



ANÁLISIS CONTEXTUAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

CARMINA PASCUAL BAÑOS (*)

Este artículo se ocupa del análisis del contexto económico, político, sociocultural y educativo en el que tiene lugar la formación del profesorado de primaria, así como de la relación e incidencia que cada uno de estos aspectos tiene en dicha formación. Este análisis contextual es el punto de partida para hacer una valoración crítica de esta realidad y reflexionar sobre cuáles son las carencias y necesidades de formación de los maestros, dicho de otro modo, intento responder a la pregunta qué sería relevante que los estudiantes aprendieran en la formación inicial del profesorado de Educación Física, a la luz de la situación contextual estudiada, desde un punto de vista crítico. Ahora bien, esta pregunta se puede responder desde una concepción reproductora de los modelos culturales socialmente dominantes, pero también, y esta es mi postura, cuestionando el *statu quo*, desde un modelo transformador de la cultura.

EL MACROCONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Al igual que otros países capitalistas, España atraviesa una crisis socioeconómica

que directamente afecta a la educación y a la formación del profesorado: desempleo, aumento de la inflación, disminución de los beneficios y congelación de los sueldos, cambios en los modelos de participación y segmentación del mercado de trabajo, cierre de empresas, aumento de la deuda externa y una mayor reafirmación de la propiedad privada sobre los aspectos sociales (García, 1991; Cachon, 1991; Wexler, 1987; Bates, 1990; Rattray-Wood y Parrott, 1989; McCormick y James, 1983).

La crisis económica actual, como ya se ha mencionado, también ha afectado a la educación, en tanto en cuanto se considera que los modelos educativos vigentes hasta ahora han fracasado, porque no han cubierto las expectativas de los gobiernos de los países occidentales desarrollados de cara a resolver la crisis económica, a través de una enseñanza encaminada a ocupar un lugar de trabajo y a hacer más competitivas las empresas. Es decir, muchos de los problemas surgidos en el terreno económico se imputan a las deficiencias en el sistema escolar, concretamente a la inadecuación entre una oferta escolar obsoleta y las necesidades de un sistema económico en continuo crecimiento y transformación (Ortega, 1992).

En el contexto de EE.UU., House (1992, p. 54) dice al respecto:

(*) Universidad de Valencia.

En el análisis conservador, la mala calidad de la educación llevaba a un escaso desarrollo de habilidades laborales, que conducía a la imposibilidad de conseguir trabajo y al desempleo, y esto, a la vez, a sueldos bajos y a la pobreza, que abocaba a la asistencia social, la disolución familiar, la delincuencia y a una economía nacional en descenso.

Todo ello hace que se estén planteando cambios en los sistemas educativos en estas sociedades, como por ejemplo en Gran Bretaña, EE.UU., Noruega, etc. (Wexler, 1987; Rust y Blakemore, 1990) y que nos preguntemos por qué se están haciendo estas reformas, para qué y qué tipo de formación del profesorado se espera en estos momentos de cambios.

En nuestro país, al igual que en otros países de características similares, también estamos asistiendo a una reforma del sistema educativo (García, 1991). Todas estas reformas a las que hacemos alusión, tienen, en palabras de Smyth (1989), unos principios comunes que están relacionados con intereses económicos. Así, puede sernos de utilidad para conocer cuál es la preocupación de los gobiernos de países capitalistas en torno a la educación, la declaración que hizo el ministro de Empleo, Educación y Formación australiano J. Dawkins, recogida por Fitzclarence (1989), en la que manifestaba su preocupación por el aumento de la calidad de la enseñanza en las escuelas y por la búsqueda de procedimientos que mejoraran la formación inicial y permanente del profesorado y así contribuir a la reestructuración económica de Australia (Kelly, 1990) y cubrir las demandas sociales, económicas y de los cambios educativos que se están produciendo.

En este mismo sentido, en España, el que fue ministro de Educación y Cultura José María Maravall, en el prólogo de la Propuesta para debate elaborada por el Ministerio de Educación y Cultura (1987: 17), a propósito de la Reforma Educativa decía:

La extensión de los servicios educativos no es sólo un factor de bienestar social y una contribución a la elevación del nivel cultural del país. Es además una exigencia que deriva de la necesidad de contar con el capital humano que resulta indispensable para cualquier nación que aspire a afirmar su *presencia en el ámbito económico internacional* durante el período en el que el factor humano, la inteligencia, está en vías de reemplazar a la energía y el capital como principales factores productivos. (cursiva nuestra).

Para Gil (1991, p. 14) se realizan reformas educativas porque sin ellas se pierde el tren del progreso, no obstante, la Reforma Educativa, refiriéndose a nuestro país, «es un sucedáneo de la reforma social. Se reforma en educación para no reformar salarios, relaciones de propiedad, etc.».

Resumiendo, de acuerdo con la afirmación de Fitzclarence (1989), la política educativa de los países capitalistas occidentales, en los últimos años, está siendo de un mayor pragmatismo y una mayor eficiencia ante las constantes presiones sociales para cumplir objetivos políticos ocupacionales de las empresas (ver Brown, 1973), y ante la necesidad de desarrollar una economía que pueda competir con otros países en el ámbito internacional. El debate en educación, por lo tanto, se sitúa fundamentalmente en procurar una educación tecnológica y científica, del que se derivan, entre otras, dos consecuencias: la primera, que el tipo de conocimiento considerado válido para que se incluya en los currícula escolares, está relacionado con la ciencia y la tecnología como disciplinas de elevado estatus y, la segunda, que se incrementa la presión y el control sobre el profesorado para que de este modo aumente la eficiencia de la enseñanza (Tinning, 1988), encaminada a cubrir objetivos económicos y pragmáticos a través de la adquisición de las destrezas técnicas necesarias para ocupar los correspondientes puestos de trabajo (Fitzclarence, 1989; Apple, 1982). En este sentido,

Densmore (1990) destaca el aumento considerable de administradores escolares y curriculares que se ha producido en los últimos años cuya misión es ejercer un mayor control sobre el profesorado. En definitiva, existe una mayor burocratización y racionalización del trabajo bajo el lema «mejorar la calidad de la enseñanza» (Wexler, 1987; Ortega, 1992).

Por lo tanto, a raíz de lo anterior, en una primera aproximación se podría deducir que la educación física como disciplina sin implicación relevante en el conocimiento científico y tecnológico ni, por consiguiente, en la mejora del sistema productivo de un país, en la actualidad, es poco el interés *real* que despierta en el desarrollo de la política educativa. No obstante, de forma contradictoria, en los últimos años ha aumentado este interés. Las causas, en mi opinión, se relacionan con el potencial consumista que rodea el mundo de la actividad física y el deporte, con la relación entre la actividad física y la salud y con ello la posibilidad de disminuir gastos en la sanidad y con la relación del deporte, máxima representación para muchos de la actividad física, y la reproducción de los valores más genuinamente capitalistas. En los tres casos son los intereses económicos los que rigen las decisiones políticas en el ámbito educativo.

Por otro lado, debido al aumento de la competitividad internacional, se produce una mayor competitividad profesional y escolar, un mayor individualismo (Wexler, 1987; Sparkes, en prensa a; Grumet, 1989) y una «carrera» hacia la obtención de títulos académicos y de los mejores expedientes para conseguir mejores puestos de trabajo (Bourdieu y Passeron, 1990). Una sociedad basada en una economía competitiva hace que los currícula se construyan, cada vez más, alrededor de principios de

autoestima personal y, capacidad individual (Apple, 1982). De modo que la educación está encaminada a la incorporación al mundo del trabajo, a diferencia del concepto de educación que plantea Dewey: «En una sociedad democrática la meta de la educación es la continua y significativa reconstrucción del hombre en la sociedad» (cit. por Kelly, 1990: 4).

