE FUTURO

El carácter dinámico de la investigación sociocrítica, mencionado en la introducción de este artículo, es la respuesta a las necesidades marcadas por los cambios sociales y a las críticas, internas y externas, realizadas a ciertos postulados teóricos o actitudes de investigación. Esta respuesta se ha concretado en propuestas de revisión y ampliación de las preocupaciones sociocríticas que se han dirigido alrededor de la ética del cuidado, el aprendizaje del estudiante, la cultura física, la responsabilidad personal y social y los asuntos ecológicos en su relación con la educación física y el deporte (Fernández-Balboa, 1993; Kirk, 2001; Rovegno y Kirk, 1995).

Esta ampliación de la agenda sociocrítica no ha estado exenta de discusión y auto-crítica. Algunos autores, que realizan su actividad investigadora dentro de esta tradición, manifiestan que dicha ampliación puede confundir el foco de atención singular de este tipo de investigación, es decir, su carácter político y emancipador (Tinning, 2002). Sin

embargo, las mayores críticas provienen de posiciones externas procedentes del empirismo, el feminismo y post-estructuralismo. Así, por ejemplo, las empiristas han criticado el carácter escurridizo, provocativo, poco fundamentado e, incluso, ofensivo que adopta, a menudo, la investigación sociocrítica (O'Sullivan et al., 1992). Las feministas y post-estructuralistas critican la abstracción teórica, la falta de conexión con las prácticas y el olvido de la multiplicidad, diferencia y particularidad en sus estudios de carácter global (Ellsworth, 1989). También han criticado el enfoque dualista de las relaciones de poder en lugar de considerarlo como un fluido, al modo foucaultiano, el peligro de caer en la dominación cuando se pretende el empoderamiento, debido a que se parte de una posición de verdad o la ausencia de un análisis del proceso de estudio en el que se encuentre el propio investigador (Gore, 1992, 1996).

Estas críticas han informado y provocado nuevos retos para el presente y el futuro desarrollo de la investigación sociocrítica, aunque no sean compartidas absolutamente. Los teóricos e investigadores han tomado de estas críticas aquello que puede sumar y estar al servicio de la transformación social y la acción política (Kincheloe y McLaren, 2000). Así, por ejemplo, se introducen nuevos conceptos como la diferencia, la particularidad, el lenguaje y la subjetividad, junto con las categorías sociales de clase, género, raza, edad o lugar. Otros más tradicionales como, por ejemplo, el concepto de ideología se ve afectado de tal manera que no sólo se refiere al sistema de creencias y prácticas sociales, sino también al lenguaje y discursos que contribuyen a la construcción de simbolismos colectivos.

2.5.1. Las nuevas preocupaciones teórico-metodológicas

Algunas de las críticas anteriores, como la posición de verdad (régimen de verdad) que se adoptan en muchas investigaciones, han provocado propuestas de superación con una buena dosis de 'humildad investigadora' (Kincheloe y McLaren, 2000). Esto significa aceptar que la emancipación es un proceso que nunca termina, que la investigación social crítica puede resultar falible y que cualquier intento de emancipación no garantiza un resultado equivalente. Además, desde que la investigación está histórica y geográficamente situada, puede que lo que es emancipador en una situación no lo sea tanto en otra. Esta humildad también se refiere a la manera en que investigadores críticos analizan e interpretan los datos empíricos, ya que deben reconocer su dependencia de los marcos teóricos elegidos y sus supuestos ideológicos individuales y sus biografías. Finalmente, esto también significa asumir que no existen sistemas de explicación dominante sino todo un conjunto de perspectivas e interpretaciones socioculturales de los fenómenos sociales. En la educación física, el deporte y la formación del profesorado destacan las reflexiones de Tinning (2002) sobre la 'modestia' de la pedagogía crítica ante los problemas y dificultades de su desarrollo.

La preocupación existente en las últimas décadas, dentro de las ciencias sociales, por las formas de representación y las narrativas también se ha observado entre los investigadores sociocríticos de la educación física y el deporte. Es una contribución postmoderna que busca nuevas formas narrativas, más allá de relatos realistas y neutrales, para evitar que los autores parezcan ausentes de las pesquisas y textos elaborados por ellos y ellas, así como de los informes globales con el común denominador de los participantes y la voz omnipresente del investigador o investigadora. Se trata de enriquecer las formas realistas

con otras que incluyen más información de cómo se ha realizado el trabajo de campo, el papel del investigador en el proceso de investigación, distintas voces participantes y formas más abiertas de narración. Además, intentan acercarse al lector y lectora mediante un lenguaje más ordinario y entendible, con el uso de diferentes recursos literarios como la poética, la metáfora, el humor y la ironía. Para los investigadores sociocríticos resulta vital que el texto del relato con el que representan sus estudios capte la atención de los lectores y lectoras porque en ello descansa la capacidad de alterar sus conciencias y el potencial transformador (Foley, 1992). Las contribuciones más relevantes, tanto teórica como empíricamente, proceden de Sparkes y colaboradores que se han ocupado de las narrativas, algunas de ellas dirigidas a propósitos socialmente críticos (Sparkes 1997, 2002a, 2002b, 2009, Sparkes et al. 2003.; Sparkes y Smith, 2008). En el contexto español también se han realizado aportaciones teóricas (Pérez et al. 2011a, 2011b; Sparkes y Devís-Devís, 2007) y empíricas sobre nuevas formas narrativas de tipo biográfico y autobiográfico en la formación del profesorado (Devís-Devís y Sparkes, 1999, 2004; Sicilia, 2011).

Las cuestiones de validez y reflexividad, a menudo conectadas con los retos de la representación, son vitales para el futuro de la investigación sociocrítica. Además de las formas de validez que se utilizan en el paradigma interpretativo, la investigación emancipatoria u orientada a la práctica busca formas particulares de validez más acorde con los propósitos de este tipo de pesquisa. Lather (1991) propuso la denominada 'validez catalítica' que se refiere al grado en que el proceso de investigación orienta y facilita a los participantes la alteración de su conciencia para conocer la realidad y transformarla mejor.

Este tipo de validez es similar al criterio de 'eficacia', desarrollado por autores de la investigación-acción participativa, utilizado en el cambio de las prácticas sociales (McTaggart, 1997; Zamosc, 1992). De acuerdo con los dos propósitos de la investigación sociocrítica, este criterio de eficacia debe utilizarse, tanto a nivel de las representaciones ideológicas como al nivel político (Zamosc, 1992). En el primer nivel la eficacia se produce cuando los actores perciben y comprenden los factores que operan en su propia realidad, de tal manera que pueden emerger nuevas actitudes y valores. En el segundo nivel, la eficacia se espera que produzca cambios en la situación real de los actores para llegar a sus metas colectivas. El problema estriba, señala Zamosc, en saber hasta qué punto los cambios ideológicos y políticos se deben a la investigación o a otros factores que influyen en ella. Como no es posible el control técnico en este tipo de investigación naturalista, la validez depende, en última instancia, de la confianza en la integridad de los investigadores, su autocrítica y reflexividad. Este último concepto consiste en el proceso de reflexión crítica dirigida, tanto al conocimiento producido por la propia investigación como a la manera con que se genera dicho conocimiento. Smyth y Shacklock (1998) lo ven como una revelación de las creencias del investigador, sus valores e intereses, y una estrategia de cuestionamiento de sí mismo. También lo entienden como un proceso deliberado en busca de las tensiones y contradicciones que aparecen en la práctica de la investigación, así como a ser conscientes de la propia complicidad de los investigadores en lo que critican.

Recientemente, Dadds (2008) menciona la 'validez empática' con la que se refiere a la influencia que la investigación sociocrítica, en concreto la investigación-acción, puede tener en las personas implicadas (interna) y en audiencias externas a las participantes en el propio proceso de pesquisa (externa). Se apoya en el potencial que posee este tipo de

investigación, ya sea en el proceso como en sus resultados, para la transformación de las disposiciones emocionales entre las personas, de tal manera que se crean sentimientos positivos entre ellos. Se trata de conseguir una mayor empatía o capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás. Según Goleman (1999), esta capacidad de las personas se asienta sobre la conciencia emocional de uno mismo, puesto que cuanto más abierta se encuentre una persona a sus emociones más destreza adquirirá en la comprensión de las emociones de los demás. Y la clave para acceder a las emociones ajenas parece situarse en la habilidad para captar los mensajes no verbales. En cualquier caso, como señala Dadds (2008), la empatía permite conectar el conocimiento de los participantes y de otros más allá de la propia investigación y aprender de ella. Por otra parte, dadas las relaciones de la empatía con el altruismo y los juicios morales (tienen que ver con víctimas potenciales), este tipo de validez vuelve a descansar en el compromiso moral de los investigadores y participantes en la investigación sociocrítica, así como la reflexividad y autocrítica señalada más arriba.

Por último, quisiera apuntar un elemento fundamental de la investigación sociocrítica si pretende alcanzar los objetivos por los que adquiere su sentido y legitimidad (la crítica sociocultural y la transformación social). Me refiero a la continuidad de las pesquisas y procesos colaborativos y autocríticos en que se sustenta este tipo de investigación. Al igual que ocurre con los procesos de transformación social en contextos deprimidos y vulnerables, la investigación sociocrítica no puede limitarse a aportaciones puntuales, desconectadas de redes o programas de investigación. Sus objetivos no se verán colmados si no existe continuidad, si los procesos individuales no dan paso a procesos de investigación colectiva donde resulta fundamental la colaboración a lo largo del tiempo. En este sentido, es importante no quedarse, como señala Lawson (1991), en investigaciones colaborativas individualistas. Es decir, en iniciativas puntuales, sin gran continuidad, con pocos miembros en el grupo de colaboración, sin apoyo institucional ni sistema de recompensas que lo facilite, sin compartir los resultados y las experiencias con otros colectivos o audiencias y pudiendo acabar únicamente con la lectura de una tesis doctoral. Por eso, autores destacados del ámbito de la educación han evolucionado de un énfasis metodológico a otro más político ligado a la construcción de comunidades críticas de investigadores e investigadoras y/o profesorado comprometidos con la mejora de sus prácticas a través de la investigación acción emancipadora (Kemmis, 1992).

2.5.2. *Los nuevos temas y áreas de interés*

Los cambios sociales, las críticas y los avances sociocríticos han procurado nuevos temas y áreas de interés para la investigación que se caracterizan por mayor complejidad y profundidad en ciertos aspectos que han pasado desapercibidos a los investigadores e investigadoras. Entre ellos podemos distinguir:

- *Las voces de los estudiantes.* Aunque un grupo inicial de estudios recogieron la voz de los estudiantes desde la perspectiva liberal del paradigma mediacional del pensamiento de los estudiantes, han ido apareciendo diversas contribuciones desde un punto de vista socialmente crítico. Una de las primeras contribuciones se ocupó del papel de los estudiantes en la construcción de un proyecto innovador en la educación física (Brooker y Macdonald, 1999). Especialmente interesante resulta el estudio realizado con estudiantes con severas dificultades de aprendizaje dentro de un programa de nueve sesiones en el

que sus opiniones y experiencias contribuyeron a desarrollar el currículum (Fitzgerald et al. 2003). Las experiencias negativas de los estudiantes han sido exploradas a través de sus voces con el apoyo de conceptos como la cultura de la performatividad y la violencia simbólica para comprender cómo en un contexto de promoción de la actividad física se acaba favoreciendo la inactividad (Beltrán-Carrillo et al. 2012). Aun así, son necesarios más estudios para conocer cómo los estudiantes contribuyen en la construcción social de la educación física y formación del profesorado y el papel que juegan en la reproducción y transformación de formas de pedagogía crítica. Precisamente el texto colectivo de O'Sullivan y MacPhail (2010) trata de ocupar este vacío de las voces y las experiencias de los estudiantes en los contextos de la educación física y el deporte.

-Los aprendizajes de los estudiantes. Esta área de investigación ha despertado un creciente interés en los últimos años y se basa en la idea de que la capacidad de pensar y actuar críticamente requiere el desarrollo de una teoría aplicable tanto al aprendizaje del alumnado en la formación del profesorado como de la escuela (Kirk, 2001). La literatura sugiere que el aprendizaje situado puede proporcionar avances teóricos para la investigación empírica de tipo sociocrítico y promover pedagogías que facilitan el pensamiento creativo (Kirk y Macdonald, 1998; Rovegno y Kirk, 1995). De estas posiciones teóricas, el aprendizaje se considera multidimensional, y los estudiantes se consideran agentes activos de su aprendizaje. Estudios recientes están utilizando estos métodos en la educación física escolar, más específicamente en el contexto de la enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos y unidades deportivas de educación (Kirk y MacPhail, 2002; MacPhail et al. 2008).

-Las interacciones entre categorías sociales. La mayor parte de la literatura que trata de la construcción social de la educación física se centra en una categoría mediacional de análisis, como la clase social, el género o la raza. En consecuencia, existe la necesidad de reconocer e investigar la complejidad social asociada a las interacciones entre raza, cultura, clase social, ubicación, género, edad, religión, capacidad y sexualidad que crean las subjetividades del alumnado y el profesorado (Flintoff et al. 2008). De la misma manera, existe la necesidad de indagar en la opresión y desigualdades que se ocultan entre las interacciones de estas categorías. Este es el caso del estudio que se ocupa de los vínculos intergeneracionales con la reproducción de la masculinidad y la feminidad (Brown y Evans, 2004) o el impacto que la ubicación, el género y la cultura juegan en el acceso y el compromiso de los estudiantes a las oportunidades de práctica física (Wright et al. 2003). Algunos trabajos se han realizado a partir de la combinación de género y raza para conocer las experiencias en la educación física y la interacción religión-educación de las chicas musulmanas que viven en países occidentales (Benn et al. 2011; Dagkas y Benn, 2006).

-La construcción social de los cuerpos y capacidades/discapacidades. Como una parte del ser humano, el cuerpo está en todas partes, en medio de cualquier interacción social e identidad. Probablemente no hay mejor lugar para ilustrar el 'yo' que en los cambios corporales. Sin embargo, hasta hace poco, los investigadores sociocríticos no han prestado atención al papel que el deporte escolar y la educación física juegan en el proceso de construcción social del cuerpo, las identidades corporales y sus relaciones con la salud. El libro editado por Evans, Davies y Wright (2004) y el número monográfico de la revista *Sport, Education and Society*, coordinado por Evans y Davies (2011), son ejemplos del estudio de la construcción social del cuerpo y la corporalidad, realizados

desde diferentes perspectivas teóricas como la neo-marxista, la Nueva Sociología de la Educación, la feminista y la postestructuralista. Por lo que se refiere a la capacidad/discapacidad, los estudios de construcción social comienzan a recoger evidencia de la misma y se espera que aumente en el futuro (Fitzgerald, 2005; Hay y Macdonald, 2011)

-Interacciones entre contextos sociales. El conocimiento en el campo de la educación física y el deporte se construye en muchos sitios diferentes, como escuelas, parques, universidades, medios de comunicación, y así sucesivamente, y los estudios de crítica social se encuentran principalmente en uno u otro de estos lugares. Por lo tanto, para entender cómo los discursos de educación física y el deporte se construyen, transmiten y transforman dentro de los entornos complejos y contextos antes mencionados, las indagaciones deben dirigirse a las interacciones entre dichos contextos. De especial interés son las relaciones dialécticas y las influencias mutuas entre las universidades y la educación física, las profesiones de ejercicio y el deporte para atender las necesidades de la comunidad, especialmente de las personas desatendidas por estas profesiones que tradicionalmente se han centrado en las personas con talento, capaces, habilidosos y en forma (Lawson, 1999). Un ejemplo reciente de esta nueva tendencia explora las interacciones escuela-universidad usando, de manera complementaria, los marcos teóricos de la socialización ocupacional, enculturación en las comunidades de práctica y la teoría de Bernstein sobre el discurso pedagógico (Macdonald et al. 1999). La teoría del dispositivo pedagógico de Bernstein (1998) es especialmente relevante aquí porque permite relacionar distintos contextos o campos como los de producción (p. ej. universidades) y reproducción (p. ej. escuelas) o los de recontextualización oficial (p. ej. administración educativa) y pedagógico (p. ej. profesorado). Así se ha evidenciado, por ejemplo en el estudio sobre la selección de los materiales curriculares en la educación física española (Devís et al. 2011).

-La cultura popular y la educación física. Otro grupo de investigaciones de reciente interés se ocupa de las relaciones entre la educación física escolar y la cultura popular porque los materiales culturales que dan sentido a la educación física (deporte, ejercicio, juego) se encuentran fuera de la escuela. Para evitar el aislamiento del programa escolar de la sociedad en la que están inmersos es necesario comprender los efectos e influencias de la cultura popular en los estudiantes y sus visiones de la educación física (Fernández-Balboa, 1997b). Por lo tanto, es necesaria la comunicación dialéctica entre la educación física escolar y la cultura física para fortalecer formas de transformación social que vayan más allá de las cuatro paredes de las escuelas (Kirk, 1998b; Macdonald, 2003). Por ejemplo, el estudio comparativo de casos de Kunz (1991) analizó las tensiones, complementariedades y funciones entre los estudiantes de educación física en prácticas y su cultura física en dos escuelas brasileñas, y propuso un plan de estudios a partir de estos datos empíricos. Otro proyecto de investigación, desarrollado por Tinning y Fitzclarence (1992) en Australia, estudió las relaciones entre la educación física, los medios de comunicación y las vidas de los estudiantes para implicarse como consumidores críticos de actividad física fuera del sistema escolar. La investigación reciente se apoya en el concepto de 'comunidades de práctica' para comprender y desarrollar estrategias y programas sociales que fomenten conexiones entre la educación física y la cultura popular (Kirk y Macdonald, 1998). Este concepto es tan flexible que permite abordar estudios no sólo para conectar contextos sino también identidades y culturas como ha realizado Paechter (2003) al considerar las masculinidades y feminidades como comunidades de práctica. También se ha utilizado para comprender cómo funcionan los departamentos de

educación física en las escuelas cuando reciben estudiantes universitarios de educación física (Sirna et al. 2008).

- *Ética del cuidado y la responsabilidad.* Han aparecido nuevas áreas de investigación alrededor de la emoción y el cuidado de los seres humanos y el medio ambiente, debido a que la ética del cuidado y la responsabilidad se ha propuesto como la base moral para el trabajo sociocrítico, además de la ética más tradicional de la justicia y la emancipación. Un proyecto reciente de investigación cualitativa ha estudiado el rol que la comprensión emocional juega en la enseñanza de la educación física y su influencia en el contenido, la pedagogía y el currículo (McCaughy, 2004). La dimensión emocional también emerge en un estudio biográfico centrado en la crisis de identidad de un estudiante universitario que se produjo en el contexto del desarrollo de una pedagogía crítica en formación del profesorado (Devís-Devís y Sparkes, 1999). También se ha identificado los problemas emocionales implicados en un proyecto colaborativo de innovación (Devís-Devís y Antolín, 2001), el papel de las emociones en las relaciones de género en la formación del profesorado (Dowling, 2008) y se ha favorecido la comprensión emocional en las prácticas de estudiantes universitarios de educación física (Klemola et al. in press). El cuidado también ha sido un concepto central de algunas profesoras e investigadoras en su trabajo con las adolescentes desinteresadas en la educación física y que pretenden cambiar esa situación transformándola (Ennis, 1999; Ennis et al. 1997). Este trabajo se relaciona con el modelo de responsabilidad social de Hellison, desarrollado para trabajar con jóvenes en situación de riesgo, cuya efectividad ha sido empíricamente apoyado en los EE.UU. y en otros lugares para promover los valores personales y sociales (Debusk y Hellison, 1989; Escartí et al. 2005; Escartí et al. 2010; Hellison y Walsh, 2002; Wright et al. 2004). Las pedagogías de la responsabilidad están comenzando a estudiarse para explorar el impacto humano (es decir, deporte, ejercicio, actividades recreativas) sobre el medio ambiente (Lake et al. 2001). Debemos tener en cuenta que la ética siempre se había dirigido a los asuntos humanos, pero debido al poder de actuación de los seres humanos sobre el planeta y la creciente vulnerabilidad de la naturaleza, la ética del cuidado y la responsabilidad se ha extendido a estos asuntos. La educación física y el deporte implican actuaciones sobre la naturaleza que han pasado desapercibidas y la extensión de la ética del cuidado y la responsabilidad las sitúa en un primer plano.

