

Departamento de "Teoria i Història de L'Educació"  
INEFC - Barcelona  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Programa:

*Creixement i desenvolupament motor. 1991-1993*

# **EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA**

**ESTUDIO COMPARATIVO DEL CURRÍCULUM DE  
DIFERENTES PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA EN  
"FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN"  
(Sección Ciencias de la Educación)**

**Presentada por:  
Teresa Lleixà Arribas**

**Director:  
Antoni Petrus Rotger**

***Barcelona, Noviembre 1998***

Quisiéramos mostrar en las siguientes líneas cómo el pensamiento educativo de los principales autores pertenecientes al movimiento libertario reivindica una educación integral que desarrolle por igual las diferentes capacidades del individuo, mostrando un especial interés hacia las aptitudes físicas.

*a) William GODWIN (1756-1836)*

El anarquismo, que no seguía una línea teórica concreta, sino que consistía en una forma de protesta popular, es formulado por primera vez como ideario político social gracias a GODWIN. Éste aboga por una sociedad basada en la convivencia igualitaria y, en consecuencia, rechaza cualquier institución que dé lugar a la subordinación del individuo, tal como el estado, la Iglesia, el ejército, no excluyendo tampoco la escuela.

GODWIN considera que la educación no debe consistir en una mera transmisión de conocimientos, sino en la puesta en común de una información que debe ser discutida, verificada y aceptada o rechazada por iniciativa del alumno. En concordancia con este principio educativo, elabora, en 1783, un proyecto de escuela privada, cuyas principales características son el antiautoritarismo y la colaboración profesor-alumno, surgidas, ambas, de la idea que la acción educativa únicamente puede tener valor si se basa en los intereses del alumno y no en la autoridad del maestro.

Este autor defiende sobre todo el desarrollo de la totalidad de las capacidades de la persona a través de situaciones espontáneas, y no a partir de acciones preestablecidas. Así expresa GODWIN esta cuestión: *"Miles de impresiones actúan espontáneamente sobre el niño contra una provocada a propósito por nosotros. Lo principal es que el niño sea puesto en condiciones de aprovechar cualquier ocasión para desarrollar mediante el ejercicio sus capacidades"* (citado por TOMASI, 1978,37).

Queremos resaltar, como conclusión, la idea expresada por GODWIN, de que la educación debe permitir el desarrollo de la totalidad de capacidades del individuo, entre ellas las físicas y morales, y no sólo preocuparse de la transmisión de conocimientos.

*b) Robert OWEN (1771-1858)*

OWEN, discípulo de GODWIN, comparte con este último la idea de que en el mundo no debe haber ricos y pobres, y que la subordinación del hombre por el hombre no debe existir<sup>28</sup>. Este hecho y las circunstancias que

---

<sup>28</sup> Estas ideas quedan patentes en su obra: OWEN, R (1982) *Una nueva visión de la sociedad*. Barcelona: Hacer.

lo llevan a ser propietario de una fábrica hacen que se convierta en un industrial peculiar, cuya principal preocupación es la de defender los intereses de los obreros.

A partir de estos supuestos entiende que la educación debe conseguir que el alumno pueda aportar una postura crítica e independiente ante la realidad que le rodea. Para OWEN, la actividad física constituye un factor importante entre los presupuestos educativos. Actuando como industrial *"...se distingue por su empeño constante y fecundo dirigido hacia la elevación moral y la salud física de los trabajadores..."* y a la hora de establecer las líneas que debe seguir la educación tiene en cuenta la formación física, al tiempo que concede a la gimnasia y a la danza el valor de actividades recreativas: *"...todos deben recibir una formación sin perjuicios ambientales, simultáneamente mental, ética, física y técnica, basada en el estudio y en el trabajo en igual medida.... El estudio alternado con el trabajo exige el menor esfuerzo posible por parte de los alumnos que están el mayor tiempo posible al aire libre en contacto con la naturaleza, aprendiendo más que de los libros de la observación y de la experiencia y tienen tiempo para actividades recreativas de distinto tipo, como la gimnasia, el canto, la danza"* (TOMASI, 1978, 43-46).

Observamos, en este autor, al igual que ocurría con GODWIN, la exigencia del desarrollo de las diferentes capacidades del individuo, favorecida por el contacto del individuo con la realidad.

### c) Charles FOURIER (1772-1837)

Es otro de los utópicos que abogan por una vida asociativa de carácter antiautoritario. Firmemente convencido de la necesidad de la revolución científica de la sociedad, atribuye especial importancia a la educación que considera como arma fundamental para tal revolución.

Sus concepciones pedagógicas, un tanto extravagantes para la época, giran en torno a la satisfacción de las preferencias del niño. El cuerpo tiene su papel en la educación, de tal forma que como indica TOMASI (1978, 61) en sus propuestas educativas, los alumnos *"reciben una formación 'compuesta', es decir dirigida al alma y al cuerpo e 'integral' capaz de perfeccionar todas las capacidades y disposiciones"*.

En su intento de respetar las necesidades de la infancia, observa frecuentemente sus formas de actuar y deduce que los niños y niñas aprenden sobre todo jugando. Con ello, el juego adquiere un puesto primordial en el ideario educativo de FOURIER.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Puede profundizarse en el ideario de este autor mediante la lectura de sus obras:

a) FOURIER, Ch. (1989) *El nuevo mundo industrial y societario*. Madrid: Fondo der Cultura Económica; b) FOURIER, Ch. (1969) *Doctrina social*. Madrid: Jucar.

d) *Pierre-Joseph PROUDHON (1805-1865)*

PROUDHON concibe la educación como el principal factor de la libertad y como el fundamento del progreso. Enteramente convencido de que es preciso conseguir una igualdad entre los hombres, confiere tal misión a la educación.

Al igual que la mayoría de pedagogos pertenecientes a la ideología libertaria, otorga al trabajo un alto valor educativo, incidiendo en la necesidad de abolir la diferenciación entre el trabajo intelectual y manual. Desarrollar el hábito del trabajo será uno de los fines de la educación que requerirá que ésta contemple por igual los aspectos físicos, morales e intelectuales. En su obra *Contradiction Economique*<sup>30</sup> afirma: "*Las ganas de trabajar no pueden ser nada más que el efecto de un largo desarrollo físico, intelectual y moral del trabajador. El trabajo, el trabajo auténtico, el que produce riqueza y es fuente de la ciencia, tiene mucha necesidad de regularidad, de perseverancia y de sacrificio para poder ser amigo durante mucho tiempo de la pasión transitoria, por naturaleza inconstante y desordenada*" (citado en TOMASI, 1978, 98).

El desarrollo físico es considerado por este autor como uno de los factores determinantes de la voluntad de trabajo de la persona.

e) *Mijail BAKUNIN (1814-1876)*

BAKUNIN que sigue una línea hegeliana en sus primeras teorizaciones, toma luego las ideas ácratas de WEITTING y se convierte en el gran impulsor del anarquismo dentro del movimiento obrero.

La creencia, compartida por muchos teóricos de la pedagogía libertaria, de que las transformaciones políticas y sociales precisan de una educación popular que se caracterice por promover un determinado ideal de sociedad, hace que a partir de 1867 se detenga más profundamente en los temas educativos.

En su libro *La Instrucción Integral* denuncia el hecho de que el poder de una clase social, viene dado por la instrucción y la educación. Defiende para el pueblo la necesidad de una educación integral "*toda la educación,*

---

<sup>30</sup> Existe una traducción española de Pí y Margall, del año 1945, titulada *Sistema de las contradicciones económicas o Filosofía de la miseria*, editada en Buenos Aires por Ed. Americalee.

*tan completa como lo requiera la fuerza intelectual del siglo, a fin de que por encima de la clase obrera no haya de ahora en adelante ninguna clase que pueda saber más y que por ello pueda explotarla y dominarla” (BAKUNIN, 1979, 30).*

A partir de la idea de una educación integral, defiende también la necesidad del trabajo físico vinculado a la instrucción. Así se expresa BAKUNIN al definir el tipo de formación que debe recibir el individuo: *“Pero estamos convencidos de que en el hombre vivo e integro, cada una de estas actividades, muscular y nerviosa, deben ser desarrolladas por igual y, lejos de perjudicarse mutuamente, cada una debe apoyar, ensanchar y reforzar la otra” (BAKUNIN, 1979, 40).*

La revalorización de las actividades corporales en la educación queda también patente en su obra *Stato e anarchia*, al afirmar que: *“...la inteligencia separada de las actividades corporales se deshace, se seca, muere, mientras que la fuerza física de la humanidad separada de la inteligencia se embrutece y en esta condición de separación artificial cada una produce la mitad de lo que podría y debería producir cuando, reunidas en una nueva síntesis social, las dos formen una sola acción productiva...” (citado por TOMASI, 1978, 126).*

#### *f) Una experiencia de pedagogía libertaria: El orfanato de Cempuis.*

El orfanato Prévost de Cempuis, situado cerca de París y dirigido por Paul ROBIN, es considerado como el primer centro organizado según la ideología anarquista. Influenciado por ROUSSEAU y el positivismo spenceriano, tiene como principales características el antiautoritarismo, el laicismo o el apoyo a la emancipación de la mujer.