En el caso del profesorado, la competitividad para obtener mejores sueldos y promoción personal está más acusada en países como EE.UU. y Gran Bretaña que en España, sin embargo, en el caso de nuestros/as estudiantes estamos siendo testigos de una «lucha» por la consecución de buenas calificaciones, ya que el expediente es el primer paso para la obtención de un puesto de trabajo, becas, etc.

En lo que se refiere al marco sociocultural consideraré, al igual que hace Kelly (1990), los tres fenómenos que tienen una mayor transcendencia cultural, social y educativa en la etapa que podemos llamar capitalismo tardío o multinacional: la era de la información (Dahlgreen, 1987); la sociedad semiótica (Wexler, 1987); el mundo postmoderno¹ (Harvey, 1989; Jameson, 1984; Giroux, 1990b).

Uno de los fenómenos que está caracterizando las últimas décadas gira en torno a la información relacionada con: la cantidad de información que se emite, qué se informa y las formas de vida que se derivan del modo de transmisión de ésta. Concretamente, Postman (1985) manifiesta su preocupación ante la acumulación de información y su repercusión individual y social, en el que la televisión adquiere el principal protagonismo. La cultura de masas es la cultura que ofrece la televisión a la que todo el mundo tiene acceso, este fenómeno está ocupando un número muy elevado de horas en la vida de los niños y

(1) El Postmodernismo es la cultura de las sociedades capitalistas avanzadas, según los editores de *Precis 6* (en HARVEY, 1989, p. 39), es decir, la cultura lógica del capitalismo de los últimos años (JAMESON, 1984).

niñas, adolescentes y adultos (Harvey, 1989; Ortega, 1992). Wexler (1987) y Postman (1985) coinciden cuando manifiestan su preocupación porque en la televisión las interpretaciones vienen ya dadas. Este último autor (1985: 136), nos dice que la gramática de la televisión «...no permite acceder al pasado. Todo lo que se presenta a través de imágenes en movimiento, se experimenta como que está ocurriendo "ahora"...».

En esta línea, Ortega (1992) pone de manifiesto que en la actualidad la escuela no tiene el monopolio de la educación en un país, ya que existen otros agentes e instituciones (formales e informales) que ocupan un lugar de preferencia en la formación de los escolares, como es el caso de los medios de comunicación de masas. De acuerdo con el autor, éstos proporcionan modelos y grupos de referencia que son, generalmente, más operativos que los que provienen de la institución escolar. Además gozan de una predisposición positiva por parte de los/las niños/as y jóvenes porque carecen de la obligatoriedad presente en la educación escolar y porque poseen prestigio social a diferencia de lo que ocurre con la escuela.

Este fenómeno está teniendo una gran repercusión en la educación física ya que el tratamiento que hacen estos medios de la actividad física y el deporte resulta a los/as niños/as, jóvenes, e incluso adultos/as, más «excitante» que las clases de educación física que un/a maestro/a pueda dar en el patio de su escuela con una colchoneta y tres o cuatro balones. Es bastante común ver en estos medios deportistas que ejercen de mitos tratados como héroes, la utilización del deporte como camino hacia el éxito personal y social para aquéllos que lo practican (modelo de cuerpo socialmente aceptado; prácticas que se derivan: consumo de «actividad física y/o deportes», alimentos, ropa, coches, etc.), cambios de valores y actitudes de los individuos hacia valores relacionados con el

resultado más que con el «buen hacer», ya que el éxito o el reconocimiento social se consigue cuando se gana y no cuando se juega bien, y ganar no siempre es una consecuencia de esto último (Arteta, 1994).

Abundando en el tema, Jameson (1984) incide en que los medios de comunicación de masas (televisión, video) son medios predominantemente de reproducción cultural, que conducen a un empobrecimiento y a una homogeneización de la cultura. Por ejemplo, en educación física esta homogeneización se ha plasmado a través de la moda de asistir a gimnasios para practicar aeróbic, musculación, culturismo o la moda de hacer *jogging*.

Continuando con la problemática que se deriva de la televisión, Harvey (1989), reconoce que la información se presenta de forma simple, fragmentada y descontextualizada y que el tratamiento de los temas carece de profundidad, lo que supone una forma superficial de abordar cualquier asunto. En parecidos términos Kirk (1992b) delata la pérdida de interés en el conocimiento histórico, en la contextualización, motivada, según él, por la cultura de la televisión que muestra los sucesos en presente. Es por esto por lo que la formación del profesorado debe colaborar en la superación de estas carencias.

Relacionado también con la televisión aunque no sólo con ella, conviene destacar otro fenómeno de la sociedad semiótica: la industria de la publicidad (Jameson, 1984) cuyo desencadenante es otra de las conductas más importantes en este período: el consumismo (Tinning, 1987a; 1987b). La televisión se encarga de producir necesidades, deseos y fantasías para sostener la suficiente demanda en el consumo y mantener los niveles de producción capitalista (Harvey, 1989). Todo ello tiene relación con el cambio producido en los valores actuales que se identifican, entre otros, con el éxito rápido y con el crecimiento económico fácil. El tema de la publicidad y el consumismo que se deriva

de la misma, adquiere un interés especial en el ámbito de la educación física y el deporte, ya que pone de moda una serie de prácticas relacionadas con el «culto a la esbeltez», como el consumo de alimentos adelgazantes y productos cosméticos, el «consumo» de ejercicio físico para conseguir el modelo de cuerpo socialmente aceptado, etc. La moda de «hacer deporte» para estar sano y para conseguir una «aparición física adecuada» abre las puertas al éxito individual en una sociedad en la que la imagen ejerce un gran poder. Como decíamos en líneas anteriores, esta práctica, que en muchas ocasiones se denomina equivocadamente deportiva, paralelamente a puesto de moda ciertos comportamientos, como la asistencia a gimnasios, el consumo de vestimenta estandarizada para su realización, el consumo de productos energéticos comercializados, etc. (Pascual, 1996a).

Otro fenómeno del ámbito sociocultural que queremos destacar es el denominado postmodernismo. Este hace referencia a los cambios culturales que se están produciendo en las sociedades occidentales entre un importante sector de la sociedad, que se traducen en un aumento de la sensibilidad hacia determinados temas, en las prácticas sociales y en la formación de discursos que hacen claras las diferencias de la etapa postmodernista respecto de la etapa anterior denominada modernista (Eagleton, 1985; Harvey, 1989; Jameson, 1984; Hargreaves, 1993).

Así por ejemplo, en los últimos años están adquiriendo más peso específico los movimientos sociales de grupos de minorías (feministas, gays, lesbianas, negros/as, ecologistas, nacionalistas, etc.) con el consiguiente aumento de la literatura y una creciente sensibilización para evitar la discriminación en razón del género, la raza, religión, cultura, ideología (Wexler, 1987; Harvey, 1989; Gimeno, 1992), por lo que podríamos hablar de una cultura incipiente de la diferenciación. Esta preocupación o

mejor algunas de estas preocupaciones, están siendo trasladadas a las escuelas a través del interés de la política educativa por la educación del género, el respeto multicultural, la preocupación por el tratamiento del racismo, el aumento de la sensibilidad hacia los/las deficientes, la protección del medio ambiente, etc. (Kirk, 1992a; Sparkes, en prensa b; Hargreaves, 1990).

