



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

La didáctica de la educación física desde una visión crítica

ANTONIO FRAILE ARANDA

RESUMEN

Esta comunicación tiene como finalidad presentar una nueva orientación de la Didáctica de la Educación Física, como materia troncal que se desarrolla dentro del plan de estudios de la especialidad de la Diplomatura Educación Física. Se trata de superar el modelo tradicional, de revisar el papel de esta disciplina, habitualmente desarrollada desde una perspectiva empírico-analítica, a la que se ha incorporado, recientemente, un enfoque más interpretativo.

Con esta propuesta, que parte de una visión crítica, se pretende convertir la escuela en un espacio de discusión y debate más crítico y liberador; gracias al cual los estudiantes y el profesor, de forma colaboradora, puedan de mejor forma tomar conciencia de su actuación y del proceso enseñanza-aprendizaje que producen o reproducen, abandonando su aparente neutralidad a partir de poder participar en la acción educativa-social, guiada por un ideal emancipador y de justicia social, y valiéndose de la acción para buscar y desarrollar esos ideales.

PALABRAS CLAVE

Educación física, Teoría crítica, Didáctica.

Introducción

La educación en la sociedad democrática nace en el siglo XVIII junto con la Ilustración. Posteriormente el desarrollo del capitalismo, se convertirá en un aliado del modelo educativo religioso de finales del siglo XIX, imponiéndose valores como: la disciplina, la obediencia y la sumisión, moldeando a los alumnos desde la infancia. FOUCAULT (1970) se refiere a los mecanismos del poder y de la disciplina en la producción de sujetos dóciles y útiles para la sociedad.



La crisis de la modernidad genera diversos cambios sociológicos en el modelo social capitalista: En lo antropológico aparece el hombre unidimensional como sujeto autónomo; en lo político, surge el estado democrático para defender la libertad; en lo epistemológico, prima la razón científica-instrumental destacando lo tecnológico sobre los valores morales.

Con la postmodernidad, las ideas ilustradas de emancipación y autonomía racional, carecen de credibilidad y legitimidad política. Para VATTIMO (1990) supone el final del dogmatismo; según LYOTARD (1984), el momento de la emancipación; en LIPOVESTKY (1990) es el culmen de la personalización y de la democratización. Para HABERMAS (1985) el postmodernismo nace como crítica al positivismo y al pensamiento dialéctico, cuestionando la concepción de la sociedad como sistema. Las corrientes críticas, tratan de repensar y reconstruir el significado de la emancipación humana, desde las características específicas de una sociedad contemporánea.

La pedagogía crítica llega a la escuela

Para GIMENO (1988), la tradición crítica es un instrumento que permite la reconstrucción del currículum, como proceso transformador de la práctica escolar, determinando una nueva forma de entender las interacciones entre sociedad y educación. Desde este enfoque se mezclan intereses y valores que no son ideológicamente neutros, pues la sociedad no es tan justa y racional como se piensa; sino que cambia a partir de principios de irracionalidad e injusticia.

Debemos analizar los procesos por los que se forman las ideas en la sociedad y en nuestro propio pensamiento (KEMMIS, 1988). No se puede hablar de la práctica docente sin hablar de política, ya que proponer una pedagogía es construir una visión política. Para AYUSTE (1997), la pedagogía no se debe limitar al campo de las aulas; sino que está comprometida con todo aquello que influya en la producción y construcción de significados, implicando un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas.

«Las pedagogías críticas son consecuencia de proyectos políticos que apuestan por una educación emancipadora, que nos ayudan a construir un proceso de transformación, de renovación y reconstrucción social »(MARTÍNEZ BONAFÉ, 1987).

Para RODRÍGUEZ ROJO (1997, pág. 124) existen tres focos en la pedagogía crítica:

- La pedagogía radical norteamericana y de reconceptualización sociocrítica del currículum (GIROUX, PINAR, APPLE, POPKEWITZ).
- La corriente educativo australiana (KEMMIS, CARR, YOUNG, GRUNDY,..).
- La tendencia alemana (pedagogía crítico-comunicativa). o pedagogía constructiva, recoge la herencia de la tradición de la pedagogía científica alemana (KLAFKI, SCHALLER, ROTHE,..).