En el pensamiento de ROBIN se halla sobre todo la idea de respetar las necesidades de la infancia, tal como muestran sus palabras: *“Observadle mucho, él es quien frecuentemente debe guiaros y haceros conocer, ya que él las conoce mejor que nadie, sus necesidades físicas, intelectuales y afectivas” (citado en ORTS, RAMOS y CARAVACA 1932, 250).*

La Educación física tenía un importante papel en Cempuis, lo que hace que BREMAND (1992, 78-83) describa detalladamente diferentes aspectos referentes a este ámbito educativo.<sup>31</sup> La gimnasia es obligatoria para niños y niñas. Distinguimos en el orfanato Prévost una “gimnasia

---

<sup>31</sup> BREMAND describe la actividad física en el orfanato de Cempuis basándose en diferentes extractos del *Bulletin de l'Orphelinat Prévost*.

natural” cuyos principales elementos son la carrera, el salto y la trepa, así como los juegos variados: zancos, pelotas, aros, bolos, cometas, etc. A partir de la primaria los niños y niñas practican además la “gimnasia reglada” en un gimnasio repleto de aparatos. Otras actividades realizadas en Cempuis son la danza, practicada tanto por las niñas como por los niños, el patinaje, sobre ruedas y sobre hielo, la equitación, etc. Existen actividades exclusivamente para los niños como son el boxeo “sin combate” y los ejercicios de bomberos.

Las excursiones en bicicleta son un orgullo en Cempuis como indica el siguiente extracto del *Bulletin de l'Orphelinat Prévost*: “*Nous sommes fiers d'avoir été en cela comme en bien d'autres choses, des précurseurs. Pendant des années, nous avons été les seuls, à plusieurs lieues à la ronde, à posséder des spécimens, plus ou moins modestes, de vélocipèdes*”.<sup>32</sup>

La natación es obligatoria. Ya desde su llegada a Cempuis, ROBIN había instalado una “sala de baños”. Más adelante, en 1881, los niños construyeron una piscina en el parque del orfanato. ROBIN llegó a ser un verdadero especialista en la enseñanza de la natación hasta el punto de publicar un documento titulado *Dans l'eau*, del cual fueron enviados más de mil ejemplares al Ministère de l'Instruction Publique.

Otra de las novedades instauradas en Cempuis son las colonias de vacaciones en el mar. En 1882, un grupo de treinta y dos jóvenes pasa dos semanas en Mers-les-Bains, donde se dedican al baño, a la pesca, a las excursiones y a los juegos. Al año siguiente ROBIN compra un terreno en esta zona y hace construir una casa donde, a partir de entonces, se celebrarán las colonias de verano.

Los aspectos higiénicos son especialmente cuidados en Cempuis. TOMASI (1978, 177) al referirse a la Educación física en Cempuis hace incidencia en los temas higiénicos y de salud, tal como queda indicado en las siguientes palabras:

*“Se cuida mucho de la educación física, basada en la gimnasia, el deporte y, un hecho totalmente nuevo, las colonias de vacaciones en el mar. El ambiente es amplio y luminoso, limpio, decorado de forma simple y funcional; los huéspedes llevan vestidos higiénicos, tienen una alimentación variada y abundante, se les somete a frecuentes controles sanitarios cuyos resultados, incluidas las mediciones antropométricas, se anotan en una tarjeta personal periódicamente puesta al día”.*

---

<sup>32</sup> Estamos orgullosos de haber sido en esto como en muchas otras cosas, precursores. Durante años, hemos sido los únicos en varias leguas a la redonda, en poseer especímenes, más o menos modestos, de velocípedos. (trad. por la autora)

Es de destacar, pues, la importancia que tuvo la Educación física en Cempuis, sobre todo por cuanto este centro sirvió de inspiración para otras instituciones educativas libertarias<sup>33</sup>.

Para concluir, quisiéramos insistir en la idea, que ha motivado este quizá superficial recorrido por el pensamiento educativo anarquista, es decir, que la educación integral tuvo, en un siglo de educación libresca, grandes defensores entre los pedagogos libertarios. En esta línea de pensamiento, la Educación física se vió sin duda reforzada.

### 2.1.3.- Escuelas y movimientos gimnásticos

En el examen de los agentes condicionantes de la incorporación de la Educación física en el mundo escolar hemos podido apreciar diferentes concepciones que, fundamentalmente a nivel teórico, determinan la conveniencia de integrar la actividad física en la realidad educativa del siglo XIX. En el plano de la práctica resulta sin embargo necesario hacer referencia a las diferentes propuestas de sistematización del ejercicio físico que se desarrollaron a lo largo de este siglo.

Llegados a este punto debemos aclarar que la manera de encarar los ejercicios físicos de los grandes prácticos de la época dista mucho de mostrarse coherente con los planteamientos teóricos.<sup>34</sup> La evidente orientación anatómico-fisiológica de la Educación física que hace que recaiga el acento en el desarrollo orgánico y en la preocupación por una ejecución de movimientos muy especializada, se aleja manifiestamente de la idea de unidad y globalidad de la persona, mantenida por los pedagogos de la Europa Romántica.

Las diversas líneas o tendencias en la sistematización de los ejercicios físicos quedan perfectamente descritas en la obra de LANGLADE (1970, 17-31). Este autor diferencia cuatro zonas geográficas que demarcan las diferentes formas de estructurar los ejercicios físicos.

---

<sup>33</sup> En España, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia se inspiró sin duda en Cempuis.

<sup>34</sup> En este sentido se manifiesta también CECCHINI (1993, 73) cuando dice: *"Si bien con Rousseau la educación física alcanza a nivel teórico un lugar fundamental como medio de desarrollo integral, hasta el punto que en sus trabajos resulta realmente difícil reconocer la educación propiamente física de la educación general, sus continuadores no han sido capaces de plasmar una educación física que respondiera a esas expectativas. Desde ese momento comienza una etapa, que prácticamente llega hasta nuestros días, en que las esperanzas presentadas a nivel teórico sobre la educación física en las introducciones a los distintos métodos, no se concretaron en una práctica coherente con las mismas; se manifiesta así una clara y profunda disociación entre teoría y práctica, esta última claramente preocupada por la ejecución de los ejercicios."*

En Alemania se suele situar el nacimiento de la gimnasia moderna a partir de los trabajos de Johan Christoph Friedrich GUTS MUTHS (1759-1839). Las influencias recibidas por GUTS MUTHS contienen gran parte de las ideas rousseauianas de vuelta a la naturaleza como forma fundamental de educación. Debemos tener en cuenta que GUTS MUTHS trabajó como profesor en el *Philantropinum* de SALZMANN.

La inspiración de SALZMANN (1744 -1811) para la fundación de su escuela en Schnepfenthal procede del *philatropinum* de Dessau. Las tendencias naturalistas de Dessau y los vínculos de las mismas con la Educación física son explícitamente resaltados con las siguientes palabras de LANGLADE (1970, 24): "*Las ideas de Rousseau sobre los ejercicios físicos, su valor y finalidad no configuraron un sistema de educación física sino un deseo de retorno a condiciones de vida más naturales. No obstante, la simiente lanzada encontraría fértil tierra en Alemania, donde J.B. Bassedow (1723-1790) la plasmaría en realidad, llevando los ejercicios físicos a constituirse en parte esencial de un plan educativo armónico e integral, al fundar en 1771, su "Filantropinum" en Dessau que se convierte en verdadero laboratorio pedagógico.*"

En el modelo educativo adoptado por GUTS MUTHS ganan presencia los ejercicios físicos y se potencia la idea de que la gimnasia debe constituir parte integrante de la educación.

Para ofrecer una panorámica de la labor de GUTS MUTHS en el ámbito de la Educación física debemos referirnos a dos aspectos, uno teórico y uno práctico, que sin duda se complementan.

En el plano teórico son de destacar las clasificaciones que el pedagogo alemán efectúa de las actividades gimnásticas. Clasifica las actividades ginásticas en: ejercicios gimnásticos; trabajos manuales; juegos colectivos para la juventud. Ulmann (1989,260) nos describe cómo, a partir de esta primera clasificación, agrupa los ejercicios físicos en un modelo de géneros y especies,<sup>35</sup> confiriendo a la clasificación un carácter muy completo y detallado que cumple con la condición de jerarquizar los ejercicios de los más simples a los más complejos.

