

# MONOGRAFICO

## LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: EL CURRÍCULO DE LA LOGSE, ¿UNA NUEVA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR?

JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (\*)

El objeto central de este artículo es analizar la construcción del currículo de Educación Física como un proceso en el que intervienen diferentes factores que, con su influencia, van acotando la definición de esta materia escolar. En este contexto, nos interesamos por las construcciones culturales relacionadas con el cuerpo y el movimiento que se han configurado en la perspectiva histórica de la Educación Física y que orientan la formulación de diferentes contenidos curriculares. De igual modo, se pretende realizar una aproximación a la propia historia de la elaboración del llamado Currículo de Enseñanzas Mínimas y de la participación de profesores de Educación Física en ese proceso.

Así pues, no se trata de realizar una reflexión sobre las características que presenta el currículo de Educación Física, generado a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1) (LOGSE), en todo caso, se hará referencia a aquéllas que nos permitan ejemplificar la construcción histórica y social que representa cualquier área de conocimiento.

### 1. CULTURA Y CURRÍCULO

En la breve presentación ya han aparecido los términos «cultura» y «currículo». Creo de interés hacer algunas referencias al concepto de cultura, a la aparición del propio término «currículo» y a la relación que entre ambos se establece. Su significado como palabras claves, en el desarrollo de este artículo, justifica que realicemos esta aproximación.

Conocemos bien la dificultad, (y la variedad), de definir el término cultura. Taylor nos ofrece una de las definiciones posiblemente más antiguas y, al mismo tiempo, de las más inclusivas: «la cultura es ese todo complejo que comprende conocimientos,

---

(\*) Universidad de Madrid.

(1) El lector que lo desee, encontrará en la bibliografía que acompaña a este artículo, diferentes referencias sobre el currículo de Educación Física.

creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad» (Tylor, 1871, p. 1 en Harris, 1983).

Me parece conveniente matizar mi acuerdo con la inclusión en el concepto de cultura que el antropólogo Harris hace de las pautas de pensar, sentir y actuar (1983), en cuanto construcciones que el grupo social realiza y que cada miembro del mismo adquiere por la propia inmersión en las formas culturales del grupo y el aprendizaje al que se ve sometido en ese mismo proceso. El pensamiento, sentimiento y actuación que se manifiestan por medio del movimiento corporal se constituyen en pautas culturales que orientan las concepciones de cuerpo presentes en diferentes manifestaciones de la Educación Física.

El cuerpo es objeto y sujeto de construcción cultural. La visión que del cuerpo tenemos está moldeada por las formas culturales del grupo al que pertenecemos y, a su vez, los individuos, a través de las percepciones de su cuerpo en su interacción con el entorno, originan nuevas manifestaciones culturales que se basan en una determinada idea de cuerpo. Al cuerpo se le somete represivamente o se le libera según las ideas hegemónicas que dominan un determinado período histórico, utilizándolo partidariamente al servicio de ideas globales sobre la sociedad y los individuos.

Lo que denominamos «corrientes de la Educación Física» actual son construcciones sociales que se van configurando en un proceso temporal sobre la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir, etc., y que representan diferentes «miradas» sobre el cuerpo y sobre el entramado de las relaciones sociales en las que se ve inmerso.

Los diferentes significados e intenciones que encierran estas diversas «miradas» culturales sobre el cuerpo y su movimiento originan que sus constructores y seguidores mantengan, respecto a los de otras corrientes, posiciones encontradas y, por tanto, una diferente concepción de los rasgos culturales que deberían ser seleccionados para convertirlos en el centro de atención de un currículo escolar, excluyendo, o tratando de hacerlo, al mismo tiempo, otras concepciones que pudieran ejercer su influencia sobre esta selección cultural.

Esta reflexión nos acerca a la relación entre la cultura y el currículo. La cultura como conjunto de conocimientos, pautas de pensar, sentir y actuar, creencias, etc., socialmente construidas y, por tanto, objeto de transmisión generacional, constituye el fundamento básico de todo proceso de escolarización y el referente relevante para la elaboración curricular.

El currículo, término polisémico y multidimensional que, como tal, depende de las características de un sistema educativo determinado que lo define, constituye, en sí mismo, una construcción histórica y social que sitúa sus referentes en los elementos culturales del grupo social que lo elabora. En este sentido, el currículo actúa de intermedio entre la cultura y la escuela como institución que tiene asignada la función de transmitirla a las nuevas generaciones.

Como quiera que no todos los aspectos culturales de un grupo social pueden ser transmitidos en la escuela, el currículo constituye una selección de aquellos rasgos cuya

transmisión se desea asegurar a las nuevas generaciones. Como en todo proceso de selección, en la elaboración curricular se origina una confrontación dialéctica entre los elementos culturales que pueden/deben ser incluidos y las consiguientes exclusiones o silencios en el currículo escolar.

Si bien la selección cultural que conforma el currículo se manifiesta, principalmente, a través de los contenidos escolares, será necesario explorar la formulación de otros elementos curriculares para comprender la verdadera finalidad en la transmisión cultural. Los mismos contenidos, con formas distintas de transmisión diferente (metodología) y con una intencionalidad también diferente (objetivos) pueden acabar configurando realidades y construcciones sociales distintas.

La aparición del término «currículo» parece situarse en el contexto de las reformas calvinistas, en los siglos XVI y XVII, que afectaban a los procesos de transmisión cultural en las universidades que administraban y dirigían. El currículo aparecería con un sentido regulador de las prácticas académicas y de los tiempos universitarios conducentes a la certificación de un proceso de formación (Hamilton, 1991). En una primera aproximación, el currículo se configuraba como una expresión de aquellos conocimientos, prácticas pedagógicas y periodización que se negociaban entre la institución académica, los profesores y los alumnos con el fin de estructurar una cierta desorganización existente hasta la época, en la que los abusos de profesores y alumnos eran prácticas habituales.

Este sentido regulador y negociado del currículo expresaría la concepción genérica que podemos hacer del término como manifestación explícita de las intenciones educativas que realiza un determinado grupo social. Si bien esta concepción genérica del término sirve para nuestros propósitos en este artículo, sin necesidad de explorar diferentes definiciones, es preciso matizar que las verdaderas intenciones educativas quedaban, con cierta frecuencia, ocultas tras la presentación que se realizaba de los contenidos como único referente del currículo escolar. El término «programa», extendido con anterioridad a la aparición en nuestro ámbito del término currículo, suponía la exclusivamente un conjunto de temas de contenido, la mayor parte de las veces de carácter conceptual.

El hecho de que la selección de cultura que subyace en los contenidos se configure como un referente de las intenciones educativas, convierte a los propios contenidos en un objeto central del proceso educativo, desconectado de la realidad en la que dichos conocimientos fueron construidos y los presenta como elementos neutros carentes de significado social. Sin los referentes históricos de los contenidos, éstos se descontextualizan no solo ante la visión de los alumnos sino también de los profesores que los utilizan sin comprender la verdadera dimensión de su significado cultural. De igual modo, como señalábamos anteriormente, la comprensión del significado de los contenidos escolares que configuran un currículo, no puede ser completa sin el análisis del resto de los elementos básicos que lo conforman.

Es precisamente la fuerza de su presencia histórica una de las justificaciones que se emplean para presionar en favor de la inclusión de determinados contenidos en el currículo de un área de conocimiento y, sin embargo, se desconoce esa historia a la que se alude, sorprendiendo en ocasiones a los propios profesionales el descu-

brimiento de que determinados contenidos presentan una historia más exigua de la pretendida y que, en todo caso, la historia podría haberse desarrollado de otra manera.

Con demasiada frecuencia, la presentación de los contenidos como el único referente curricular y como un elemento neutro, sirve a los intereses de dominación hegemónica que, a su vez, se ve favorecida por la asimilación acrítica que los profesores hacen de dichos contenidos y de los valores que llevan consigo y que contribuyen a transmitir. De aquí, la necesidad de hacer visible la contextualización histórica y actual de los contenidos y los valores a los que sirven.

## 2. LAS PRESIONES SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Un currículo, lleve detrás el calificativo de oficial, real, funcional, práctico u otro, supone una definición más o menos concreta del significado y sentido del área curricular o del proyecto educativo al que hace referencia. La propia aparición histórica del término, ya comentada anteriormente, corrobora esta idea.

En mi opinión, en la elaboración de los currículos, y por tanto en la construcción que se realiza de la Educación Física escolar, interactúan una serie de factores que se pueden agrupar en tres esferas, en las que se manifiestan las diferentes presiones, explícitas e implícitas, que se ejercen en las diversas fases de la elaboración. El currículo finalmente elaborado, se encuentra en la intersección de estas tres esferas.

La primera representa la historia de las actividades físicas en general y en particular, de la Educación Física como área curricular. Como individuos aislados, carecemos con cierta frecuencia de una conciencia histórica de nuestra profesión y de nuestra disciplina. Sin embargo, tanto a nivel individual como colectivo, esta historia ejerce una presión sobre las personas que realizan trabajos encaminados a la configuración de un nuevo currículo escolar, con independencia del nivel de concreción del que se trate.