Desde la Escuela de Frankfurt, teóricos como ADORNO, HORKHEIMER, MARCUSE, desarrollan una teoría crítica que cuestiona los modelos de dominación existente. Esa alternativa al modelo tradicional se basa en teorías y prácticas educativas que critican el papel de las escuelas como aparato ideológico de un Estado preocupado por mantener y reproducir las relaciones de producción capitalista. Esta nueva pedagogía crítica, se apoya en la razón comunicativa a partir del diálogo y la relación sujeto-sujeto.



La pedagogía crítica va en contra de las teorías y prácticas educativas hegemónicas, como alternativa a las relaciones tradicionales de poder, desde teorías y estrategias orientadas hacia una escuela democrática y emancipadora que se preocupan por la articulación de una amplia visión social y educativa; y por el desarrollo de prácticas docentes adaptadas a contextos específicos (GORE, 1996).

Como conclusión, la pedagogía crítica pone énfasis en el desarrollo libre de la personalidad empleando una metodología adaptada a sus características, y que lucha contra las desigualdades socioculturales. Para FREIRE (1975), liberar a la persona supone superar el modelo de la sociedad de consumo y la colonización cultural. GIROUX (1990), a la vez que denuncia las injusticias y desigualdades sociales (de clase, género y raciales) que se perpetúan en la escuela, considera que falta un discurso teórico que ayude a construir formas de conocimiento, relaciones sociales en el aula y contenidos significativos. Se trata de reducir el distanciamiento entre las estrategias pedagógicas y el proyecto político crítico de la pedagogía crítica, superando el divorcio entre los teóricos y los aplicadores que lo implementan.

Desde la teoría pedagógica a una didáctica crítica

FREIRE (1975) define la didáctica crítica como la búsqueda de formas de enseñar coherentes, apostando por una educación asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad, convirtiendo la reflexión y la acción en partes de un proyecto social, que no sólo se opone a las formas de opresión, sino que desarrolle un proceso de humanización.

La didáctica crítica como ciencia teórico-práctica orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos simétricos de comunicación social, desde una racionalidad emancipadora (RODRÍGUEZ ROJO, 1993); rechazando las nociones de: positivismo, racionalidad, objetividad y verdad; dependiendo de los significados y de las interpretaciones de los participantes.

Según CARR y KEMMIS (1988), la didáctica crítica debe:

- Partir de una visión dialéctica de la realidad.
- Desarrollar las categorías interpretativas de los enseñantes.
- Identificar las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines racionales de la enseñanza educativa.
- Crear comunidades autorreflexivas que conecten la teoría y la práctica.
- Utilizar el método crítico para identificar los aspectos sociales no controlados por los participantes.
- Ayudar a los prácticos a superar sus problemas y eliminar sus frustraciones.

“ La enseñanza desde una didáctica crítica permite el proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las distintas disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, pág. 81).



La Didáctica de la Educación Física crítica

Con la nueva Reforma Educativa y ante la necesidad de una formación de especialistas en Educación Física, aparece el R.D. 1440/91, y entre las materias troncales la Didáctica de la Educación Física para proporcionar conocimientos sobre los objetivos y contenidos, así como su metodología y evaluación. Para CONTRERAS JORDÁN (1995, pág. 185), la presencia de esta materia se justifica como una especie de cajón de sastre que puede reunir todos los conocimientos que integran la Educación Física y su tratamiento didáctico.

En LINARES (1996, pág. 6), la Educación Física debe responder al estudio del movimiento y de implicaciones didácticas y pedagógicas, encaminadas a la educación del sujeto a través de un mejor y más equilibrado conocimiento y dominio de sí mismo, de las relaciones con los demás y con su entorno.

Por tanto, esta disciplina diseñará sus actividades de aprendizaje dentro de un contexto sociocultural determinado, conectando los conceptos de enseñar y aprender, considerando que las situaciones educativas de carácter corporal representan una acción educativa.

Justificada la presencia de la Didáctica de la Educación Física, debemos superar el modelo educativo tradicional propiciado por las instituciones escolar y militar, que desde finales del siglo XIX vienen determinando prácticas de rendimiento, formando un cuerpo dócil, a través del método analítico, de acuerdo con la sociedad industrial capitalista que utiliza el cuerpo como actividad competitiva y de producción (KIRK, 1992).