3. COMENTARIOS FINALES

En este artículo he presentado la investigación socialmente crítica, realizada en el ámbito de la educación física y la formación del profesorado, desde sus inicios en la década de 1980, con el propósito de presentar la evolución de la misma, los temas, los autores y las autoras, así como los retos y las perspectivas de futuro a nivel metodológico y temático. Estos retos y perspectivas marcan, a mi entender, los caminos por los que transitará la nueva investigación con la que contribuir a una sociedad más justa, democrática, equitativa, segura y responsable.

Como he señalado en otra ocasión, con los problemas sociales, económicos y ecológicos de un mundo globalizado, la investigación sociocrítica y su acción política no sólo son intelectualmente emocionantes y desafiantes, sino también necesarias. Por último,

con el artículo pretendo estimular a los lectores y las lectoras a participar activamente en el desarrollo de esta perspectiva o tradición investigadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, B. (2009). Medios de comunicación y corporeidad: representaciones sociales de los educadores físicos. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.
- Almonacid, A. y Matus, E. (sin fecha). La clase de educación física, una indagación desde el imaginario de los estudiantes de pedagogía en educación física de la Universidad Autónoma de Chile- sede Talca. Investigación para el grado de Magister. Universidad Autónoma de Chile.
- Almond, L. (1976). Teacher involvement in curriculum planning. En J. Kane (ed.), *Curriculum development in Physical Education* (pp.97-121). London: Crosby Lockwood Staples.
- Almond, L. (1979). The evaluation of teachers' practice in school. *New Zealand Journal of Health, Physical Education, and Recreation*, vol.12, n.3, 74-78.
- Almond, L. (1985). Teaching games through action research. En *Teaching Team Sports. International AIESEP Congress* (pp.185-197). Roma: CONI.
- Aquino, H., Orozco, M., Mendoza, M., Figueroa, M. y Orendain, C. (2008). *Práctica docente de la educación física en la escuela primaria*. Zapopan-Guadalajara: Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio.
- Aquino, B., Rodríguez, C. y Aquino, H. (2001). Intervención reeducativa en el proceso de readaptación a los menores infractores de la Granja Juvenil de Readaptación Social a través de talleres físico deportivos. Guadalajara: ESEF JAL, Reporte de investigación interno, Unidad de Investigación de la ESEF JAL.
- Aquino, H. (2004). La formación de investigadores en proyectos comunitarios deportivo-recreativos. Tesis de Doctorado en Educación. Doctorado Interinstitucional; Universidad La Salle, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio y Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
- Bain, L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n.60, 21-24.
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. En W.R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.758-781). New York: Macmillan.
- Barbero, J. (1993). Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física. En J. Barbero (ed.), *Investigación alternativa en educación física* (pp.7-30). Málaga: Unisport.
- Barbero, J. (1994). Bases epistemológicas de la educación física escolar: saberes e ideologías imperantes. Comunicación presentada al II Simposium Internacional de Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento. Las Palmas de Gran Canaria.
- Barbero, J. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, n.311, 13-45.
- Beamish, R. (1982). A critical examination of the epistemological limitations of the positivist approach to comparative sport studies. En J. Pooley y C. Pooley (eds.), *Proceedings of the Second International Seminar on Comparative Physical Education and Sport* (pp.131-162) Halifax: Dalhousie University Printing Center.
- Benn, T., Dagkas, S. y Jawad, H. (2011). Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, vol.16, n.1, 17-34.

- Beltrán-Carillo, V., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C. y Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in Physical Education and sport. *Youth and Society*, vol.44, n.1, 1-25.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bracht, V. y Caparroz, F. (2009). El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la educación física brasileña. En L. Martínez y R. Gómez (coords.), *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (pp.53-89). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bracht, V., Pires, R., García, S. y Sofiste, A. (2002). A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol.23, n.2, 9-29.
- Branham, P. (2003). Boys, masculinities and PE', *Sport, Education and Society*, vol. 8, n.1, 57-71.
- Brooker, R. y Macdonald, D. (1999). Did we hear you?: issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, vol.31, n.1, 83-97.
- Brown, D. y Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.23, 48-70.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Tr. J.A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca.
- Chepyator-Thomson, J. y Ennis, C. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol.68, n.1, 89-99.
- Clarke, G. (1996). Conforming and contesting with (a) difference: how lesbian students and teachers manage their identities. *International Studies in Sociology of Education*, vol.6, n.2, 191-209.
- Clarke, G. (1998). Queering the pitch and coming out to play: lesbians in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, vol.3, n.2, 145-60.
- Crum, B. (1986). Concerning the quality of the development of knowledge in Sport Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.5, 211-20.
- Dadds, M. (2008). Empathic validity in practitioner research. *Educational Action Research*, vol. 16, n.2, 279-290.
- Dagkas, S. y Benn, T. (2006). Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: a comparative study. *Sport, Education and Society*, vol.11, n.1, 21-38.
- Debusk, M. y Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.8, 104-12.
- Devís-Devís, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. En J. Barbero (coord.), *Investigación alternativa en educación física* (pp.31-72). Málaga: Unisport.
- Devís-Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Devís-Devís, J. (1997). Policy, practice, and reconversion in Spanish educational reform: teaching and teacher education in physical education. *The Curriculum Journal*, vol.8, n.2, 213-30.
- Devís-Devís, J. (2001). (ed.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoi: Marfil.
- Devís-Devís, J. (2006). Socially Critical Research Perspectives. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'sullivan (eds.), *Handbook of Physical Education* (pp.37-58). London: Sage.
- Devís-Devís, J. y Antolín, L. (2001). Emociones, profesorado e innovación en la educación física: la revisión de un estudio de casos. En J. Devís-Devís (ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp.61-85) Alcoi: Marfil.
- Devís-Devís, J., Molina-Alventosa, Jp, Peiró-Velert, C. y Kirk, D. (2011). Selection of printed curriculum materials in physical education: recontextualising pedagogical knowledge. *European Physical Education Review*, vol.17, n.1, 19-34.
- Devís-Devís, J., Perdiguero, E., Silvestre, A. y Peiró-Velert, C. (1994). La representación social del cuerpo en un grupo de estudiantes de educación física. En A. Clemente, G. Musitu y M.

- Gutiérrez (eds.), *Intervención educativa y desarrollo humano* (pp.147-155). Valencia: Set i Set ediciones.
- Devís-Devís, J. y Sparkes, A. (1999). Burning the book: a biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*, n.5, 135-52.
- Devís-Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: La reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia y J-M. Fernández-Balboa (coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la educación física* (pp.83-108). Sevilla: Wanceulen.
- Dewar, A. (1987). The social construction of gender in physical education. *Women's Studies International Forum*, n.10, 453-65.
- Dewar, A. (1990). Oppression and privilege in physical education: struggles in the negotiation of gender in a university programme. En D. Kirk y R. Tinning (eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture* (pp.67-99). London: The Falmer Press.
- Dewar, A. (1993). Would all the generic women in sport please stand up? Challenges facing feminist sport sociology. *Quest*, n.45, 211-29.
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: the emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, vol.13, n.3, 247-266.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, vol.59, n.3, 297-324.
- Ennis, C. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, vol.4, n.1, 31-50.
- Ennis, C., Cothran, D., Davidson, K., Loftus, S., Owens, L., Swanson, L. y Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.17, 52-71.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *Spanish Journal of Psychology*, vol.13, n.2, 667- 676.
- Evans, J. (1986). (ed.) *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education*. London: The Falmer Press.
- Evans, J. (1988). (ed.). *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*. London: The Falmer Press.
- Evans, J. (1993). (ed.). *Equality, Education and Physical Education*. London: The Falmer Press.
- Evans, J. y Davies, B. (2011). (eds.) *New directions, new questions? Social theory, education and embodiment. Sport, Education and Society* (monograph).
- Evans, J.; Davies, B. y Wright, J. (2004). (eds.) *Body Control and Knowledge. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Fals-Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C. Salazar (ed.), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp.65-84). Madrid: Popular-OEI-Quinto Centenario.
- Fay, B. (1987). *Critical social science. Liberation and its limits*. Cambridge: Polity Press.
- Fernández-Balboa, J. (1993). Aspecto crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la educación física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts. Educació Física*, n.34, 74-82.
- Fernández-Balboa, J. (1997a) (ed.). *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany: SUNY.
- Fernández-Balboa, J. (1997b). Physical education teacher preparation in the postmodern era: toward a critical pedagogy. En J. Fernández-Balboa, (ed.). *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport* (pp.121-138) Albany: SUNY.

- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, n.10, 41-59.
- Fitzgerald, H., Jobling, A. y KIRK, D. (2003). Listening to the 'voices' of students with severe learning difficulties through a task-based approach to research and learning in physical education. *Support for Learning*, vol.18, n.3, 123-129.
- Flintoff, A. (1994). Sexism and homophobia in physical education: the challenge for teacher educators. *Physical Education Review*, vol.17, n.2, 97-105.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. Y Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, vol.18, n.2, 73-85.
- Foley, D. (1992). Making the familiar strange: writing critical sport narratives. *Sociology of Sport Journal*, vol.9, n.1, 36-47.
- Fraila, A. (2004). (coord.). *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fraila, A. y ROMO, C. (1991). Investigación-acción en la educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.10, 225-236.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. 8th edition. Tr. J. Mellado. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Tr. A. Roca. Vic: Eumo-Diputació de Barcelona.
- Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A 'historical' sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, vol.18, n.7, 4-10.
- George, L. y Kirk, D. (1988). Limits of change in physical education: ideologies, teachers and the experience of physical activity. En J. Evans (ed.), *Teachers, teaching and control in physical education* (pp.15-155). London: The Falmer Press.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional* (29 edición). Barcelona: Kairós.
- González-Ravé, J., Ruiz, L. y Carrasco, M. (2007). The social construction of gender in Spanish physical education students. *Sport, Education and Society*, vol.12, n.2, 141-158.
- Gore, J. (1992). What can we do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. En C. Luke y J. Gore (eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp.54-73). London: Routledge.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Tr. P. Manzano. Madrid: Morata.
- Griffin, P. (1983). Gymnastics is a girl's thing: Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. En T. Templin y J. Olson (eds.), *Teaching in Physical Education* (pp.71-75) Champaign: Human Kinetics.
- Griffin, P. (1984). 'Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.4, 30-38.
- Griffin, P. (1985a). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.4, 100-10.
- Griffin, P. (1985b) Teachers' perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n.56, 103-10.
- Griffin, P. (1985c). Teaching in an urban, multiracial physical education program: the power of context. *Quest*, n.37, 154-65.
- Griffin, P. (1992a). Identity management strategies among lesbian and gay educators. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol.4, n.3, 189-202.
- Griffin, P. (1992b). Changing the game: homophobia, sexism, and lesbians in sport. *Quest*, vol.44, n.2, 251-65.
- Griffin, P. (1998). *Strong Women, Deep Closets: Lesbians and Homophobia in Sports*. Champaign: Human Kinetics.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Tr. M. Jiménez, J.F. Ivars and L. Martín. Madrid: Taurus.
- Harris, J. (1987). Social contexts, scholarly inquiry, and physical education'. *Quest*, n.39, 282-94.

- Hay, P. y Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, vol.15, n.1, 1-18.
- Hellison, D. (1978). *Beyond Balls and Bats: Alienated (and other) Youth in the Gym*. Washington: AAHPER.
- Hellison, D. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: investigating the investigations. *Quest*, n.54, 292-307.
- Hernández, J. (1996). La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, una nueva definición de la educación física escolar. *Revista de Educación*, n.311, 51-76.
- Hickey, C. y Fitzclarence, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport, Education and Society*, n.4, 51-62.
- Hickey, C., Fitzclarence, L. y Matthews, R. (2000). (eds.) *Where the boys are. Masculinity, sport and education*. 2nd edn. Deakin: Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1992). L'educació del professor i el desenvolupament de comunitats crítiques de professors. En A. Sansano & E. Contell (coords.), *Crítica de la pedagogia i pedagogia crítica: textos per al debat*. València: Galàxia d'Edicions-Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.279-313) 2nd edn. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kirk, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.5, 230-46.
- Kirk, D. (1988). *Physical Education and Curriculum Study. A Critical Introduction*. London: Croom Helm.
- Kirk, D. (1989). The orthodoxy in RT-PE and the research/practice gap: a critique and alternative view. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.8, 123-30.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Universitat de València. Valencia.
- Kirk, D. (1992). *Defining Physical Education. The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*. London: The Falmer Press.
- Kirk, D. (1998a). *Schooling Bodies. School Practice and Public Discourse, 1880-1950*. London: Leicester University Press.
- Kirk, D. (1998b). Educational reform, physical culture and the crisis of legitimation in physical education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol.19, n.1, 101-12.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. En J. Devís-Devís (ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp.101-209). Alcoi: Marfil.
- Kirk, D. y Colquhoun, D. (1989). Healthism and physical education. *British Journal of Sociology of Education*, vol.10, n.4, 417-34.
- Kirk, D. y Smith, S. (1986). How objective are ROSBA objectives? A critique of objectivism in curriculum design. *Curriculum Perspectives*, vol.6, n.2, 32-36.
- Kirk, D. y Tinning, R. (1990). (ed.) *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*. London: The Falmer Press.
- Kirk, D. y Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.17: 376-87.
- Kirk, D. y Macphail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol.21, n.2, 177-92.
- Kirk, D., McKay, J. y George, L. (1986). All work and no play? Hegemony in the P.E. curriculum. En *Trends and Developments in P.E.: Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, P.E., Dance, Recreation and Health* (pp.170-177). London: E. and F.N. Spon.

- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. y O'sullivan, M. (in press) Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI 10.1080/17408989.2011.630999.
- Kunz, E. (1991) *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Lake, J. Stratton, G.; Martin, D. y Money, M. (2001). Physical education and sustainable development: an untrodden path. *Quest*, n.53, 471-82.
- Landau, G. (1996). Critical theory in German Sport Pedagogy. En P. Schempp (ed.), *Scientific development of sport pedagogy* (pp. 223-236), Münster: Waxman.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York: Routledge.
- Lawson, H. (1983a). New directions for research on teacher education and school practice in physical education. *International Journal of Physical Education*, 3-4: 10-15 and 8-14.
- Lawson, H. A. (1983b). Paradigms for research on teaching and teachers. En T. Templin y J. Olson (eds.), *Teaching in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics. (pp. 339-58.)
- Lawson, H. (1984). Problem-setting for physical education and sport. *Quest*, n.36: 46-60.
- Lawson, H. (1985). Knowledge for work in the physical education profession. *Sociology of Sport Journal*, n.2, 9-24.
- Lawson, H. (1990a). Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. *Quest*, n.42, 161-83.
- Lawson, H. (1990b). Sport Pedagogy research: from information-gathering to useful knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.10, 1-20.
- Lawson, H. (1991). *Ideological, behavioral and structural facilitators for collaboration among researchers and practitioners*. AIESEP-NAPEHE World Congress. Atlanta, Georgia.
- Lawson, H. (1999). Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. *Quest*, n.51, 116-49.
- Light, R. y Kirk, D. (2000). High school rugby, the body and the reproduction of hegemonic masculinity. *Sport, Education and Society*, vol.5, n.2, 163-76.
- López-Pastor, V. (2006). (coord.) *Evaluación en educación física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V., Monjas, R. y Manrique, J. (2011). Fifteen years of action research as professional development: seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, vol.19, n.2, 153-170.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: is the school curriculum-reform movement and anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, vol.35, n.2, 139-149.
- Macdonald, D., Kirk, D. y Braiuka, S. (1999). The social construction of the physical activity field at the school/university interface. *European Physical Education Review*, vol.5, n.1, 31-51.
- Macphail, A., Kirk, D. y Griffin, L. (2008) Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol.27, n.1, 100-115.
- Martínez, L. (1994) Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en educación física. En S. Romero (coord.), *Didáctica de la educación física: diseños curriculares en primaria* (225-232). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez, L. y Gómez, R. (2009). (coords.) *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mccaughtry, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: influences of content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.23, 30-47.

- McTaggart, R. (1997). Reading the collection. En R. McTaggart (ed.) *Participatory Action Research*, (pp. 1-24), Albany: SUNY.
- Molina, J. y Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: El caso de un alumno con discapacidad intelectual. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, n.19, 165-190.
- Molina, J. y Devís-Devís, J. (2001). La educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En B. Vázquez (coord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp.301-331). Madrid: Síntesis.
- Molina-Neto, V. (1996). La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre. Tesis doctoral inédita (PhD). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Molina-Neto, V. (2003). Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. *Movimento*, vol.9, n.1, 145-169.
- Muñoz, G. (2004). Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/ EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. *Movimento*, vol.10. n.1, 113-131.
- Murcia, N., Jaramillo, L., Camacho, H. y Loaiza, M. (2005). *Imaginario de los jóvenes ante la clase de Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Muros, B. y Fernández-Balboa, J. (2005). Physical education teacher educator's personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol.24, n.3, 243-264.
- O'sullivan, M. y Macphail, A. (2010). (eds.) *Young people's voices in physical education and youyh sport*. Abingdon: Routledge.
- O'sullivan, M., Siedentop, D. y Locke, L. (1992). Toward collegiality: competing viewpoints among teacher educators. *Quest*, n.44, 266-80.
- Paechter, C. (2003). Masculinities and fmeninities as communities of practice. *Women's Studies International Forum*, vol.26, n.1, 69-77.
- Peiró-Velert, C. y Devís-Devís, J. (1993). Innovación en educación física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. En J. Barbero (ed.), *Investigación alternativa en educación física* (pp.249-270). Málaga: Unisport.
- Penny, D. y Evans, J. (1999). *Politics, Policy and Practice in Physcial Education*. London: E & FN Spon.
- Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J., Smith, B. y Sparkes, A. (2011a). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, vol.17, n.1, 11-38
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J. y Devís-Devís, J. (2011b). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimento*, vol.17, n.4, 11-42.
- Renold, E. (1997).All they've got on their brains is football'. Sport, masculinity and the gendered practice of the playground relations. *Sport, Education and Society*, vol.2, n.1, 5-23.
- Rovegno, I. y Kirk, D. (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: toward a broader agenda. *Quest*, n.47, 447-74.
- Ruiz, E., López, C. y Escobar, J. (2011). Los jóvenes, el ideal estético y la televisión. El cuerpo real y el imaginado. *Revista Luciérnaga*, vol.3, n.6, 17-22.
- Schempp, P. (1987). Research on teaching physical education: Beyond the limits of natural science. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.6, 111-21.
- Schempp, P. (1988). Exorcist II: a reply to Siedentop. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.7, 79-81.
- Scraton, S. (1986). Images of femininity and the teaching of girls' physical education. En John Evans (ed.), *Physical Education, Sport and Schooling. Studies in the Sociology of Physical Education* (pp.71-94). London: The Falmer Press.