En lo que a educación se refiere, está siendo objeto de un aumento de expectativas debido a una serie de factores (la igualdad de oportunidades, bienestar social, la identificación del éxito escolar con el logro social, etc.) (Ortega, 1992). Esto ha hecho que haya aumentado el número de estudiantes en la enseñanza secundaria (postobligatoria) y en la universidad con la consiguiente masificación en estas instituciones. En otro orden de cosas, la educación escolar es un derecho social en las sociedades democráticas, hecho que ha tenido como consecuencia que los estados quieran poseer el control sobre la misma, con las siguientes repercusiones en la profesión docente:

- La pérdida de estatus desencadenada por un aumento considerable del número de profesores/as.
- La conversión del profesor/a en funcionario/a con la consiguiente pérdida de autonomía profesional, la burocratización de su trabajo y el aumento de funciones múltiples. Todo ello ha sido motivado por la asunción, por parte de los estados, de la responsabilidad de la educación escolar y la correspondiente organización de los sistemas escolares como un servicio integrado en la red de la burocracia pública.
- Una pérdida de prestigio y de relevancia social de la profesión debido a la insatisfacción generada por los resultados obtenidos.

Para el autor, esta situación hace que la posición del profesorado sea difícil y decepcionante, ya que, por un lado, debe ir

adaptándose a situaciones nuevas, insatisfactorias y transitorias y, por otro, está sufriendo la crítica y la devaluación de su cometido profesional. En el caso de nuestro país, la reacción general del profesorado ante las reformas es la de prestarles poca atención, aceptándolas de forma pasiva y/o esperando que bien la administración o las editoriales, se encarguen de proporcionar los medios para enfrentarse a la nueva situación. Esto es debido, a la ansiedad que les produce el poco conocimiento y la falta de control sobre la organización de las mismas.

Así pues, el profesorado en la actualidad se encuentra ante una multiplicación de funciones, agobiado por la diversidad de las tareas que debe realizar (muchas de ellas de carácter burocrático), en muchas ocasiones inseguro en la realización de las mismas y con una deslegitimización para asumirlas como función profesional propia.

Por otro lado, de acuerdo con la aportación de Pérez (1990; 1992), el/la niño/a, sobre todo de clase media y alta, se caracteriza por poseer una gran cantidad de información fragmentada, superficial e inconexa sobre el mundo y por recibir un elevado número de estímulos externos. Por lo tanto, sus carencias se observan sobre todo en la capacidad de organizar e integrar esa información de modo que puedan darle un sentido, y en el desarrollo emocional, de valores y actitudes (Goleman, 1996; Marina, 1996), más que en la cantidad de información o en el nivel de desarrollo de las materias instrumentales. Por consiguiente, una de las funciones de la escuela debería ser proporcionar «la reconstrucción crítica del conocimiento vulgar que el niño asimila acríticamente en los intercambios de su vida cotidiana» (Pérez, 1990: 84) y la otra, proporcionar una formación básica (ética, afectiva, social, intelectual y motora) para que los/as niños/as puedan participar de forma activa y autónoma en los asuntos que le competen

como ciudadano/a, con especial hincapié en la superación de las desigualdades existentes motivadas por los orígenes socioeconómicos del alumnado. La escuela debe hacer frente a estas desigualdades (en la cantidad de información recibida, déficits afectivos, de habilidades básicas, en la ausencia de motivación y actitud favorable para continuar el aprendizaje, etc.) compensando las deficiencias y teniendo en cuenta la situación real en la que cada niño/a se encuentra.

En medio de este panorama centraré ahora la atención en el/la estudiante para profesor/a, para preguntar sobre: ¿cómo éste/a se integra en la sociedad actual, una sociedad en crisis, con cambios continuos, que emite mensajes contradictorios: por un lado, la invitación agresiva y permanente al consumismo, la pasividad, la comodidad, y, por otro, la llamada al autocontrol, la disciplina y la responsabilidad individual, de forma que el individuo es el único responsable ante las elecciones que va a hacer (Tinning, 1987b), eludiendo la responsabilidad que el Estado, la sociedad y las clases dominantes tienen como productores y potenciadores de este modelo. En torno a este mismo problema Fitzclarence (1990:3) nos dice:

«¿Qué ocurre cuando los estudiantes abren los ojos hacia el futuro y ven el vacío entre el mensaje oficial sobre el tipo de vida que les espera, (desempleo, etc.) que se desprende de la estructura educativa, y el tipo de mensaje que están leyendo en sus experiencias diarias? (paréntesis añadido)».

Otro elemento de interés en este análisis que afecta a la formación inicial del profesorado de educación física es que la materia ha sido y es un área marginal del currículum escolar tanto en nuestro país como en otros países (Gran Bretaña, EE.UU., Francia, Australia, etc.), tal y como es recogido por autores como Evans y Davies (1986), Kirk y Tinning, (1990b) y Sparks, Templin y Schempp (1990). Esta

situación de marginalidad² ha influido a la hora de conseguir una posición en relación a otras materias en cuanto a ostentar el poder y en cuanto a la distribución de los recursos destinados a cada una de ellas en las escuelas. Por ello Sparkes, Templin y Schempp (1990), afirman que la carrera docente para aquellos que enseñan algunas de las materias con bajo estatus, como la educación física, es muy problemática, tal y como se refleja en el trabajo sobre historias de vida de profesores/as de educación física realizado por Sparkes y Templin (1992).

El problema del estatus de la educación física está relacionado fundamentalmente, con el discutido y controvertido carácter educativo de ésta, tema que intentaré desarrollar a continuación y que resulta al menos, paradójico. Por un lado, se ha cuestionado por algunos su interés desde el punto de vista educativo, pero por otro, sigue siendo una materia obligatoria, aunque para muchos profesores, alumnos y padres una «maría» o materia de segunda categoría.

Como afirma Kirk (1990), la presencia de la educación física en el currículum escolar y su contribución en la experiencia educativa del alumnado es un asunto controvertido; otros autores niegan dicha contribución, como el filósofo de la educación

R. S. Peters (1966) o García Hoz (1966) (ver Contreras, 1993a), y autores que justifican su carácter educativo como Carr (1983), K. Thompson (1980) y Arnold (1991)³.

Kirk (1990) recoge una serie de aspectos elaborados por Proctor que explican las limitaciones existentes para que la educación física se desarrolle como un área curricular «normal».

La primera, es que la educación física se considera una materia «amorfa», es decir, el conjunto de las diferentes actividades no se consideran como un todo coherente. La segunda limitación se relaciona con que la educación física tiene una imagen tradicional cuya misión ha sido la de entrenar en lugar de educar. La tercera, es la imagen estereotipada del profesorado de esta materia. En esta línea, destacaremos las palabras de Withehead y Hendry:

«...la imagen dada por los medios de comunicación y la evidencia acerca de las percepciones del profesor de educación física, presentan un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien. (cit. por Kirk, 1990, p. 59)».