La construcción histórica se rige por los principios de construcción hegemónica del conocimiento, de tal forma que si no se produce un análisis crítico de la situación y una acción de resistencia, el currículo acabaría configurado en torno a unos contenidos claves de la cultura dominante y sustentado sobre los valores y finalidades que respecto a la actividad física y al propio cuerpo mantienen los grupos que apoyan dicha cultura hegemónica. Las resistencias que los profesores ejerzan a la transmisión acrítica de contenidos pueden constituirse en motor de las innovaciones curriculares, ya se trate de modificaciones profundas en la propia selección de los contenidos o bien en la forma de transmitirlos y en los objetivos que se pretenden lograr.

La segunda esfera está representada, precisamente, por los propios profesores de Educación Física. Sus vivencias escolares en esta área, la formación inicial recibida, sus expectativas profesionales y los valores que le confieren al cuerpo y a la actividad física, en el contexto educativo, se configuran como elementos fundamentales que se interrelacionan y desde los que se elaboran juicios de valor, se construyen y se desarrollan con-

cepciones, teorías y creencias personales que posteriormente mantienen y transmiten en sus acciones docentes. Todos estos aspectos, junto con determinados aspectos asumidos de la construcción histórica, configuran la cultura profesional explícita e implícita de los docentes dedicados a la Educación Física escolar.

Como uno de los aspectos relevantes de esta esfera, nos encontramos con las expectativas por la mejora del estatus profesional y del estatus académico del área de Educación Física. Los profesores tienden a ejercer una presión por introducir en el currículo aquellos contenidos y concepciones de la Educación Física que consideran más favorables a sus expectativas de mejora. En este contexto cabe situar la hipótesis de Goodson de que las novedades curriculares se adoptarán cuando los profesionales se muestren interesados por la nueva idea «no sólo como contenido intelectual, sino también como medio de obtener una nueva identidad intelectual y, especialmente, un nuevo papel profesional» (1991, p. 26).

Aun estando de acuerdo con esta hipótesis y también con la de que los profesores nos sentiremos más inclinados a favorecer la inclusión de contenidos que permitan elevar nuestra propia autoestima, no podemos olvidar que la propia profesionalidad debe llevarnos a apoyar aquellos contenidos que permitan desarrollar unos valores educativos en coherencia con nuestros principios. De lo contrario, sería difícil evitar caer en el reduccionismo sobre el desarrollo de las capacidades humanas, al aceptar la presión que ejerce la historia de algunas de las corrientes hegemónicas de la Educación Física actual.

La tercera esfera estaría representada por lo que Williams (1985) denomina «el gran público» que mantienen expectativas sobre lo que debe suponer la Educación Física escolar. Williams incluye en este grupo a los usuarios directos: los alumnos junto con los padres, otros profesores, dirigentes deportivos, administradores educativos, políticos, etc... En definitiva, todas aquellas personas que se pueden ver «beneficiadas» de la definición que el currículo realiza de la Educación Física escolar. El autor llega a afirmar que si el público interesado en la concepción de educación física que se pone en práctica en la escuela mantiene diferentes expectativas que las de los profesores, limitará, a través de la presión, las innovaciones que pudieran introducir éstos. Lo contrario sucedería con aquellas concepciones de la Educación Física con las que profesores y público están de acuerdo.

Con mayor o menor intensidad el «gran público» ejerce su presión a partir de sus intereses y motivaciones, sobre la definición que de la Educación Física escolar se realiza en el currículo y sobre su puesta en práctica. La comunicación real que exista entre los profesores de Educación Física y las diferentes concepciones y sensibilidades sociales facilitará la mutua comprensión de las mismas y la aceptación o no de dicha presión social.

En buena medida, esta tercera esfera representa la cultura social sobre la Educación Física existente en un determinado momento. En los últimos años, historia reciente y por tanto recordada, estamos asistiendo a la aparición de diferentes y variadas manifestaciones de las actividades físicas y del tratamiento del cuerpo. La sociedad incita a los educadores, demandando a éstos nuevas definiciones de la Educación Física que, en mi opinión, no deben producirse a nivel curricular por cuanto representan modas que movilizan grandes recursos económicos. En el incremento de la práctica de las actividades

físico-deportivas se sustenta toda una industria dedicada a la producción de implementos y vestimentas, cuyos intereses no siempre son compatibles con una intencionalidad cultural o de educación para la salud y la mejora de la calidad de vida.

En lugar de atender a constantes demandas de los grandes poderes económicos, los profesores deberían concienciar al grupo social hacia aquellas prácticas de actividad física que incidan en el desarrollo de valores más adecuados, con la consecución de una sociedad más justa para todos. Generar demandas en vez de asumirlas acríticamente sería, a mi juicio, el papel social que deberíamos representar como profesionales de la Educación Física. Éste puede ser el camino para coincidir con el «gran público» y sus expectativas.

### 3. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO DE LA LOGSE

La construcción del currículo de Enseñanzas Mínimas de la LOGSE constituye un proceso de toma de decisiones informadas e influenciadas, en mayor o menor medida, por diversos factores de las tres esferas señaladas en el punto anterior. Sin duda, en este proceso concreto al que nos referimos, el factor fundamental lo constituyen los agentes que tuvieron una intervención directa en la discusión y toma de decisiones en la elaboración del currículo oficial. El peso de la historia y de las concepciones sociales sobre la Educación Física se muestran a través de la propia sensibilidad y formación de los profesionales que participaron en dicha elaboración curricular, ya sea de forma directa o bien por medio de la realización de informes u otros tipos de manifestaciones de la opinión.

En este punto, tratamos de realizar un acercamiento a esta construcción curricular destacando aspectos relativos a la segunda esfera descrita: la participación de los propios docentes de Educación Física en el proceso de elaboración del currículo oficial. De igual modo, realizamos también una aproximación a determinados aspectos de las otras dos esferas: los referentes históricos y las concepciones sociales, si bien ésta tiene un carácter más selectivo por las exigencias de extensión de este artículo.

#### 3.1. *Los referentes históricos*

La Educación Física, aunque con diferentes denominaciones, está presente en los movimientos socioculturales y, concretamente, en los educativos, desde muchos siglos antes de que la escolarización se convirtiera en un fenómeno generalizado. Sin embargo, sus contenidos y sus métodos han evolucionado en la misma medida que lo han hecho los enfoques psicopedagógicos y sociológicos y la propia concepción de educación.

El cambio experimentado en el tránsito de la sociedad prehistórica a la sociedad postindustrial ha orientado una transformación en los contenidos que, como formas culturales, se seleccionan para el currículo de la Educación Física escolar. De la preocupación social por el desarrollo de habilidades y capacidades físicas para la supervivencia, en lucha con el entorno natural o contra el poder de otras sociedades, se ha ido

evolucionando hacia una sociedad que se caracteriza por la inexistencia de una acuciante necesidad de desarrollar las capacidades físicas y que, precisamente, ha ido generando problemas patológicos originados por el habitual sedentarismo que provoca. Al mismo tiempo, esta sociedad postindustrial se caracteriza por la preocupación de dotar de contenido activo al creciente tiempo libre de sus ciudadanos, orientando una búsqueda de contenidos con posibilidades de diversión más que de utilitarismo funcional.

Esta evolución social y el hecho de que los contenidos de la Educación Física hayan estado estrechamente vinculados a las propias características del entorno natural cambiante en las diferentes regiones, ha supuesto que en la actualidad exista una «amplia serie de tópicos y actividades, y que no es de extrañar que exista cierta confusión sobre lo que los educadores físicos esperan lograr en las escuelas» (Kirk, 1990).

La misma construcción de la Educación Física se ha ido apoyando en diferentes disciplinas científicas, con predominio de unas sobre otras, en diferentes momentos históricos, que ha motivado una cierta sensación de vaivén en la definición del objeto del área y de sus objetivos, contenidos y métodos. Aun cuando se avanza en una concepción educativa, independiente de otras ciencias, la propia dependencia de los saberes construidos históricamente y la procedencia profesional de las personas que decidían sobre el área y la desarrollaban, ha influido notablemente en los actuales profesores de Educación Física como herederos de unas tradiciones culturales muy vinculadas a otras profesiones como la militar o la médica. Al mismo tiempo, ha motivado movimientos de resistencia, que desde diferentes concepciones del cuerpo van creando movimientos socioculturales dentro de la Educación Física. En la actualidad, podemos observar que las diferentes corrientes se configuran como realidades diversas, precisamente, por la mayor o menor influencia de las ciencias sociales o de las naturales en la formulación de los contenidos, objetivos y métodos.

Aunque, como venimos señalando, los saberes de la Educación Física escolar se vienen construyendo desde hace siglos, las construcciones culturales que suponen en la actualidad las denominadas corrientes de la Educación Física presentan una breve historia. La expresión corporal y la psicomotricidad apenas cuentan con 30 años de existencia, la condición física algo más de medio siglo y el deporte poco más allá de un siglo de desarrollo.

Lo que llama poderosamente la atención es que aunque estas corrientes hayan surgido desde enfoques diferentes, como vamos a ver más adelante, todas ellas se van incluyendo en los currículos escolares, en un contexto de lucha contrahegemónica, aun cuando en el momento actual alguna de ellas representa, precisamente, el poder de una concepción dominante de las prácticas de la Educación Física escolar.