- Scruton, S. (1987). Boys muscle in where angels fear to tread' –girls' subcultures and physical activities. En J. Horn, D. Jary and A. Thomlinson (eds.), *Sport, Leisure and Social Relations* (pp.160-186). London: Routledge and Keagan Paul.
- Scruton, S. (1995). *La educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Sicilia, A. (2011). (coord.) *La evaluación y calificación en la universidad. Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas*. Barcelona: Hipatia.
- Sicilia, Á. y Fernández-Balboa, J. (2004). (eds.) *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia-Camacho, A. y Fernández-Balboa J. (2009). Reflecting on the moral bases of critical pedagogy. En PETE: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education and Society*, vol.14, n.4, 443-463
- Siedentop, D. (1987). Dialogue or exorcism? A rejoinder to Schempp. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.6, 373-376.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol.62, n.4, 352-364.
- Sirna, K., Tinning, R. y Rossi, T. (2008). The social tasks of learning to become a physical education teacher: Considering the HPE subject department as a community of practice. *Sport, Education and Society*, vol.13, n.3, 285-300.
- Smyth, J. y Shacklock, G. (1998). Behind the 'Cleansing' of socially critical research accounts. En G. Shacklock y J. Smyth (eds.), *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research* (pp.1-12). London: The Falmer Press.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, vol.21, n.1, 31-42.
- Sparkes, A. (1988a). The micropolitics of innovation in the physical education curriculum. En J. Evans (ed.), *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*. London: The Falmer Press. (pp.157-77)
- Sparkes, A. (1988b). Strands of commitment within the process of teacher initiated innovation. *Educational Review*, vol.40, n.3, 301-17.
- Sparkes, A. (1989). Towards an understanding of the personal costs and rewards involved in teacher initiated innovations. *Educational Management and Administration*, n.17, 100-208.
- Sparkes, A. (1992). (ed.) *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions*. London: The Falmer Press.
- Sparkes, A. (1994a). Self, silence and invisibility as a beginning teacher: a life history of lesbian experience. *British Journal of Sociology of Education*, vol.15, n.1, 93-118.
- Sparkes, A. (1994b). Life histories and the issue of voice: reflections on an emerging relationship. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol.7, n.2, 165-83.
- Sparkes, A. (1997). Ethnographic fiction and representing the absent other. *Sport, Education and Society*, vol.2, n.1, 25-40.
- Sparkes, A. (2002a). *Telling tales in sport and physical activity: a qualitative journey*. Champaign: Human Kinetics.
- Sparkes, A. (2002b). Fictional representations: on difference, choice, and risk. *Sociology of Sport Journal*, vol.19, n.1, 1-24.
- Sparkes, A. (2009). Novel ethnographic representations and the dilemmas of judgement. *Ethnography and Education*, vol.4, n.3, 301-319.
- Sparkes, A. y Devís- Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S.M. Pulido (eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp.43-68). Medellín: Funámbulos.
- Sparkes, A., Nilges, L., Swan, P. y Dowling, F. (2003). Poetic Representations in Sport and Physical Education: Insider Perspectives 1. *Sport, Education and Society*, vol.8, n.2, 153-177.

- Sparkes, A. y Smith, B. (2008). Men, spinal cord injury, memories and the narrative performance of pain. *Disability and Society*, vol.23, n.7, 679-690.
- Sparkes, A., Templin, T. y Schempp, P. (1990). The problematic nature of a career in a marginal subject: some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, vol.16, n.1, 3-27.
- Sparkes, A., Templin, T. y Schempp, P. (1993). Exploring dimensions of marginality: reflecting on the life histories of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol.12, n.4, 386-98.
- Squires, S. y Sparkes, A. (1996). Circles of silence: sexual identity in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, n.1, 77-102.
- Steinhardt, M. (1992). Physical education. En P. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.964-1001) New York: Macmillan.
- Sykes, H. (2001). Understanding and overstanding: feminist.poststructural life histories of physical education teachers. *Qualitative Studies in Education*, vol.14, n.1, 13-31.
- Tinning, R. (1985). Physical education and the cult of slenderness. A critique. *The ACHPERD National Journal*, n.107, 10-13.
- Tinning, R. (1987a). Improving Teaching in Physical Education. Deakin: Deakin University Press.
- Tinning, R. (1987b). Beyond the development of a utilitarian teaching perspective: an Australian case study of action research in teacher preparation. En G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (eds.), *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy* (pp.113-122). Champaign: Human Kinetics.
- Tinning, R. (1988). Student teaching and the pedagogy of necessity. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol.7, n.2, 82-89.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: dominant discourses and the process of problem solving. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol.11, n.1, 1-20.
- Tinning, R. (1992a). Action research as epistemology and practice: towards transformative educational practice in physical education. En A. Sparkes (ed.), *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions* (pp.188-209). London: The Falmer Press.
- Tinning, R. (1992b). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Universitat de València. Valencia.
- Tinning, R. (1997). Performance and participation discourses in Human Movement: toward a socially critical physical education. En J. Fernández-Balboa (ed.), *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport* (pp.99-119). Albany: SUNY.
- Tinning, R. (2002). Toward a "Modest pedagogy": reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, n.54, 224-40.
- Tinning, R. y Fitzclarence, L. (1992). Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, n.44, 287-303.
- Tinning, R.; Macdonald, D.; Tregenza, K. y Boustead, J. (1996) Action research and the professional development of teachers in the health and physical education field: the Australian NPDP experience. *Journal of Educational Action Research*, 4 (3): 389-405.
- Trigueros, C. Rivera, E. y De La Torre, E. (2006) El aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, n.20, 45-55.
- Wright, J. (1990). Remember those skirts!: the constitution of gender in physical education. En S. Scraton (ed.), *Gender and physical education* (pp.63-77) Deakin: Deakin University Press.
- Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of study. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.15, 1-24.
- Wright, J. (1997). The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons. *Sport, Education and Society*, vol.2, n.1, 55-72.
- Wright, J. (2000). Bodies, meanings and movement: a comparison of the language of physical education lesson and a Feldenkrais movement class. *Sport, Education and Society*, vol.5, n.1, 35-50.

- Wright, J. (2004). Post-structural methodologies: the body, schooling and health. En J. Evans, B. Davies y J. Wright (eds.), *Body Control and Knowledge. Studies in the Sociology of Physical Education and Health* (pp.19-31) London: Routledge.
- Wright, J., Macdonald, D. y Groom, L. (2003). Physical activity and young people: beyond participation. *Sport, Education and Society*, vol.8, n.1, 17-33.
- Wright, P.M., White, K. y Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: a collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.23: 71-87.
- Zamosc, L. (1992). Campesinos y sociólogos: reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa. En M. Salazar (ed.), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 85-134). Madrid: Popular-OEI-Quinto Centenario.



Foro José M. Cagigal

Motricidad... ¿Quién eres?

Ana Rey Cao

Licenciada en Educación Física

Eugenia Trigo Aza

*Doctora en Pedagogía.
(Equipo de investigación "Kon-traste.
Creatividad y motricidad"
Universidade da Coruña.)*

Motricidad hoy

La joven trayectoria de las ciencias de la Motricidad origina el actual estado de confusión-incertidumbre de la población en relación a su objeto de estudio y a sus implicaciones en el desarrollo humano, tanto a nivel educativo como vivencial.

Una historia próxima, caracterizada por una experiencia de la corporeidad instrumentalizada: en primer lugar en una herramienta de producción laboral (era industrial), un cuerpo al que hay que cuidar (reducción de jornada laboral) para obtener más producción. "El cuerpo queda desrobotizado, alienado y al servicio del rendimiento industrial o, en última instancia, al servicio de la sociedad capitalista" (Bernard, 1980: 18). En segundo lugar, la utilización y entrenamiento del cuerpo como meta para conseguir un récord, sin pensar en la persona. Se busca una explotación sistemática y racional de las aptitudes psicomotoras en aras a una hazaña excepcional. "El deporte como fenómeno fuertemente institucionalizado, no parece propicio para ofrecer vi-

vencias corporales originales" (Denis, 1980: 106). En tercer lugar una educación física mecanicista (abanderada por la emblemática gimnasia sueca), y más recientemente la subyugación a unos valores estéticos-economicistas: "se asiste actualmente, después del esfuerzo psicoanalítico, a una verdadera invasión del culto al cuerpo-visible sobretodo a través de métodos terapéuticos, que florecen en los Estados Unidos. Se pretende hacer hablar al cuerpo, se descubre a propósito de todo y de nada un discurso del cuerpo, se pretende que él se libere o se exprese" (Gil citado por Sergio 1996:91); han condenado a la motricidad a un bautizo prematuro. La población, y los propios profesionales hemos labrado el surco para nuestra intervención. Lamentablemente, la fuerza del arado se ha concentrado en el eje más consolidado: la atención a los componentes biofísicos de la corporeidad.

Antes de que se desarrollasen las posibilidades potenciales de la naturaleza corporal del Ser

Humano, se han circunscrito a una exaltación de las propiedades biofísicas, de control de motor, de condición física, de imagen estética... Siguiendo la línea de Boscaini, creemos que "un correcto estudio de la motricidad no puede limitarse a las aportaciones de la neurología o de las ciencias médico-biológicas, sino que debe hacer también referencia a la neuropsicología y a la psicodinámica, en cuanto que resulta difícil separar en un sujeto estructura psicomotriz, inteligencia, actitud, experiencia y comportamiento" (Boscaini, 1992). Por ello es necesario afrontar el reto epistemológico.

El compromiso epistemológico

Es necesario ahora abordar con rigor una conceptualización de la Motricidad, que le aporte a esta ciencia un lugar amplio donde desarrollar sus campos de intervención lejos de estereotipos o expectativas condicionadas por una herencia histórica, reciente pero estigmatizadora. Manuel Sergio, califica como característica de la ciencia el corte epistemológico, concebido como *voluntad imparable de construir el Futuro*. Crear una ciencia supone un acto transformador, contrario a la regresión, "ir de un abstracto pensado, comprendiendo una diversidad definida de elementos, hasta un concreto pensado, el cual engloba la unidad definida de esta diversidad" (Sergio, 1996).

Desafortunadamente la realidad de la motricidad humana ha navegado en una realidad de pensamiento marcada por la práctica establecida y legitimada de una corporeidad mutilada, fruto de la estigmatizada cultura occidental. No ha habido lugar para una fase de "abstracción" que permitiese "recrear" el campo de intervención de la motricidad. La costumbre, lo establecido, han ocupado de forma peligrosamente popularizada, el espacio de crítica, de ruptura conceptual necesario para generar ciencia: "la ciencia de la motricidad humana (¿y por qué no ha de ser ciencia la motricidad humana?, ¿No merece ella, como otras prácticas autónomas, su ruptura epistemológica?) la ciencia de la motricidad humana, de-

cía, designadamente en lo relativo al deporte y a la danza (en la ergonomía y en la rehabilitación, ya no ocurre tanto) tiene el privilegio lamentable de predominar el sentido común y... ¡comandar! El sentido común es verdaderamente un obstáculo epistemológico (como lo son determinadas ideologías, tradiciones, ideas vulgares o conocimientos antiguos y ya con raíces en algunas profesiones)" (Sergio, 1996). La tendencia de la mente a aferrarse a lo conocido se intensifica por el hecho de que la "estructura tácita está inseparablemente entrelazada con toda la red de la ciencia y con sus instituciones (...) esta resistencia no se limita, claro está a la ciencia, sino que tiene lugar en todas las esferas de la vida, cuando se ven amenazados pensamientos y sentimientos que nos resultan familiares y cómodos. La tendencia general será, por consiguiente, la falta de energía y el coraje necesarios para cuestionar la totalidad de la infraestructura tácita de un campo". (Bohm y Peat, 1988: 33).

Añadido a esta "resistencia al cambio", el paradigma empleado predominantemente por la investigación de la motricidad (normalmente bajo la denominación de "Educación Física") ha sido el "científico-deductivo" ha conducido a la Motricidad a desechar los *a priori*, a saber el "porqué". Fernández Balboa, en una disertación sobre las perspectivas de la investigación de la educación física en el futuro, declara: "precisamente porque las preguntas que tradicionalmente nos hemos planteado se han ceñido a esta forma de pensar, nuestro conocimiento también ha estado limitado. Afortunadamente nuestra profesión está empezando a incluir el paradigma inductivo-cualitativo en su repertorio, y eso paulatinamente nos permitirá corregir nuestra miopía paradigmática, plantearnos nuevas preguntas y divisar nuevas áreas del saber" (Fernández-Balboa, 1997:101).

Sólo cuando los profesionales consensuemos cuál es el significado, los propósitos, el origen, la estructura, los métodos, los contenidos, la filosofía, la ética y la validez del conocimiento de nuestra ciencia, será posible emprender, sin miedo a la marginalidad o a la descontextualización, la intervención

en la motricidad de forma integral y plenamente humanística. Reconocer en nosotros mismos la identidad es el paso previo para que el resto nos reconozca y nos acepte como tal.

¿Qué cuerpo es objeto de la Motricidad?

El paradigma de la simplicidad o paradigma cartesiano, dominante hasta la mitad de este siglo, ya no es adecuado para explicar la realidad compleja del Ser Humano. La ciencia de la Motricidad es una ciencia del hombre, un hombre que es cuerpo. Un cuerpo que es el más complejo de los organismos vivos, una síntesis de todo lo que existe de organización compleja en el Ser Humano. Este cuerpo que somos es motricidad potencial, simbólica. Para acoger el estudio científico del cuerpo humano no es suficiente un paradigma disgregador, que diferencie entre ciencia natural y ciencia social; es necesario aproximarse a un paradigma emergente que recoja la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento). Quizá la diferenciación entre cuerpo material y cuerpo existencial (corporeidad), fruto del dualismo defendido de una u otra manera por Platón, Leibniz, Malenbrache, Descartes, ha motivado toda la guerra antropológica-filosófica entre la importancia dada al cuerpo y al espíritu.

La palabra "cuerpo" presenta 20 acepciones en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). La primera o genérica define cuerpo como "lo que tiene extensión limitada y produce impresión en nuestros sentidos por calidades que le son propias". Se presenta así un cuerpo como objeto, animal o cosa que ocupa un espacio y por ende se puede percibir por los sentidos. La segunda acepción nos dice "en el hombre y en los animales, materia orgánica que constituye sus diferentes partes". Una de las acepciones, identifica cuerpo con cadáver.

¿Puede ser este cuerpo el objeto de una ciencia del hombre?. "Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre lo excede o lo supera... porque él no es so-

lamente cuerpo, no sólo vive como cuerpo, sino que también se experimenta a sí mismo como cuerpo y vive su cuerpo como suyo; conoce su cuerpo, toma posturas frente a él, puede distanciarse de él; puede disponer de su corporeidad" (Gruppe, 1976: 42).

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones —emociones, sentimientos, pensamientos— son parte de ese cuerpo (científicamente ya se ha encontrado la localización cerebral de los sentimientos) (Damasio, 1995). Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico, para entender y comprender al propio "humanes". El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El Humano ya no sólo "posee" un cuerpo (que sólo hace), sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica HACER, SABER, PENSAR, SENTIR, COMUNICAR Y QUERER.

Conceptos más actuales, como la diferenciación de Scheler entre "corporeidad" (leib) o cuerpo vivido y "cuerpo bruto" (Körper) o cuerpo exterior; Ortega y Gasset con sus dos modos de percibir el cuerpo "desde dentro" (intracuerpo) y "desde fuera" (cuerpo exterior); Husserl, diferenciando entre "cuerpo propio" y "cuerpo de los otros"; hasta observaciones más convergentes en autores como Merleau-Ponty, Marcel, Sartre, Buyendijk..., todos fueron y siguen siendo intentos de buscar una explicación a la compleja realidad humana.

Referido al Ser Humano es posible identificar corporeidad con humanos (Zubiri, 1986), ya que esta es la "condición de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo" (Sergio, 1996).

Este cuerpo, entendido como expresión factual del Ser, acoge el estado y el proceso (Sergio, 1996). El "estado", en tanto que es expresión de un código genético, de unas características químicas, físicas, nerviosas y energéticas. El "proceso", en tanto que de él surgen las conductas sociales, afectivas, cognitivas y motrices que posibilitan el aprendizaje, la educación y por tanto definieren al Ser Humano frente a otros seres.

Definiendo la Motricidad, diferenciando del Movimiento

Si pensamos en la neotenia (Savater, 1997: 24) del individuo, que nace homínido, y que únicamente a través de la educación se transforma en Humano, podremos concebir con más claridad el abismo existente entre movimiento y Motricidad; entre actuar sobre el estado, frente actuar sobre el estado en aras a un proceso.

Cuando nacemos, al igual que los animales, poseemos unas necesidades básicas para la supervivencia. Este determinismo genético nos induce a la realización de acciones motiles con fin objetual. En este escalón de la evolución ontogenética, nos movemos en el campo del movimiento: son los instintos, los reflejos, las funciones básicas (respirar, masticar, estirar un brazo para asir un alimento...). Estas acciones corporales se remiten al "estado" determinado genéticamente, hecho similar para todos los seres vivos.

Pero el carácter diferenciador más relevante del hombre con el resto de animales es la existencia de una "infancia prolongada", que va asociada con un período de inmadurez y plasticidad durante el cual las posibilidades de aprendizaje son muy grandes. "Sólo nacemos con disposiciones y no con conductas ya hechas, por lo que la conducta humana es mucho más plástica" (Delval, 1997: 10).

A medida que la experiencia vital y la educación se suceden, el homínido se va transformando en Ser Humano: "la posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes..." (Savater, 1997: 25). Este proceso de Humanización, permitido por la exclusiva educabilidad (frente al determinismo animal), nos permite otorgarle a nuestras acciones una significación cualitativa, un sentido simbólico. Esta significación desborda el "estado" corporal, para ubicarse en un "Proceso". La intencionalidad supera al determinismo, otorgándole a nuestra conducta un fin subjetivo. "La educación es siempre un intento de rescatar al semejante de la fatalidad zoológica o de la limitación agobiante de la mera experiencia personal" (Savater, 1997). Trascendemos el paradigma simplificador, capaz de explicar unidi-

mensionalmente las transformaciones empíricas-objetuables de un organismo, entrando en la complejidad de las transformaciones de un Ser Humano donde la explicación sólo es posible bajo un paradigma que recoja la teoría de la información, de la cibemética, de los sistemas. Un paradigma que hable del Ser que piensa, siente, se relaciona y se mueve para ser Humano. El hombre se transforma en creador, apoyado sobre las capacidades de racionalidad, de inteligencia, de creatividad, de sensibilidad, de afectividad. En este momento de expresión significada, el Hombre biológico inicial (Homínido) ha adquirido su carácter humano. Se ha transformado en un Ser Social, que comunica intencionalmente. Es ahora cuando la motricidad se perfila como diferente del movimiento animal. Por ello la potencialidad educativa de la experiencia de la corporeidad (entendida como la acción centrífuga del Ser corporal) es el rasgo definitorio de la Motricidad frente al Movimiento. La diferencia de atender al estado de un cuerpo biológico o a la plasticidad de un cuerpo en proceso humanístico de desarrollo.

La dimensión conceptual del movimiento remite a las ciencias naturales, a la física. Es un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo: "el movimiento es una variación de lugar y posición del cuerpo humano (o de segmentos del mismo) dentro de su entorno" (Grosser, Herman, Tusker y Zintl, 1991: 12). Los distintos autores que han estudiado la pareja motricidad-movimiento, se posicionan de diferente manera (Diccionario de las Ciencias del Deporte):

- El contenido de los términos motricidad y movimiento es idéntico (Meinel, 1960).
- El contenido del movimiento se considera como un verdadero subconjunto del contenido de la motricidad (Buyendijk, Fetz, Fetz/Ballreich).
- Los dos términos tienen un contenido que se superpone parcialmente (Schnabel, 1988).
- Los contenidos de los dos términos son distintos (Marhold, Guteword/Pohlmann).