La cuarta, tiene que ver con el escaso desarrollo del currículum en la educación

(2) La marginalización tiene relación con lo que Young llama estratificación del conocimiento. «La dimensión de estratificación, se refiere al estatus diferencial o el valor social acordado para diferentes tipos y áreas de conocimiento» (YOUNG, 1973, p. 354). Es decir, en virtud de los intereses políticos y económicos se consideran unos conocimientos más importantes que otros, con más estatus social o menos, pero es necesario que nos preguntemos ¿quién y en virtud de qué se determina qué materia o conocimiento tiene un estatus alto o bajo? APPLE, 1986, p. 61). De esto se deriva el papel del Sistema Educativo en la reproducción social, cultural y económica (APPLE, 1982; BOURDIEU y PASSERON, 1990).

(3) Como el propósito de este apartado no es desarrollar la discusión en torno al valor educativo de la educación física, nos limitaremos a decir aquí que la educación física tiene valor educativo porque desarrolla tanto un conocimiento práctico como teórico, es decir, se ocupa de «saber cómo» llevar a cabo algunas acciones además de comprender y saber explicar cómo éstas se han llevado a cabo y su finalidad, así como del estudio de las actividades físicas en tanto que fenómenos culturales de cierta relevancia. Si atendemos al equilibrio en el desarrollo personal en el que la educación debe ocuparse tanto del conocimiento teórico o intelectual, como motor y afectivo, pensamos que la educación física contribuye al desarrollo de algunas de estas facetas y es la única disciplina escolar que se ocupa de la perfección del ámbito motor del ser humano.

física, aunque en los últimos años se han producido importantes trabajos en Australia, Gran Bretaña, EE.UU., Canadá y Nueva Zelanda. La quinta, hace referencia a la escasa integración de la educación física con otras asignaturas del currículum, en cuanto a identidad profesional, horas de dedicación, horarios, etc. Y, por último, la visión tradicional de la educación física como actividad trivial o de juego que todavía existe, a diferencia de otras materias consideradas «más serias».

De todo lo anterior cabría resaltar la importancia de la formación inicial del profesorado especialista de educación física (y también de la formación permanente) por la función social añadida que tiene: contribuir al cambio en la visión «ortodoxa» de la educación física y al aumento de su estatus educativo.

No obstante, a pesar de esta situación, la educación física ha estado y está presente en los currícula escolares debido al carácter instrumental que se le ha atribuido: el mantenimiento de la salud, el control de los cuerpos, el orden y la disciplina (ver Foucault, 1980; Kirk y Tinning, 1990a; Varela, 1991a) y a pesar de que se haya cuestionado su papel «educativo». Es más, actualmente en nuestro país, en la política educativa oficial, al menos de forma aparente, se observa un intento de potenciar este área marginada (LOGSE; R.D. 1006/1991 de 14 de junio de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria; R.D. 1344/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria; la crea-

ción del título de Maestro-Especialidad de Educación Física⁴ y la consiguiente creación de plazas de profesores especialistas de educación física para la Educación Primaria⁵; cursos de especialización para profesores de Educación General Básica⁶).

Esto, nos lleva a plantearnos preguntas como: ¿por qué este cambio de actitud en la política educativa?, ¿qué intereses hay detrás de esta situación de cambio?, ¿qué circunstancias sociales, culturales, políticas y económicas lo han favorecido?, ¿existe una verdadera intención de cambio o esta intención es sólo aparente?

Intentaré a continuación, volver al asunto de por qué se observa en la actualidad un cambio en la política educativa del país con relación a nuestra materia, el cual se ha manifestado en diferentes ámbitos: la Educación Primaria, la formación inicial de los maestros de este nivel educativo, con la creación de la especialidad de educación física y los INEFs (Institutos Nacionales de Educación Física) con la publicación del Real Decreto 1423/1992 de 27 de noviembre *Sobre incorporación a la Universidad de las enseñanzas de la Educación Física* (BOE 23/12/1992).

La formación corporal y el deporte son fenómenos culturales que poseen cada vez más peso específico en la sociedad actual, debido a que cada vez es mayor el número de personas interesadas en el tema. El tratamiento de los medios de comunicación de masas, sobre todo la televisión y la publicidad, han ejercido una gran influencia en el desarrollo de este fenómeno a la vez

(4) Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE n.º 244, 11/10/1991.

(5) Orden de 24 de abril de 1990, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convoca concurso-oposición para la provisión de 180 plazas de Profesores de Educación General Básica en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 9-5-1990, 3304-3315.

(6) Orden de 17 de marzo de 1988 de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convocan cursos de especialización en Educación Física para profesores de Educación General Básica de la Comunidad Valenciana. Diario de la Generalitat Valenciana, 3-5-1988, 2072-2076 (88/1122).

que se han encargado de potenciar el consumo a través de este tipo de prácticas, e imponer la «moda de los deportes» y del «comportamiento deportivo». Por otro lado, se ha acrecentado la preocupación de algunos gobiernos de los países occidentales por el aumento de los gastos correspondientes a la sanidad derivados entre otros por los estilos de vida de estas sociedades (alimentación, sedentarismo), que desembocan en enfermedades coronarias, diabetes, etc., para lo cual la actividad física es una práctica recomendable en relación con la salud. Todo este conjunto de situaciones ha hecho, en mi opinión, que se hayan producido ciertos cambios en la política educativa de nuestro país respecto a la educación física y cuyas funciones se resumen en las dos frases de Guerrero (1992:32): «representan el interés de los diferentes grupos económicos en el currículum y el ideal de servicio a la comunidad».

De todo lo anterior, la crisis económica y la conveniencia de reformas de los sistemas educativos para ajustarse a las necesidades de los países que quieren competir con otros en el mundo del trabajo, los cambios en la política educativa hacia un mayor control de la enseñanza, la influencia cada vez mayor de la televisión, la falta de expectativas de los/las jóvenes, etc., se deriva que la educación (la educación física) y la formación del profesorado, están en crisis y que por ello estamos asistiendo a una reorganización educativa en las sociedades occidentales que Wexler (1987) resume en los siguientes puntos:

1.º Por un lado, el ataque antihumanista y el esfuerzo por dismantelar una cultura homogeneizadora por parte de ciertos sectores de la sociedad.

2.º Por otro, el aumento de la racionalización en la política educativa en la búsqueda de una mayor «calidad» de la enseñanza al servicio de la tecnología. Competencia, eficiencia, y buen nivel de

destrezas, sustituyen a términos como conocimiento, desarrollo y comprensión.

3.º La mercantilización de la educación a través de la potenciación de la enseñanza privada. Ésta, se está considerando en EE.UU. como un modelo a seguir en la superación de los problemas educativos actuales (también en Gran Bretaña y España).

LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y ALGUNAS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como ya ha sido mencionado, los países capitalistas, ante la impotencia de sus administraciones de satisfacer demandas contradictorias, recurren a las reformas educativas, bajo distintas motivaciones (mejorar la calidad, incrementar la eficacia del profesorado, ofrecer más oportunidades a los y las jóvenes, combatir las desigualdades existentes, etc.). Ahora bien, su función real, según Torres (1991), es la de contribuir a favorecer un sentimiento generalizado de que las cosas van a funcionar mejor, con el consiguiente mantenimiento de la credibilidad en las instituciones y en su competencia, o, según García (1991:150), la de «...procurar respiros transitorios a los gobiernos en su mediación imposible entre intereses confrontados»; por ejemplo, entre los intereses de las clases populares que demandan más escuela para reducir las desigualdades sociales y los de la clase media y alta, que demandan más escuela para ajustar de forma más eficiente los «productos» del sistema educativo al mercado laboral. Con todo ello, se establece lo que este autor denomina la «lógica de la reforma permanente», es decir, los gobiernos, ante la imposibilidad de solucionar sus problemas, van preparando las condiciones de la siguiente reforma o lo que es lo mismo *la reforma educativa permanente* (Lerena, 1986).