En el ámbito de la práctica, cabe mencionar una rigidez en los aspectos metodológicos como consecuencia de las clasificaciones de los ejercicios. Dicha rigidez se ve incrementada, según SOLAR (1997, 148), por la tendencia de GUTS MUTHS a otorgar una especial importancia a las mediciones y a las marcas en la actividad física. La utilización sistemática de instrumentos y aparatos es otra de las características innovadoras de la gimnasia de GUTS MUTHS. Esta calidad de pionero en la utilización

---

<sup>35</sup> En su *Gymnastik für Jugend* desecha por su dificultad y por inducir a errores la clasificación según objetivos, según su dificultad o en función de un criterio biológico.

sistemática de instrumentos y aparatos es comentada por ULMANN (1989, 265) con las siguientes palabras: "*Cependant, s'il n'a pas inventé l'usage d'instruments ni d'appareils, GUTS MUTHS comprend, le premier peut-être, leur caractère indispensable et fait appel à eux de façon systématique*".<sup>36</sup>

Las ideas de GUTS MUTHS acerca del valor pedagógico de la gimnasia se extienden rápidamente. A ello ayuda sin duda la edición en 1804 de su "Gimnasia para la juventud", donde insiste en la necesidad del ejercicio físico para el desarrollo de los jóvenes.<sup>37</sup>

La dirección que toma la gimnasia con GUTS MUTHS pronto es desviada como consecuencia del sello fuertemente nacionalista que le imprime Friedrich-Ludwig JAHN (1778-1852). Hemos comentado, con anterioridad, cómo en los diversos países europeos surge una conciencia nacionalista como contrapunto al afán expansivo de Napoleón. En Alemania, formada en aquel entonces por un conjunto de Estados, la conciencia nacionalista se ve avivada tras la derrota de Prusia en Jena, en 1806. En este ambiente de creciente nacionalismo, JAHN forja su concepción de la educación y en particular de la gimnasia. El pensamiento pedagógico de KANT<sup>38</sup> y los escritos políticos de FICHTE<sup>39</sup> influyen de manera evidente en la forma de entender la gimnasia por parte de JAHN. Este pedagogo alemán que participó activamente en diversas empresas militares, es partidario de un tipo de educación que trasciende al individuo para convertirse en un instrumento al servicio de la patria.

Sus convicciones pedagógicas, según las cuales debe vincularse una educación corporal y moral a la educación intelectual, son consecuencia de sus aspiraciones de dotar de fortaleza a la nación alemana. La solidez de la nación requiere de ciudadanos capaces de defenderla. De esta manera crea un tipo de gimnasia, *Turnen*, de connotaciones altamente patrióticas y militaristas, que tiene la disciplina y el esfuerzo como piedras angulares. ULMANN (1989, 288) se refiere al *Turnen* como la gimnasia específicamente alemana destinada a reemplazar la gimnasia grecorromana y la gimnasia de PESTALOZZI, puesto que estos tipos de gimnasia gozan, según JAHN, de unas finalidades muy limitadas y no tienen en cuenta ni el entorno en que el

<sup>36</sup> Sin embargo si no ha inventado la utilización de instrumentos ni de aparatos, GUTS MUTHS comprende, el primero quizá, su carácter indispensable y los requiere de forma sistemática. (traducido por la autora)

<sup>37</sup> Otras obras de GUTS MUTHS serán: *Catecismo de la Gimnástica* (1796), *Manual sobre la natación* (1798), *Juegos para ejercitar y recrear el cuerpo* (1802), *Manual de Gimnástica para los hijos de la Patria* (1817).

<sup>38</sup> Presenta gran interés la descripción que hace ULMANN (1989, 277-281) de la influencia kantiana en JAHN.

<sup>39</sup> FICHTE (1777, 243), en su décimo discurso, habla de la formación física en los siguientes términos: "*En iniciar al educando, primero en la clarificación de sus sensaciones y luego de sus intuiciones, a lo que simultáneamente debe acompañar una formación física consecuente de su cuerpo, consiste la primera parte fundamental de la nueva educación alemana. [...] Toda esta parte de la educación es solamente medio y ejercicio previo a su segunda parte esencial que es la educación cívica y religiosa*".

individuo evoluciona ni el espíritu con el que lo hace. Para JAHN la gimnasia debe ir dirigida a educar al individuo como miembro de una comunidad, ya que la educación de la persona y la construcción de la comunidad son inseparables.

Si debemos reconocer que en Alemania prevalece el *Turnen* de JHAN, prácticamente hasta la Primera Guerra Mundial, también cabe decir que las ideas de GUTS MUTHS no caen en saco roto. Son recogidas en primera instancia por Franz NACHTEGALL, quien las difunde en Dinamarca. En el instituto privado de NACHTEGALL, Pedro Enrique LING (1776-1839) entra en contacto con las mismas.

LING, considerado como el fundador de la gimnasia sueca, adopta la gimnasia de GUTS MUTHS. Poco a poco la va modificando estructurándola en base a criterios anatómicos y fisiológicos. El método que aplica LING a la gimnasia es un método claramente analítico, así descrito por CECCHINI (1993,79):

*“Comienza determinando un número de movimientos elementales, artificiales, geométricos. Por ejemplo: los ejercicios a pie firme o libres, debían mantener una trayectoria según planos perpendiculares entre sí, existiendo una predilección por las posiciones angulares. Su realización exigía mantener un orden convencional y rígido”.*

La metodología analítica se contradice con la finalidad perseguida por LING de establecer una unidad orgánica. ULMANN (1989, 303) explica esta contradicción atribuyéndola a la concepción sistemática y “atormentada” que tenía LING del organismo humano, según la cual el organismo humano estaría formado por partes unificadas en un Todo. Centrarse en las partes significaría dispersión; centrarse en el todo sería renunciar a la pluralidad.

La evolución de la gimnasia de LING viene muy determinada por la tendencia a introducir ejercicios de tipo correctivo. Ello hace que llegue a diferenciar varios tipos de gimnasia. Por un lado, imparte una gimnasia pedagógica que persigue la mejora de la salud y el desarrollo armónico del cuerpo, con la que conjuga una gimnasia médica y correctiva. Por otro, desarrolla una gimnasia militar añadiendo a la gimnasia pedagógica una serie de ejercicios más afines a la vida castrense.

La gimnasia de LING es llevada al medio escolar por su hijo Hjalmar LING quien por medio de las “tablas gimnásticas” sistematiza y desarrolla de forma dogmática la obra de su progenitor.

La tercera zona geográfica, de estructuración de la gimnasia, corresponde a Francia y halla su principal fuente de influencia en las

aportaciones de Francisco AMORÓS (1770-1848). La obra de este coronel del ejército español tiene poca incidencia en España: en Madrid dirige durante un corto periodo de tiempo el Instituto Militar Pestalozziano.<sup>40</sup> Exilado en París en 1813, desarrolla una labor pedagógica ahondando en la teoría de los ejercicios gimnásticos que le lleva a ser considerado como renovador de la gimnasia en Francia. Sus enseñanzas son recogidas sobre todo en el ambiente militar.

Amorós pide a la gimnasia que desarrolle el cuerpo y que lo prepare para resolver los problemas que pueda plantarle su entorno. Como novedad solicita de la gimnasia que enseñe la virtud o en propias palabras de AMORÓS: "...les vertus publiques et réellement profitables à tous les hommes parce qu'elles sont fondées dans le principe divin de la Charité, de l'amour du prochain"<sup>41</sup> (citado en ULMANN, 1989, 295).

El tipo de actividades que propone se distinguen de la gimnasia alemana o sueca en la priorización de aspectos utilitarios. LE FLOC'HMOAN (1969,142) resalta esta característica con las siguientes palabras: "El coronel quería una educación física que fuese útil y en su manual de 1830 se encuentran capítulos que tienen títulos como éstos: cómo franquear un obstáculo llevando o no una carga; nadar, sumergirse, salvar una persona que se ahoga; montar a caballo; tirar al blanco.

No le gustaban los que daban vueltas o los que levantaban pesas, gimnastas que tenían el máximo favor en su tiempo". Podemos también deducir el carácter utilitario de la gimnasia amorosiana de la descripción que hace ARNAUD (1981, 167) y que resumimos a continuación:

- Ejercicios elementales, acompañados de diferentes ritmos y cantos, para desarrollar la voz.
- Caminar y correr sobre terrenos con obstáculos, deslizarse y patinar, acostumbrarse a carreras largas o a carreras rápidas.

<sup>40</sup> CAMBEIRO (1997,6-8) desmitifica la labor llevada a cabo por AMORÓS en España: "Se ha insistido en atribuir a Francisco Amorós y Ondeano la creación del primer gimnasio en nuestro país. Esta aseveración no puede ser confirmada y al parecer se ha producido una cierta confusión entre la aparición de este gimnasio y el Real Instituto Militar Pestalozziano...Parece que un excesivo apasionamiento al tratar la figura de Amorós ha llevado a ciertos autores a no considerar la realidad de los hechos con el rigor suficiente.[...] Tal vez por lo que posteriormente significó Amorós, en la bibliografía histórica de la educación física se insiste en la importancia y significación del Real Instituto Militar Pestalozziano, que inicia sus andadura en 1806 y la concluye dos años más tarde, como ya hemos señalado anteriormente. La influencia de este centro en el sistema educativo hay que valorarla en su justa medida como habría que hacer con Amorós; el que tanto uno como otro no tuvieran oportunidad de llegar a desarrollar su potencial, no ha de suponer la hipervaloración con que a menudo se les considera".