692

La visión tradicional de la Didáctica de la Educación Física, preocupada por adquirir los conocimientos, competencias y habilidades profesionales que permitan utilizar las actividades físicas y corporales como un medio privilegiado de desarrollo y educación (PIERON, 1988). En ocasiones, olvida que los mismos problemas (económicos, políticos, del medio ambiente) que afectan a la sociedad, también inciden en la Educación Física y en la vida de sus docentes. Donde se analiza una actividad físico-deportiva neutral y apolítica, apoyando unos intereses conservadores, reproduciendo y legitimando las desiguales relaciones de poder. Esta situación genera entre los profesores de Educación Física una formación tecnócrata orientada al rendimiento, basada en un conocimiento no problemático, y una falta de compromiso social (FERNÁNDEZ BALBOA, 1995).

Como alternativa al modelo pedagógico hegemónico, basado en los principios racionalistas de: selección, organización y evaluación del contenido a transmitir, y preocupada por su eficacia motora. La pedagogía crítica ayudará a tomar conciencia a los profesores de Educación Física sobre su práctica docente, cuestionando el paradigma dominante (LAWSON, 1983).

Así, la Educación Física desde esta nueva perspectiva, le preocupa: De quién es el conocimiento, quiénes se benefician, cómo cambia y evoluciona con el tiempo, qué intereses lo mueven y patrocinan, qué culturas lo transmiten y cómo influye en la vida de la sociedad, para qué y cómo ese conocimiento puede ser utilizado. ..Se trata de conectar contenidos y objetivos con temas sociales; analizar las relaciones de poder en la clase; relacionando los aspectos personales y políticos en el aprendizaje. Para ello, la formación de los profesores debe contemplar perspectivas más huma-



nas, que nos acerque a una sociedad más justa, escuchar a los grupos silenciosos y marginados, y aproximar los intereses de la escuela con la sociedad (SPARKES, 1992).

Los programas de formación del profesorado de Educación Física deben conectar la teoría y la práctica, recuperando el pensamiento social preocupado por los valores, para integrarlos en un marco de pensamiento que pueda suministrar a la ciencia social un planteamiento innovador. Con ayuda de la Investigación-acción, los profesores deben: revisar lo que surge en la práctica; contrastando las observaciones e interpretaciones personales, con la finalidad de transformar la acción. Conocer y comprender la forma de cómo la práctica escolar se relaciona con la realidad social, los procesos de intercambio en el aula, así como los factores que los determinan.

El profesor como investigador de su práctica, no sólo debe describir e interpretar las interacciones entre sociedad y educación, sino tratar de cambiarlas. La teoría crítica nos debe ayudar a solucionar los problemas de la práctica, transformando el medio. Su función no se entiende de forma prescriptiva, legitimando y justificando los hechos en su relación con los valores, sino desde la reflexión y comprensión de la práctica, comprometiéndose a estudiar y comprender las relaciones entre los valores e intereses de las diferentes situaciones socioeducativas.

Por tanto, desde una Educación Física crítica:

- El currículum debe ser percibido de forma holística.
- El alumnado es el principal agente en la construcción del conocimiento, como portador y creador de cultura.
- Utilizar nuestra experiencia, reconstruyendo y reorganizando el conocimiento.
- Las experiencias previas son importantes en el desarrollo del significado sobre el currículum.
- La libertad personal es uno de los valores centrales.
- La diversidad y el pluralismo son fines y medios para lograr esos fines.
- Se precisan nuevas formas de lenguaje para construir nuevos significados sobre el currículum.

El profesorado crítico de Educación Física debe reflexionar sobre las situaciones conflictivas y cambiantes del medio socioeducativo, analizando su papel en la sociedad postmoderna, así como las interconexiones entre cultura, poder y transformación, desde el contexto sociopolítico, cultural y económico, para transformar la práctica y la sociedad.

¿Qué procesos intervienen en el conocimiento de los alumnos y qué relación guarda con el currículum explícito y con el oculto?

¿De dónde procede el conocimiento que se enseña en la escuela?

¿Quién y cómo se selecciona, y bajo qué intereses, presupuestos y argumentos?

¿A qué intereses sirve la escuela?