La reforma del Sistema Educativo del Estado Español debe ser pensada, por un lado, como corrección de los desajustes protagonizados por el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 y, por otro, como devolución de esperanza, y creación de expectativas ante los problemas de los distintos colectivos sociales (profesorado, alumnado, empresariado, sindicatos, etc.).

Aunque la presente reforma, al menos en las declaraciones de intención, supone un cambio cualitativo respecto a la anterior, no obstante, en nuestra opinión, estos cambios han sido insuficientes y superficiales, eludiendo cuestiones fundamentales como cuál es la función de la escuela en el mundo de hoy, cuáles son las demandas a las que debe responder, qué contenidos culturales se deben considerar, etc. (Torres, 1991; Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià, 1988).

Dicho esto, vamos a analizar aquellos aspectos de nuestra Reforma que afectan directa o indirectamente a la formación del profesorado y a la educación física. En primer lugar, el espíritu de la LOGSE determina la nueva orientación en la formación inicial del profesorado que se materializa, en su preámbulo, al establecer que «la formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad», en segundo lugar, en el título IV *De la calidad de la enseñanza*, cuando se habla de fomentar la autonomía del profesorado y de los centros, el trabajo en equipo y de evitar cualquier tipo de discriminación, así como de potenciar la investigación y la elaboración de proyectos curriculares innovadores, y, por último, en

el título V *De la compensación de las desigualdades en la educación*, cuando en el artículo 63, se subraya la acción del sistema educativo para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, étnicos, etc. En consecuencia, el nuevo perfil del profesor que se vislumbra se aproxima más al de un *profesional crítico, reflexivo* que al de mero ejecutor de técnicas y destrezas de enseñanza. A este respecto, Montero y Vez (1990), basándose en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987) y en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) resumen que dicho perfil es el de un profesional reflexivo, cuya función es la de mediar la interacción del alumnado con el conocimiento, capaz de analizar su propia práctica y tomar decisiones curriculares, y la de colaborar con otros/as profesores/as y otros/as profesionales. No obstante, y a pesar de la declaración de intenciones anterior, se observan contradicciones como la ratificación del Título de diplomado requerido para impartir la enseñanza en la Educación Primaria (disposición adicional duodécima de la LOGSE), que ha sido objeto de críticas como la de Pérez (1990). Este autor destaca la contradicción existente entre el perfil de profesor/a de la reforma y el nivel de diplomatura de los estudios para la obtención de los títulos de Maestro de Educación Infantil y de Primaria, cuya función no se considera autónoma ya que depende de otros profesionales «superiores» que son los encargados de crear conocimiento, explicar las causas de los fenómenos y proponer normas de actuación que «otros» (los/las diplomados/as) deberán aplicar⁷ (ver también Blázquez, 1990).

(7) El profesorado de los centros de formación del profesorado de Educación General Básica del territorio español llevó a cabo diferentes reuniones (Jornadas de trabajo, Seminario estatal, ver MORENO, 1991) de las que surgió un documento en el que se solicitaba la licenciatura para estos estudios, pero tanto el Ministerio como el Consejo de Universidades desatendieron la propuesta.

Por otro lado, dado que en el artículo 16 de la LOGSE se hace referencia a que la enseñanza de la educación física será impartida por maestros especialistas, es necesaria una formación inicial de maestros de primaria especialistas en educación física, la creación de los nuevos títulos universitarios y el consiguiente cambio de los planes de estudios (art. 56, apartado 1 del Título IV de la Ley) para adaptarlos a la nueva situación.

En lo que respecta al proceso de elaboración de los nuevos planes de estudios encaminados a la obtención de dichos títulos (R. D. 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, BOE 11/10/1991), podemos distinguir, primero, entre cómo éste se ha llevado a cabo en lo que respecta a las materias troncales mínimas encaminadas a homologar dichos títulos y, segundo, el proceso de elaboración de las restantes materias, principalmente de carácter optativo, que oferta cada universidad. En el primer caso, este proceso ha sido el siguiente: a partir del marco de la LRU en la que se plantea la adecuación de nuevas titulaciones al mercado laboral, el grupo XV, creado en el seno del Consejo de elaborar un proyecto de titulación para la enseñanza primaria y secundaria. De acuerdo con el trabajo del grupo XV, el Ministerio de Educación y Cultura elabora un Dictamen que somete a la opinión pública para su debate y, por último, con esta información el Ministerio citado elabora la siguiente normativa: el Real Decreto 1497/87 de 27 de diciembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y el Real Decreto 1440/91

de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

En el segundo caso, a raíz de una normativa interna de cada universidad sobre procedimiento, elaboración y reforma de los planes de estudios, se constituye la correspondiente comisión encargada de realizar los planes de estudios, cuya característica principal, común a la mayoría de planes de estudios realizados, es que el producto final ha sido el resultado de la interacción entre las diferentes fuerzas de poder y de los grupos de presión de cada centro de formación, de los discursos dominantes de formación del profesorado que actúan como «régimen de verdad», de la estratificación del conocimiento que forma parte del «sentido común» (u «ortodoxia del saber») de los grupos participantes y de las limitaciones profesionales del propio profesorado (en el que incluimos al de educación física)⁸.

Esto nos lleva a analizar la jerarquización del conocimiento de los nuevos planes de estudios de los títulos de Maestro-Especialidad de Educación Física, en los que se observa (tanto en las materias troncales como en las materias fundamentalmente optativas propuestas por cada universidad) una jerarquización del conocimiento a favor de materias específicas relacionadas con aspectos técnicos, en perjuicio de materias que ayuden a proporcionar una mayor comprensión y contextualización de la educación física que se han omitido en la mayoría de planes de estudios como: la historia de la educación física, la sociología de la educación física, la epistemología de la educación física, etc., fruto de nuestra propia cultura profesional.

(8) No hemos analizado aquí los problemas macrocontextuales: crisis económica y contratación de nuevo profesorado ni los microcontextuales: espacios, horarios, etc. que derivan de la implantación de los planes de estudio.

En esta línea la siguiente implicación hace alusión a las fórmulas utilizadas por las Administraciones educativas para que el profesorado acceda a impartir el área de educación física en la Educación Primaria como maestros especialistas. Me estoy refiriendo, a la convocatoria de un elevado número de plazas antes de que finalicen sus estudios las primeras promociones de maestros especialistas en educación física, por lo tanto, los profesores de EGB que han optado a dichas plazas no han recibido una formación inicial como especialistas en esta materia, o como ha ocurrido en nuestra comunidad, han convertido al profesorado de EGB funcionario «mal adscrito», en especialistas de educación física, a través de cursos intensivos de especialización (700 horas) condensados en los meses de junio y septiembre durante dos años consecutivos, etc.⁹.