La memoria histórica no parece ser uno de los puntos fuertes del ser humano. No obstante, algunos aún asistimos a los últimos coletazos de una forma de entender la Educación Física caracterizada por el estatismo, la falta de creatividad y aportación individual, las formaciones geométricas cercanas a lo militar y las respuestas motrices mecanizadas a la voz de mando. El esquema de la Escuela Sueca de Gimnástica se constituyó en el planteamiento hegemónico de la Educación Física, prácticamente a partir del mismo momento de la creación del Real Instituto de Estocolmo (1813) y gracias a su influencia en la formación de profesores en toda Europa.

No se trata ahora de criticar las aportaciones valiosas que P. H. Ling realizó al mundo de la entonces denominada Gimnástica. Precisamente porque venimos afirmando la construcción histórica y social de las formas culturales en las que se presenta la actividad física, considero un error emitir un juicio sobre acontecimientos pasados sin tomar en consideración, como una de las claves del análisis, el contexto en el que se produjeron. En este sentido, no podemos olvidar las condiciones de salubridad del siglo XIX en la incipiente aparición de las grandes urbes, ni tampoco pasar por alto el comienzo de la masificación, en las pocas escuelas aún existentes, originada por una recién comenzada escolarización gratuita y general que se sustentaba en el principio de sometimiento de los niños a largas horas de posición sedentaria.

La concepción sueca, probablemente, permitía que los escasos profesionales de la Educación Física existentes entonces, pudieran «atender» a un número elevado de niños con un sistema gimnástico orientado a la compensación y corrección de deficiencias de desarrollo, posturales y de salud en general.

Por otra parte, el hecho de que ideológicamente el sistema gimnástico se prestara, por sus características, para un control jerárquico y paramilitar, no fue, a mi juicio, más que una utilización interesada de ciertos regímenes políticos que contribuyeron al desprestigio que, por otro lado, ya se venía acumulando por la incapacidad de ofrecer una visión más motivadora de la práctica de la actividad física. En todo caso, el control ejercido por el modelo de gimnasia sueca va desapareciendo progresivamente a medida que otras concepciones del cuerpo y de la actividad física van haciendo su aparición en el panorama sociocultural.

Los grandes «movimientos gimnásticos» que se generan en los albores del siglo XX presentan diferentes manifestaciones que tratan de superar la hegemonía de la Gimnástica Sueca. En estas manifestaciones, y fuera de ellas, podemos ir encontrando el germen de nuevas construcciones culturales sobre el cuerpo y la actividad física que recibirán el nombre de corrientes actuales de la Educación Física.

### 3.1.1. Las corrientes actuales

En la historia más reciente de la Educación Física nos podemos encontrar con cuatro corrientes definidas, que le asignan a la actividad física, diferenciadas funciones y que se sustentan sobre distintos enfoques conceptuales del cuerpo. Vamos a realizar una breve descripción de su aparición y acercamiento a la Educación Física escolar, no con un fin de exhaustividad sino de señalar su origen, en el contexto de lucha contra la hegemonía imperante.

## EL DEPORTE

Los antecedentes históricos del deporte como medio de la Educación Física escolar hemos de situarlos en el siglo XIX. La obra de Thomas Arnold, con la introducción de los deportes en el «Public School» de Rugby (Inglaterra, 1828), supone el punto de partida del deporte moderno.



El deporte surge de la progresiva transformación de juegos tradicionales y desde su aparición en las escuelas inglesas tuvo una fuerte función moralizadora. Entre las finalidades que Arnold pretendía conseguir con la entrada del deporte, en su proyecto educativo, destaca «el control de la vida escolar, particularmente del tiempo libre» (Barbero, 1990, p. 36) canalizando la agresividad y violencia desatada en aquellos internados, a «pautas de actuación inmersas en un reglamento deportivo que los propios alumnos iban creando y modificando, hasta que, a partir de 1850, comienza a surgir una mayor institucionalización de la práctica deportiva, con la creación de asociaciones o federaciones» (Hernández y Velázquez, 1996, p. 65).

La restauración, en 1896, de los Juegos Olímpicos por el barón de Coubertin constituye otro de los hitos históricos de este fenómeno sociocultural (2). El tradicional aislamiento de Inglaterra influyó para que, en primera instancia, el hecho deportivo que se extendía por todo el Reino Unido, gracias a los profesores de la «Public School» de Rugby, no «desembarcara» en la Europa continental, en la que la gimnástica de las escuelas sueca (fundamentalmente), alemana y francesa, se encontraban en todo su apogeo y representaban el conocimiento hegemónico de la Educación Física.

La espectacularidad de las grandes competiciones, más que la inclusión del deporte en los colegios ingleses, será lo que determinará la introducción progresiva en los currículos escolares de los países no anglosajones. Como afirma Vázquez, «el hecho de que el deporte no sea un producto educativo, en su origen, hace que su introducción en la escuela se haga siempre como un mimetismo del deporte de adultos, y más aún del deporte de élite y del deporte espectáculo...» (1989, p. 79). Esta construcción histórica del deporte en la escuela, siguiendo las pautas del deporte de élite, permanece muy presente en las formas de actuación de profesores de diferentes países, que buscan el prestigio de la institución y el personal a través de la victoria en las competiciones deportivas (Kirk, 1990, Sparkes, 1991), influyendo esta postura en la configuración de un currículo real que asimila la Educación Física con una parte: el deporte.

Transcurrían las primeras décadas del siglo XX, el deporte se iba constituyendo en la representación de la actividad física por excelencia. La presión del «gran público» era evidente; su aureola de innovación se enfrentaba a la tradición histórica de la Gimnástica Sueca (hegemónica en ese momento) y los profesores de Educación Física buscaban nuevos contenidos más motivadores para los niños. En este contexto, (¿quién lo diría en la actualidad?), el deporte se presenta como un contenido contrahegemónico que lucha por verse incluido en los currículos escolares.

Si bien no podría apoyar esta afirmación en datos objetivos, me atrevería a decir que la introducción del deporte se produjo antes en los currículos de la Educación Física que se generaba en la propia práctica, que en los oficiales. Sin duda, representó un ejemplo de lo que Kirk denomina *innovación de la periferia al centro* (1990), en contraposición

---

(2) Si bien los Juegos Olímpicos de París y de San Luis se vieron ensombrecidos por el éxito de las Exposiciones Universales que se desarrollaron en las mismas ciudades, a partir de los de Londres (1908) los medios de comunicación se «vuelcan» con los Juegos y contribuyen a su éxito y difusión.

a las innovaciones que se pretenden desde la Administración (centro) a los administrados (periferia).

## LA CONDICIÓN FÍSICA: ¿CORRIENTE O COMPLEMENTO DEL DEPORTE?

Algunos autores (Vázquez, 1989) unifican la condición física con el deporte, en lo que denominan corriente de «la educación físico-deportiva». Sin perder de vista esta opinión, creo, que en la actualidad, la «condición física» puede entenderse como una corriente de la Educación Física que responde a contenidos propios y que tiene un «público» diferenciado de los deportistas. La existencia de poblaciones específicas que precisan del desarrollo de una buena condición física en sus labores profesionales, así como de la población en general que persigue metas de salud, hacen posible su separación del deporte y la configuración de una corriente propia.

Si bien «el concepto parte de 1916, año en que Lian midió la aptitud de los sujetos» (Arnold *et al.*, 1985, p. 361), desde una perspectiva histórica, los antecedentes modernos de esta corriente habría que situarlos en la conjunción de una serie de tendencias presentes en los denominados Movimientos Gimnásticos de principios del siglo XX. Por un lado, las diferentes manifestaciones científicas que trataban de sentar las bases anatómicas y fisiológicas del movimiento humano (Langlade y de Langlade, 1986). Por otro, el «método natural» de Hebert, quien «retomando las ideas de Rousseau y del propio Demeny, reclama de nuevo una educación física natural, utilitaria, oponiéndose tanto a los movimientos artificiales y abstractos de la gimnástica como a los excesos del deporte» (Vázquez, 1989, p. 77).

Como podemos apreciar, Vázquez se situaría en la misma perspectiva que considera la aparición de la condición física como corriente contrahegemónica respecto a la tradicional gimnástica y al espectacular avance del deporte. Si consideramos el «método natural» de Hebert como otra envoltura sociocultural, de una misma realidad de búsqueda del desarrollo de las capacidades físicas básicas, podríamos entender que la postura del propio Hebert en su obra «El deporte contra la Educación Física» (1925) se situaría en la línea de denuncia de la colonización de la Educación Física por parte de la corriente emergente del deporte.

Pero también la condición física ha pretendido convertirse en la principal definición de la Educación Física escolar o, dicho de otra forma, en el contenido y concepción hegemónica de la Educación Física. Asociando la condición física a una idea reduccionista de la salud, en cuanto a su acepción puramente física y objetiva, Kirk (1990) denuncia la actual colonización que está ejerciendo la condición física en los currículos australianos de Educación Física (3).