¿Qué tipo de conocimientos y valores son considerados como legítimos y como preocupación educativa?



¿Qué relaciones se establecen entre las finalidades educativas con la historia personal y el contexto sociopolítico en el que se desarrolla la actividad educativa?.

Concretamente, observamos una serie de rutinas en el ámbito de la Educación Física, que deben ser revisadas:

- La Educación Física se desarrolla de forma hegemónica a través de métodos de enseñanza directiva que inciden en comportamientos grupales homogéneos, no diferenciadores. Los métodos de enseñanza directivos y, especialmente, el mando directo representa una de las estrategias de enseñanza más empleada.

- Los programas de Educación Física se organizan en torno a “expertos curriculares”, en instrucción y evaluación, a los cuales se les asigna la tarea de pensar, mientras que al profesor se le convierte en ejecutor de esos materiales.

- El profesorado de Educación Física actúa de una forma rutinaria y mecánica, impidiendo una actividad corporal más comprensiva.

- Se desarrolla un modelo corporal preparado para el mundo laboral y de la producción, donde priman los aspectos físicos, sobre los cognitivos y afectivos.

- La importancia de la apariencia física y la estética como uno de los factores de la nueva sociedad de consumo, reflejado en el cuidado del cuerpo y en una nueva forma de interpretar la actividad física desde la propia escuela, tendente a la mejora de los parámetros físico-corporales que nos ayuden a mejorar nuestra imagen corporal dentro de la sociedad actual; revisando la cultura sobre la actividad físico-deportiva desde los nuevos principios y parámetros que regulan la sociedad postmoderna.

694

Debemos reflexionar sobre el papel del cuerpo en la escuela y en las actividades físicas; y cómo contribuye esta materia a un cambio de valorización del cuerpo, en la sociedad postmoderna. Es preciso reivindicar la recreación y disponibilidad corporal, una educación integral en contacto con el medio natural.

¿Cómo actúa la Educación Física en la sociedad postmoderna?.

¿Cómo se relaciona el profesional de la Educación Física con la nueva realidad social, política, cultural, etc.?.

¿Cómo nos sentimos influenciados los profesores de Educación Física por los diferentes poderes e ideologías?.

¿Cuál es la visión del cuerpo, determinada por las corrientes y modas socioculturales dominantes?.

¿Qué importancia tienen para los profesores de Educación Física aspectos éticos-morales como: la justicia, la libertad, la igualdad,..?.

La Didáctica de la Educación Física crítica posibilitará que el estudiante analice su realidad desde contextos diferentes, con mayor responsabilidad sobre la toma de decisiones y autonomía personal. Para KIRK (1986), la formación del profesorado de Educación Física, debe contextualizar el conocimiento académico, conectándole con la realidad social, potenciando su responsabilidad personal y profesional. Como productores culturales, los profesores debemos establecer espacios democráticos para debatir sobre el conocimiento y las habilidades necesarias, desde la libertad individual y la justicia social. Posibilitar actitudes críticas para el desarrollo de valores



democráticos de una sociedad libre e igualitaria; trabajando de forma desigual, se atenderá a los más desfavorecidos.

De acuerdo con GIROUX (1997), los profesores universitarios como intelectuales debemos asumir un papel más activo y comprometido en el terreno de la política cultural, implicándonos en trabajos sociales emancipadores. Cuestionar nuestra vida personal y actuación educativa, analizando nuestro modelo educativo y cómo nuestra formación condiciona la forma de enseñar. Debemos acometer cambios en nuestra actividad profesional y asumir responsabilidades que nos ayuden a desarrollar el conocimiento, como agentes de cambio, pues además de educadores, somos ciudadanos.

Como aplicación práctica de esta didáctica crítica debemos: negociar el programa con los alumnos; diseñar materiales curriculares a través de trabajos colaborativos con los estudiantes; favorecer estrategias que ayuden a la autoevaluación; modificar las tradicionales relaciones de poder entre profesor-alumnos desde un proceso más democrático y emancipador que permita a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica, que les capacite como futuros docentes; habituarles a tomar decisiones más autónomas, a través de: elegir, organizar y actuar de acuerdo con sus creencias; ayudarles a superar posibles conflictos con las instituciones en las que se forman y sobre las actuaciones de sus profesores, especialmente, cuando el modelo de enseñanza hegemónico en la Universidad es el tradicional, estimular su participación democrática y crítica, implicándoles en la toma de las decisiones sobre: qué enseñar, cómo enseñar y cuáles son los grandes objetivos a conseguir; emplear la investigación-acción, como herramienta para revisar y cuestionar el modelo de enseñanza hegemónico.