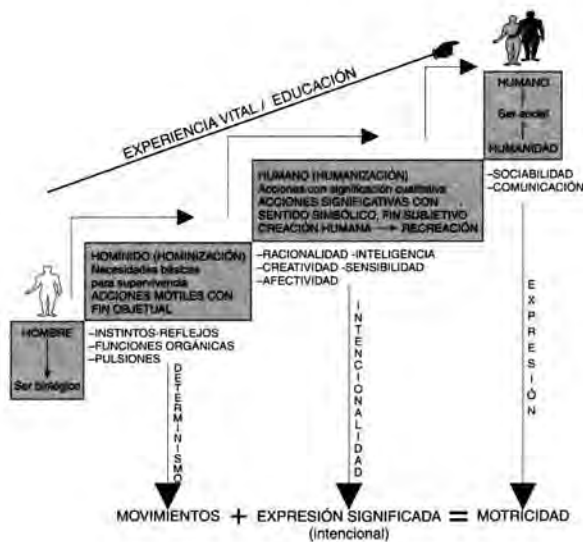


Gráfico 1.

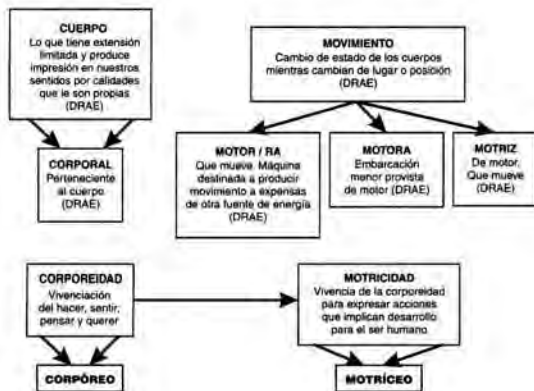


Gráfico 2. Glosario de términos.

En los últimos estudios sobre estos aspectos, los autores se posicionan sobre la diferenciación clara entre los términos motricidad y movimiento. Dentro del concepto de motricidad se clasifican "las características neuro-ciberneticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia" (Gutewort y Pollmann, 1966). La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso "espacio-temporal", para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual... y por

está asociado al concepto de "motor", ¿Cómo va a ser equiparado las acepciones de lo motor (aspectos físico-mecánicos) al concepto de "motricidad"?

Es un error el cualificar las manifestaciones de la motricidad con un adjetivo que remite al "movimiento".

Las palabras son símbolos y los símbolos son imágenes. En el caso de "motriz", la imagen que nos viene a la mente cuando la escuchamos nada tiene que ver con la subjetividad y emoción que integra la motricidad. Esas imágenes nos hablan de máquinas o de acciones sin significación simbólica. No pueden, por tanto, utilizarse cuando nos referimos a la conducta del Ser Humano que realiza acciones con significación dialógica.

Por este motivo optamos (después de contrastar la problemática con filósofos, antropólogos, filólogos y profesionales del ámbito de la Motricidad Humana) por la creación del término "MOTRICEO/A" para adjetivar la Motricidad.

El gráfico 2 quiere recoger una síntesis del discurso que venimos defendiendo, respecto a la diferenciación de términos: cuerpo, corporeidad, movimiento, motricidad y sus adjetivaciones, así como lo que ello significa de cara al análisis epistemológico presentado.

La motricidad y la Creatividad

No es intención de este artículo el relatar los resultados pormenorizados de la investigación que durante tres años ha indagado sobre las relaciones posibles entre la creatividad y la motricidad. No obstante, es un excelente marco para legitimar el posicionamiento conceptual adoptado, fruto precisamente de los resultados obtenidos. Nuestra investigación ha revelado que las personas que han vivenciado experiencias con la motricidad y la creatividad estimulan intencionalmente sus capacidades de expresión, de raciocinio, de cooperación y de creatividad. Sus manifestaciones durante y tras la actividad han evidenciado un reencuentro con su persona, que se manifiesta en la globalidad

supuesto motor. El movimiento es una de las manifestaciones de la Motricidad, que lo desborda en complejidad. (Gráfico 1.) Tradicionalmente se ha recurrido al término "motriz" como adjetivo de motricidad. La lengua española recoge tres adjetivos posibles para movimiento: motor, motora y motriz (forma femenina irregular de "motor"). En este sentido se refiere a "aquello que produce movimiento". (Seco, 1997). En la lengua francesa, "mover" es "mouvoir", verbo transitivo creado en 1311. "Mouvement" (movimiento) es creado en 1190 y proviene igualmente de "mouvoir". Para su adjetivación existen los términos: "moteur" (masculino) y "motrice" (femenino), creados en 1377. Ambos proceden del latín "motor", de "movere". Frente a la lengua española la francesa recoge el vocablo "motricité" (motricidad). Este término fue creado en 1825. Toda esta exposición tiene como objeto el llamar la atención sobre dos aspectos:

- La temporalización: El término motricidad es posterior al adjetivo "motrice" (paralelo al castellano de "motriz"). ¿Cómo entonces va a ser capaz de caracterizar a un término para el que no fue creado?
- El origen de los términos "motrice" y "moteur" (en castellano motriz y motor)

de un movimiento significado intencionalmente, en el que se proyectan nuestro estado de afectividad, de relación social, de reflexión cognitiva, de producción creativa. Ya no es un organismo que se mueve, es un humano que expresa. Mediante una metodología basada en activadores motrices creativos que procuran la implicación del Ser socio-afectivo-motriz-cognitivo, se ha alcanzado una vivencia más íntegra, significada, plena y holística de la corporeidad. Los nueve instrumentos de análisis han demostrado que este tipo de intervención en la Motricidad (la única posible, de lo contrario actuamos sobre el movimiento), estimula la implicación de la persona humana. Por el contrario, experiencias motoras centradas en objetivos más mecánicos, de fin objetual (en el "estado") estimulan mayoritariamente la dimensión biofísica de la persona, y en gran número de ocasiones la *afectividad negativa*. El análisis de documentos confirma que las personas con experiencias en ámbitos tradicionales de la motricidad (deporte) apenas si experimentaban, contactos con la creatividad.

La activación de la consciencia creativa unida a la experiencia lúdica de la motricidad condujo a los sujetos a la estimulación de su creatividad, de su sociabilidad, de su autoestima, de su bienestar, de su razonamiento, de su expresión, de su relación cooperativa...

Vulgarmente se ha asimilado que sólo puede ser creativo con su corporeidad (en su estado y proceso) aquél individuo genial, que lanza, que corre más lejos o más alto que los demás. Todas las personas que no entraban en esta categoría (deportistas de alto nivel) eran, somos, mediocres del movimiento. Pero el ser humano es fundamentalmente corpóreo. olvidarnos de ello es no actualizar todas sus potencialidades. Una persona que deja de "jugar", de moverse libre y creativamente, está perdiendo la posibilidad de enfrentar nuevos retos y vivenciar situaciones que le van a permitir ubicarse en una actitud abierta para afrontar nuevos conocimientos y experiencias de cualquier otro campo del saber y hacer humano: "la motricidad no es sólo simple movimiento, porque es praxis y, como tal, cul-

tura (o sea, transformación que el Hombre realiza, consciente y libremente, tanto en sí mismo como en el mundo que le rodea)" (Sergio, 1996: 100). Esta transformación sobre sí mismo y el mundo requiere de un proceso creativo, de construcción personal de sueño, que haga posible la existencia de una libertad personal que camine a lo inédito y... ¿por qué no?: a la Utopía.

Como dice Vitor da Fonseca en sus investigaciones sobre la evolución del ser humano: "la motricidad retrata, en términos de acción, los productos y los procesos funcionales creadores de nuevas acciones sobre acciones anteriores... Por la motricidad utilizadora, exploratoria, inventiva y constructiva, el hombre y el niño, humanizando, esto es, socializando el movimiento, adquirirán el conocimiento" (Da Fonseca, 1989: 314-315).

Conseguir que las personas aprecien y entiendan la dimensión corpórea de su existencia, transcurre indefectiblemente por lograr que las experiencias que les son ofrecidas no se transformen en simples catálogos de actividades desprovistas de significado. La motricidad por la que apuesta nuestro equipo de investigación es la de la estimulación de la *afectividad positiva*, de *reto a la cognición*, de *encuentro con los demás*, de *aceptación reconciliadora con su cuerpo en movimiento*, de *invitación a dar lo mejor que podemos*, de *búsqueda de nuestra sonrisa*, de *curiosidad por lo que puede ser*, de, sencillamente: Ser Humano.

Desgraciadamente gran cantidad de la actual oferta físico-deportiva actual camina en otra dirección. El humano no es tratado como Ser en "proceso", sino en su "estado" orgánico. Se circunscribe el objeto de la actividad al desarrollo del potencial biológico, del cuerpo físico. Se desvirtúa su capacidad creativa, de raciocinio, de sensibilidad, para alinearse bajo los imperativos de una actividad robotizada, a veces, incluso "idiotizada". Pensemos en la actuación de un Domador de caballos, en las instrucciones y consignas a sus animales: "Ahora, ¡Salta!, vamos, paso, trote ¡Hop! Vamos, derecha arriba ¡Hop!..." ¿No es alarmante que este monólogo fuese lícito escucharlo en una intervención motriz con personas? La viven-

cia de la Motricidad Humana no se concibe como un monólogo, en el que no se posibilita la intervención de la dimensión racional, emotiva y creativa de la persona, sino como dialógica. Cuando los tiempos de la educación unidireccional han quedado atrás, nuestra intervención ha quedado obsoleta en unos procedimientos de intervención que no dialogan con la persona, se dirigen a mecanos.

No sientas, no pienses, no crees, no sueñes: Sólo obedece y muévete como un autómatas.

¿Será Paidomotricidad?

Es evidente que la intervención pedagógica en la Motricidad no puede perpetuar su carácter diferenciador del simple movimiento aduciendo una implicación global de la persona, porque como ya ha quedado patente, ésta se produce siempre, pues ningún ser humano es capaz de enajenarse de sí mismo en la realización de una actividad.

El carácter diferencial de la intervención en la motricidad debe encontrarse en la trascendencia formativa, en la estimulación potencial para el desarrollo de la persona. Ya no basta con que el sujeto piense, sienta, actúe y se relacione. Estas actividades también las realiza el asesino cuando mata con sus propias manos, el soldado cuando apunta con su fusil en la guerra, el explotador cuando extorsiona amenazando con su látigo, el ladrón cuando corre delante de su víctima... ¿Es esto motricidad? Sin duda cumple las condiciones de una implicación de las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices; también sus acciones poseen un carácter simbólico, pero algo falla: No hay desarrollo humano, no hay educación ni mejora del potencial humano. Alguien podría decir que realmente el asesino incrementa su fuerza, el soldado afina su puntería, el explotador perfecciona su destreza con el látigo. Pero... ¿son esas las acciones propias del Ser Humano? Nos inclinamos a denominar a estas manifestaciones de la corporeidad humana como "*pseudomotricidad*". Creando un paralelismo entre la capacidad creativa humana y la capacidad de la motricidad huma-

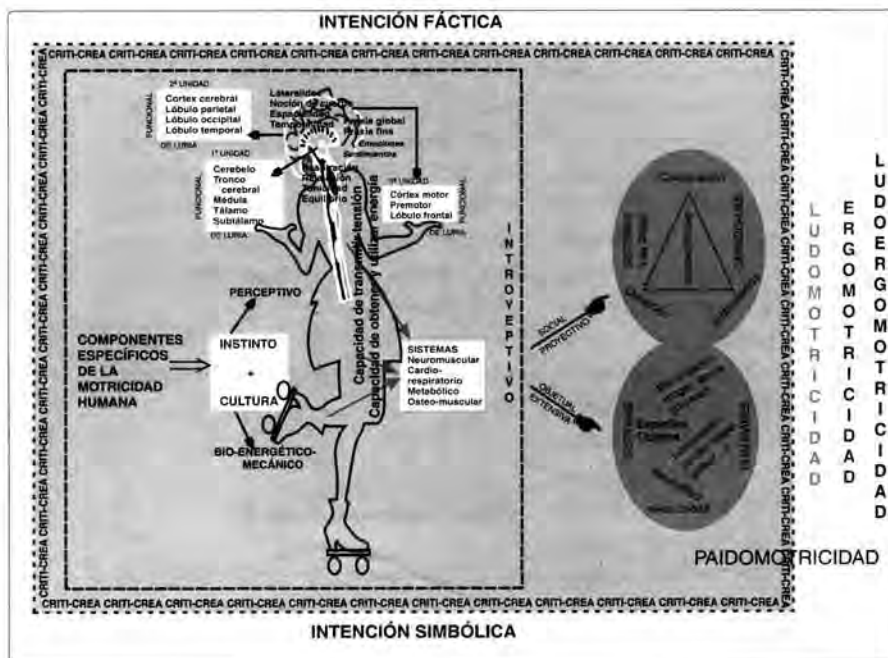


Gráfico 3.

na (que acoge en su seno la dimensión creativa de la corporeidad), encontramos que los teóricos de la creatividad (Torre, 1996 y Torre, 1993) señalan como "pseudocreatividad" aquella manifestación del humano que no contiene en su intención un fin de desarrollo ético, sino que camina hacia la destrucción o exaltación de acciones negativas. Anteriormente apuntábamos que en la complejidad del cuerpo se hallaban el "estado" y el "proceso". Una ciencia pedagógica de La Motricidad Humana, no puede parcializar su actuación sobre el estado del cuerpo, debe atender al proceso de un cuerpo que camina hacia la optimización personal. Si nos dejamos cegar por la luz de la mejora de parcialidades estacionales actuaremos como los mecánicos de un servicio de mantenimiento. Pero atender a un Cuerpo Humano es comprometerse con un proceso, con un fin de educación. El *Cuerpo de la Motricidad es la Corporeidad del Humano*, que siente, piensa, actúa, se relaciona y se mueve con el fin de desarrollar más su carácter de Humano.

A lo largo de nuestro recorrido por la experiencia de la corporeidad humana nos he-

mos encontrado dificultades para emplear términos que la signifiquen legítimamente. Ya hemos diferenciado la Motricidad del Movimiento. Ahora es el momento de definir el objeto de estudio que nosotros consideramos oportuno para nuestra intervención. En atención a lo expuesto arriba, sobre el carácter diferenciador de la intervención en la motricidad fundamentado en su carácter pedagógico, nosotros nos inclinamos por la denominación de **Paidomotricidad**, definiéndola como:

La vivencia de la corporeidad para significar acciones potencialmente educativas para el Ser Humano.

El reduccionismo que ha sufrido la educación física al entender el movimiento como objeto de estudio, en vez de la persona que actúa con todo su yo, ha llevado consigo que la corporeidad se viva exclusivamente como cuerpo que se mueve sin tener en cuenta el verdadero significado de la inteligencia motríz. Sólo entendiendo el concepto corpóreo de forma abierta y la motricidad "como ciencia y consciencia, la Motricidad Humana adquiere un lugar indiscutible entre las Ciencias Universitarias" (Batis- ta, 1994).

Defendemos así la denominación de Paidomotricidad para aquella ciencia praxiológica que interviene en la Motricidad del Humano en aras a optimizar su desarrollo y crecimiento personal bajo unos principios humanísticos y éticos. Nos alejamos de denominaciones como "educación motora o física", al no admitir las reduccionistas connotaciones etimológicas de estos vocablos para la rama pedagógica de la Ciencia de la Motricidad Humana.

Si ahora nos introducimos en el gráfico 3, exponemos con mayor profundidad los componentes de la motricidad. La figura humana en patines representa la complejidad del SISTEMA INTROYECTIVO. El Ser Humano se entiende, inseparablemente, desde lo instintivo y lo cultural. Dentro del complejo humano se encuentran todos aquellos factores que hacen posible la realización de cualquier tipo de acciones.

- El sistema *Criti-Crea Perceptivo* (percibir desde una visión crítica para construir-crear nuevas realidades) que de la mano del sistema nervioso central (interpretado a partir de las tres unidades funcionales de Luria y explicado por Da Fonseca, 1998) nos permite conocer y buscar formas de intervención para desarrollar las funciones de *Tonicidad, Relajación, Respiración, Equilibrio* (1.^a unidad funcional de Luria de "Regulación Tónica", ubicada en el cerebelo, tronco cerebral, médula espinal, tálamo y subtálamo). *Noción de Cuerpo, Lateralidad, Espacialidad, Temporalidad* (2.^a unidad funcional de Luria de "Recepción, Análisis y Almacenamiento de la Información"; situada en el córtex cerebral, lóbulos parietal, occipital y temporal) y; las *Praxias Global y Fina* (3.^a unidad funcional de Luria de "Programación, Regulación y Verificación de la Actividad" emplazada en el córtex motor, el premotor y el lóbulo frontal).
- El sistema *Bio-energético-Mecánico* que dependiendo de los sistemas neuromuscular, cardio-respiratorio, metabólico y osteo-muscular, desarrollan las capacidades de *Transmitir Tensión y de Obtener y Utilizar la Energía*. Este siste-

ma se conecta con el perceptivo a través de los sistemas ubicados en la 1.ª unidad funcional de Luria. De manera que comparten las capacidades en ella situada.

Estos dos sistemas (y sus capacidades) se manifiestan al exterior a través de:

- La manifestación *Criti-Crea Social o Proyectiva* (relación con los otros sujetos de una manera crítica y constructiva para el desarrollo personal y grupal). Las capacidades que se exteriorizan están en relación con la *Cooperación*, la *Competición*, la *Ambivalencia* y sus combinaciones.
- La manifestación *Criti-Crea Objetual o Extensiva* (relación con los espacios y objetos). En este caso son las *Habilidades*, las cualidades que se sacan a la luz: *manipulación* (coger, lanzar, golpear); *locomoción* (andar, trepar, gatear, saltar...) y *de estabilidad*.

Estos son los distintos sistemas que intervienen en la realización de una acción. Para que esta acción sea considerada como Motricidad, han de ponerse de manifiesto tanto el texto como el contexto. Es decir, solamente actuando conjuntamente lo factual y lo simbólico existe motricidad.

Pero el Ser Humano realiza estas acciones atendiendo a diferentes fines. Por puro placer, diversión significada (Ludomotricidad); por eficiencia o trabajo significativo (Ergomotricidad), y por la combinación de acciones que impliquen al mismo tiempo esfuerzo y diversión (Ludoergomotricidad). Esta clasificación de Sergio (1996) con la cual nos identificamos, es entendida del siguiente modo:

- **Ludomotricidad.** Las acciones provenientes de actividades que realiza el ser humano sin ningún fin fuera de ellas mismas. Se relaciona con la teoría del ocio (Trigo, 1990) y como tal no sirven para nada útil. Son las acciones más lúdicas, aquellas que se llevan a cabo por puro placer, por expresarse o por agonismo. Su fin, nace y muere en sí mismas.
- **Ergomotricidad.** Acciones relacionadas con el mundo laboral. Pero, según la teo-

ría que venimos defendiendo, no todas las acciones laborales son motricidad. Solamente aquellas que permitan a la persona que las realiza ser más humano, seguir creciendo en su proceso de humanización. Las acciones del mundo del trabajo que no cumplan estas características son meros movimientos y, por ello, no constituyen nuestro objeto de estudio.