Otro asunto a destacar, esta vez de carácter general que afecta tanto a la educación física como a las otras áreas de conocimiento, es la inspiración psicologista dominante del modelo curricular de la Reforma. Bajo esta inspiración se omite el análisis social y educativo de los problemas prioritarios que en este ámbito tiene nuestro país (Torres, 1991; Varela 1991*b* y Salinas, 1991) y enmascara, bajo el nombre de la psicología, un *tecnocratismo* e intereses de tipo político o de grupos sociales dominantes que se caracterizan por no tomar decisiones políticas y económicas para compensar las desigualdades existentes. En este modelo, la acción educativa se centra en el niño, y se dirige a satisfacer sus intereses, a respetar su ritmo de aprendizaje, etc. Varela (1991*b*, p. 57) en el artículo titulado *El triunfo de las pedagogías psicológicas* dice al respecto:

«Se entiende así, fácilmente, que la significatividad de los contenidos, el interés que suscitan en los estudiantes, dependan, por una parte, de que se adapten a su nivel específico de desarrollo y, por otra, de cómo se organicen, formalicen y secuencialicen para ser transmitidos. Los criterios psicológicos y lógicoformales son, de este modo, los que proporcionan la clave de la significatividad de los saberes y no, como cabría esperar, su contrastada capacidad científica para dar cuenta de procesos históricos (políticos, sociales y materiales)».

Del mismo modo, el modelo curricular también ha sido criticado por la excesiva preocupación por los aspectos formales en detrimento de los procesos y por la exagerada preocupación por la fragmentación de los contenidos. En definitiva, se ha caído en un modelo técnico que ha sustituido la teoría del aprendizaje conductista por una teoría constructivista (Ver Contreras, 1993*a*; Arrieta, Cascante y Rozada, 1990).

Si nos centramos en el ámbito curricular de la educación física en la Educación Primaria, es necesario decir que en los textos legales se observa una mejora respecto a los anteriores «programas renovados», en cuanto a los objetivos generales formulados, la lógica en la distribución de los contenidos, la inclusión de elementos novedosos como: la actividad física relacionada con la salud, la resolución de problemas motores, el desarrollo de los valores y actitudes y de los aspectos conceptuales, el evitar discriminaciones a causa del género, la tipología, etc. (atención a las diferencias, adaptaciones curriculares). No obstante, tal y como denuncia Barbero (1990), existe una falta de compromiso del diseño en cuanto que «para evitar reduccionismos», se intenta compaginar diferentes modelos o funciones de la educación física (deportivo, gimnástico, psicomotriz, expresivo,

(9) La motivación para realizar estos cursos ha sido muy diversa: gusto por la educación física en algunos casos, pero en otros, aproximación geográfica a la residencia: familiar, malas adscripciones, etc., con la consiguiente repercusión en la calidad de la enseñanza.

compensatorio, catártico, higiénico, etc.). No es, pues, para el autor una propuesta liberal, positiva; más bien al contrario, elude afrontar un verdadero debate sobre lo que debe ser el contenido de la educación física para la Educación Primaria, ignorando que «algunos modelos son incompatibles entre sí o que surgieron como alternativa a aquéllos con los que se intenta compaginar» (Barbero, 1990: 16), dejando la puerta abierta para que el profesorado se deje llevar por la actividad dominante que, en nuestro ámbito, es el deporte, omitiendo otro tipo de contenidos culturales, (Torres, 1991).

Enlazando con lo anterior, el deporte adquiere una especial relevancia ya que se considera un valor social y la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad tal y como se refleja, sobre todo, en el art. 13, apartado i) de la LOGSE, en el que se hace una mención especial considerando el deporte no como una actividad «más» de la educación física, sino como una actividad «además» de la educación física que merece mención diferenciada. Barbero (1989, 1990) hace una crítica de este especial tratamiento del deporte en el *Diseño Curricular Base* centrándose en el uso que éste hace del término deporte (38 ocasiones), unas veces de modo ambiguo y otras contradictorio. Desde la posición de este autor, y desde una concepción compleja y problemática del deporte, éste no es compatible con el espíritu de la educación física en la Educación Primaria a pesar «del consenso del sentido común» que lo presenta como una serie de bondades, positivo y neutral.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA REPLANTEADA A LA LUZ DEL MARCO CONTEXTUAL

A lo largo de este artículo, he intentado contextualizar el ámbito de la forma-

ción del profesorado a través del análisis general de los aspectos económicos, políticos y socioculturales que caracterizan las sociedades como la nuestra, y su incidencia en la educación, la formación del profesorado y la educación física. Me he referido, además, a la situación de la Reforma del Sistema Educativo de nuestro país en lo que afecta a la formación inicial del profesorado y a la educación física en la Educación Primaria. Y por último, he analizado las funciones que debería llevar a cabo la escuela en la sociedad actual, la situación de nuestros estudiantes (problemas, carencias, necesidades) y el problema de la marginalidad de la educación física y sus posibles causas.

A la luz de todo ello vuelvo a plantear la pregunta: ¿cómo debería ser la formación inicial de los futuros maestros y maestras que van a impartir su docencia en educación física una vez analizado el contexto, la reforma educativa actual y las debilidades de la misma? o, dicho de otro modo, ¿qué tipo de formación del profesorado sería relevante para los/las futuros/as maestros/as de educación física teniendo en cuenta la situación de crisis actual (económica, sociocultural y educativa) y la legalidad vigente desde una posición transformadora de la sociedad?

Ante este estado de cosas, podemos adoptar una posición que evite cualquier tipo de cuestionamiento a la vez que dé por supuesto la bondad y el valor del *statu quo* de la sociedad, la educación y la formación del profesorado. O bien, adoptar una posición que consiste en cuestionar este orden establecido en tanto que puede ser mejorado o cambiado.

Mi posición se sitúa en la segunda opción. Teniendo en cuenta los argumentos anteriores y las carencias de formación de los estudiantes a las que ya hemos aludido, sería relevante una formación del profesorado en el que ocuparán un lugar especial, por un lado, *la relación o conexión* entre el conocimiento, por otro, *la contextualiza-*

ción del mismo (debido a la información fragmentada, superficial y descontextualizada del que son responsables la «Racionalidad Tecnocrática» en la que estamos inmersos, los medios de comunicación de masas y el modo de transmitir el conocimiento en la escuela) y por último, la reflexión, el diálogo (Fernández-Balboa y Marshall, 1994) y la democratización de las relaciones entre profesores/as y estudiantes en el aula (Pascual, 1996b), ya que se aprende no sólo los «qué» sino también los «cómo». Dicho de otro modo, la función del formador de profesores debe ser ayudar a *comprender* mejor la educación, la educación física y el mundo social en el que se desarrollan para que el estudiante pueda interpretar de forma *reflexiva y crítica* los símbolos de su cultura y actuar de forma consciente. Para ello el profesorado de educación física de estos centros de formación debe establecer relaciones y conexiones tanto en la información fragmentada previa que poseen los/las estudiantes, como en la nueva que se va proporcionando, así como, situar en contextos más amplios el conocimiento proporcionado, es decir, analizar los/aspectos socioculturales, políticos y económicos y su incidencia en la educación y en la educación física. Todo ello sin olvidar el aprendizaje de *técnicas de enseñanza* dentro de un marco teórico que les dé sentido y coherencia a éstas o dicho de otro modo, haciendo hincapié en la carga de valores que los diferentes modos de abordar los aspectos técnicos de la enseñanza tienen. Todo ello, ayudará a llevar a cabo las funciones docentes a las que se refería Pérez (1990; 1992) a saber: tomar decisiones sobre qué contenidos y experiencias pueden ser relevantes para reconstruir el conocimiento previo de los niños y niñas y, diseñar, experimentar y evaluar estrategias que cuestionen las preconcepciones con las que el alumnado llega a la escuela facilitando su reconstrucción.