---

(3) KIRK narra la perversión de un plan de Educación Física en el que se trataba de equilibrar el tiempo dedicado al desarrollo de la condición física y a la adquisición de habilidades deportivas. El peso de la concepción de salud física y objetiva generó una preocupación excesiva por el desarrollo de las capacidades físicas básicas y la práctica desaparición del tiempo dedicado a la adquisición de habilidades.

## LA PSICOMOTRICIDAD

Aunque el término aparece utilizado por primera vez a principios de siglo (1913) por el médico Dupré, la psicomotricidad, como tendencia educativa, surge en Francia, a finales de la década de los 50, como una nueva forma de entender la educación corporal.

Si bien dentro de las manifestaciones técnico-pedagógicas del Movimiento Gimnástico del Norte (Langlade y de Langlade, 1986) había surgido una nueva tendencia a incorporar el estudio de la psicología de la actividad física, serán diversas aportaciones de la psicología, la neurofisiología, el psicoanálisis y la neuropsiquiatría las que configuren las bases de la psicomotricidad.

Su origen, ligado a las investigaciones sobre trastornos de personalidad y/o del aprendizaje, ubicó a esta corriente en el ámbito de la reeducación, del que posteriormente se transferiría a la educación en general.

Con independencia de sus valores educativos, a mi juicio, la psicomotricidad es bien acogida en el ámbito de la profesión de Educación Física, por su potencialidad para la mejora del estatus profesional y el estatus académico del área. Las investigaciones de renombrados científicos y el apoyo que recibía de ámbitos como la medicina o la psicología, le conferían una imagen de prestigio ante los ojos de la sociedad y del resto de las áreas de los currículos escolares.

La metáfora del «cuerpo pensante» o de la educación intelectual por medio del movimiento corporal, actúa como reclamo de una mejora del estatus de la Educación Física y, al mismo tiempo, como un movimiento de resistencia a la metáfora del «cuerpo-máquina autómatas» que se le atribuye a la condición física y al deporte. Sin embargo, la psicomotricidad no ofrece todas las claves de movimiento de resistencia a otras corrientes, ya que desde los primeros instantes se «instala» en un período de edad de los niños y niñas que sólo amenaza la especialización temprana hacia el deporte.

A pesar de la influencia ejercida por autores como Le Boulch, cuya obra *La educación por el movimiento* fue considerada como una «biblia» en la formación inicial de muchos profesores de Educación Física, y salvando las excepciones destacadas, la construcción profesional que se hizo de la psicomotricidad, se quedó más en la utilización de una terminología emergente en el momento que en el análisis y asimilación de las bases que la sustentaban. Esta sería la razón de la permanencia de una terminología tanto a nivel curricular como coloquial, pero con una conceptualización diferente.

Las pretensiones de autores como Le Boulch de convertir su método psicocinético, no sólo en la única Educación Física sino incluso en la educación en general, no tuvieron éxito, si bien habría que matizar que en el nivel de Educación Infantil ejerce un poder hegemónico que también sería necesario cuestionar desde posiciones reflexivas y críticas.

## LA EXPRESIÓN CORPORAL

Los antecedentes de la expresión corporal, en el campo de la gimnástica, es preciso centrarlos en la obra de autores como Dalcroze (1865-1950) o Bode (1881-1971), por citar

los dos ejemplos más significativos de la confluencia entre la entonces gimnástica, la música y el teatro. El énfasis en las capacidades rítmico-expresivas del cuerpo expresadas a través del movimiento, será el punto de partida de esta nueva corriente de la Educación Física.

Sin embargo, su nacimiento es preciso situarlo en la década de los 60. La expresión corporal, orientada hacia la creatividad y a la libre expresividad del cuerpo, se convierte en bandera de un movimiento en contra de los excesos del deporte de competición y lo estereotipado de sus movimientos.

Adquiere su impulso, vinculada a los procesos revolucionarios de los años sesenta. La filosofía de Nietzsche, con su consideración del predominio de los instintos vitales sobre la razón, influyó en la izquierda radical y en el valor concedido al cuerpo. Así pues, como sucedería con otras corrientes, la expresión corporal se sitúa, en sus orígenes, (como la Educación Física), en un contexto de lucha antihegemónica. Influenciados sus seguidores por la teoría sociocrítica, plantean la sustitución de las prácticas físicas dominantes, encarnadas en el deporte y en la preparación física (condición física), por otras propias del campo expresivo.

El enfrentamiento con los valores de los grupos hegemónicos, hace que sus partidarios se acerquen al concepto de Rousseau de que la sociedad desnaturaliza al individuo y que es preciso devolverle la naturalidad de su esencia: el cuerpo. La idea del «corporeísmo», denominado por Maissonneuve, propugnando la comunicación espontánea y la escucha y atención al cuerpo, son aspectos del conglomerado ideológico imperante en la época (Vázquez, 1989).

A partir de sus orígenes, la expresión corporal se verá condicionada por la propia dinámica de los grupos sociales. El sentimiento de la desnaturalización del individuo por la sociedad provocó por un lado, la automarginación de sectores críticos y por otro, la comercialización y neutralización revolucionaria de las técnicas de expresión corporal.

### 3.2. *La participación del profesorado de EF*

Decíamos, más arriba, que el profesorado, con su formación, sus expectativas y sus concepciones de la Educación Física, conforma la segunda esfera de presión sobre la elaboración del currículo escolar. Como podremos observar en el desarrollo de este punto, las posibilidades reales de influir en dicha elaboración fueron buenas, en algunas fases del proceso; en otras, por diferentes circunstancias, los profesores de Educación Física estuvimos marginados del mismo.

El año 1983 se constituye como una de las fechas claves del proceso de transformación del sistema educativo español. Comienzan, entonces, los primeros escauceos de una renovación experimental de las Enseñanzas Medias (EE.MM.) y el análisis y reflexión crítica en torno a unos «Programas renovados» de la Enseñanza General Básica (EGB) que, en toda su extensión, nunca llegaron a oficializarse, si bien fueron publicados por algunas editoriales (4).

---

(4) Ver, por ejemplo, las sucesivas ediciones de los Programas Renovados de Educación General Básica publicadas por Escuela Española o el número 212 de la revista *Vida Escolar* (1981).

Los primeros equipos de docentes comisionados para los trabajos iniciales tendentes a la renovación del sistema, no contaron con especialistas en el ámbito de la Educación Física. En el ámbito de la EGB, algunos maestros, más cercanos al campo por sus propias motivaciones, fueron asumiendo, junto a otras funciones, una cierta responsabilidad en cuanto a la Educación Física, pero siempre con un sentido marginal. La situación laboral discriminatoria que aún padecían los recientes licenciados en Educación Física dentro de los centros educativos, dificultó la incorporación de estos profesionales a los equipos de docentes encargados de comenzar la reforma de las EE.MM.

El curso 86/87 supone un cambio significativo en la situación descrita. Los primeros nombramientos de profesores de Educación Física como funcionarios de carrera, del entonces denominado cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato, que se producen en octubre de 1986, modifican las condiciones laborales y de estatus profesional de estos docentes. En ese mismo mes de octubre se produce la incorporación de profesores de Educación Física a los equipos de trabajo. Si bien durante el curso 85/86 (curso en el que los profesores que superan el proceso de selección del verano de 1985 se encuentran como profesores en prácticas) habían comenzado a funcionar algunos equipos provinciales, es el curso 86/87 el que representa un hito importante para la Educación Física en cuanto que se establece una coordinación a nivel estatal, de los diferentes grupos de trabajo de ámbito provincial.

Durante este curso se realizaron varias jornadas de trabajo en Madrid, en las que participaban los coordinadores provinciales y el coordinador estatal, cuya finalidad se centraba en la búsqueda de un consenso sobre un «programa» común de la Educación Física, que tomara como punto de referencia las prácticas reales que se desarrollaban en las diferentes provincias y, al mismo tiempo, la reflexión y análisis de las nuevas tendencias en Educación Física que se producían tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. La confrontación dialéctica entre la realidad, los deseos y la aproximación a un hipotético perfil de la Educación Física escolar para el futuro, se configuró como motor de arranque de las primeras pautas generales de lo que sería una primera aproximación a un diseño curricular.

Estas jornadas de trabajo, que fueron convocadas en tres ocasiones durante el citado curso 86/87, eran precedidas por reuniones a nivel provincial en las que el coordinador y los profesores de Educación Física, que prestaban sus servicios en centros experimentales, consensuaban sus puntos de vista sobre la reforma del currículo del área.

Este mismo curso fue testigo de una modificación parcial de los programas de EE.MM. La necesidad de una modernización y de una mayor adecuación a la realidad del momento, son los aspectos fundamentales que motivan el encargo (por parte del Ministerio) a un grupo de profesores, de modificar el programa de Educación Física para las EE.MM. Como en tantas otras ocasiones, mientras los programas de otras materias se habían ido actualizando en los años anteriores, la Educación Física había quedado relegada de nuevo y era necesaria esta actualización aún cuando ya se sabía que sería un cambio provisional ante el mayor cambio que representaría la reforma de la estructura y de los currículos del sistema educativo.