- **Ludoergomotricidad.** Acciones a caballo entre lo lúdico y lo ergonómico. Es decir, son aquellas acciones que realiza el Hombre que implican placer y al mismo tiempo una eficacia y rendimiento. Es el caso del deporte de competición, danza escénica, circo, etc. Pero, por lo mismo apuntado más arriba, sólo constituye "motricidad" cuando la persona que las realiza está toda ella en acción. No es motricidad, sino simple movimiento las acciones repetitivas de un entrenamiento circense, de la danza o del deporte que no impliquen el pensamiento criti-creativo, la afectividad y voluntad del sujeto.

Cuando a través de estos fines pretendemos establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje, lo haremos a través de lo que nosotros (consultados filólogos, filósofos y educadores) hemos convenido en denominar PAIDOMOTRICIDAD (de *paidos* –niño– y *paideia* –educación–) en sustitución del término Educación Física. Es decir la Paidomotricidad sería la Ciencia Pedagógica de la Motricidad Humana.

¿Por qué este cambio de denominación? ¿por qué introducir un nuevo término cuando ya hay uno acuñado? ¿por qué buscarle tres pies al gato? Para ser coherentes con todo nuestro discurso anterior.

Las razones son las siguientes:

- Las palabras son imágenes, y las imágenes nos llevan a conceptos. Un término inadecuado lleva a conceptos erróneos sobre lo que se quiere transmitir.
- El término "Educación" es un concepto humanista y "Física" un concepto mecánico. Por lo tanto no pueden unirse palabras que provienen de ámbitos diferentes. De pequeños, cuando intentábamos



Gráfico 4. Formas expresivas de la motricidad

comprender el concepto de "suma", nos decían que no se podían sumar peras con manzanas. ¿Cómo ahora de adultos podremos hacerlo?

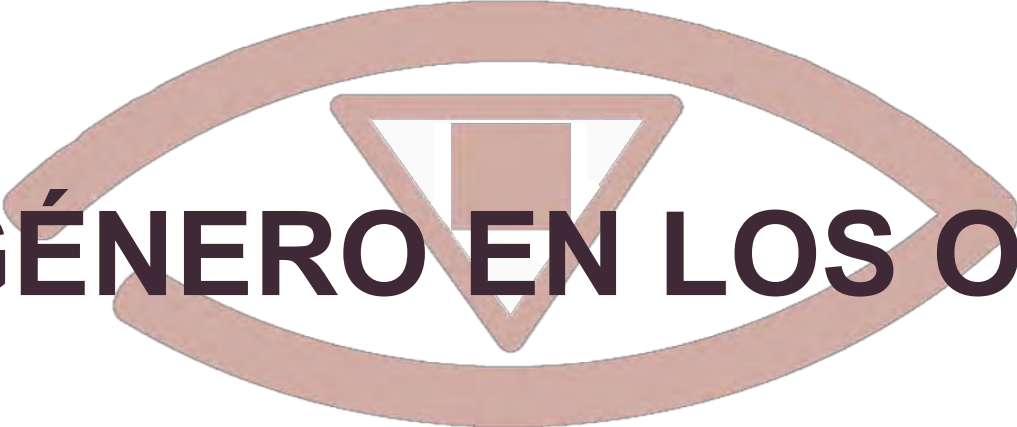
- Los términos "Educación Motora" (propuesto por Sergio), "Educación Motriz" o similares, no son utilizables porque provienen del sustantivo movimiento que es también mecánico.
- Si los contenidos y formas de intervención didáctica están comenzando a cambiar en nuestra manera de acercarnos a los grupos, ¿cómo denominar con las mismas palabras a cosas que ahora son distintas?

Las formas expresivas de la motricidad son múltiples (ver gráfico 4). ¿Por qué entonces ha decantado la denominada "Educación Física" y los planes de estudio de estas Facultades en una motricidad deportivizada? ¿qué es lo que ha sucedido en el seno de estos profesionales –educadores y científicos...– para empobrecer el gran legado que la motricidad puede ofrecer al ser humano? Quizá de esta manera, profundizando en el discurso epistemológico, encontráramos una palabra-concepto para referirnos a los profesionales que tienen como lugar común la Paidomotricidad. Cuando la licenciatura se denominaba "educación física", algunos se referían a sus profesionales como "educadores físicos" (sin que a muchos nos gustara esta connotación y la población siguiera llamándonos "profesores de educación física" cuando no "profesores de gimnasia". Al cambiar el nombre de la licenciatura a "ciencias de la actividad física y el deporte", ¿cómo se denominan sus profesionales?

Si nuestra actuación —¿ciencia?— es aplicativa (existimos porque actuamos sobre y con grupos humanos) no sería una incorrección, sino un avance, la denominación de "Paidomotricistas" a los profesionales titulados en Paidomotricidad (Ciencias de la Motricidad Humana en su rama pedagógica). ¿Podría ser este una vía para la cualificación y profesionalización de una ciencia todavía en ciernes? En ese afán se mueve nuestro equipo de investigación en la Universidad de Coruña.

Bibliografía

- BATISTA, J. (1994), *Matricidad Humana o paradigma emergente*. Brasil: Unicamp.
- BERNARD, D. (1980), *El cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- BOHM, D. y PEAT, D. (1988), *Ciencia, orden y creatividad*. Barcelona: Kairós.
- BOSCAINI, F. (1992), "Hacia una especificidad de la psicomotricidad", *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 40, pp. 5-49.
- DA FONSECA (1989), *Desenvolvimento humano. Da filogénese á ontogénese da motricidade*. Lisboa: Notícias.
- DAMASIO, A.R. (1995), *O erro de Descartes*. Portugal: Europa-América.
- DELVAL, J. (1996), *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DENIS, D. (1980), *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1997), "La investigación en la educación física española: un índice para el futuro", *Apunts Ed. Física y Deportes*, 50, pp. 100-106.
- GROSSER, M.; HERMAN, H.; TUSKER, F. y ZINTL, F. (1991), *El movimiento deportivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- GRUPPE, O. (1976), *Teoría pedagógica de la educación física*. Madrid: INEF.
- LAGARDERA, F. (1989), "Educación física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada", *Apunts. Ed. Física y Deportes* 16-17, pp. 29-36.
- SAVATER, R. (1997), *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SERGIO, M. (1987), *Para una epistemología da motricidad humana*. Lisboa: Compendium.
- TORRE, S. DE LA (1993), *Creatividad plural*. Barcelona: PPU.
- (1996), *Para investigar la creatividad*. Barcelona: PPU.
- TRIGO, E. y cols. (1998), *Creatividad, motricidad y formación de colaboradores. Una experiencia de investigación colaborativa*. A Coruña: Tesis Doctoral.
- (1999), *Creatividad y motricidad. Una concepción holística de lo humano*. Barcelona: Inde.
- VARIOS (1992), *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport.
- ZUBIRI, X. (1986), *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.



EL GÉNERO EN LOS OJOS

Estrategias para educar con (y pese a) las fotografías de los materiales curriculares

Ana Rey Cao

Alba González Palomares

El género en los ojos

Estrategias para educar con (y pese a) las fotografías
de los materiales curriculares

Ana Rey Cao

Alba González Palomares

Este material ha sido galardonado con el *Premio de materiais e recursos docentes con perspectiva de xénero da Universidade de Vigo* «Antonia Ferrín Moreiras» en su IV edición.

Unidade de Igualdade

Universidade de Vigo

Autoría

Ana Rey Cao

Alba González Palomares

Edición

DISCOTROMPO S.L.
San Pedro de Oza 102, 15380
Oza dos Ríos (A Coruña)

1ª edición marzo 2017

Dep. Legal: C 310-2017



Introducción.....	6
Actividades	6
Actividad 1. ¿Quién aparece?	7
Actividad 2. ¿Quién tiene protagonismo?	9
El dato.....	13
La reflexión	14
Actividad 3. ¿Quién hace deporte colectivo?	15
El dato.....	18
La reflexión	19
Actividad 5. ¿Quién gana medallas?	20
La reflexión	23
Actividad 6. ¿Quién está al aire libre?	24
El dato.....	27
La reflexión	27
Actividad 7. ¿Qué cuerpo es fuerte? ¿Qué cuerpo es delicado?	28
El dato.....	31
La reflexión	32
Actividad 8. ¿Quién parece más vulnerable?	33
El dato.....	35
La reflexión	36
Actividad 9. ¿Qué transmite cada plano?	37
El dato.....	38
La reflexión	39
Reflexión final	40
Los materiales curriculares reproducen un microcosmos	40
El poder de la fotografía en los materiales curriculares	40
Estereotipos de género en las fotografías de los libros de textos	42
Referencias bibliográficas.....	44

Este material tiene como intención contribuir a la alfabetización visual crítica con respecto a cuestiones de género. Esta intención se articula en dos objetivos específicos:

- Desarrollar estrategias didácticas de alfabetización visual crítica con respecto a los estereotipos de género empleando las fotografías vinculadas con el cuerpo y con las expresiones motrices que aparecen en los materiales curriculares.
- Desvelar el imaginario al respecto de la cultura corporal y el género que se está configurando desde la educación formal y, específicamente, desde la educación física escolar –EF–.

Con respecto al primer objetivo, esta publicación presenta una serie de actividades que revelan, mediante indicadores observables, cuestiones de género presentes en las fotografías relacionadas con el cuerpo y con las expresiones motrices. La realización de estas actividades permite desvelar la existencia de estereotipos de género que reducen la diversidad de la cultura corporal al limitar la participación en ella en función del sexo.

Con respecto al segundo de los objetivos, el análisis de las fotografías funciona como un termómetro que toma la temperatura de la cultura corporal desde un lugar privilegiado: los libros de texto de EF. Los libros de texto configuran un microcosmos que selecciona una parcialidad de la realidad para ofrecerla como representación de la totalidad. El análisis de sus contenidos permite observar los estereotipos de género que laten en el imaginario al revelar lo intencional y no intencional del contenido del currículo escolar.

Las actividades se basan en la investigación fruto de dos tesis doctorales (González, 2015; Táboas, 2009). En estos trabajos se analizaron 9989 fotografías pertenecientes a 75 libros de texto de EF del período de la LOGSE y de la LOE editados entre los años 2000 y 2011. Todas las fotos empleadas pertenecen a esos libros de texto.

El presente documento es una guía didáctica para el profesorado y las actividades pueden imprimirse y realizarse en papel. Se complementa con la web <http://xeneronosollos.webs.uvigo.gal> en la que las tareas están en formato digital interactivo.

Estas tareas pueden realizarlas niños, niñas y jóvenes (a partir de 10 años) bajo la orientación y supervisión de un educador/a que previamente consulte esta guía. No tienen un sistema de puntuación ni de corrección de errores. Lo importante es la reflexión que se estimula con su realización.

Actividades

Actividad 1. ¿Quién aparece?

Observa el conjunto de las fotografías¹.



¿Notas algo desproporcionado?

¹ Las fotografías se referencian en la bibliografía en el mismo orden que aparecen en cada actividad, tanto en este documento como en la versión web.

Actividad 1a.

Marca los recuadros correspondientes a las fotografías protagonizadas por...

- Mujeres con un triángulo invertido  .
- Hombres con un cuadrado  .

¿Notas algo desproporcionado?

Simulación de la realización de la actividad 1.

Marca los recuadros correspondientes a las fotografías protagonizadas por...

- Mujeres con un triángulo invertido .
- Hombres con un cuadrado .

¿Notas algo desproporcionado?

Actividad 2. ¿Quién tiene protagonismo?

Observa estas fotografías.



Rodea con una circunferencia a la persona o personas que dirigen o tienen mayor protagonismo en la acción físico-deportiva a la que se refiere la imagen (deslizamiento en trineo, montañismo, senderismo y ciclismo).

Actividad 2a.

Ahora modifica las fotografías para eliminar la subordinación de la mujer al hombre.
Recorta y mueve las siluetas de los cuerpos o rostros.



Simulación de la realización de la actividad 2a.

Ahora modifica las fotografías para eliminar la subordinación de la mujer al hombre.

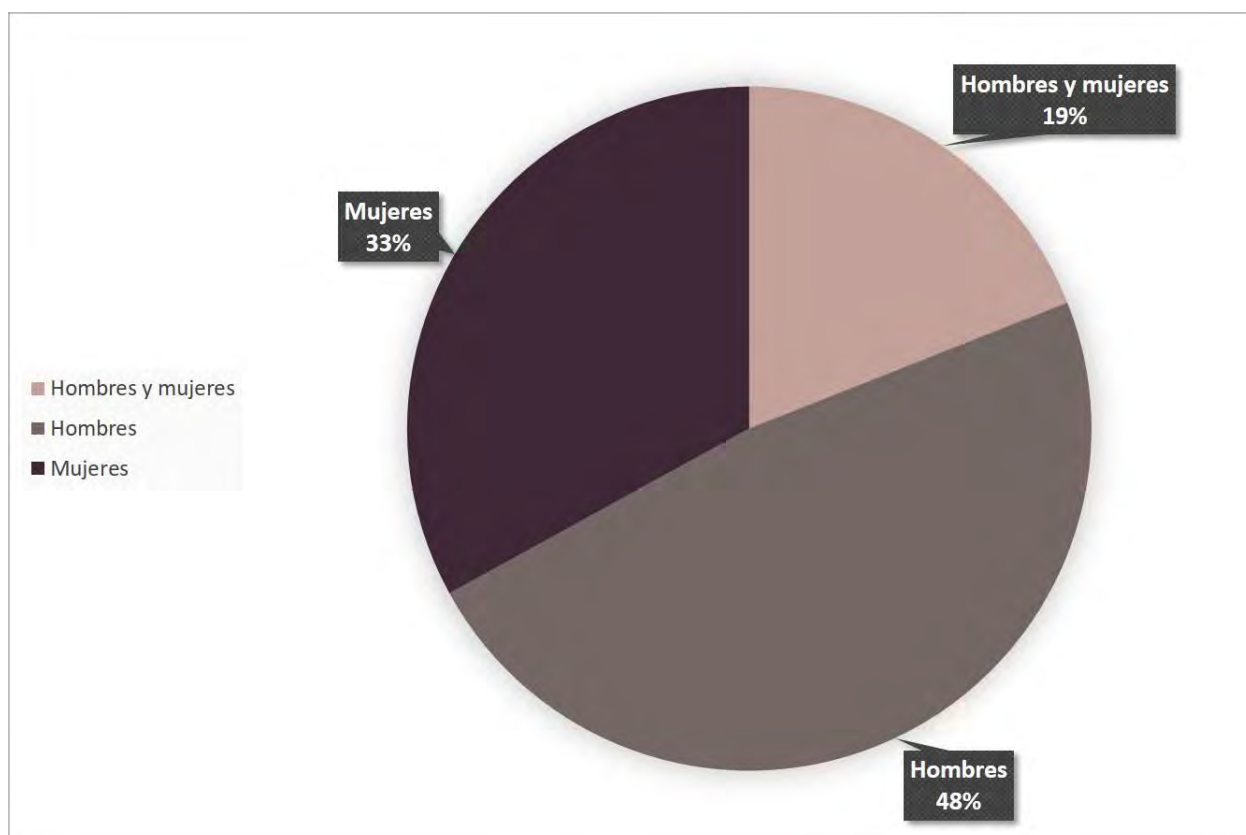
Recorta y mueve las siluetas de los cuerpos o rostros.



En los libros de texto de EF editados para la ESO durante el período de la LOGSE y de la LOE (2000-2011)²:

- Los hombres fueron protagonistas del 47,3 % de las fotografías.
- Las mujeres fueron protagonistas del 32,9 % de las fotografías.
- Hombres y mujeres fueron representados conjuntamente en el 19,8% de las fotografías. La representación conjunta se caracterizó en muchos casos por un papel más dinámico de los hombres.

No obstante, determinadas editoriales representaron de forma casi igualitaria a hombres y mujeres –Almadraba–, y dos de ellas –Serbal y Kip-Kiné– representaron a más mujeres que a hombres.



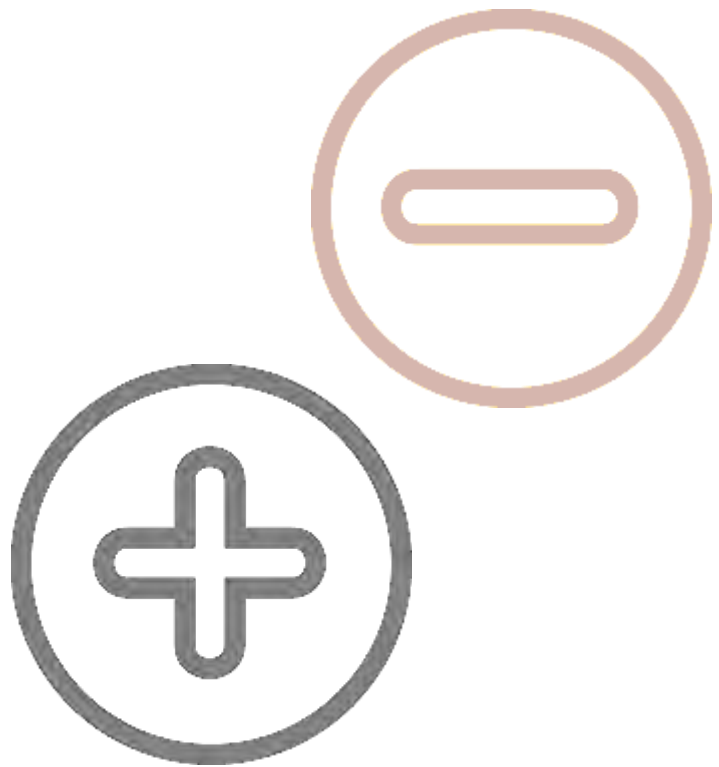
² Datos recogidos de las tesis de Alba González-Palomares (2015) y M.^a Inés Táboas-Pais (2009).

LA REFLEXIÓN

01

La representación de hombres y mujeres en la cultura visual está desequilibrada. Sigue dándosele más importancia al modelo masculino que al modelo femenino.

Los referentes masculinos son más abundantes que los referentes femeninos.



Invisibilización

Masculinidad hegemónica

Actividad 3. ¿Quién hace deporte colectivo?