<sup>41</sup> "...las virtudes públicas y realmente aprovechables para todos los hombres porque están fundamentadas en el principio divino de la caridad, del amor al prójimo" (trad. por la autora)

- Saltar en profundidad, a lo largo y a lo ancho en todas direcciones, hacia delante y hacia atrás o de lado con o sin armas; con ayuda de un bastón o de una pértiga, de un fusil o una lanza.
- El arte de los equilibrios o el paso sobre potros, fijos o móviles, horizontales o inclinados, a caballo, en pie, hacia de delante o hacia atrás, por encima o por debajo para habituarse a pasar ríos o precipicios con la ayuda de un tronco de árbol, una pértiga, etc.
- Franquear barreras, muros, fosas, etc.

La persistencia de los trabajos de Amorós hace que en 1985 se incluya, en Francia, la gimnasia como asignatura voluntaria, en la escuela primaria, y en 1851 adquiriera carácter obligatorio, en las escuelas Normales.

Las escuelas gimnásticas descritas hasta ahora desembocan en el siglo XX en lo que LANGLADE denomina movimientos gimnásticos, distinguiendo, este autor, el *Movimiento del Oeste* (Francia), el *Movimiento del Centro* (Alemania, Austria y Suiza) y el *Movimiento del Norte* (Escandinavia).

Finalmente Langlade se refiere a la *escuela inglesa*, aunque ésta no es exactamente una escuela gimnástica entendida como tendencia a sistematizar los ejercicios físicos, sino más bien constituye una línea de influencia en el campo educativo al introducir la actividad física, los juegos y los deportes, en la escuela, con clara intención formativa.

Thomas ARNOLD se erige como máximo representante de esta orientación. Este eclesiástico y pedagogo inglés fue director de la escuela *Warwickshire* de Rugby. Su ideal pedagógico de formar al "*Christian gentleman*" le llevó a priorizar un tipo de educación moral y religiosa. Su idea de acentuar la formación de la personalidad de los alumnos le condujo a utilizar las actividades deportivas como medio de fortalecer el carácter.

De forma acorde con esta visión educativa, en la escuela de Rugby se atribuía una importancia desmesurada a la disciplina. El ejercicio físico ayudará en esta empresa; el deporte se convertirá en uno de los instrumentos utilizados para alcanzar tal disciplina. Las siguientes palabras de ULMANN (1989,326) muestran cómo la práctica deportiva en Rugby seguía la tendencia propia de la escuela de acceder a la disciplina no por imposición, sino cultivando la autonomía:

*"Loin d'imposer aux élèves une discipline, il leur accorde au contraire la plus large autonomie, se fait ainsi l'initiateur des méthodes modernes de self-gouvernement. Ce crédit qu'il accorde aux enfants ne constitue qu'un aspect de la réforme d'Arnold. Il décide*

*aussi d'accroître, dans son collège, l'importance accordée aux exercices physiques. Mais, sur ce point encore, les élèves sont abandonnés à eux-mêmes. Ils pratiquent les jeux que l'Angleterre pratique. En s'organisant eux-mêmes, ils apprendront l'initiative. Ils sauront qu'un groupe en se maintient que par la discipline".<sup>42</sup>*

La influencia de las teorías de Thomas ARNOLD en el pensamiento de Pierre de COUBERTIN tendrán fuertes repercusiones en la difusión del deporte escolar en el continente europeo, así como en la restauración de los Juegos Olímpicos de la antigüedad, tal como veremos en el siguiente apartado.

#### **2.1.4.- Olimpismo y deporte escolar**

Para comprender la gran difusión del movimiento olímpico, así como sus repercusiones en la expansión del deporte escolar debemos situarnos, en primer lugar, en la Francia de segunda mitad del siglo XIX. En este país que pasa por una época de derrotas militares en manos del ejército prusiano, y que progresivamente va viendo disminuida su influencia en Europa, Pierre de Fredi, barón de COUBERTIN, invierte sus esfuerzos en buscar alternativas a la formación de la juventud, convencido de que éste será el único medio de devolver a Francia el estatus que le corresponde.

Con una gran formación pedagógica y muy interesado por los escritos sobre educación de diferentes autores ingleses, COUBERTIN viaja por primera vez a Inglaterra en 1883, donde entra en contacto con diversas experiencias de práctica deportiva pedagógica.

Hemos comentado, en líneas anteriores, cómo en las islas Británicas las escuelas gimnásticas de la Europa Continental tienen poca repercusión, desarrollándose un tipo de práctica deportiva caracterizada por la competición y no tanto por la sistematización y análisis de movimientos. De forma análoga, en la escuela inglesa había irrumpido este tipo de práctica deportiva, gracias sobre todo a la influencia de las actividades de Thomas

---

<sup>42</sup> *Lejos de imponer a los alumnos una disciplina, les otorga al contrario la más amplia autonomía y se convierte así en el iniciador de los métodos modernos de self-governement. Este crédito que otorga a los niños no constituye más que un aspecto de la reforma de Arnold. Decide también acrecentar, en su escuela, la importancia acordada a los ejercicios físicos. Pero también en este aspecto los alumnos son abandonados a ellos mismos. Practican los juegos que practica Inglaterra. Organizándose ellos mismos aprenderán a tener iniciativa. Sabrán que un grupo se mantiene únicamente por la disciplina. (trad. de la autora)*

ARNOLD en la escuela de Rugby. SOLAR<sup>43</sup> (1997,168) atribuye esta peculiaridad de la actividad física en Inglaterra al hecho de haber surgido como respuesta a necesidades éticas de tipo individual. Utiliza las siguientes palabras: *“Pero existe una razón de mayor calado, la inclusión del deporte en el sistema educativo británico no responde tan sólo a una tradición y a un placer por lo agonal, es además una respuesta a necesidades personales e individuales, de tipo ético frente a las necesidades exclusivamente higiénicas o nacionales planteadas por los métodos continentales”*.

COUBERTIN tiene conocimiento de las teorías de ARNOLD a través de sus propias cartas—ARNOLD había fallecido ya cuando COUBERTIN viaja a Inglaterra—, y de la obra de Thomas HUGHES, *Tom Brown's schooldays*, en que queda descrito el modelo de escuela implantado en la *Public School* de Rugby. Pronto hace suya la idea del pedagogo inglés de que el deporte tiene que servir para desarrollar el cuerpo y para fortalecer la moral. SOLAR (1997, 178), citando a RIOUX, nos dice: *“Poco a poco se desvelan para Coubertin las cualidades pedagógicas que Arnold desea divulgar: una educación psicológica que sepa descubrir los sentimientos y solicitar de cada cual la responsabilidad sobre su propia capacidad creativa, una educación ética que de toda la importancia que merece a la toma de decisiones, una educación física que confíe al deporte el descubrimiento de los secretos de la cordura y que sea un elemento esencial de una buena preparación para la vida”*.

Sin embargo, no es la escuela de Rugby la única que deja huella en COUBERTIN, ya que las ideas del canónigo KINGSLEY, impulsor del movimiento de “Los Atletas Cristianos” en las Islas Británicas, también son adoptadas por COUBERTIN. SOLAR (1997, 165) así lo expresa: *“Kingsley persuade a los jóvenes de su entorno de una ideología según la cual ningún ideal moral puede ser eficazmente servido más que por hombres fuertes y vigorosos. Esta idea de Kingsley será posteriormente una de las claves de la pedagogía Coubertiniana”*.

COUBERTIN halla la oportunidad de difundir las ideas que sobre el deporte pedagógico ha ido asimilando y dotando de una dimensión personal, a raíz de la enorme polémica que se produce en Francia, a finales del siglo XIX, en relación al agotamiento de los niños debido al exceso de materias escolares. En 1987, publica un artículo dedicado al “surmenage” escolar que tiene un fuerte impacto y que hace, al mismo tiempo, que las autoridades escuchen sus propuestas de cambio en el sistema educativo y de introducción de la competición deportiva como alternativa a las actividades gimnásticas.

---

<sup>43</sup> Luis V. SOLAR, en su tesis doctoral apunta como primera hipótesis que “El movimiento olímpico es el punto de arranque de una consideración pedagógica del deporte”

No es sólo COUBERTIN quien utiliza la influencia de la prensa para dar a conocer los beneficios del deporte, en la Francia de finales de siglo. En esta tarea se ve secundado por el periodista Philippe Daryl<sup>44</sup>, quien tuvo una intervención importante en el proceso de restauración de los Juegos Olímpicos. El siguiente fragmento de un artículo del mencionado periodista, extraído de la obra de MEYER (1963,13) muestra perfectamente las creencias que sobre el deporte se difundían en aquella época.