Tras un trabajo de prospección, y, en cierto modo, apoyándose en las jornadas de trabajo antes mencionadas, el grupo de profesores encargados presenta un proyecto de programa, que será publicado en el BOE, el 23 de septiembre de 1987, en el que se hace un intento de aproximación a las nuevas concepciones educativas y curriculares. Si

bien, por imposición del MEC, la estructura que debía presentar el programa no permitía hacer explícitas muchas de las intenciones psicopedagógicas y sociológicas (5), el producto final trataba de representar un escalón intermedio entre los tradicionales programas cerrados y una nueva concepción, con un marco curricular flexible.

Las ponencias presentadas en el Congreso Internacional «Educación Física y Deporte de base» (Granada, julio-1987), por Gonzalo Álvarez Bueno y Juan Luis Hernández Álvarez, constituyen la primera comunicación pública y masiva de los nuevos planteamientos inherentes a los proyectos de la reforma en marcha, aun cuando algunos de los aspectos generales se modificarían en los años siguientes, hasta la plasmación de los Diseños Curriculares Base, en 1989.

El curso 1989/90 representa un nuevo paso hacia la elaboración del currículo de la Educación Física. El equipo ministerial del momento publica los llamados Diseños Curriculares Base (DCB) como una propuesta para la discusión. El deseo de que se produzca un debate entre los docentes y las organizaciones sindicales, profesionales y patronales, relacionadas con la educación, se cumple de manera muy desigual en las diferentes áreas curriculares. Si bien la participación en este debate se puede considerar relevante en algunas áreas, en otras como la Educación Física fue muy escasa. Sólo algún grupo de trabajo permanente, encuadrado en alguno de los Centros de Profesores (CEP's), docentes aislados y alguna organización, manifestaron su opinión sobre el DCB.

No obstante, las sugerencias planteadas en este debate, constituyeron puntos de reflexión en el curso 90/91, junto con las aportaciones que las Comunidades Autónomas iban realizando a los sucesivos borradores, que se constituyen en el anteproyecto de los Reales Decretos por los que se establecerían los «Currículos de Enseñanzas Mínimas». En mi opinión, es muy significativo, en este contexto de debate y participación del profesorado, el hecho de que en el verano de 1990 se realizaran unas jornadas de trabajo en Benalmádena en las que, representantes del profesorado de diferentes Comunidades Autónomas, debatieron y consensuaron las líneas básicas del nuevo currículo.

El producto final, que se publica en 1991 como Decretos por los que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria, es, a mi juicio, un fiel reflejo del sentir de los profesores que participaron en el proceso, lo que equivale a decir que su participación fue determinante en la definición de la Educación Física escolar que se realiza en dichos currículos.

Es obvio que en esta definición de la Educación Física, influyen las concepciones de estos profesores que, a su vez, se ven alimentadas por la tradición histórica de la propia Educación Física y por las concepciones sociales. Si bien es importante señalar que fueron los procesos de discusión de grupo, los que crearon un consenso entre las diferentes sensibilidades que aportaban los participantes, también cabría preguntarse en qué medida todo este proceso de discusión (y las decisiones tomadas) estuvo influenciado por el contexto socioeducativo e ideológico del momento. Sin duda, esta influencia existió,

---

(5) Por citar un ejemplo, la estructura que debían presentar los programas impedía explicitar los objetivos generales, ya que debían presentarse como un listado de temas. Sin embargo, en el programa de Educación Física, aludido, se puede apreciar la intencionalidad del área, en forma narrada y abierta, en la introducción que da entrada a los contenidos de la materia.

y siempre existirá en el propio desarrollo de los currículos, y merecería la atención de trabajos de investigación que profundizaran en este aspecto.

Si establecemos un paralelismo con el proceso que describen Evans y Penney (1993) respecto a la reforma del currículo nacional en el Reino Unido en el que se señala la disensión existente entre técnicos, profesores y administradores (políticos) en la definición de la Educación Física escolar y la influencia que ejercen las ideas conservadoras en ésta, podríamos encontrar diferencias significativas con nuestro proceso de elaboración del currículo oficial.

Al contrario de lo que sucedió (y sucede) en el Reino Unido, donde el discurso conservador de, gobierno choca con un intento de redefinición más progresista de la Educación Física, en nuestro proceso de reforma curricular carecen de relevancia las influencias que, a través de escritos de opinión, de normativas o simplemente de opiniones verbales, hayan podido pretender ejercer los políticos-administradores en la definición curricular del área. No pretendo decir, con esta afirmación, que no existieran manifestaciones de personas próximas a las esferas de decisión política, contrarias al sentir del consenso que se iba alcanzando entre los profesores, pero sí que no fueron influyentes.

Siempre he mantenido que el tradicional aislamiento y desatención a una asignatura débil como la Educación Física, por parte de la propia clase político-administrativa y, en consecuencia, una mayor libertad de la que se gozó en otras áreas curriculares por parte de los profesionales del área, para establecer las líneas de intervención educativa, ha tenido su aspecto positivo por cuanto que indujo a los propios docentes a una búsqueda de alternativas e innovaciones.

En el momento en que se fraguan las reformas educativas de ambos países, nuestro contexto socioeducativo e ideológico es diferente del que se da en el Reino Unido. En España se dan una serie de circunstancias que convergen en el momento de la reforma educativa, y que, en mi opinión, influyen poderosamente en la redefinición de la Educación Física escolar que se aprecia en los nuevos currículos. Sin poder extendernos en estos momentos en el análisis de todo ese contexto, vamos simplemente a enumerar algunos hitos significativos: la consolidación del proceso de democratización tras el período de transición política; el proceso de descentralización político-administrativa; la existencia de un discurso educativo más progresista a partir de 1983; el reconocimiento de la categoría académica de los estudios de Educación Física (1981) y la lucha por la mejora del estatus profesional, que se acentúa a comienzos de la década de los 80.

La movilización profesional de los 80 se ve acompañada por un incremento de las actividades de formación, de asistencia a Congresos, de la aparición de una nueva bibliografía y de una apertura de un núcleo de profesores de Educación Física hacia otras áreas de conocimiento, con lo que se produce un acercamiento a diferentes concepciones psicopedagógicas y sociológicas del mundo educativo.

La evolución de este núcleo de profesionales y su preocupación por mejorar el estatus académico de la materia va a confluir con la aparición del nuevo discurso político que configura un conjunto de ideas que enmarcan ese proceso de reforma educativa que comienza en 1983. El discurso político-educativo de apoyo a una «escuela comprensiva» orienta la creación de un clima favorable a lo que, en ese momento, podría-

mos definir como una pedagogía progresista, en cuyo discurso se apoyan las ideas de una educación básica para todos que atienda a los principios de diversidad y de equilibrio de las desigualdades sociales. Una educación basada en un currículo no elitista en el que estén representadas las diversidades culturales. Una educación en la que el proceso adquiere un mayor significado que el producto final. Una educación en la que los valores democráticos, de tolerancia, solidaridad, respeto, etc. sienten la base del proceso de interrelación personal. Una educación en la que el desarrollo personal no se apoye sobre una desmedida competitividad con los demás, etc.

En este contexto, el sentido de la definición de la Educación Física escolar aparece orientado hacia una concepción no elitista en la que todos los niños y niñas, chicos y chicas, puedan encontrar su lugar, y encontrar respuesta a sus motivaciones e intereses, potenciando, a través de la elaboración y desarrollo del currículo la diversidad. Una Educación Física que no esté centrada en el rendimiento como fin último, sino que sitúe el acento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que estos procesos se encaminen al desarrollo equilibrado del conjunto de capacidades cognitivas, motrices y socioafectivas, a través de actividades variadas y evitando la especialización temprana. Una Educación Física que contribuya a fomentar los valores de participación democrática, solidaridad, tolerancia, respeto hacia las posibilidades de los demás, etc.. Una Educación Física que pueda ofrecer respuestas a los problemas que acosan al ser humano y al planeta en el que habita, a través de una acción en pro de la paz, el medioambiente, el consumo razonable...

La propia atención a la diversidad se encuentra influenciada por las ideas coeducativas del nuevo discurso educativo. En un marco de apoyo institucional a la igualdad entre los niños y las niñas, la Educación Física escolar se replantea tanto sus actividades como sus métodos y reflexiona críticamente sobre las propias actitudes de los profesores y profesoras.

Asimismo, el discurso educativo enfatiza en la formación de un ciudadano crítico y cívico comprometido con su sociedad y que trasladado al marco de la Educación Física significa una reflexión sobre las actividades físicas y el fomento de actitudes críticas hacia los factores sociales, económicos, políticos, etc., que cohabitan en la planificación, oferta y desarrollo de todas las actividades físico-deportivas.

El hecho de que los profesores participantes en la elaboración del currículo, como muestra representativa de un colectivo innovador, compartieran una concepción de la Educación Física próxima a la definida en los párrafos anteriores y, a su vez, el entorno político-educativo de la época se prestara a una redefinición de la Educación Física escolar en ese mismo sentido, pudo ser la causa que hizo posible una convergencia de ideas y que la confrontación entre los profesores y los administradores no fuera significativa. Como afirmaría Williams, al menos a nivel intelectual, el currículo parece haber sido aceptado por una mayoría de los docentes de Educación Física que desarrollan su labor profesional en la Comunidad de Madrid, a juzgar por los resultados del trabajo de investigación desarrollado en 1992 (Hernández, 1992a). Si bien no podemos extrapolar esos datos a todo el Estado, sí que nos permiten subrayar la necesidad de innovación que existía entre los docentes y que la línea de una nueva intervención educativa pudiera encontrarse cercana a la definida por el nuevo currículo.