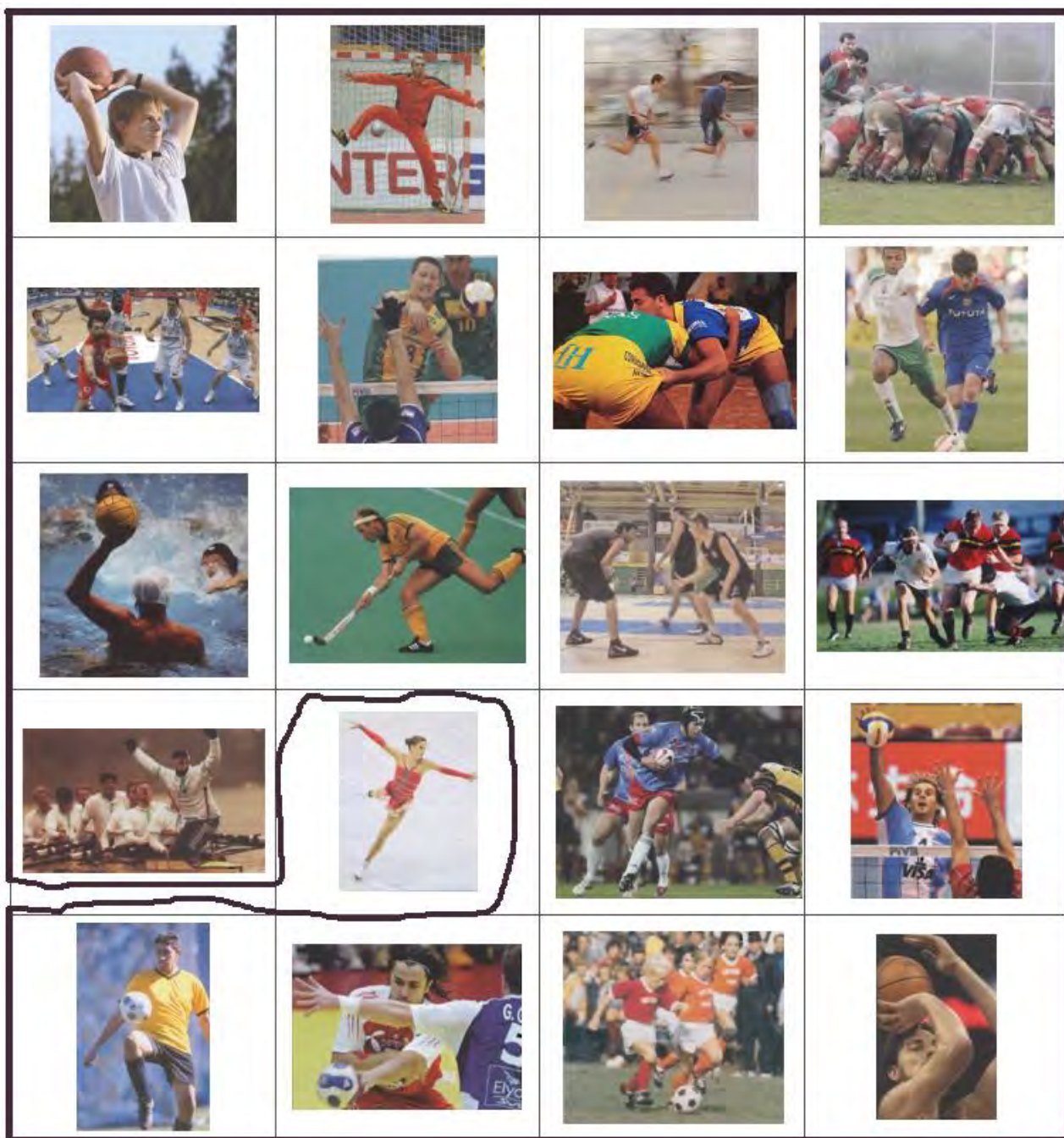
Introduce todas las fotografías de deportes colectivos dentro de un mismo conjunto mediante el trazado de una única línea.



¿Cuál es el sexo de las personas que se han quedado dentro del conjunto de deportes colectivos? ¿Cuál es el sexo de las personas que se han quedado fuera del conjunto de deportes colectivos?

¿Qué tipo de deporte practica la mujer? ¿Tiene características diferentes a los que practican los hombres?

Simulación de la realización de la actividad 3.



¿Cuál es el sexo de las personas que se han quedado dentro del conjunto de deportes colectivos? ¿Cuál es el sexo de las personas que se han quedado fuera del conjunto de deportes colectivos?

¿Qué tipo de deporte practica la mujer? ¿Tiene características diferentes a los que practican los hombres?

Actividad 4. ¿Quién es frágil? ¿Quién es fuerte?

Vamos a encarnar las imágenes.

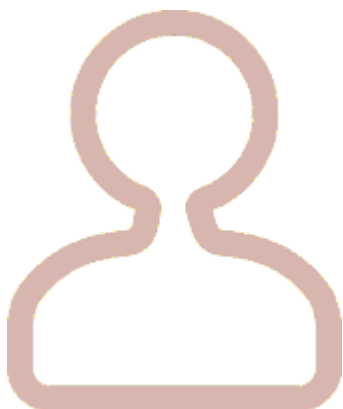
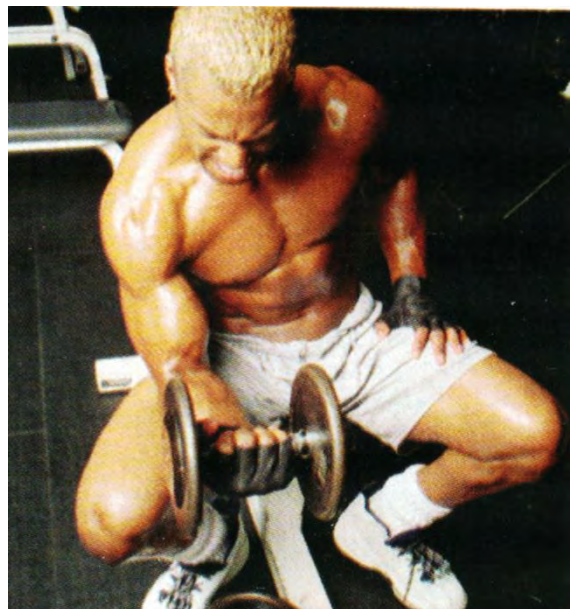
Colócate en la misma posición que la persona de la imagen 1 y percibe como te sientes.

Colócate en la posición de la imagen 2 y percibe como te sientes.

Imagen 1



Imagen 2



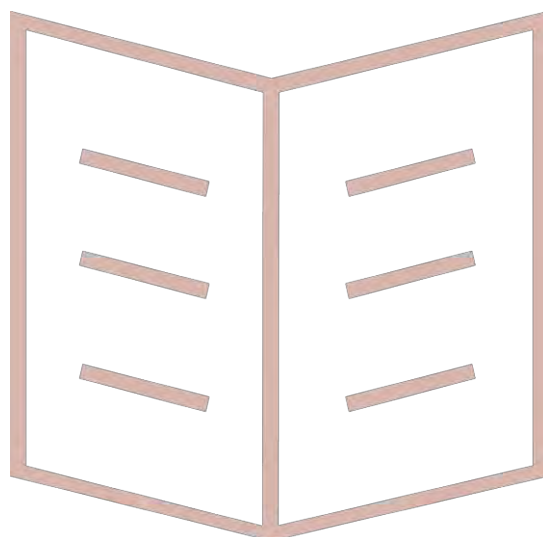
¿Has sentido algo diferente en la posición 1 y en la posición 2?

¿En cuál de las posiciones te has sentido más frágil y delicado/a?

¿En cuál de las posiciones te has sentido más fuerte y vigoroso/a?

En los libros de texto de EF editados para la ESO durante el período de la LOGSE y de la LOE (2000-2011):

- Existe una relación positiva entre ser hombre y practicar deportes colectivos, entre ser mujer y practicar deportes individuales, prácticas de interiorización y actividades de *fitness* y condición física³.
- Existe una relación negativa entre ser mujer y practicar deportes colectivos, entre ser hombre y practicar actividades artísticas, prácticas de interiorización o realizar actividades de la vida diaria —AVD—, y entre los grupos mixtos y los deportes.



³ Datos derivados del estadístico de la prueba χ^2 —chi cuadrado— para dos variables cualitativas, que fue realizado en las investigaciones fuente de esta publicación.

LA REFLEXIÓN

02

Para una persona solo existe aquello que es capaz de representar mentalmente. Si no existen referentes visuales de hombres o mujeres realizando una determinada actividad, está dificultándose que las personas del sexo no representado se proyecten a sí mismas realizándola.

Si no lo veo, no lo creo...

Las mujeres parecen estar destinadas a actividades físico-deportivas que no tengan contacto físico intenso, pausadas y destinadas a mantenerlas en la cultura de la delgadez.

Figura 1. Fotografías de un libro de texto donde el hombre realiza actividades corporales dinámicas y vigorosas y la mujer aparece con un papel corporal subordinado y pasivo.

Fuente: GONZÁLEZ, Marc, y RIERA, Óscar. (2007). Educación física 1-2 ESO. Teide, Barcelona, p. 9.

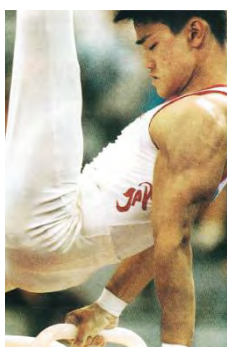


Fragilidad vs. vigor

Estereotipo motriz

Actividad 5. ¿Quién gana medallas?

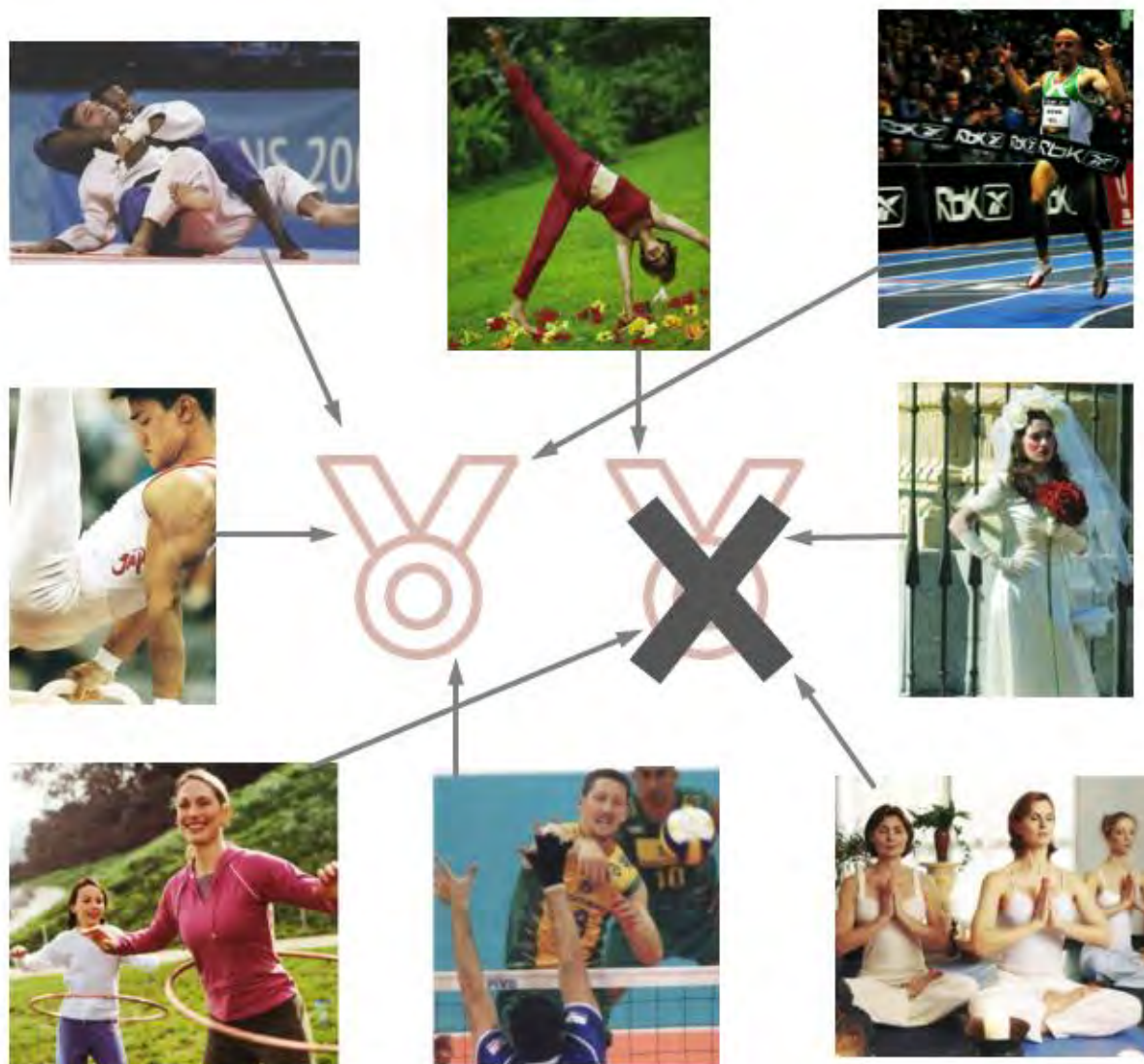
Une con una flecha cada fotografía con el icono correspondiente en función de si se pueden conseguir o no medallas en la actividad físico-deportiva.



¿Cuál es el sexo de las personas que se relacionan con las actividades físico-deportivas que obtienen medalla?

¿Cuál es el sexo de las personas que se relacionan con las actividades físico-deportivas que no obtienen medalla?

Simulación de la realización de la actividad 5.



¿Cuál es el sexo de las personas que se relacionan con las actividades físico-deportivas que obtienen medalla?

¿Cuál es el sexo de las personas que se relacionan con las actividades físico-deportivas que no obtienen medalla?

En los libros de texto de EF editados para la ESO durante el período de la LOGSE y de la LOE (2000-2011):

- Los hombres fueron representados en ámbitos competitivos en mayor porcentaje que las mujeres. El 54,1 % de los hombres estaban fotografiados en ámbitos competitivos, frente al 27,0 % de las mujeres. Los grupos mixtos de hombres y mujeres en un 8,4 %.
- Los hombres fueron representados en actividades físico-deportivas de élite en mayor proporción que las mujeres. El 69,2 % de los hombres se representaron en actividades relacionadas con el alto rendimiento, frente al 24,1 % de las mujeres.
- Existe una relación positiva entre ser hombre y el ámbito competitivo y entre ser mujer y los ámbitos informal y utilitario.
- Existe una relación positiva entre ser hombre y las actividades relacionadas con la élite deportiva y entre ser mujer y las actividades apartadas del alto rendimiento.



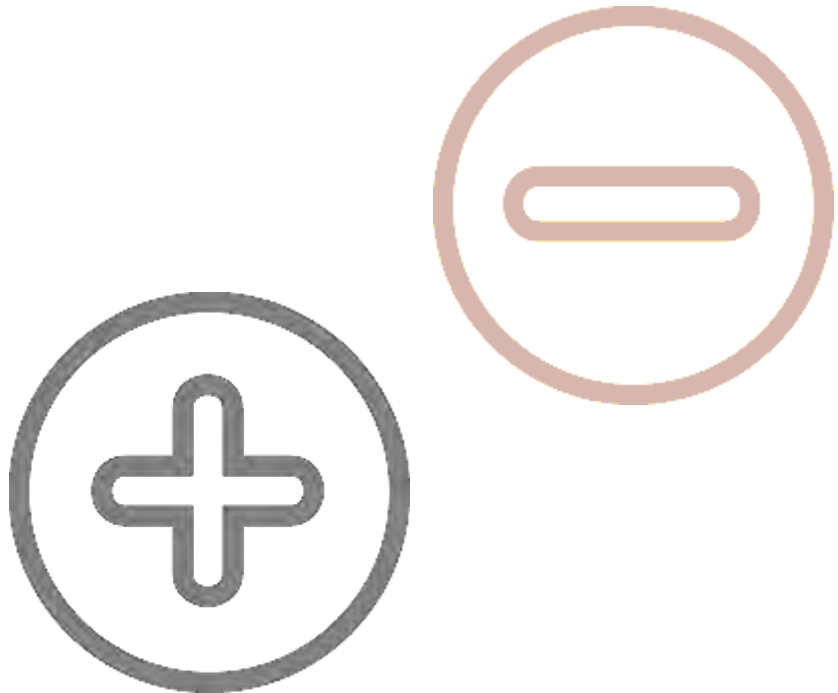
LA REFLEXIÓN

03

Si no lo veo, no lo creo...

El ámbito competitivo y las actividades físico-deportivas de élite se relacionan con los hombres, mientras que los ámbitos informales y utilitarios y las actividades diferentes al alto rendimiento se vinculan con las mujeres.

Esto podría estar provocando que las mujeres no se sientan identificadas con la competición y el alto rendimiento, lo que dará lugar a un menor porcentaje de mujeres con licencia federativa frente al número de licencias masculinas.



Competición vs. cotidiano o familiar
Élite vs. no elite

Actividad 6. ¿Quién está al aire libre?

Recorta y pega la fotografía dentro de la casa si la actividad representada se realiza en un espacio interior.



Actividad 6a.

¿Cuál es el sexo de las personas que están en los espacios interiores?

¿Cuál es el sexo de las personas que están al aire libre?

¿Qué tipo de actividades físico-deportivas practican las personas que están en el interior?

¿Qué tipo de actividades físico-deportivas practican las personas que están en el exterior?

Simulación de la realización de la actividad 6.



EL DATO

04

En los libros de texto de EF editados para la ESO durante el período de la LOGSE y de la LOE (2000-2011):

- Los hombres fueron representados en espacios exteriores en mayor proporción que las mujeres. El 64,3 % de los hombres estaban fotografiados en espacios exteriores, frente al 51,1 % de las mujeres. Los grupos mixtos de hombres y mujeres en un 61,7 %.
- Existe una relación negativa entre ser hombre y los espacios interiores y entre ser mujer y los espacios exteriores deportivos.

LA REFLEXIÓN

04

Si no lo veo, no lo creo...

El espacio público y el medio natural son de dominio masculino y el espacio doméstico y el espacio interior están más vinculados con lo femenino.

Esta situación podría estar provocando que las mujeres se sientan incómodas en los espacios abiertos y públicos al realizar actividades físico-deportivas vigorosas. La mujer está abocada a una corporeidad de espacio privado.



Doméstica

Interior

Actividad 7. ¿Qué cuerpo es fuerte? ¿Qué cuerpo es delicado?

Rodea la descripción que creas que se corresponde mejor con el cuerpo representado.

	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado

Actividad 7a.

En la columna central identifica a las mujeres con un triángulo invertido y a los hombres con un cuadrado.

Observa las combinaciones resultantes.

¿Cómo se representa el cuerpo de las mujeres?

¿Cómo se representa el cuerpo de los hombres?

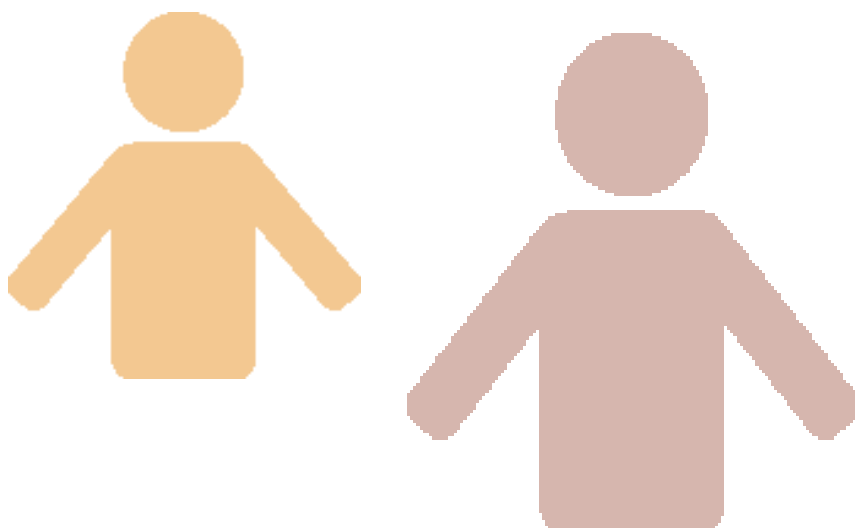
Simulación de la realización de la actividad 7.

	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado
	Cuerpo fuerte		Cuerpo delicado

En los libros de texto de EF editados para la ESO durante el período de la LOGSE y de la LOE (2000-2011) la tipología corporal más representada para ambos sexos fue la combinación de somatotipos; pero las personas mesomórficas —atléticas o musculadas— fueron mayoritariamente hombres, mientras que las personas ectomórficas —delgadas— fueron principalmente mujeres:

- Los hombres fueron los más representados con somatotipo mesomórfico –70,6 % de hombres frente al 26,3 % de mujeres–.
- Las mujeres fueron las más representadas con somatotipo ectomórfico –76,6 % de mujeres frente al 23,4 % de hombres–.
- Existe una relación positiva entre ser hombre y presentar un somatotipo mesomórfico y entre ser mujer y presentar un somatotipo ectomórfico.