Mención especial debemos hacer al desarrollo emocional y de los valores del

alumnado ya que son muchos los autores que han denunciado estas carencias (Goleman, 1996; Marina, 1996) y que apuntan a que la escuela debería asumir esta función, ya que en muchas ocasiones la familia está abandonando estas responsabilidades por diversas razones. Estas deficiencias repercuten en verdaderos problemas de autocontrol, responsabilidad, de disciplina, con las consiguientes consecuencias: fracaso escolar, drogas, delincuencia. Por lo que la formación de los futuros profesores debería encaminarse no sólo a la consecución de una adecuada formación profesional, sino también completar la formación personal que les permita convertirse en auténticos educadores.

Concretamente en el ámbito de la educación física, además de asumir las funciones anteriores, como relevantes, el/la futuro/a maestro o maestra debe conocer, experimentar y evaluar prácticas alternativas al discurso tecnocrático dominante en este área curricular, así como participar en cambiar la concepción ortodoxa (tradicional, bajo estatus educativo, etc.), que es la más extendida en el ámbito de la educación física. A este respecto Sparkes, Templin y Schempp (1990) cuestionan el papel de aquellos programas de formación inicial que reproducen esta concepción de marginalidad y tradicionalismo, en cuanto que proporcionan a los/las futuros/as profesores/as un panorama parcial y erróneo de las realidades de la vida en las escuelas. De acuerdo con estos autores, abogamos por el desarrollo de una perspectiva crítica que haga explícita la naturaleza micropolítica en una materia marginal, así como, defendemos que el profesorado de educación física pueda ser realimentado con un conocimiento básico que estimule su consciencia sobre cómo el poder y sus intereses operan en el Sistema Educativo.

Ahora bien, como dice Kirk (1990), dado que el estatus de la educación física está íntimamente relacionado con el contenido de la misma y su valor educativo de-

pende, en gran manera, de cómo nosotros los profesionales, pensemos en torno a ella y cómo la presentemos a los demás, es por lo que se hace necesario un esfuerzo por parte de este colectivo para que vaya cambiando lo que el autor denomina «el consenso del sentido común» o en otras palabras, la visión ortodoxa de la educación física, de su estatus y de su profesorado.

Ahora que estamos en período de reflexión y revisión de los nuevos planes de estudios, pueden ser de utilidad algunas recomendaciones en torno a las materias específicas y el modo de enseñarlas encaminadas a la obtención del Título de Maestro: especialidad en Educación física. Partiendo de la clasificación de Guerrero (1992) y de las sugerencias que hace en torno a las materias de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de formación del profesorado (o facultades de educación en su caso) quiero hacer las siguientes puntualizaciones: a) las materias «culturales» como la Historia de la educación física, la Sociología de la educación física o la Epistemología de la educación física, etc., dada su escasez, no sólo deberían aumentar, sino también el profesorado que las imparte debería contextualizar sus contenidos (aspectos económicos, políticos, socioculturales) y establecer conexiones entre los mismos para ayudar a comprender mejor el mundo social, la educación y la educación física. Igualmente se debería utilizar la reflexión y el diálogo como procesos para llegar al conocimiento (Fernández-Balboa y Marshall, 1994); b) las materias «profesionales» como la Didáctica de la educación física, además de asumir lo dicho en el apartado a), deberían enseñar, entre otros aspectos, las técnicas de enseñanza situadas en marcos conceptuales más amplios destacando que no son neutrales o exentas de valor y analizando las implicaciones que tienen estas técnicas desde una u otra orientación curricular y c) con relación a las materias sobre el conocimiento del contenido, (las habili-

dades básicas, las expresivas -expresión corporal-, etc.) deberían potenciarse aquellas relacionadas con el carácter expresivo y creativo del movimiento, así como las que facilitan la comprensión y utilización de estrategias para resolver problemas relacionados con éste.

Para concluir, el discurso de formación del profesorado que más se aproxima a aquello que desde mi concepción se debería enseñar en los centros correspondientes es el crítico o, en relación a éste, el modelo de formación del profesorado basado en la reflexión crítica desde el que se contemplará, por un lado, una orientación hacia un perfil profesional de los profesores como intelectuales, en el sentido al que aluden Giroux, (1990a) y Pérez, (1990) y, por otro, la sensibilización necesaria para que los/las profesores/as que imparten esta disciplina contribuyan a cambiar la imagen estereotipada de la educación física, elevar su estatus y, sobre todo, a darle un verdadero sentido educativo a sus prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.: (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on class, Ideology and the State*, London, Routledge and Kegan Paul, 1982.
- APPLE, M.: *Ideología y currículum*, Madrid, Akal/Universitaria, 1986.
- ARNOLD, P.: *Educación Física, movimiento y currículum*, Madrid, Morata, 1991.
- ARRIETA, J., CASCANTE, C. y ROZADA, J. M.: «The evolution in Spain of the theory and practice of curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, Vol. Prueba de imprenta, 1990. ARTETA: «El ocaso del espectador de fútbol», *El País*, 23 julio, p. 10, 1994.
- BARBERO, J. I.: «La Educación Física, materia escolar socialmente construida», *Perspectivas*, 1989, Vol. 2, N.º pp. 30-34.
- «Sobre el papel del Deporte en la Educación Física», en ICE UNIVERSIDAD

- DE EXTREMADURA (ed.), *I Congreso Internacional de Educación Física de las E. U. de Formación del Profesorado de EGB*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, pp. 15-24. 1990.
- BATES, R.: «Educational Policy and the New Cult of Efficiency», en S. CODD, J. MIDDLETON y A. JONES (ed.), *New Zealand Education Policy Today: Critical Perspectives*, 1990, Wellington, Allen and Unwin, pp. 40-52.
- BLÁZQUEZ, F.: «Valoración General del Proyecto de Reforma del Sistema Educativo», en ICE UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (ed.), *I Congreso Internacional de Educación Física de las E.U. de Formación del Profesorado de EGB*. 1990, Jarandilla de la Vera, ICE Universidad de Extremadura, pp. 5-14.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2.ª ed., London, Sage publications, 1990.
- BROWN, R. (ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock Publications, 1973.
- CACHON, L.: «Segmentación del mercado de trabajo y niveles educativos», en VARIOS AUTORES (eds.), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid; 1991, CIDE, Universidad Complutense de Madrid, pp. 111-136.
- CARR, D.: «The Place of Physical Education in the School Curriculum», *Momentum*, 1993, Vol. 8, n.º 1, pp. 9-12.
- CONTRERAS, O.: *Proyecto Docente y de investigación*, Albacete, Universidad Castilla-La Mancha, 1993a.
- DAHLGREN, P.: «Ideology and Information in the Public Sphere», en J. SLACK y F. FEJES (ed.), *The Ideology of the Information Age*, Abblex Norwood, N. J.,) 1987, pp. 24-46.
- DENSMORE, K.: «Profesionalismo, Proletarización y Trabajo Docente», en TH. S. POPKEWITZ (ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Valencia, 1990, Universitat de València, pp. 119-147.
- EVANS, J. y DAVIES, B.: «Sociology, Schooling and Physical Education», En J. EVANS (ed.) *Physical Education, Sport and Schooling*, London, The Falmer Press, 1986, pp. 11-37.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. y MARSHALL, J. P.: «Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy», *Journal of Teacher Education* (45) 3, 1994, pp. 172-182.
- FITZCLARENCE, L.: «It happens to be an emergency...», *Education Links*, 1989, vol. 36, pp. 4-6.
- «Winds of Change-a different student», *Geelong Advertise*, 1990, p. 3.
- FOUCAULT, M.: *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972-1977*, Recopilado por C. Gordon, Brighton, Harvester Press, 1980.
- GARCÍA, E.: «Reforma escolar, acumulación, legitimación y estado del bienestar», en VARIOS AUTORES (ed.), *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, 1991, pp. 137-154.
- GARCÍA HOZ, V.: *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, Rialp, 1966.
- GIL, F.: «Análisis social de la realidad escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 190, N.º 1991, pp. 12-14.
- GIMENO, J.: «Curriculum y diversidad cultural», *Educación y Sociedad*, Vol. 11, pp. 127-154.
- GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990a.
- *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*, Geelong, Victoria, Deakin University, 1990b.
- GOLEMAN, D.: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996.
- GRUMET, M.: «Generations: Reconceptualist Curriculum Theory and Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, vol. enero-febrero, 1989, pp. 13-17.
- GUERRERO, A.: «Currículum y Profesionalismo; Los planes de estudio y la construc-