Por tanto, nuestro programa de intervención para la formación crítica del profesorado de Educación Física deberán tener como objetivos:

- Desarrollar una visión problemática de la realidad social, que ayuden a la población escolar más desfavorecida.
- Ayudar a reflexionar de forma crítica, cuestionando las posturas hegemónicas, a partir de propuestas que ayuden a describir los problemas de injusticia y desigualdad social.
- Debatir y analizar cómo la actividad física y el deporte perpetúa las relaciones de poder y desigualdad social, revisando nuestra ética, valores y moral personal.
- Favorecer el trabajo colaborativo para desarrollar la reflexión, la comunicación y el aprendizaje dialógico.
- Analizar su papel de futuros educadores conectando su formación con los problemas.

Referencias bibliográficas

- AYUSTE, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Rev. Cuaderno de Pedagogía*, nº 254, 80-85.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONTRERAS JORDAN, O. (1996). Didáctica de la Educación Física. Componentes Didácticos y Núcleos de Actividad de Enseñanza-Aprendizaje. En García Hoz, *Personalización en la Educación Física* (pp. 302-319). Madrid: Rialp.
- FERNANDEZ BALBOA, J.M (1995). Reclaiming Physical Education in Higher Education. Through Critical Pedagogy. *Quest*, 47, 91-114.
- FOUCAULT, M (1970). *La arqueología del saber*. Méxi-

- co: Siglo XXI.
- FRAILE ARANDA, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- FRAILE ARANDA, A. (1996). Reflexiones y propuestas para la formación del profesorado de Educación Física en la Escuela Primaria. *Actas Congreso de Formación de Profesores de Educación Física en la Europa de los 2000*. Roma (Italia): CONAPEFS.
- FRAILE ARANDA, A. (1998). El trabajo colaborativo como propuesta de formación en E.F. En *Aspectos Didácticos de E.F.4*. (pp. 11-39). Zaragoza: ICE .
- FREIRE, P (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H.A. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. Actas del VIII Congreso de Formación del Profesorado. En *Revista Interuniversitaria del Profesorado nº 29*, 77-87.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- KIRK, D. (1992). Physical education, discourse and ideology: Bringing the curriculum into view. *Quest*, 44, 35-56.
- KIRK, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 22, 155-167.
- LAWSON, H. A. (1983). Paradigms for research on teaching and teachers. Wn Templin, T.J y Olson J.K (Eds.), *Teaching in Physical Education. Human Kinetics* (pp. 339-358). Champaign.
- LINARES, D. (1996). La evaluación como un elemento de la investigación e innovación educativa. ¿Evaluación cualitativa versus evaluación cuantitativa?. En Romero, C; Linares, D y De la Torre, *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la E.F escolar* (pp. 103-115). Universidad de Granada.
- LIPOVETSKY, G. (1990). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- LYOTARD, J.F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1987). *El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno: Un ejemplo de la relación teoría práctica en el conocimiento profesional del profesor*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Valencia.
- PEREZ GOMEZ, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela. De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.
- PIERON, M. (1988). *Didáctica de la actividad física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1993). Proyecto Docente e investigador. *Didáctica y organización escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: La Muralla.
- SPARKES, A. (1992). Perspectivas curriculares en Educación Física. En Contreras, O. y Sánchez, L.J. (Coords), *Actas del VIII Congreso Nacional de E. F. de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 117-155). Cuenca: Universidad Castilla la Mancha.
- VATTIMO, G. (1990). *En torno a la Postmodernidad*. Barcelona: Anthropos.



Dirección

Antonio Fraile Aranda

Facultad de Educación. Universidad de Valladolid
c/ Hernández Pacheco, s/n. 47001- Valladolid.
Tel.: 983 34 39 57

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

FRAILE ARANDA, Antonio (1999). La didáctica de la educación física desde una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