*“Todo descubrimiento, todo progreso científico que reduzca el campo de acción de los músculos, hace que el ejercicio físico se convierta, so pena de atrofia, en una necesidad fisiológica. La privación del ejercicio constituye un envenenamiento gradual; la pereza física engendra un adormecimiento intelectual y produce obesidad y neuropatía. ¿Cómo combatir o prevenir estas plagas? Mediante el ejercicio y la higiene. Pero este ejercicio, para ser saludable, ha de ser ‘divertido’. Debe ser un juego. Poco importa la naturaleza de este juego. Lo esencial es que sea juego. Recordemos el ejemplo de los griegos. Entrenemos racionalmente a la juventud francesa, como fue entrenada la juventud griega. Creemos terrenos de juego por doquier”.*

Parece ser que Daryl pensaba en unos Juegos Olímpicos nacionales. Pero COUBERTIN fue más lejos. Aprovechando diferentes circunstancias propicias, como son el proyecto de Exposición Universal en París, las tendencias cosmopolitas de la época o el descubrimiento y las excavaciones de Olimpia, logró dar al proyecto un cariz más universal y consiguió la reorganización internacional de los Juegos Olímpicos en 1886.

No es nuestra intención extendernos en relatar ni los ideales ni lo acontecido en el seno del movimiento olímpico, sino únicamente mostrar que su filosofía coincide con la inserción del deporte en el mundo escolar. Para ello reproduciremos unas palabras de COUBERTIN (citado por SOLAR, 1997,189) donde se pone de manifiesto dicha filosofía:

*“Después de la Edad Media, domina una suerte de descrédito a las cualidades corporales, que las ha aislado de las cualidades del espíritu. Recientemente las primeras han sido admitidas para servir a las segundas. Pero se las trata todavía como esclavas, y cada día se les hace sentir su dependencia y su inferioridad. Esto ha sido un inmenso error del que es imposible calcular sus consecuencias científicas y sociales. En definitiva,*

---

<sup>44</sup> En realidad Philippe Daryl era un pseudónimo. Su verdadero nombre era Paschal Grousset.

*señores, no hay en el hombre dos partes, el cuerpo y le alma: hay tres; el cuerpo, el espíritu y el carácter; el carácter no se forma, en absoluto, por el espíritu, se forma sobre todo por el cuerpo. Esto es lo que los antiguos sabían y que nosotros reaprendemos penosamente”.*

La práctica deportiva es, según COUBERTIN, una vía primordial para la formación del carácter y la personalidad. Tal como hemos visto, COUBERTIN emplea sus esfuerzos en difundir esta idea. Ya en pleno siglo XX y fiel a sus convicciones pedagógicas, mostrará su gran sensibilidad en este tema al prevenir sobre diversos peligros de la pedagogía del deporte<sup>45</sup>, como son la especialización prematura, la excesiva carga competitiva, la poca orientación del deportista joven que puede crear falsas expectativas y frustraciones.<sup>46</sup>

## **2.2.- LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN EL SIGLO XX**

Es evidente que la Educación física del siglo XX encuentra, en los precedentes antes descritos, unos sólidos cimientos en los que asentarse. No le será difícil, sin embargo, hallar nuevos soportes en los que sostenerse, que le permitirán sortear la tradición iniciada y abrir un camino hacia la innovación.

Estamos convencidos de que no es oportuno presentar la evolución de la educación física, en el siglo XX, como un encaje de tendencias originadas por diferentes autores o métodos de Educación física. Nos ha parecido muy acertada la organización a la que recurre Benilde VÁZQUEZ (1989, 76) quien agrupa las corrientes sobre las que se ha ido configurando la educación corporal, de forma espléndidamente clarificadora, en tres bloques: la educación físico-deportiva, la educación psicomotriz, la expresión corporal. Denomina estas corrientes como “cuerpo acrobático”, “cuerpo pensante” y “cuerpo comunicación”, respectivamente. Esta clasificación viene dada obviamente por las diferentes orientaciones que, en estos últimos años, toma el mundo educativo en relación al cuerpo.

---

<sup>45</sup> Solar (199, 215) comenta a este respecto el documento de 1928, donde COUBERTIN enuncia los objetivos del *Bureau International de Pédagogie Sportive* y expone los defectos de la pedagogía del deporte sobre los que es necesario mantener una vigilancia extrema.

<sup>46</sup> Las ideas de COUBERTIN sobre el deporte siguen esta línea pedagógica, por lo menos, en una primera época, ya que en una segunda época se le ha critica un excesivo radicalismo en sus enfoques respecto a la práctica deportiva.

En este apartado quisiéramos, sin embargo, situarnos en un eslabón anterior y reflexionar sobre los diversos entornos conceptuales que han propiciado progreso o simplemente modificación a la hora de entender esa vertiente de la educación en la que intervienen, de forma más directa, el cuerpo y el movimiento.

Según nuestro entender, la manera en que, desde diferentes perspectivas —filosófica, pedagógica, psicológica y sociológica—, se ha ido concibiendo la viculación entre el desarrollo de las capacidades físico-motrices y la formación del individuo como persona condiciona muy directamente la forma en que el currículum escolar considera la Educación física en la actualidad. Es nuestra intención, en el presente apartado, destacar las posiciones más relevantes en relación a este tema.

### **2.2.1.-Perspectiva filosófico-antropológica: diversas conceptualizaciones en el ámbito de la Educación física**

#### **a) *El concepto de persona y cuerpo***

Todos aquellos que consideramos la Educación física desde una perspectiva global entendemos que este ámbito de la educación, caracterizada por comprometer directamente al comportamiento motor, incide sobre las diferentes dimensiones de la persona humana, dimensiones que interactúan confiriéndole la categoría de ser unitario. A pesar de ello no podemos ignorar la inquietud, que desde un plano filosófico, se presenta en relación a la existencia de una dualidad mente/cuerpo y los vínculos o desconexiones que se crean entre una y otro. Puesto que desde los distintos estamentos, tanto pedagógicos como sociales, se asocia a la Educación física con la educación del cuerpo (erróneamente, según nuestro entender, ya que el cuerpo no se educa, en todo caso se educa la persona), las concepciones relativas a las interconexiones mente/cuerpo determinarán, en cierta manera, el peso específico que adquiera la Educación física.

Las distintas posiciones desde las cuales se aborda la cuestión mente /cuerpo han sido exhaustivamente descritas por CECCHINI (1993b, 11-29). Este autor diferencia tres grandes tendencias: el materialismo fisicalista; el dualismo; el emergentismo.

La primera gran tendencia, el materialismo fisicalista, incluye las concepciones monistas que entienden el mundo explicado como una realidad física y sus leyes. Engloba diversas propuestas entre las que se destacan:

- El fisicalismo radical que niega la evidencia de la experiencia subjetiva, ignorando los procesos conscientes y mentales.
- El pampsiquismo, que defiende la existencia de una cualidad anímica interna de la materia, considerándose en muchos casos como un paralelismo psicofísico.
- El epifenomenalismo, similar a la postura anterior con la diferencia de que únicamente tendrían psiquismo determinados seres vivos para los cuales *“los procesos mentales discurren paralelamente a ciertos procesos físicos pero sólo los procesos físicos son causalmente pertinentes mientras que los procesos mentales, aunque existan, son irrelevantes desde una perspectiva causal”*.
- La teoría de la identidad que aprecia una cierta identidad entre los procesos cerebrales y los procesos mentales.

La segunda gran tendencia descrita por CECCHINI es el dualismo que, según este autor, resurge con nuevos bríos avalada por la ciencia neurológica. De esta manera, se refiere al dualismo interaccionista de ECCLES como la teoría que defiende una causación descendente ejercida por la mente sobre el cerebro (en contraposición a la causación ascendente de los paralelistas) la cual conferiría una hegemonía de la mente sobre la materia, en el sentido de que *los fenómenos mentales trascienden claramente los fenómenos de la fisiología y la bioquímica*. También presenta el dualismo sustancialista de Penfield para el cual la mente es una esencia distinta y precisa, argumentando que no hay nada en el cerebro que actúe como “mente”.

Finalmente, en relación al emergentismo CECCHINI nos habla del materialismo emergentista de Mario BUNGE citando su postulado central: *Un objeto es real (o realmente existe) si, y sólo si, es material*. BUNGE, si bien considera la sustancia desde una perspectiva monista, entiende que las propiedades no tienen por qué serlo. Así, se refiere al concepto de sistema *“Un sistema puede caracterizarse como un objeto complejo cuyos componentes están acoplados, a consecuencia de lo cual el sistema se comporta en algunos aspectos como una totalidad”* (citado en CECCHINI, 1993b,20). BUNGE diferencia entre las propiedades resultantes y las propiedades emergentes describiendo las primeras como aquellas que ya poseen los componentes del sistema y las emergentes como aquellas que no existen en los componentes del sistema, sino que son propias únicamente del sistema.