En este marco de convergencia entre las perspectivas de los docentes que participan en el proceso y el discurso político-educativo que define la escuela comprensiva, podemos encontrar alguna justificación a ese intento de integración de contenidos de la Educación Física que proceden de corrientes hegemónicas y contrahegemónicas y que parece haber sido bien aceptado por el colectivo profesional. La profesionalidad de los docentes y sus ideas educativas progresistas habrían actuado como equilibradoras del natural deseo de mejora del estatus profesional que podría producirse asimilando acríticamente aquellos contenidos con una mayor relevancia social.

En definitiva, la afirmación ya realizada desde el comienzo de este artículo, de que el currículo es una construcción social, se aprecia en el proceso que hemos descrito. Un proceso marcado por la convergencia de ideas más que por la divergencia, como parece suceder en el caso descrito por Evans y Penney (1993). No obstante, en este momento, se abren diferentes interrogantes sobre el futuro de esta redefinición de la Educación Física escolar ante lo que, posiblemente, pueda ser un nuevo cambio en el discurso educativo hacia perspectivas más conservadoras. ¿Qué sucederá si cambia el contexto psicopedagógico e ideológico que hemos señalado como uno de los motores de la reforma educativa? ¿qué peso habrá dejado entre el profesorado el propio discurso de la Educación Física construido en todo el proceso de elaboración y desarrollo de los nuevos currículos? ¿hasta qué punto ese discurso ha podido provocar cambios duraderos en la concepción de la Educación Física que mantienen los docentes y el conjunto de la sociedad? No pueden ofrecerse respuestas a estos y otros interrogantes pero sí invitar a la producción de trabajos de investigación que exploren los cambios de concepción educativa de la Educación Física de los docentes y las causas que pueden producirlos, así como la influencia que estos cambios puedan ejercer sobre el futuro de la elaboración y desarrollo curricular.

### 3.3. *La presión de las concepciones sociales: la salud y la educación para el tiempo libre*

En el punto anterior hemos podido observar cómo las diferentes esferas de presión se relacionan entre sí. Las perspectivas socioeducativas que caracterizan una determinada época, van configurando un discurso que deja notar su influencia en los protagonistas de la elaboración curricular. Las concepciones sociales sobre el proceso educativo y las aportaciones de profesionales ajenos a la propia Educación Física constituyen perspectivas educativas que dejan un sedimento en todos aquellos que se encuentran en un proceso de reflexión y de toma de decisiones sobre la educación.

Como ya se ha señalado cuando hablamos de las esferas de presión, esta tercera está constituida por todas las concepciones socioeducativas y culturales que construyen los profesionales ajenos a la Educación Física. Asimismo, dentro de esta esfera adquieren relevancia los usuarios más directos de la Educación Física escolar: el alumnado.

Los alumnos y alumnas, como protagonistas directos del desarrollo curricular, participan en la definición de la Educación Física a nivel del propio centro educativo, orientando concreciones diferentes del currículo que se ven facilitadas si éste se caracteriza por su flexibilidad. Los alumnos y alumnas ejercen su presión a través de sus motivaciones e intereses y también se encuentran influenciados por el discurso educativo que se construye en su entorno más próximo. Así, por ejemplo, en la actuali-

dad, no es difícil observar que, en algunos casos, son los propios alumnos, con su asimilación de actitudes favorables a la coeducación o a la atención a la diversidad, los que facilitan y demandan cambios en los contenidos y métodos que permitan desarrollar dichas actitudes. En todo caso, las innovaciones curriculares más vinculadas al ámbito actitudinal pueden llegar al fracaso si hacia ellas existe un rechazo frontal por parte de los alumnos.

En esta tercera esfera de presión, sobre los currículos escolares, las diversas manifestaciones de opiniones, los análisis sociales, las expectativas que respecto al propio proceso educativo mantienen los políticos, etc., van configurando la aparición de concepciones sobre la Educación Física que acaban logrando un consenso en la opinión pública que los asimila de manera, habitualmente, acrítica. ¿Cuáles son las concepciones sociales sobre la Educación Física que se presentan como consensuadas en el momento de la reforma curricular?

Durante la última década, en todos los países de nuestro ámbito geográfico y cultural, ha ido emergiendo, cada vez con más fuerza, un discurso favorable a la búsqueda de una mejor calidad de vida, que se expresa tanto en las apreciaciones objetivas como subjetivas que el individuo tiene del desarrollo de su propia existencia. Las autoridades educativas, a través de su influencia en la teoría de la elaboración curricular y de su poder de convocatoria mediante actos institucionales como las conferencias de ministros de educación, tratan de ejercer una presión en la definición de los contenidos escolares más propicios al proyecto de la mejora de la autoestima, de la salud, de la educación para el ocio, de una educación para la paz, educación medioambiental, etc.; todos ellos, aspectos que debemos considerar incluidos en ese concepto de calidad de vida.

En el caso concreto de la Educación Física, se venía observando que la concepción social de la Educación Física, es decir, aquello que el llamado por Williams «gran público» pretende que sea la Educación Física y los objetivos que se desean alcanzar, estaba tomando una doble vertiente que podemos encuadrar dentro de la más amplia concepción de búsqueda de una mejor calidad de vida: la de la educación para la salud y la de la educación para el ocio. En la actualidad contamos con numerosos ejemplos a nivel general de la inclusión de estas concepciones en los niveles educativos.

Ambas concepciones son una necesidad social derivada de la forma de vida de las sociedades postindustriales actuales. La falta de actividad física o el fenómeno del sedentarismo es, sin duda, uno de los grandes males de nuestro tiempo que está causando numerosas enfermedades y muertes prematuras. Este hecho y la acumulación de estrés en las grandes ciudades hacen que la propia sociedad trate de promover una educación física de carácter preventivo y catártico. La reducción de los espacios para el juego en las grandes urbes no ha hecho sino incrementar las restricciones que la sociedad actual ejerce sobre los niños y sobre sus posibilidades reales de movimiento.

Junto a estas características negativas derivadas del modo de vida sedentario, ha hecho su aparición el fenómeno del incremento progresivo del tiempo de ocio en las sociedades modernas. Se propugna, en consecuencia, profundizar en una educación para el ocio y la concepción social de la Educación Física le asigna a ésta una buena parte de la responsabilidad de esa tarea. Una concepción social de la Educación Física orientada

a dotar a los ciudadanos de «recursos» motores que les permitan desenvolverse en el tiempo libre de manera saludable.

Aunando las dos tendencias sociales, las demandas de la sociedad a la Educación Física, podrían situarse, por un lado, en el intento por evitar conductas negativas para la salud (el problema de la droga, el sedentarismo, etc.) y por otro, en la búsqueda de soluciones mediante la práctica de actividades físicas como instrumento que ocupe el tiempo de ocio de los adolescentes, alejándolos así de otros ambientes.

La preocupación por la salud en el ámbito de la Educación Física no es una novedad que aporten las concepciones sociales actuales. La trayectoria histórica de la Educación Física, muy vinculada a la medicina, ha contribuido a una función higiénica o de salud como uno de sus objetivos más significativos y permanentes. No obstante, también es cierto que esta estrecha relación con la medicina ha originado una orientación de muy restrictiva la Educación Física que se limita al concepto de salud física e ignora las vertientes mental y social.

La presión social sobre la Educación Física para que ofrezca soluciones a los problemas de salud originados por el estilo de vida, ha experimentado un incremento significativo. En la actualidad, la Educación Física y la educación para la salud se presenta en muchos currículos de todo el mundo como una pareja indisoluble. Un buen número de los usuarios de la Educación Física actual, incluyendo a los propios alumnos, han asimilado la necesidad de la actividad física para la mejora de la salud. Sin embargo, la asunción de esta concepción social de la Educación Física sigue presentando la cara reduccionista de la salud física, que es necesario cuestionar a través del desarrollo del propio currículo.

La búsqueda de soluciones a los problemas de la salud física no pueden separarse de la salud mental y social. Es precisamente ese concepto integral de salud, en el que parece experimentarse una lenta evolución de la concepción social de la Educación Física y la salud, el que los docentes deberán promocionar a través de la concreción y desarrollo del currículo.

Las grandes campañas publicitarias de promoción de la actividad física, que se dan en todos los países desarrollados, son un ejemplo de la presión social sobre la Educación Física. No obstante, estas campañas, en ningún caso, han estado acompañadas de una verdadera formación ciudadana que pretendiera la comprensión de los problemas que acucian a la salud individual y colectiva. Por esto, los docentes, a través de una promoción reflexiva y crítica de la salud integral de los individuos, pueden ofrecer resistencia a que el concepto de salud física se convierta en una concepción hegemónica y que ésta oriente unos contenidos de la Educación Física reduccionistas por su excesiva orientación hacia el desarrollo de las capacidades físicas básicas, tal y como ya sucedió en el caso descrito por Kirk, del que ya hemos hecho mención.