- ción social del maestro», *Educación y Sociedad*, Vol. 11, pp. 45-65, 1992.
- HARGREAVES, J.: «Schooling the Body» en R. TINNING (ed.), *Ideology and Physical Education*, Geelong, Victoria, Deakin University, pp. 43-61. 1990.
- HARVEY, D.: *The condition of postmodernity*, Oxford, Basil Blackwell Ltd., 1989.
- HOUSE, E. R.: «Gran política, pequeña política», *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 202, 1992, pp. 51-57.
- JAMESON, F.: «Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism», *New Left Review*, Vol. 146, 1984, pp. 53-92.
- KELLY, P.: *Subjectivity in Teacher Education: A Study of Discursive Self Production in Critical Pedagogy*, Trabajo de investigación, Victoria, Deakin University, 1990.
- KIRK, D.: *Educación Física y Currículum*, Valencia, Universitat de València, 1990.
- *Defining physical education: The social construction of a school subject in postwar Britain*, London, The Falmer Press, 1992a.
- «Curriculum History in Physical Education: A source of Struggle and a force for Change», en A. SPARKES, (ed.), *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions*, London, The Falmer Press, 1992b, pp. 210-230.
- KIRK, D. y TINNING, R.: «Introduction: Physical Education, Curriculum and Culture», en R. TINNING y D. KIRK (ed.), *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical issues in the contemporary crisis*, London, The Falmer Press, 1992a, pp. 1-22.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986.
- MARINA, J. A.: *El laberinto emocional*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- MEC: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, Madrid, MEC, 1989.
- *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid, MEC, 1989.
- *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC, 1989.
- MCCORMICK, R. y JAMES, M.: *Curriculum Evaluation in Schools*, London, Routledge, 2.a ed, 1983.
- MONTERO, L. y VEZ, J.: «El reto de la formación inicial de los profesores en España», en T. R. BONE y McCALL (ed.), *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, Glasgow, Sales and Publications Jordanhill College of Education, pp. 58-67. 1990.
- MORENO, A.: «El futuro de las Escuelas Normales», *Cuadernos de Pedagogía*, 1991, Vol. 196, pp. 69-71.
- MRP. ESCOLA D'ESTIU: *Sistema Educatiu, Escola Popular i Pedagogía crítica*, Valencia, MRP Escola d'Estiu del País Valencià, 1988.
- ORTEGA, F.: «Unos profesionales en busca de profesión», *Educación y Sociedad*, 1992, Vol. 11, pp. 8-21.
- PASCUAL, C.: «Ideologías, actividad física y salud», *Revista de Educación Física*, 1996a, Vol. 60, pp. 33-35.
- «La negociación del currículum en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Un ejemplo», en AA.VV. *Actas III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Guadaluajara, Universidad de Alcalá*, 1996b, pp. 309-316.
- PÉREZ, A.: «La formación del profesor y la Reforma educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 1990, pp. 84-87.
- «La formación del profesor como intelectual», ponencia presentada en el *Simposium Internacional Teoría Crítica y e Investigación Acción*, Valladolid 2-4 marzo, 1992.
- PETERS, R. S.: *Ethics and Education*, London, Allen and Unwin, 1966.
- POSTMAN, N.: *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, New York, Penguin, 1985.

- RATTRAY-WOOD, L. y PARROT, J.: «Crisis de Sociedad y Administración Educativa» en BATES, R. et al. (eds.), *Práctica crítica de la administración educativa*, Valencia, Universitat de Valencia, 1989, pp. 26-73.
- RUST, V. D. y BAKEMORE, K.: «Educational Reform in Norway and in England and Wales: A corporatist interpretation», *Comparative Education Review*, 1990, Vol. 34 (4), pp. 500-510.
- SALINAS, D.: «¿Fuente sociológica o función social del currículum?», *Cuadernos de Pedagogía*, 1991, Vol. 190, pp. 15-18.
- SMYTH, J.: «Foreword», en J. SMYTH y L. BEYER (ed.), *Critical reflection and the culture of schooling empowering teachers*, Geelong, Victoria, Deakin University, 1989, pp. 1-7.
- SPARKES, A.: (en prensa a), «The Culture of Teaching, Critical Reflection and Change: Possibilities and Problems», *Educational Management and Administration*.
- (en prensa b), «Self, Silence and Invisibility as a Beginning Teacher. A life History of Lesbian Experience», *British Journal of Sociology of Education*.
- SPARKES, A, TEMPLIN, T. y SCHEMPP, P.: «The problematic Nature of a Career in a Marginal Subject: some implications for teacher education programmes», *Journal of Education for Teaching*, 1990, Vol. 16 (1), pp. 3-28.
- SPARKES, A. y TEMPLIN, TH.: «Life histories and Physical Education Teachers: Exploring the Meanings of Marginality», en A. C. SPARKES (ed.), *Research in Physical Education and Sport*, London, The Falmer press, 1992, pp. 118-145.
- THOMPSON, K. B.: «Culture, Sport and the Curriculum», *British Journal of Educational Studies*, 1980, Vol. 28 (2), pp. 136-41.
- TINNING, R.: «Physical Education and the cult of slenderness», en DEAKIN UNIVERSITY, (ed.) *Teaching Physical Education. Reader*, Geelong, Victoria, Deakin University, 1987a, pp. 138-143.
- «Physical Education Teacher Education in the year 2001: An ambivalent vision», comunicación presentada en *ICHPER/CAHPER*, Vancouver Canadá, 1987b.
- «Student Teaching and the Pedagogy of Necessity», *Journal of Teaching in Physical Education*, 1988, Vol. 7, pp. 82-89.
- TORRES, J.: «La Reforma educativa y la Psicologización de los problemas sociales», en VARIOS AUTORES (ed.), *Sociedad, cultura y Educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, 1991, pp. 481-504.
- VARELA, J.: «El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica» en VARIOS AUTORES (ed.), *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, CIDE y Univ. Complutense de Madrid, 1991a, pp. 229-247.
- «El triunfo de las pedagogías psicológicas», *Cuadernos de pedagogía*, 1991b, Vol. 198, pp. 56-59.
- WEXLER, P.: *Social Analysis of Education*, New York, London, Routledge, 1987.
- YOUNG, M.: «Curricula and the Social Organization of Knowledge», en R. BROWN (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock Publications, 1973, pp. 339-362.