También en la línea emergentista, el autor se refiere al pluralismo de POPPER, quien entiende que la realidad es heterogénea, en vez de homogénea, y que *“se articula en tres grandes esferas del ser: Mundo I (el universo de las entidades físicas o estados de cosas físicas, o estados físicos); Mundo II (el mundo de los estados mentales, incluyendo entre ellos los estados de conciencia, las disposiciones psicológicas y los estados*

*inconscientes); Mundo III (el mundo de los productos de la mente humana) (p.22).*

Quisiéramos seguir basándonos en la obra de CECCHINI para referirnos a las posturas que sostienen una concepción unitaria de la existencia humana, representadas, según este autor, por ZUBIRI y MERLEAU-PONTY, y que consideramos más acordes con nuestro propio planteamiento.

El primero considera que el cuerpo como sistema organizado requiere de un alma que permite la "animación" del mismo. Asimismo, entiende que el alma tiene raíz corporal. Todo ello le confiere categoría de unidad a la cual ZUBIRI denomina realidad sustantiva.

El otro pensador, MERLEAU-PONTY, incide muy directamente en diferentes sectores de desarrollo de la Educación física, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo de las capacidades perceptivas. En su obra *Fenomenología de la percepción*, trata a la persona humana desde una perspectiva existencial. Con ello el cuerpo se convierte en el agente que pone al ser humano en contacto con el mundo, asumiendo un carácter de intencionalidad. Tal como señala Vázquez (1989, 42), "*Estas comprobaciones llevan a este filósofo a una concepción del cuerpo fundamentalmente como 'intencionalidad'; el cuerpo viene a ser el espacio intencional en el que el hombre se realiza a sí mismo. Existe, por debajo de la inteligencia y por debajo de la percepción, una función más fundamental por la que podemos orientarnos, es la intencionalidad original de nuestro cuerpo que se manifiesta en la motricidad, en la espacialidad y en la temporalidad, y que hace que el cuerpo no pueda pertenecer a la región del "en-sí".*

Hemos visto de forma esquemática cómo la filosofía aborda las cuestiones relativas al cuerpo en la existencia humana. Resultará interesante también aproximarnos a la conceptualización de la actividad física y deportiva desde un plano filosófico, para lo que recurriremos al pensador más reconocido de nuestro país, J. M. CAGIGAL.

### **b) El concepto de la actividad física y deportiva según J. M. CAGIGAL**

Las diversas conceptualizaciones de la actividad física y deportiva desarrolladas por pensadores insignes de nuestro siglo han sido, sin duda, de gran trascendencia para la evolución de la Educación física escolar. Es por ello que queremos dedicar una breve mención a la obra de a José M<sup>a</sup> CAGIGAL quien de forma especialmente lúcida, en un momento de cierto

confusionismo terminológico, se refiere a las dimensiones de la educación física, esencialmente a la deportiva.

Entre sus obras más destacadas, presenta un especial interés *Cultura intelectual y cultura física* en la que CAGIGAL( 1996b, 677) esboza “*las líneas generales de la que puede ser, entendida desde esta perspectiva neohumanística, una cultura física contemporánea como fundamental aprendizaje al conocimiento de sí mismo, como cultivo de valores básicos de expresión personal y de relación social a través de las capacidades físicas.*” Para llegar a esbozar estas líneas generales de la cultura física parte de una reflexión previa en la que se cuestiona aspectos como la *supervaloración de la técnica*, a la que atribuye una de las causas fundamentales de la crisis de valores. Observa, así mismo, cómo la preponderancia de la cultura intelectual deriva hacia una sobreestimación del conocimiento del mundo exterior y de la ciencia aplicada.

CAGIGAL( 1996b, 688) halla la fundamentación de la cultura física en dos elementos básicos: a) *el cuerpo*, como entidad que permite al individuo conocer el mundo que le rodea; b) *el movimiento* como una de las capacidades de la persona. CAGIGAL señala que todo inicio de contacto con el mundo se realiza a través de los sentidos, a través del cuerpo. Muestra además el protagonismo del cuerpo en toda comunicación, con las siguientes palabras: “*Toda comunicación ha de contar con el cuerpo. En este caso el cuerpo es el gran instrumento, condición ‘sine qua non’ para una vida social, para la transmisión de cualquier vivencia, para la expresión de dentro a fuera de cualquier sí mismo*” (p.688). En relación al segundo elemento básico señalado, resalta que el hombre vive en movimiento y que la restricción del mismo limita una de las capacidades del ser humano. En este sentido, CAGIGAL( 1996b, 688) afirma: “*El hombre tiene un cuerpo, el cual está capacitado para moverse, hecho para moverse. La restricción de tal movimiento crea la situación de una capacidad —siempre llamada a ser ejercida— imposibilitada de realizar su cometido. El movimiento es una de las primeras providencias antropológicas del ser humano.*”

CAGIGAL partiendo de sus propias reflexiones antropofilosóficas sobre la cultura física e influenciado por los planteamientos teóricos de la AAHPER<sup>47</sup>, presenta una estructura de la Educación física en dos niveles: 1) *El hombre dueño de su cuerpo*; 2) *El hombre adaptado, a través de su cuerpo, al entorno*. Esta estructura le permite establecer una jerarquía de objetivos cuyos niveles más generales son:

- 1) *El hombre dueño de su cuerpo.*
  - 1.1. *Capacidad fisiológica.*
  - 1.2. *Integración psicofísica (equilibrio personal).*

---

<sup>47</sup> Más adelante, nos referiremos a las finalidades de la Educación física según la AAHPER, cuando analicemos los pilares de la Educación física actual.

2) *El hombre adaptado, a través de su cuerpo al entorno.*

2.1. *Adaptación al medio físico, al espacio.*

2.2. *Integración (adaptación) al medio social (p.737).*

Las consideraciones acerca de los contenidos de la Educación física le llevan a valorar los aspectos más naturales del movimiento humano, rechazando posiciones excesivamente analíticas. No duda en afirmar: *“La educación física debe volver desde sus artificios y taxonomías analíticamente establecidas al valor original de la conducta natural humana, aprender de ella, nutrirse siempre de ella, sin que haya por ello que renunciar a logros analíticamente exigentes”* (p.742).

CAGIGAL (1981, 55) considera el deporte plenamente integrado en la Educación física. Antepone, además, su práctica frente a otras formas de actividad física.

*“El deporte no es una panacea pedagógica, pero es instrumento válido en manos de un buen educador; es una conducta humana rica y llena de plasticidad; y este tipo de conductas constituyen un campo fértil para la construcción educativa. [...] La creatividad, la elaboración, progresiva de rasgos de conducta grupal, la integración espontánea y no forzada al grupo, la autocrítica personal, la autocrítica grupal, el brote natural de formas progresivas de conducta... se propician con enormes posibilidades centradas en un tipo de conducta deportiva que puede hoy parecer novedosa pero que existe originalmente en la más sencilla forma deportiva”.*

El deporte es según CAGIGAL el elemento principal de la cultura física actual. Respecto a su carácter competitivo opina que *“sería muy arriesgado pretender que exista una verdadera actividad deportiva sin cierto carácter o ingrediente competitivo”* (1996b, 691). Sin embargo, reconoce que la sociedad actual tiende a sobredimensionar los aspectos competitivos, lo que los transforma en elementos absorbentes y desproporcionados. Por ello resulta necesario un tratamiento adecuado para que la práctica deportiva no sea utilizada por la persona para exhibirse sino para conocerse a sí mismo, para ser consciente de las propias limitaciones y de las posibilidades de expresión y comunicación (p.692).

Cuando CAGIGAL intenta precisar el concepto de deporte, reconoce que no es un término unívoco, y diferencia el deporte-espectáculo del deporte-práctica. Señala que la función educativa del deporte engloba otras muchas funciones como son el ocio, la salud, el esparcimiento, etc.

CAGIGAL entiende que no debe combatirse al deporte espectáculo ya que es una realidad que continúa creciendo constantemente. Considera que se debe convivir con él y si es posible influir en él pedagógicamente. Sin embargo, es necesario distinguirlo del deporte educativo en el que están presentes valores más adecuados para el crecimiento de la persona. CAGIGAL (1996b, 722) insiste en este aspecto diciendo: *“Los responsables del deporte educativo, aceptada esta gran dimensión del deporte espectáculo deben insistir por descubrir el otro deporte, ajeno a él —no enemigo—, cargado de valores, de posibilidades básicas para una renovación humana”*.

Por encima de todo, CAGIGAL (1996c,1006) defiende la dimensión lúdica del deporte. Sobre el carácter lúdico que debe mantener el deporte se muestra tajante cuando dice: *“El juego en general, y el juego deportivo específicamente, por su total implicación corporal y espiritual, están llamados a desempeñar cada vez más —cuantos más peligros de alienación existan, con más urgencia— un profundo rol de garantía humanística. Por ello el deporte, en toda su variada dimensión, desde el espectáculo mundial hasta el anónimo esfuerzo individual, debe retener por encima de todo su condición lúdica”*.