Aunque se pueden calificar de simples anécdotas, la elaboración del currículo tampoco fue ajena a las presiones ejercidas por algunas federaciones deportivas que sin entender el carácter flexible de éste, pretendían la inclusión directa de su deporte como parte prescriptiva del nuevo currículo.

#### 4. EL CURRÍCULO DE LA LOGSE COMO RESULTADO DEL PROCESO: ¿UNA NUEVA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR?

En el desarrollo del artículo, he presentado mis opiniones respecto a los factores que influyen en la definición de la Educación Física escolar y he comentado aquellos aspectos del proceso de diseño que son conocidos para mí, destacando como elemento clave de este proceso, la participación del profesorado de Educación Física que se encontraba en activo. Bajo mi criterio personal, era fundamental acercar a todos los lectores los puntos más relevantes de la historia de ese proceso de construcción curricular, porque entiendo que conocer la historia es importante para «sentir» el producto final de una manera diferente y, también, para que cada uno saque sus propias conclusiones sobre la forma en que finalmente quedó configurada el área curricular, en un esfuerzo de integración de posturas hegemónicas y contrahegemónicas, representadas por diferentes concepciones de la Educación Física actual.

El currículo de Enseñanzas Mínimas, como resultado del proceso, debe entenderse siempre como un producto dinámico que evolucionará, en una u otra dirección, dependiendo de los propios cambios profesionales y sociales. Hoy, es un fiel reflejo de la confluencia de las tres esferas de presión que ya hemos señalado. Hechos para justificar esta afirmación los encontramos con demasiada frecuencia como para atribuirlos a la casualidad.

La integración de la construcción histórica de la Educación Física, como un proceso dialéctico en sí mismo entre las diferentes corrientes, es un hecho que llama poderosamente la atención, precisamente por ese esfuerzo integrador que, no obstante, deberá apreciarse en la propia práctica y no sólo sobre el papel del currículo oficial. No es necesario profundizar mucho en el análisis para observar la inclusión de los contenidos claves, de las diferentes corrientes, en los currículos de las diferentes etapas educativas. Algunos bloques de contenido, ya en su denominación –«condición física», «expresión corporal», «juegos y deportes»– dejan patente la integración a la que antes aludíamos. En el caso de la psicomotricidad, a pesar de no encontrarse con ese término, podemos observar cómo sus contenidos más emblemáticos –esquema corporal, lateralidad, etc.– se encuentran inmersos en el bloque de contenido «el cuerpo: imagen y percepción».

¿Es posible esta integración en la práctica? Honestamente pienso que sí. La Educación Física escolar puede, y debe, integrar aquellas corrientes que han pretendido en su lucha contrahegemónica, constituirse por sí mismas como la Educación Física escolar. La Educación Física no puede reducirse a ninguna de las actuales corrientes porque desde un tratamiento pedagógico del cuerpo, todas ellas tienen valores educativos que pueden constituirse en lo que ya son: elementos de una cultura susceptibles de ser contenidos de la educación. La condición física y la salud, la psicomotricidad, el deporte educativo y recreativo y la expresión corporal, representan distintas manifestaciones de la cultura física actual que deben estar presentes en el currículo de la Educación Física.

Si bien la historia de la construcción de cada una de las propias corrientes está caracterizada por un proceso de crítica hacia las anteriormente existentes y el intento de convertirse (se confiese o no) en el poder hegemónico, es precisamente el conocimiento

y comprensión de esa historia la que nos debe hacer ser cautos en la construcción y reconstrucción de la Educación Física actual.

El deporte y la condición física representan en el momento actual el poder hegemónico en la Educación Física a nivel mundial. Razón más que suficiente para que exista un análisis y una reflexión crítica que lleve a cuestionar las aportaciones de ambas corrientes y a explorar otras formas culturales de las actividades físicas con diferentes «miradas» sobre el cuerpo. Es necesario comprender que este principio de lucha dialéctica se encuentra en la base de las causas que permiten la entrada de nuevas corrientes en un currículo escolar. También, ese cuestionamiento crítico de las corrientes hegemónicas es el que hace posible, como ya señalamos al principio del artículo, un intento de reconceptualización de estas corrientes a través del filtro de una «mirada» diferente, que consiste en asignarles diferentes intencionalidades educativas (objetivos) que las habituales y una forma de transmisión distinta (metodología de enseñanza).

En mi opinión, es ahí donde debemos apreciar una nueva definición de la Educación Física escolar plasmada en los currículos de la LOGSE. Las alusiones que se realizan en la introducción del área son, en algunos casos, muy explícitas y esclarecedoras. En el caso del deporte, la afirmación:

El deporte... tiene un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestro contexto social y cultural. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo (RD 1006/1991);

complementa el reconocimiento de su valor sociocultural, a la vez que se realiza una denuncia de aquellos aspectos considerados negativos desde el punto de vista educativo y se señalan las modificaciones que sería necesario realizar en sus formas habituales para constituir un hecho educativo:

Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación, y realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva (*Ibidem*).

De igual modo, podríamos hacer referencia al cambio de perspectiva en torno a la corriente de condición física, sus finalidades y sus valores. Del concepto del «cuerpo máquina» en busca del máximo rendimiento, asociado a la idea de mejor salud corporal cuanto mayor nivel de desarrollo de las capacidades físicas (6), se evoluciona a un planteamiento más instrumental de la mejora de la condición física al servicio de las posibilidades motrices globales del individuo y a la ausencia de todo tipo de indicaciones curriculares que pudieran interpretarse como una preocupación excesiva por el rendimiento corporal.

---

(6) Idea que en la actualidad es cuestionada desde diferentes ámbitos profesionales, incluyendo la medicina.

Esta concepción aparece de forma muy explícita en el caso del currículo de la etapa de Educación Primaria, con la inmersión de los contenidos de esta corriente en el bloque de habilidades motrices básicas, mientras que en el resto de las etapas aparece conformando un bloque de contenidos propio con connotaciones muy relacionadas con el ámbito de la salud. La existencia de un único criterio de evaluación, muy flexible en su formulación, que hace referencia a esta corriente, marca una diferencia relevante con la formulación de objetivos operativos de rendimiento que podemos encontrar en los propios programas renovados de 1981.

Todos estos cambios de perspectiva, así como el caso más llamativo de la inclusión de la expresión corporal en los currículos de la LOGSE, es preciso entenderlos desde la óptica de confluencia de las tres esferas mencionadas anteriormente. Los profesores de Educación Física, actuando como esfera intermediaria entre el poder de la construcción histórica de la Educación Física y la presión de las concepciones sociales, y a través de su participación en el diseño del currículo, han sentado las bases para un cambio de concepción en la Educación Física escolar, en el futuro más próximo.

Las concepciones sociales hacia la Educación Física, encarnadas en la preocupación por la salud y la ocupación del tiempo libre, han tenido una influencia considerable en la configuración del nuevo currículo de Educación Física. Respecto a la salud nos encontramos con innumerables citas, tanto en la introducción como en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Por citar sólo un ejemplo (7) podemos encontrar connotaciones de la contribución de la Educación Física a la salud, en objetivos de la Educación Primaria como:

Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud (RD 1006/1991).

O en los objetivos de la Educación Secundaria como:

Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud, y

Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación (RD 1007/1991).

De igual modo, aunque las citas son menos explícitas que en el caso de la salud, en el currículo se menciona el tema de la educación para el ocio. En ese sentido debemos interpretar el mensaje de que *«la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a... dominar un número variado de actividades corporales de modo que en el fu-*

---

(7) Un análisis más pormenorizado de esta cuestión se ofrece en HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996).

*turo, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal... como medio de enriquecimiento y disfrute personal...».* O el ejemplo, en uno de los objetivos generales del currículo de la Educación Primaria, donde se hace referencia al propio conocimiento de la actividad física y del propio cuerpo «*como recurso para organizar el tiempo libre*».

Toda esta labor de conjunción, en el currículo, de diferentes aspectos de las esferas señaladas como son las propias expectativas de los profesores, sus concepciones educativas, los valores recogidos de las diferentes corrientes, la interpretación de las necesidades y preocupaciones sociales..., se realiza por el propio profesorado a través de la reflexión crítica y la asunción de posturas frecuentemente contradictorias con la propia formación inicial recibida. De nuevo, la idea hegemonía-contrahegemonía y el proceso dialéctico que se establece entre ambos conceptos actúa como el motor de los cambios. De ahí la insistencia en la necesidad de cuestionarse las prácticas que como docentes llevamos a cabo, pero también la necesidad de analizar y reflexionar sobre la construcción histórica y social que se va realizando del conocimiento existente en el área curricular.

Me parecen razonables las dudas de aquéllos que mantienen la dificultad de consolidar un currículo de la Educación Física que se integra con contenidos y funciones de diferentes corrientes que mantienen luchas hegemónicas y contrahegemónicas, y sobre todo, la idea de que de todas ellas se puedan extraer los valores educativos deseados cuando su realidad e imagen social la alejan de estos valores y destacan otros, no precisamente concordantes con la educación en una sociedad democrática y solidaria. Siempre tendremos presente el interrogante: ¿es posible reconceptualizar los contenidos y los valores que los acompañan de la Educación Física, cuando su inclusión en los currículos escolares estuvo marcada por una concepción alejada de las finalidades educativas?