Estas percepciones del cuerpo diferenciadas en función del sexo se reflejan en el pensamiento del alumnado. Los patrones corporales de la lanzadora de disco y de la mujer culturista son rechazados tanto por los niños como por las niñas, al considerarlos propios de un hombre. El cuerpo musculado en el hombre se considera un sinónimo de masculinidad, mientras que cuando es el de una mujer, se la califica peyorativamente como «marimacho», «hombretona» o se dice de ella que «parece un tío». El cuerpo de los bailarines es repudiado por el alumnado por considerarlo femenino (González, Ruiz y Carrasco, 2007).



LA REFLEXIÓN

05

La cultura visual contribuye a la consolidación de un cuerpo que varía en función del sexo. En las imágenes artísticas y publicitarias los cuerpos femeninos más valorados son los ectomorfos y los ectomorfos extremos —delgados y muy delgados—. En cambio, los cuerpos masculinos se prefieren mesomórficos —atléticos y musculados—.

Las imágenes presentan la delgadez femenina y la musculación masculina como pares ideales. Pero esta asociación es una construcción cultural que fragiliza tanto a hombres como a mujeres.

La cultura del músculo reservada a los hombres y la cultura de la delgadez para las mujeres es una constante en el pensamiento del alumnado de EF.

La tipología corporal no es una cuestión de sexo, sino una idiosincrasia personal.

Cultura músculo vs.
cultura delgadez

Fragilidad vs.
vigorosidad

Actividad 8. ¿Quién parece más vulnerable?

Saca dos fotos de la manera indicada abajo. Puedes hacerlo por parejas o colocando el temporizador de la cámara.

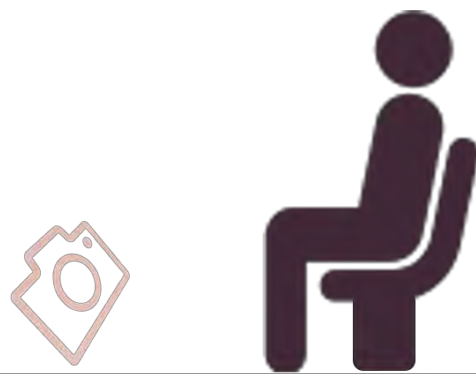
Guarda ambas fotografías.

Intenta no modificar la expresión del rostro. Para conseguirlo puedes mirar hacia un punto fijo.

Foto 1. Plano picado



Foto 2. Plano contrapicado



Actividad 8a.

Compara ambas fotografías:

¿En qué foto te percibes más poderosa e importante?

¿En qué foto te percibes más débil y frágil?

Simulación de la realización de la actividad 8.

Foto 1. Plano picado



Foto 2. Plano contrapicado



La relación de dominio y sumisión para las mujeres se evidencia en el uso abusivo de planos picados o planos contrapicados según se trate respectivamente de mujeres u hombres (Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife, 2006).

La altura desde la que la cámara dirige nuestra mirada sobre la figura humana es uno de los criterios para decidir el punto de vista desde el cual se nos invita a contemplar a esa persona (Alonso y Matilla, 1990; Lomas, 1996). Las posiciones de la cámara son fundamentalmente tres:

- Plano picado. La posición de la cámara es superior a la persona y aparece enfocada desde arriba. La persona se percibe como más débil, menos importante.
- Plano contrapicado. La toma se hace desde abajo hacia arriba. Las personas aparecen como más poderosas e importantes. También puede caracterizarse negativamente a la persona y presentarla como prepotente y antipática.
- Plano medio. También denominado natural o normal. La cámara se sitúa a la altura de los ojos de la persona que observa. Es la angulación más neutra.

En la publicidad es común que las mujeres sean fotografiadas desde un ángulo picado. Por el contrario, los hombres lo son desde planos contrapicados (López Díez, 2003).

Un estudio realizado con las noticias de televisión (Cantos, 2008) reveló que las imágenes de las mujeres se habían tomado con un enfoque picado en el 21 % de las ocasiones, mientras que las imágenes de los hombres se habían sacado con este tipo de ángulo en el 8 %. En el 19 % de las tomas de los hombres se había empleado el enfoque contrapicado, tan solo en el 8 % de las tomas de las mujeres.

El primer informe sobre la representación del género en los informativos de radio y televisión (López Díez, 2005) mostró que la proporción de imágenes tomadas a los hombres desde una posición de la cámara más baja era mayor que las tomadas a mujeres desde este ángulo.

En los libros de texto de EF esta intencionalidad de los planos no se reveló de forma tan evidente.



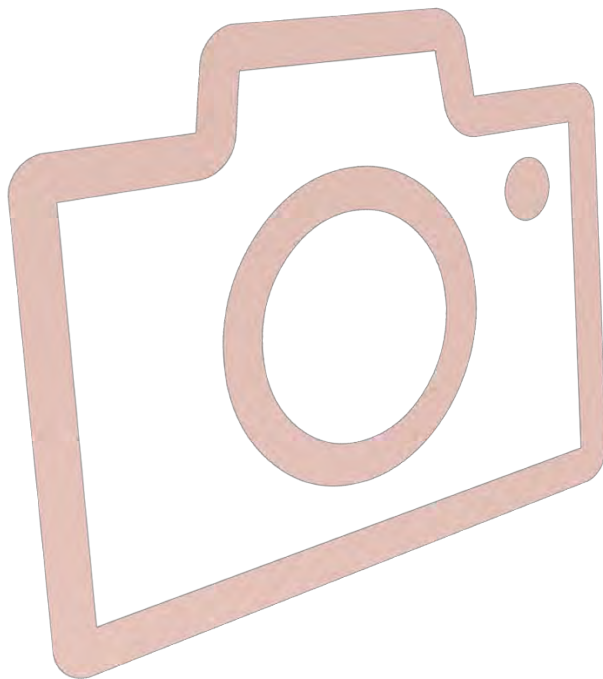
LA REFLEXIÓN

06

El mismo fenómeno puede ser fotografiado con connotaciones diferentes. La representación de la realidad en las fotografías puede favorecer una percepción de mayor poderío o debilidad vinculada a cada sexo. De esta forma, la imagen fotográfica contribuye a un imaginario atestado de estereotipos de género.

La mirada de la persona que saca la fotografía no deja de ser también una mirada condicionada por el imaginario.

La alfabetización visual crítica ayuda a desvelar los significados derivados de los aspectos técnicos de las imágenes. La fotografía no es la realidad, es una interpretación de esta.



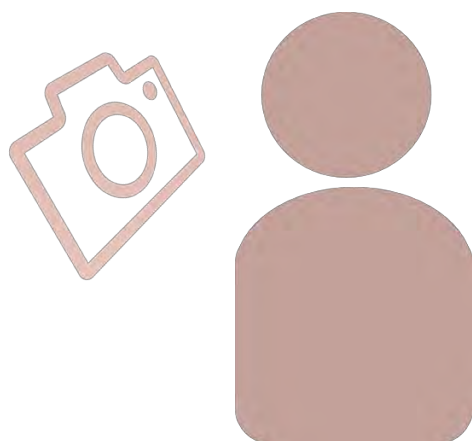
Actividad 9. ¿Qué transmite cada plano?

Vamos a representar las imágenes.

Saca dos fotos de la forma indicada y percibe como te sientes. Lo ideal es que hagáis la actividad en pareja. También puedes hacerte un selfi.

Guarda ambas fotografías.

Foto 1. Primer plano. Pon una expresión en el rostro semejante a la de la mujer de la imagen.



Detalle de una fotografía empleada en un libro de texto de la ESO.

Foto 2. Plano de conjunto. Saca una foto que represente la acción de un grupo al completo.



Actividad 9. Reflexiona sobre el resultado.

- ¿Cómo te sentiste al posar para la foto 1?
- ¿Cómo te sentiste al posar para la foto 2?
- ¿En qué foto te sentiste más vulnerable?
- ¿En que foto te sentiste más cómoda? ¿Por qué?

EL DATO

07

El plano es el espacio visual dentro de un encuadre en el que se representa el fragmento de la realidad que muestra la fotografía (Lomas, 1996). Existen muchos tipos de planos, entre ellos:

- Plano de conjunto. Imágenes en las cuales en el encuadre caben varias figuras humanas holgadamente. Representan las acciones de varias personas. Interesa la acción y la situación de las personas. Tiene un valor descriptivo, narrativo o dramático.
- Plano entero. La dimensión del espacio representado tiene como referencia la figura humana. Es un plano ideal para describir las acciones físicas. Los límites superior e inferior del cuadro casi coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana.
- Primer plano. El encuadre acorta la representación de la figura humana a la altura de los hombros y tiene como finalidad reflejar la expresividad del rostro.

El primer informe sobre la representación del género en los informativos de radio y televisión (López Díez, 2005) subrayó la tendencia de mostrar primeros planos de mujeres con connotaciones sexuales sin justificación alguna. En la publicidad también es abundante el uso de primeros planos para representar a las mujeres (De Andrés, 2006).

Los tipos de plano manejados en las fotografías de los libros de texto de EF no muestran una clara relación con el sexo de las personas representadas.

LA REFLEXIÓN

07

Mediante las técnicas selectivas y enfáticas de los planos se manipula el tratamiento de hombres y mujeres.

Al emplear en exceso planos que resalten los atributos físicos estamos estimulando la percepción de características estéticas y cosificando a la persona como objeto de seducción.

Si empleamos planos que resalten las acciones que realiza la persona, estamos estimulando su percepción como sujeto capaz de realizar cosas.

Los materiales curriculares reproducen un microcosmos

Las escuelas y los centros educativos transmiten conocimientos, pero no todos los que existen. En la educación formal se realiza una selección intencional de los conocimientos que la comunidad considera más apropiados para configurar una sociedad ideal.

Esta recopilación es subjetiva y está condicionada por los valores y creencias hegemónicas de la sociedad que alberga el sistema educativo. Más allá de esta selección explícita de contenidos que figura en el currículo, la escuela también transmite otros contenidos de forma no explícita. Es el denominado currículo oculto, que puede ser intencional o no.

Los materiales curriculares apoyan el proceso educativo y trasladan tanto los conocimientos explícitos en el currículo como otros no explícitos. Los materiales curriculares en general, y los libros de texto en particular, reproducen un micromundo que el alumnado asimila como real e idóneo. Los libros de texto son importantes reproductores o configuradores de la imagen que tenemos de las cosas —el imaginario—, y esta imagen hace que las cosas se perpetúen o cambien. Los imaginarios sociales presentes en los textos escolares reducen la complejidad propia de la realidad social al proporcionar un esquema de distinción que ordena, explica y permite intervenir en lo que se establece como real (Jorquera, 2011).

Si los libros de texto se limitan a reproducir el imaginario, también van a reproducir las desigualdades presentes en ese imaginario. La intencionalidad debería guiar la selección de contenidos de los libros de texto —incluidos los contenidos visuales, como las fotografías— para contribuir a una sociedad más igualitaria.

El poder de la fotografía en los materiales curriculares

En los materiales curriculares algunos contenidos visuales son fotografías. Es relevante tener mucho tino con esta modalidad de contenidos porque, mientras que la sensibilidad con los textos escritos es algo más presente, la alfabetización visual crítica está menos desarrollada.

El denominado «truco de la realidad» (Pericot, 1987) se refiere a que la fotografía se percibe como un reflejo objetivo de la realidad. El efecto que causa la fotografía en la persona que la mira es mayor al de otros registros debido a que muchos de los contenidos plasmados en las imágenes se incorporan al cerebro sin antes pasarlos por la conciencia y sin reflexión previa, legitimándolos como propios y reproduciendo estereotipos sin cuestionar su pertinencia (Caja, Berrocal y González Ramos, 2002).

De esta forma, las imágenes pueden constituir atractivos modelos de identificación basados en la fascinación en lugar de la argumentación (Medrano, 2005).

Pero las fotografías son una huella de la realidad, no son la realidad. Son una narración de esta y, por lo tanto, tienen un elevado componente subjetivo. La fotografía es un texto visual con intención comunicativa y su lectura traerá consigo significados que no estaban pensados en la intención comunicativa original. La fotografía interrumpe, detiene, fija, inmoviliza, separa, fracciona, elige, extrae, aísla y capta un fragmento del espacio-tiempo. Pero además enaltece, reduce, contrasta o idealiza a las personas o a las situaciones representadas, haciendo que el espectador o espectadora recree su propia interpretación del universo fotografiado (Báez y Piñeiro, 2010).

Por lo tanto, la fotografía es doblemente subjetiva: por la mirada de la persona que la realizó y por la mirada de la persona que la observa. Esta múltiple interpretación de los contenidos fotográficos contribuye a que los materiales curriculares estén transmitiendo contenidos que se corresponden con los conocimientos explícitos e intencionales en el currículo, pero también otros contenidos no explícitos y no intencionales.

Pongamos un ejemplo. Carmela, una fotógrafa con un encargo para una editorial de libros de texto hizo la foto de la Figura 2. Su intención era ilustrar el contenido que explica que la práctica regular de ejercicio físico aeróbico es beneficioso para la salud.

Luisa, una joven que estudia 3º de la ESO, mira la fotografía en su libro y se fija en que las mujeres van con ropa ajustada, están delgadas y tienen una figura esbelta y estilizada. Su percepción está condicionada, porque en su contexto la presencia de la cultura de la delgadez femenina es constante y ejerce presión sobre ella para adecuarse a un canon corporal determinado. Pero Luisa no está tan delgada ni tiene una figura esbelta y estilizada como las mujeres de la fotografía. Tampoco se siente cómoda vistiendo prendas tan ajustadas. Mario, un compañero de clase de Luisa, se da cuenta, al mirar la fotografía, de que en esa clase no hay ningún hombre. A Mario le encanta expresarse rítmicamente con su cuerpo, pero no se apunta a ninguna actividad rítmica expresiva porque no sabe si se sentirá cómodo entre tanta mujer o si será solo cosa de mujeres...



Figura 2. GONZÁLEZ, Marc, e RIERA, Óscar (2007). Educación física 3-4 ESO. Teide, Barcelona, p. 208

¿Cuál era la intención de la fotógrafa? ¿Cuál ha sido la interpretación de Luisa? ¿Cuál ha sido la interpretación de Mario? Entonces, ¿cuál es la realidad que muestra la fotografía? ¿Serán capaces Luisa y Mario de considerar la práctica de aeróbic como algo saludable para cualquiera de ellos? ¿O estarán juzgando si sus cuerpos son aptos para esa práctica?

Las miradas de las tres personas protagonistas están impregnadas de sus ideas previas, sus emociones, sus conocimientos y sus creencias. Las personas miramos la realidad condicionadas por todos estos elementos. No es una mirada neutra, sino condicionada por nuestro entorno personal y por el imaginario social.

Estereotipos de género en las fotografías de los libros de textos

La imagen que tenemos de los hombres y de las mujeres no es neutra. Complejas configuraciones sociohistóricas han atribuido una serie de calidades a cada sexo. Es el denominado género.

Esta atribución de características en función de un sexo biológicamente determinado ha dado lugar a lo que hoy en día se conoce con el término de estereotipo de género. Los estereotipos parecen inamovibles y delimitan el conjunto de creencias y prescripciones sobre el significado que tiene ser hombre y ser mujer en una cultura determinada (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005).

Numerosas investigaciones sobre estereotipos de género revelan una clara asimetría en la asignación de papeles positivos entre hombres y mujeres. Hay una tendencia a asignar más características positivas a los hombres que a las mujeres y a distinguir a las personas en función de su género.

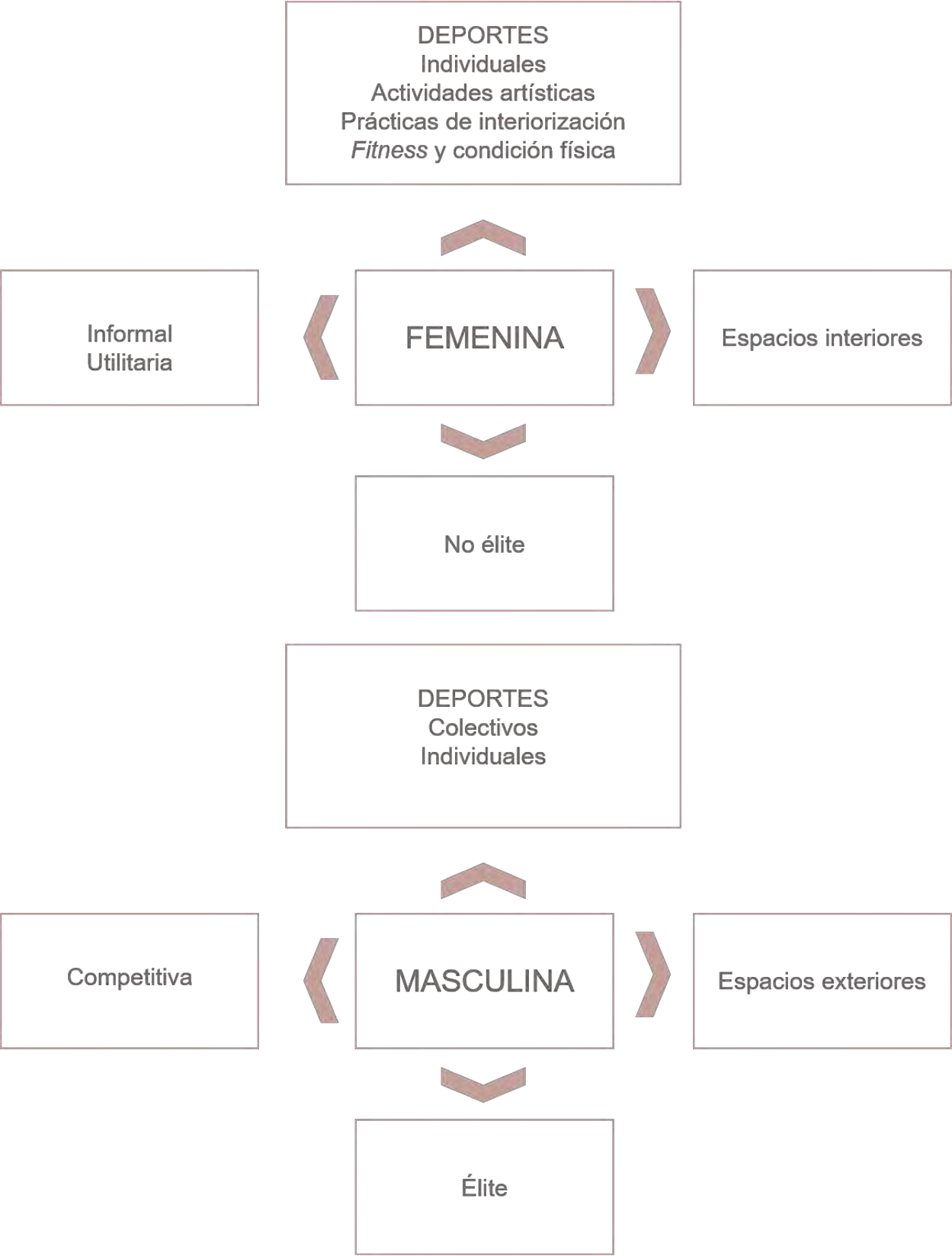
Estas creencias y prescripciones sobre mujeres y hombres se vinculan con la feminidad y la masculinidad hegemónicas y pueden condicionar o limitar el libre desarrollo personal. En estas actividades identificamos algunos de los mencionados estereotipos en las fotografías de los libros de texto de EF. Las imágenes presentes en los libros de EF reproducen una cultura corporal diferenciada en función del género, que puede resumirse en la figura 3.