Quisieramos concluir estas referencias al pensamiento de CAGIGAL poniendo de relieve el sentido globalizador que este pedagogo y pensador atribuye a la Educación física. Con este objeto reproducimos las siguientes palabras con las que resalta el carácter unitario de la conducta corporal:

*“Si alguna conducta debe ser unitaria —reflejo de la unidad de la persona — ésta ha de ser sobre todo la que constituye el objeto —o la materia — de la Educación física, es decir la conducta corporal del hombre. Inteligencia, espontaneidad, voluntariedad, fruición, expresión, comunicación, y desde luego, movimiento corporal, actúan conjuntamente en cualquier acto del que se valga la educación física. Es una conducta simple, y es a la vez una conducta que implica a toda la persona superior. Por ello puede llegar a constituirse, de alguna manera, en la más global educación de la persona que pueda ser establecida” (1996b, 748).*

### **2.2.2.- Perspectiva pedagógica: Educación física y pedagogía activa**

Dejando atrás la perspectiva filosófica y situándonos en una línea pedagógica, consideramos necesaria una referencia al paso de las tendencias tradicionales a las tendencias activas en educación, ya que el enorme alcance que toman las escuelas nuevas y la pedagogía activa, en la

primera mitad del siglo XX actúa, sin duda, en favor de la inserción de la Educación física en el mundo escolar. Esta disciplina está más cercana a un tipo de pedagogía que recurre a la actividad personal del alumno y que potencia la iniciativa en la acción, y mucho más alejada de una pedagogía receptiva, verbalista.

### **a) El movimiento de la Escuela Nueva**

El progreso de las ciencias biológicas y en particular de la psicología repercute ampliamente en la educación de principios del siglo XX. En diferentes núcleos educativos se hace patente la necesidad de basar la enseñanza en los intereses de los niños y niñas. Asimismo, la tendencia natural de la infancia hacia el movimiento y la actividad se constituirá en el punto de partida del proceso educativo.

En este contexto se desarrolla el movimiento de la Escuela Nueva cuyo ideario queda patente en los treinta puntos formulados con ocasión del Congreso de Escuelas Nuevas de Calais, en 1921. De la obra *La Escuela Nueva*, de Lorenzo FILHO (1936<sup>2</sup>, 102-105), en que están reproducidos estos famosos treinta puntos, hemos seleccionado aquellos que consideramos más directamente relacionados con la Educación física:

*“3.- La Escuela Nueva está situada en el campo porque éste constituye el ambiente natural del niño. El influjo de la naturaleza, las posibilidades que ofrece para consagrarse a las empresas de los primitivos, los trabajos rurales que permite realizar, representan el mejor auxiliar de la cultura física y moral. Para la cultura intelectual y artística, es deseable, sin embargo, que se halle situada cerca de una ciudad”.*

De acuerdo con este tercer punto, la Escuela Nueva valora especialmente la naturaleza como agente educativo. Por ello frecuentemente se constituyen escuelas en el campo con características de internado y se potencian las actividades al aire libre, en contacto con la naturaleza. Los trabajos manuales constituyen otra de las actividades especialmente valoradas.

*“6.- La Escuela Nueva organiza trabajos manuales, para todos los alumnos, durante una hora y media, por lo menos, cada día; de dos a cuatro, trabajos obligatorios que tengan fin educativo y fin de utilidad individual o colectiva, más que profesional”*

*7.- Entre los trabajos manuales, el de carpintería ocupa el primer lugar, porque desarrolla la habilidad y firmeza*

*manuales, el sentido de la observación exacta, la sinceridad y el gobierno de sí mismo. El cultivo del suelo y la cría de pequeños animales, entran en la categoría de las actividades ancestrales que todo niño ama y debería tener ocasión de ejercitar.*

*8.- Al lado de los trabajos regulados, se concede tiempo para trabajos libres, que desarrollan el gusto del niño y despiertan su espíritu de invención o ingenio”.*

Los puntos referidos hasta ahora están relacionados con la educación en la naturaleza y con la habilidad manual. Sin embargo, los puntos que tratan de forma más específica el tema de la Educación física son, claramente, el nueve y el diez.

*“9.-El cultivo del cuerpo estará asegurado tanto por la gimnasia natural como por los juegos y deportes.*

*10.- Las excursiones a pie o en bicicleta, con campamento de tiendas de campaña o comidas preparadas por los propios alumnos, desempeñan un papel importante en la Escuela Nueva. estas excursiones, bien organizadas, coadyuvan a la enseñanza”.*

No podemos, no obstante, limitarnos a apreciar la incidencia de las pedagogías activas y de la escuela nueva, desde un punto de vista de la especificidad con que tratan a la Educación física, sino que debemos admitir, situándonos en una perspectiva más global, que sus principios marcarán una determinada línea a seguir en la enseñanza de esta disciplina.

Solemos afirmar, por ejemplo, que en el paso de la escuela tradicional a la escuela nueva el centro de atención se traslada del profesor al alumno. De forma paralela, ocurre que los estilos de enseñanza en Educación física evolucionan hacia formas en que el protagonismo del alumno se incrementa notablemente, fundamentalmente en lo que se refiere a la toma de decisiones.

En las pedagogías activas, el aprendizaje memorístico y repetitivo deja paso a un aprendizaje fruto de la observación, la experimentación, la comparación, en definitiva a un aprendizaje más reflexivo y comprensivo. En Educación física se pasa del aprendizaje de formas estereotipadas extraídas del modelo de alto rendimiento a la exploración motriz y el aprendizaje por descubrimiento.

Otra de las características de la pedagogía activa radica en la flexibilidad de horarios y espacios educadores, a lo que podemos asimilar la

sustitución de las filas y columnas de las típicas tablas gimnásticas por el dinamismo con que se utiliza el espacio en las sesiones actuales de Educación física.

Hemos querido mostrar cómo las características más destacadas que definen el progreso de la escuela tradicional a la escuela nueva coinciden con diversos elementos, fundamentalmente metodológicos, que marcan la evolución de la enseñanza de la Educación física. Podríamos entrar en el detalle si trazáramos un recorrido por el espectro de estilos de enseñanza propuesto por MUSKA MOSTON (1982 y 1993), donde veríamos cómo los estilos más directivos se identifican más con una pedagogía tradicional y los estilos menos directivos con una pedagogía activa. Apuntaremos, sin embargo, este tema únicamente como sugerencia puesto que otra cosa desbordaría el objetivo del presente apartado.

### **b) La escuela progresiva inglesa**

Quisieramos dedicar un apartado distinto a las escuelas progresivas que representan al movimiento de la "nueva educación" en Inglaterra, pero que poseen unas peculiaridades que las diferencian de la escuela nueva desarrollada en el resto de Europa. Desde el punto de vista de la Educación física presentan un interés especial al haber establecido, todas ellas, formas alternativas al sistema deportivo que se hallaba tan consolidado en las *Public Schools* de finales del siglo XIX.

La característica principal de las escuelas progresivas estriba en fundamentar la educación en el respeto de los intereses de los alumnos. Es por ello que consideran que los contenidos de la enseñanza deben partir de las problemáticas de la vida contemporánea. Así, no es de extrañar que las primeras escuelas progresivas consideraran que las experiencias cotidianas debían estar en la base de toda instrucción. En los métodos de aprendizaje se prioriza la imaginación frente al aprendizaje memorístico y repetitivo.

La escuela es considerada como una comunidad en sí misma. El aprendizaje social es consecuencia de los conflictos y los problemas que se presentan en el día a día. A medida que va evolucionando, a lo largo del presente siglo, la escuela progresiva va incorporando más liberalidad. Se propone permitir la máxima libertad de expresión a los "instintos naturales" del alumno, lo que comporta la mínima intervención posible por parte del profesorado en el control disciplinario. Todo ello hace que sea cada vez más permisiva.

En los últimos tiempos, la escuela progresiva incorpora un elemento nuevo que consiste en acercar al alumno a los problemas reales de la

sociedad, con la finalidad de desarrollar el sentido del deber, la cooperación y la solidaridad.

Resulta frecuente descubrir, en las escuelas progresivas, una total oposición a la práctica deportiva competitiva. Podemos atribuir esta oposición a una reacción contra el carácter elitista que había tomado la actividad deportiva en las *Public Schools*. SKIDELSKY (1972,34) se expresa en este sentido: "*Puesto que el control emotivo de las Public Schools de la época victoriana (fines del siglo XIX) fue el campo de deportes, dominado por la aristocracia juvenil, no es de extrañar que fuera contra el culto atlético contra lo que los progresivos libraron batalla con mayor intensidad*".