El caso de la expresión corporal parece diferente. No ha llegado a ser una corriente hegemónica sino más bien todo lo contrario. Su escaso eco en el ámbito social y educativo permite una reconceptualización definida por criterios formativos y sustentada por valores coherentes con el proceso educativo en general y el particular de la Educación Física. No obstante, cabe preguntarse si será posible su inclusión real en los currículos que se ponen en práctica por los docentes.

Cierto es que en la fase de diseño se le ha dedicado tanta importancia como para que configure un bloque propio de contenidos en cada una de las etapas educativas, se formulen objetivos relacionados con esta corriente, se hagan citas expresas en la introducción y se haga referencia en los propios criterios de evaluación. Tanto esfuerzo de los diseñadores (incluso se puede llegar a pensar en una discriminación positiva hacia la expresión corporal) no puede entenderse si no es comprendiendo la convicción de los profesores diseñadores del currículo, el valor educativo que atesora y el hecho de que una reflexión crítica razonable sobre el resto de las corrientes deja al descubierto la incapacidad de éstas para dar cabida a las posibilidades expresivas del cuerpo y a la potencialidad del movimiento corporal como vehículo de expresión y comunicación.

Cómo, si no es con la inclusión de los contenidos de la expresión corporal, desarrollar el conocimiento del propio cuerpo en su visión más integral y la utilización de sus

posibilidades de expresión y comunicación. Cómo ir más allá de una imagen del cuerpo-máquina definida por la condición físico-deportiva.

Todas estas razones pesaron en el momento de su inclusión en el currículo de la LOGSE y, también, debían estar presentes en el momento en que, en un trabajo de investigación sobre los profesores de Educación Física de la Comunidad de Madrid, se les preguntó respecto a si incluirían la expresión corporal en cualquier proyecto curricular de la Educación Física, a lo que contestaba afirmativamente un 83 por 100 de los mismos (Hernández, 1992a).

No obstante, no podemos olvidar que a la hora de la práctica real, y aún cuando está experimentando un avance, de esos profesores que contestaban afirmativamente, sólo un porcentaje muy bajo llevan a cabo actividades relacionadas con los contenidos y objetivos vinculados a la expresión corporal. Sin duda tendrá relación con la cita que señalaba Goodson, sobre la adopción de las novedades «siempre y cuando las personas se muestren interesadas en la nueva idea, no sólo como contenido intelectual, sino también como medio de obtener una nueva identidad intelectual y, especialmente, un nuevo papel profesional» (1991, p. 26). En este sentido, será preciso explorar el pensamiento de los profesores para conocer cuáles son sus expectativas con relación a las corrientes que no ejercen un poder hegemónico en la Educación Física y respecto a su identidad intelectual y profesional.

Ya cercano el final de este artículo, confío en que cada uno de los lectores haya sido capaz de responderse a sí mismo respecto al interrogante que se planteaba al comienzo: ¿es el currículo de la LOGSE una nueva definición de la Educación Física escolar?

A modo de epílogo, quisiera hacer unas últimas reflexiones. Es un hecho que la integración de las diferentes corrientes de la Educación Física actual, y de las funciones que unas y otras le han atribuido a la actividad física, es una novedad significativa y loable en ese intento de contribuir al desarrollo del conjunto de capacidades de adaptación, de expresión y comunicación, de proyección y de introyección del ser humano con relación al entorno físico, social y cultural en el que habita. Salvo el «Programa» de 1987 para las Enseñanzas Medias, al que hemos hecho referencia como un eslabón hacia el nuevo currículo de la LOGSE, esta integración de las diferentes corrientes no se había producido, ni se produce aún en muchos de los currículos de Educación Física de otros países.

En el ámbito de los contenidos, me parece especialmente destacable la formulación de las actitudes, ya que, junto a las concepciones de la Educación Física que se vierten en la introducción del área y en la formulación de los objetivos y criterios de evaluación, orientan la reconceptualización que se pretende lograr de los contenidos tradicionales. Las actitudes, al pasar de una visión tradicional, como componentes de un currículo oculto, a esta nueva manera de entenderlas como contenidos explícitos, ejercen su influencia sobre el resto de los tipos de contenidos, especialmente de los procedimientos claves del área curricular.

Sin embargo, la auténtica novedad del currículo de la LOGSE es que precisamente, en última instancia, la definición de la Educación Física escolar queda en manos de los profesores, quienes con sus prácticas reales en los centros educativos irán configurando la Educación Física presente y futura. El margen de flexibilidad curricular, especialmen-



te en materias que como la Educación Física no «rinden cuentas» en pruebas de control como la que significa la selectividad para otras, es realmente amplio. El grado de concreción curricular de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, junto a la gran cantidad de formas culturales diferentes desde las que abordar los contenidos de Educación Física, permite que sea el profesor o el equipo docente quien defina las líneas fundamentales del proyecto curricular de la Educación Física.

Lo fundamental es insistir, de nuevo, en el cuestionamiento reflexivo de nuestras acciones e intenciones cotidianas en el trabajo docente. El proyecto curricular de cada centro educativo tomará como punto de partida el currículo oficial de la respectiva Comunidad Autónoma y en las toma de decisiones que se abordarán para su elaboración y desarrollo, el equipo de profesores volverá a encontrarse con las tres esferas de presión: la tradición histórica de los contenidos del área; la propia formación recibida y sus expectativas en cuanto a motivaciones, valores educativos, estatus profesional, etc.; y las concepciones que sobre la Educación Física mantiene la comunidad educativa y especialmente los alumnos y alumnas usuarios del proyecto. Como afirma Del Carmen, «... lo que un colectivo profesional puede llegar a crear en un determinado momento está tremendamente condicionado por su experiencia anterior y la formación recibida para el ejercicio de su profesión» (1989, p. 65).

En consecuencia, el currículo de la LOGSE configura sobre el papel una nueva definición de la Educación Física escolar, basada en la reconceptualización de las diferentes corrientes que, como construcciones históricas y culturales, son integradas en un proyecto educativo común definido por los elementos básicos: objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación, y matizados por el contexto psicopedagógico que enmarca todo el proceso de reforma y que orienta unos principios de intervención didáctica. Que sea posible o no esa reconceptualización y que se lleve a la práctica es algo que tendremos que observar en el futuro y que vendrá determinado por la capacidad de los profesores y por el proceso dialéctico que se establezca entre sus expectativas y las nuevas tendencias sociales sobre la Educación Física que generarán nuevas construcciones culturales sobre el cuerpo y el movimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARAUZ SÁNCHEZ, E. y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1991): «La propuesta del MEC». *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 8-12.
- ARNOLD, P. J. (1991): *Educación física, movimiento y curriculum*. Ediciones Morata. Madrid.
- ARNOLD SPAETH, R. et al. (1985): *La Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Teoría y práctica. Editorial Paidotribo. Barcelona
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1989): «La Educación Física, materia escolar socialmente construida». *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 2, pp. 30-34.
- DEL CARMEN, L. (1989): «Formación permanente del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 65-67.

- EVANS, J. y PENNEY, D. (1993): «La política de la pedagogía» en AA.VV.: *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en Educación Física*. Unisport. Málaga.
- GOODSON I. F. (1990): «Studying curriculum: towards a social constructionist perspective». *Journal of Curriculum Studies*, 22, 4, pp. 299-312.
- GOODSON, I. F. (1991): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum». *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.
- HAMILTON, D. (1991): «Orígenes de los términos educativos clase y currículum». *Revista de Educación*, 295, pp. 187-205.
- HARRIS, M. (1983): *Introducción a la Antropología general*. Alianza Editorial. Madrid.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992a): *Profesorado de Educación Física y currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tesis Doctoral no publicada, Madrid.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y GARCÍA DEL OLMO, M. (1992b): «El currículo de Educación Física para la Educación Primaria: un espacio para la experimentación del profesor». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, pp. 21-33.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996): *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Centro de publicaciones del MEC. Madrid.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid.
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y currículum*. Ed. Universitat de Valencia. Valencia.
- LANGLADE, A. y DE LANGLADE, N. R. (1986): *Teoría General de la gimnasia*. Ed. Estadium. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Centro de Publicaciones. Madrid.
- REAL DECRETO 1006/1991 (1991): *por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria*. BOE del 14 de junio.
- REAL DECRETO 1007/1991 (1991): *por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria*. BOE del 14 de junio.
- REAL DECRETO 1178/1992 (1991): *por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato*. BOE del 14 de junio de 1991.
- SPARKES, A. C. (1991): «Perspectivas del currículum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema», en CONTRERAS, O. y SÁNCHEZ, L. J. *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, pp. 117-154.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989): *La Educación Física en la educación básica*. Ed. Gymnos. Madrid.
- WILLIAMS, A. (1985): «Understanding Constraints on Innovation in Physical Education». *Journal Curriculum Studies*, 17, (4), pp. 407-413.