La cultura corporal femenina se caracteriza por la práctica de deportes individuales, actividades artísticas, prácticas de interiorización y actividades de *fitness* y condición física, en ámbitos informales y utilitarios, espacios interiores y en niveles de práctica alejados del alto rendimiento.

La cultura corporal masculina se caracteriza por la práctica de deportes —tanto colectivos como individuales— en ámbitos competitivos, espacios exteriores y en niveles de práctica vinculados con la élite deportiva.

Los libros de texto de EF transmiten al alumnado una cultura corporal sesgada que puede llegar a influir en la elección de expresiones motrices futuras y a consolidar su imaginario en función de los patrones hegemónicos presentes en la sociedad, avasallando su idiosincrasia personal.

Figura 3. Cultura corporal diferenciada en función del género. Cualidades estereotipadas atribuidas en las imágenes de los libros de texto de EF.



Referencias bibliográficas

- ALONSO, Manuel; y MATILLA, Luís (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- BÁEZ ALLENDE, Chistian; y PIÑEIRO FERNÁNDEZ, Javier (2010). Más allá de las imágenes. La fotografía como documento histórico, *Akadèmeia*, 1(1), 81-95. Recuperado de http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2010/08/akademeia_online_v1_e1.pdf
- CAJA, Jordi, BERROCAL, Marta; y GONZÁLEZ, Josep M. (2002). Un mundo lleno de imágenes. *Aula de innovación educativa*, 116, 10-13.
- CANTOS, Safira (2008). *Violencia de género y medios de comunicación*. Recuperado el 15 de junio de 2008, de http://www.psiquiatria.com/articulos/psiquiatria_legal/34642/
- DE ANDRÉS DEL CAMPO, Susana (2006). Hacia un planteamiento semiótico del estereotipo publicitario de género. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 15, 255-283.
- EDUCACIÓN Y MUJER DEL CABILDO INSULAR DE TENERIFE (2006). *Lenguaje no sexista en medios de comunicación y publicidad*. Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- GONZÁLEZ PALOMARES, Alba (2015). *Cultura corporal y estereotipos en las fotografías de los libros de texto de educación física editados durante la Ley orgánica de educación* (tesis doctoral, Universidade de Vigo, 2015).
- GONZÁLEZ RAVÉ, Jose María, RUIZ PÉREZ, Luis Miguel; y CARRASCO POYATOS, María (2007). The social construction of gender in Spanish physical education students [versión electrónica], *Sport, Education and Society*, 12, 141-158.
- GONZÁLEZ-PALOMARES, Alba; y REY-CAO, Ana (2013). Cultura corporal y estereotipos en las imágenes de los libros de texto de educación física publicados bajo el período de la Ley orgánica de educación –LOE– *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(1), 1-19. Disponible en: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/07/agora_15_1a_gonzalez_y_rey.pdf
- GONZÁLEZ-PALOMARES, Alba, TÁBOAS-PAIS, M^a Inés; y REY-CAO, ANA (2017). La cultura corporal en función del género: Análisis de los libros de texto de Educación Física de Secundaria publicados durante la Ley Orgánica de Educación. *Educación XX1*, 20(1). doi: 10.5944/educXX1.13980
- GONZÁLEZ-PALOMARES, Alba; y REY-CAO, Ana (2015). Los contenidos curriculares en las fotografías de los libros de texto de Educación Física en Secundaria. *Retos*, 27, 81-85. Recuperado de http://retos.org/numero_27/81-85.pdf
- JORQUERA, Pamela (2011). Vejez y envejecimiento: imaginarios sociales presentes en los textos escolares oficiales del Ministerio de Educación chileno. *Revista MAD*, 22, 132-165. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewArticle/13642/139211>
- LOMAS, Carlos (1996). *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.

- LÓPEZ DÍEZ, Pilar (2003). Las mujeres en el discurso iconográfico de la publicidad. En *Emakunde. Uso del lenguaje en el mundo laboral*. Vitoria: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer. Recuperado de <http://www.pilarlopezdiez.eu/pdf/MujeresDiscurIcoPublicidad.pdf>
- LÓPEZ DÍEZ, Pilar (2005). Representación de género en los informativos de radio y televisión (segundo informe). Madrid: Instituto Oficial de Radio e Televisión. RTVE.
- MEDRANO SAMANIEGO, María Concepción (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- PERICOT, Jordi (1987). *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen*. Barcelona: Ariel.
- ROCHA-SÁNCHEZ, Tania E.; y DÍAZ-LOVING, Rolando (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 21(1), 42-49. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/8056>
- TÁBOAS PAIS, M^a. Inés (2009). *Análisis de los estereotipos corporales y de los modelos de actividad física representados en las imágenes de los libros de texto de educación física* (tesis doctoral, Universidade de Vigo, 2009).
- TÁBOAS PAIS, M^a. Inés; y REY CAO, Ana (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-354-001
- TÁBOAS PAIS, M^a. Inés, y REY CAO, Ana (2011). Los modelos corporales en la actividad física y el deporte: hacia una superación de los estereotipos desde la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 392, 99-118. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/publicaciones/archivo-revista-reefd.html>
- TÁBOAS PAIS, M^a. Inés; y REY CAO, Ana (2012). Los contenidos de la Educación Física en Secundaria: un análisis de las actividades físicas que se enseñan desde las imágenes de los libros de texto. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 107, 45-73. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/1).107.04
- TÁBOAS-PAIS, M^a. Inés; y REY-CAO, Ana (2012). Gender Differences in Physical Education Textbooks in Spain: A Content Analysis of Photographs. *Sex Roles*, 67, 389-402. doi: 10.1007/s11199-012-0174-y

Origen de las fotografías de la actividad 1 (Guía didáctica)

- 1: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 1.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 39.
- 2: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2009). *Educación física: 2.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, Madrid, p. 100.
- 3: TORRESCUSA, Luis C.; y COTERÓN, Francisco J. (2008). *Educación física: ESO, curso 4*. Zaragoza: Edelvives, p. 53.
- 4: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 49.
- 5: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 166.

- 6: GONZÁLEZ, MARC; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 194.
- 7: VILLADA HURTADO, Purificación; y VIZUETE CARRIZOSA, Manuel (2008). *Educación física 2: educación secundaria*. Madrid: Anaya, p. 80.
- 8: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 81.
- 9: PÉREZ FEITO, José M.; DELGADO LÓPEZ, Daniel; y NÚÑEZ VIVAS, Ana I. (2010). *Fundamentos teóricos de la educación física*. Madrid: Pila Teleña, p. 253.
- 10: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 1.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 52.
- 11: ALONSO ABAD, Jesús Alberto *et al.* (2009). *Educación física: 2.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, Madrid, p. 24.
- 12: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 148.
- 13: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2009). *Educación física 4.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 83.
- 14: HERRADOR SÁNCHEZ, Julio *et al.* (2010). *Educación física 3.º ESO*. Badalona: Paidotribo, p. 69.
- 15: PÉREZ FEITO, José M.; DELGADO LÓPEZ, Daniel; y NÚÑEZ VIVAS, Ana I. (2010). *Fundamentos teóricos de la educación física*. Madrid: Pila Teleña, p. 7.
- 16: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 207.
- 17: TORRESCUSA, Luis C.; y COTERÓN, Francisco J. (2007). *Educación física: ESO, curso 1*. Zaragoza: Edelvives, p. 23.
- 18: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 2.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 66.
- 19: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2009). *Educación física 4.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 11.
- 20: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 25.

Origen de las fotografías de la actividad 1 (web)

- 1: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2009). *Educación física 4.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 11.
- 2: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 1.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 75.
- 3: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 1.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 39.
- 4: ALONSO ABAD, Jesús Alberto *et al.* (2009). *Educación física: 2.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, Madrid, p. 100.
- 5: HERRADOR SÁNCHEZ, Julio *et al.* (2010). *Educación física 3.º ESO*. Badalona: Paidotribo, p. 69.

- 6: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 49.
- 7: PÉREZ FEITO, José M.; DELGADO LÓPEZ, Daniel; y NÚÑEZ VIVAS, Ana I. (2010). *Fundamentos teóricos de la educación física*. Madrid: Pila Teleña, p. 253.
- 8: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 166.
- 9: VILLADA HURTADO, Purificación; y VIZUETE CARRIZOSA, Manuel (2008). *Educación física 2: educación secundaria*. Madrid: Anaya, p. 80.
- 10: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2009). *Educación física 4.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 83.
- 11: PÉREZ FEITO, José M.; DELGADO LÓPEZ, Daniel; y NÚÑEZ VIVAS, Ana I. (2010). *Fundamentos teóricos de la educación física*. Madrid: Pila Teleña, p. 7.
- 12: GONZÁLEZ, MARC; y RIERA, ÓSCAR (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 194.
- 13: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 148.
- 14: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 2.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 66.
- 15: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 25.
- 16: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 81.
- 17: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2009). *Educación física 4.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 11.
- 18: TORRESCUSA, Luis C.; y COTERÓN, Francisco J. (2007). *Educación física: ESO, curso 1*. Zaragoza: Edelvives, p. 23.
- 19: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 207.
- 20: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 1.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 52.
- 21: ALONSO ABAD, Jesús Alberto *et al.* (2009). *Educación física: 2.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, Madrid, p. 24.
- 22: TORRESCUSA, Luis C.; y J. COTERÓN, Francisco (2008). *Educación física: ESO, curso 4*. Zaragoza: Edelvives, p. 53.

Origen de las fotografías de la actividad 2 (Guía didáctica y web).

- 1: PÉREZ CERDÁN, Jesús P. (2007). *Educación física: educación secundaria, primer ciclo: libro del alumno*. Salamanca: Kip Ediciones Kiné, p. 92.
- 2: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 2.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 123.
- 3: MACAGNO, Laura E. *et al.* (2008). *Educación física 1.º ESO*. Madrid: Laberinto, p. 126.

- 4: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 1.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 17.

Origen de las fotografías de la actividad 3 (Guía didáctica)

- 1: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 1.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 39.
- 2: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 49.
- 3: TORRESCUSA, Luis C.; y COTERÓN, Francisco J. (2008). *Educación física: ESO, curso 4*. Zaragoza: Edelvives, 53.
- 4: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 207.
- 5: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 166.
- 6: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 194.
- 7: VILLADA HURTADO, Purificación; y VIZUETE CARRIZOSA, Manuel (2008). *Educación física 2: educación secundaria*. Madrid: Anaya, p. 80.
- 8: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 81.
- 9: PÉREZ FEITO, José M.; DELGADO LÓPEZ, Daniel; y NÚÑEZ VIVAS, Ana I. (2010). *Fundamentos teóricos de la educación física*. Madrid: Pila Teleña, p. 253.
- 10: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 1.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 52.
- 11: MAYOR MAYOR, Alejandro (2007). *Educación física: 4.º ESO*. Madrid: Akal, p. 30.
- 12: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 132.
- 13: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2009). *Educación física 4.º ESO*. Madrid: Santillana, 83.
- 14: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 1.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 82.
- 15: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 208.
- 16: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 2.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 26.
- 17: DEL VALLE, Sagrario; Paz, DÍAZ; 6 VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 1.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 39.
- 18: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 2.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 66.
- 19: TORRESCUSA, Luis C.; yCOTERÓN, Francisco J. (2007). *Educación física: ESO, curso 1*. Zaragoza: Edelvives, p. 87.

20: ARIÑO LAVIÑA, Jesús; y BENABARRE CASALS, Rossend (2008). *Educación física: primero y segundo curso de ESO*. Barcelona: Serbal, Proyecto Olimpia, p. 87.

Origen de las fotografías de la actividad 3 (web)

- 1: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 1.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 39.
- 2: ARIÑO LAVIÑA, Jesús; y BENABARRE CASALS, Rossend (2004). *Educación física ESO. Primer ciclo. Primer y segundo cursos*. Barcelona: Ediciones del Serbal, p.9
- 3: TORRESCUSA, Luis C. y Francisco J. COTERÓN (2008). *Educación física: ESO, curso 4*. Zaragoza: Edelvives, 53.
- 4: GONZÁLEZ, Marc y Óscar RIERA (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 166.
- 5: MAYOR MAYOR, Alejandro (2007). *Educación física: 4.º ESO*. Madrid: Akal, p. 30.
- 6: TORRESCUSA, Luis C.; y COTERÓN, Francisco J. (2007). *Educación física: ESO, curso 1*. Zaragoza: Edelvives, p. 87.
- 7: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 49.
- 8: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 194.
- 9: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 207.
- 10: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2009): *Educación física 4.º ESO*. Madrid: Santillana, 83.
- 11: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008): *Educación física 1.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 52.
- 12: BARCALA FURELOS, Roberto J. (2008). *Educación física 2.º ESO*. Madrid: Santillana, p. 26.
- 13: PÉREZ FEITO, José M.; DELGADO LÓPEZ, Daniel; y NÚÑEZ VIVAS, Ana I. (2010). *Fundamentos teóricos de la educación física*. Madrid: Pila Teleña, p. 253.
- 14: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 208.
- 15: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 1.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 82.
- 16: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 132.
- 17: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 81.
- 18: ARIÑO LAVIÑA, Jesús; y BENABARRE CASALS, Rossend (2008). *Educación física: primero y segundo curso de ESO*. Barcelona: Serbal, Proyecto Olimpia, p. 87.

Origen de las fotografías de la actividad 4 (Guía didáctica y web)

- 1: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 68.
- 2: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2008). *Educación física: 4.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 33.

Origen de las fotografías de la actividad 5 (Guía didáctica y web)

- 1: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 148.
- 2: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 138.
- 3: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2008). *Educación física: 4.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 22.
- 4: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 16.
- 5: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2008). *Educación física: 1.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 131.
- 6: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 234.
- 7: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 1.º-2.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 194.
- 8: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 210.

Origen de las fotografías de la actividad 6 (Guía didáctica)

- 1: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2007). *Educación física: 3.º ESO*. Madrid: Bruño: Pila Teleña, p. 17.
- 2: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2009). *Educación física: 2.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 100.
- 3: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2007). *Educación física: 3.º ESO*. Madrid: Bruño: Pila Teleña, p. 41.
- 4: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 215.
- 5: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 64.
- 6: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2007). *Educación física: 3.º ESO*. Madrid: Bruño: Pila Teleña, p. 8.
- 7: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 210.
- 8: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 208.
- 9: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2008). *Educación física: 1.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 151.

- 10: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2007). *Educación física: 3.º ESO*. Madrid: Bruño: Pila Teleña, p. 93.
- 11: ARIÑO LAVIÑA, Jesús; y BENABARRE CASALS, Rossend (2008). *Educación física: primero y segundo curso de ESO*. Barcelona: Serbal, Proyecto Olimpia, p. 126.
- 12: ARIÑO LAVIÑA, Jesús; y BENABARRE CASALS, Rossend (2008). *Educación física: primero y segundo curso de ESO*. Barcelona: Serbal, Proyecto Olimpia, p. 65.
- 13: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 189.
- 14: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 73.

Origen de las fotografías de la actividad 6 (web)

- 1: ARIÑO LAVIÑA, Jesús; y BENABARRE CASALS, Rossend (2008). *Educación física: primero y segundo curso de ESO*. Barcelona: Serbal, Proyecto Olimpia, p. 65.
- 2: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2008). *Educación física: 1.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 151.
- 3: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 73.
- 4: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2007). *Educación física: 3.º ESO*. Madrid: Bruño: Pila Teleña, p. 41.
- 5: ARIÑO LAVIÑA, Jesús; y BENABARRE CASALS, Rossend (2008). *Educación física: primero y segundo curso de ESO*. Barcelona: Serbal, Proyecto Olimpia, p. 126.
- 6: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 189.
- 7: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2007). *Educación física: 3.º ESO*. Madrid: Bruño: Pila Teleña, p. 8.
- 8: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2007). *Educación física: 3.º ESO*. Madrid: Bruño: Pila Teleña, p. 17.
- 9: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2007). *Educación física: 3.º ESO*. Madrid: Bruño: Pila Teleña, p. 93.
- 10: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 215.
- 11: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 208.
- 12: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 210.
- 13: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 64.
- 14: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2009). *Educación física: 2.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 100.

Origen de las fotografías de la actividad 7 (Guía didáctica)

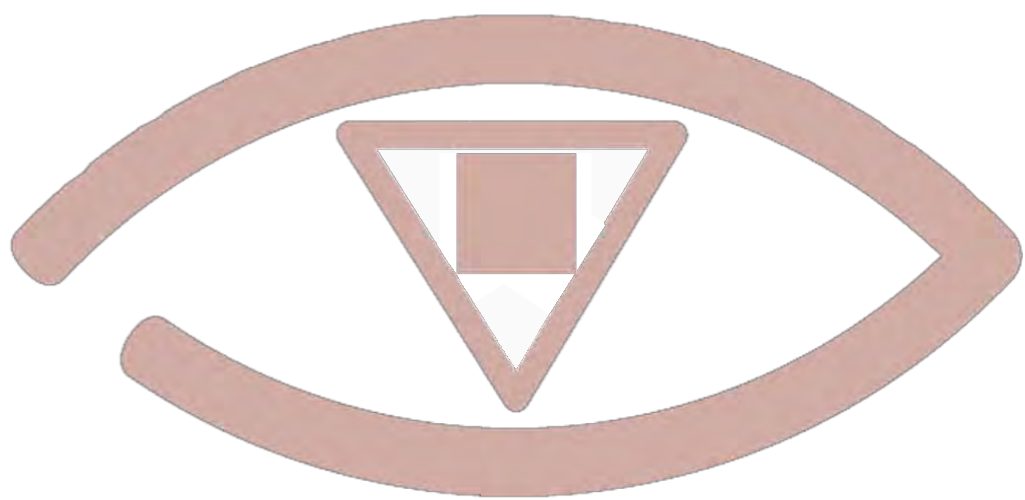
- 1: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 3.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 28.
- 2: VILLADA HURTADO, Purificación; y VIZUETE CARRIZOSA, Manuel (2008). *Educación física 1: educación secundaria*. Madrid: Anaya, p. 43.
- 3: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física fichas. 1.º ESO*. Madrid: Almadraba, p. 12.
- 4: HERRADOR SÁNCHEZ, Julio et al. (2010). *Educación física 3.º ESO*. Badalona: Paidotribo, p. 19.
- 5: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2008). *Educación física: 4.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 33.
- 6: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 68.

Origen de las fotografías de la actividad 7 (web)

- 1: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física 3.º ESO: fichas*. Madrid: Almadraba, p. 28.
- 2: ALONSO ABAD, Jesús Alberto et al. (2008). *Educación física: 4.º ESO*. Madrid: Bruño/Pila Teleña, p. 33.
- 3: VILLADA HURTADO, Purificación; y VIZUETE CARRIZOSA, Manuel (2008). *Educación física 1: educación secundaria*. Madrid: Anaya, p. 43.
- 4: HERRADOR SÁNCHEZ, Julio et al. (2010). *Educación física 3.º ESO*. Badalona: Paidotribo, p. 19.
- 5: DEL VALLE, Sagrario; DÍAZ, Paz; y VELÁZQUEZ, Remedios (2008). *Educación física fichas. 1.º ESO*. Madrid: Almadraba, p. 12.
- 6: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 68.

Origen de las fotografías de la actividad 9 (Guía didáctica y web)

- 1: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 68.
- 2: GONZÁLEZ, Marc; y RIERA, Óscar (2007). *Educación física 3.º-4.º ESO*. Barcelona: Teide, p. 132.



Unidade de Igualdade

Universidade de Vigo