Por otro lado, el deporte competitivo constituye, según los educadores progresivos, una preparación para la sociedad competitiva, a la cual se oponen radicalmente. De esta manera introducen, como alternativas a la práctica deportiva, el trabajo manual y las actividades en la naturaleza, otorgando a estas actividades un sentido utilitario y cooperativo en contraposición al sentido competitivo del deporte.

En las escuelas progresivas, sin embargo, existe una preocupación por preservar la salud, así como por promover una educación sexual sana. En este sentido se consideran adecuadas las actividades de educación higiénica como pueden ser las duchas de agua fría y las caminatas matutinas. Con cierto desdén SKIDELSKY (1972,35) se refiere a estas prácticas: "*Amparándose en una preocupación por la salud se mostraban verdaderamente entusiásticos en infligir horrores tales como duchas frías y carreras matutinas a sus alumnos, además de su insistencia en la simplicidad extrema, por no decir frugalidad, en lo que se refiere al régimen, vestidos y alojamiento*".

Con la intención de concretar un poco más la orientación que toma la Educación física en el movimiento de educación progresiva, a continuación nos referiremos a este ámbito educativo en tres de sus escuelas más emblemáticas: *Abbotsholme, Gordonstown y Summerhill*.

### *Abbotsholme*

La creación de la escuela de *Abbotsholme* constituye uno de los hitos que marcan el inicio del movimiento inglés de escuelas progresivas. Su impulsor, Cecil REDDIE, perteneciente a la burguesía escocesa, había cursado sus estudios en una *Public School*. La experiencia extraída de su propia formación le lleva a proponerse la consecución de una reforma social a través de la educación. Considera que el egoísmo de las clases dirigentes es el causante de sus malas disposiciones para el gobierno del país.

REDDIE fundamenta sus procedimientos educativos en desarrollar e ilustrar los intereses de los alumnos. Atribuye una enorme importancia a las relaciones afectivas y de compañerismo que se establecen entre maestros y alumnos y entre los alumnos entre sí.

Como ya hemos indicado, en la escuelas progresivas existe un rechazo hacia los deportes competitivos. La sustitución de los deportes por actividades alternativas queda manifiesta en las palabras de uno de los maestros de *Abbotsholme*, citado por SKYDELSKI (1969, 105): *“en cierto modo los deportes se sustituyeron por la jardinería, el peonaje, los ejercicios físicos y otras ocupaciones al aire libre”*.

Por el contrario, el cuidado corporal es llevado a límites extremos. En *Abbotsholme* la educación corporal está fuertemente vinculada a la educación sexual.<sup>48</sup> El cuerpo es concebido como el soporte del alma. SKYDELSKI (1969, 111) señala explícitamente esta vinculación de la educación corporal con la educación sexual en las siguientes palabras:

*“Como un elemento en la campaña para la pureza sexual, Reddie instituyó la instrucción sistemática de la higiene. Esta si bien era una consecuencia valiosa, era más que una simple instrucción del tipo ‘realidades de la vida’ pues, para Reddie, el cuerpo no era simplemente un objeto físico: era el tabernáculo del alma, de manera que la higiene se encargaba tanto del cuidado interior del cuerpo como del exterior. Ni siquiera es una exageración afirmar que la principal actividad en Abbotsholme era el cultivo del cuerpo como pretensión de que ello depuraría el alma al mismo tiempo. ‘El hacer el cuerpo fuerte, limpio y hermoso’, escribió Reddie en el primer prospecto de la escuela, ‘constituye un deber religioso’.*

Con todo ello, las lecciones de higiene adquieren cierta prioridad ante otras materias. Es además habitual la utilización de láminas de anatomía y bustos de guerreros griegos.

En escritos posteriores de alumnos de *Abbotsholme* queda patente el dualismo cuerpo/mente, ya que en ellos se evidencía el mensaje de que es recomendable *tener una mente cultivada en un cuerpo sano y hermoso*.

---

<sup>48</sup> Una de las principales preocupaciones de REDDIE era preservar la pureza sexual de los adolescentes y protegerlos contra el vicio sexual.

## Gordonstown

*Gordonstown* se inaugura en 1934 por iniciativa de Kurt HAHN quien ya había dirigido en Alemania una escuela inspirada en *Abbotsholme*. En esta empresa HAHN se ve respaldado por un grupo distinguido de académicos, políticos y figuras públicas que representan la ilustración liberal.

*Gordonstown* se diferencia del resto de escuelas progresivas en el programa repleto de actividades que desarrolla. En esta escuela se desaprueba de forma contundente la frivolidad y se emplean muchos recursos en la formación del carácter.

En *Gordonstown*, siguiendo la línea de las escuelas progresivas, la práctica de los deportes competitivos queda reducida. HAHN permite dedicar dos tardes por semana a los deportes. El practicar deporte en una tercera tarde, debe declararse según él, como delito castigable. Las actividades competitivas son sustituidas por la gimnasia elemental, la formación física, el camping, el montañismo, el manejo de barcas de vela.

La novedad que presenta esta escuela en el ámbito de la Educación física consiste en la introducción de actividades de socorrismo. Skydelsky (1972, 38) refleja en las siguientes palabras la intención de dichas actividades: *"Fue en las actividades de rescate donde Hahn divergía de la práctica convencional de las escuelas progresivas, pues sobre este punto intentaba establecer un sistema de servicio, no sólo tratándose de la misma escuela, sino también de la comunidad en su sentido más amplio, que satisficiera al mismo tiempo el entusiasmo juvenil para la aventura y la proeza"*.

Las actividades de socorrismo o rescate resultan coherentes con los planteamientos sostenidos por la escuela progresiva, según los cuales la actividad física debe tener una intencionalidad y una finalidad utilitaria.

## Summerhill

Summerhill es seguramente la más conocida de las escuelas progresivas. Fue fundada en 1921 por A.S. NEILL quien se proponía, según sus palabras, *"hacer que la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela"* (NEILL, 1978, 20)

NEILL tiene la firme convicción de que el niño es bueno. Esta creencia le conduce a su principal aspiración, es decir, a dejar a los niños en libertad de ser ellos mismos.

En Summerhill, los juegos y los deportes, al igual que el resto de las clases son optativos. NEILL (1978,75) argumenta dicha optatividad:

*“En Summerhill los deportes están en su lugar adecuado. A un niño que no juega nunca a ningún juego jamás se le desprecia ni se le considera inferior. ‘Vive y deja vivir’ es un lema que encuentra su expresión ideal cuando los niños son libres de ser ellos mismos. Yo personalmente siento muy poco interés por los deportes. Si los maestros de Summerhill hubieran dicho: ‘¡Adelante, muchachos, competid en el campo!’, los deportes se habrían convertido en Summerhill en algo pervertido. Únicamente con libertad para jugar o no jugar puede desarrollarse el espíritu deportivo”.*

En este marco de optatividad, los principales deportes practicados en Summerhill son el hockey en invierno y el tenis en verano.

La gimnasia por considerarse algo artificial es substituida por otras formas de actividad física. A este respecto NEILL (1978,75) ofrece la siguiente explicación: *“En la escuela no hacemos gimnasia artificial, ni la creo necesaria. Los niños hacen todo el ejercicio que necesitan en sus juegos, nadando, danzando y andando en bicicleta. Dudo que niños libres asistieran a una clase de gimnasia”.*

NEILL reconoce que la natación es muy popular, pero se encuentra con el inconveniente de que la costa que tienen cercana no dispone de playas adecuadas.

Una cuestión que presenta una cierta controversia en Summerhill es la que gira en torno a la conveniencia de entregar premios en deportes cuando en el resto de las materias existe una explícita negativa a dar premios o calificaciones. NEILL (1978,75) nos aporta su opinión:

*“El argumento contra los premios es que una cosa debe de hacerse por ella misma y no por la recompensa; y esto, ciertamente, es exacto. Algunas veces se nos pregunta por qué está bien dar un premio en tenis, y por qué está mal darlo en geografía. Supongo que la contestación es que un partido de tenis es por sí mismo un certamen y consiste en vencer al adversario. El estudio de la geografía no lo es. Si sabemos geografía, realmente nos importa poco que los otros compañeros sepan más o menos que nosotros. Yo sé que los niños quieren premios para los juegos, y no los quieren para las materias escolares, por lo menos en Summerhill. En*

*todo caso en Summerhill no convertimos héroes a los vencedores de los deportes”.*

Como hemos podido ver hasta ahora, NEILL no es muy entusiasta de los deportes, aunque los tolera. Por el contrario la danza y sobre todo el juego son actividades de gran aceptación en *Summerhill*.

Las reflexiones realizadas hasta el momento en relación a las diferentes formas que adopta el Movimiento de la Escuela Nueva nos permiten concluir que, en relación a la incidencia de este movimiento educativo en el asentamiento de la Educación física escolar, se producen dos fenómenos de gran trascendencia:

a) La filosofía de la Escuela Nueva se halla en sintonía con los principios de quienes defienden la Educación física escolar. El protagonismo de la actividad infantil como fuente de aprendizaje hace que la actividad física encuentre su lugar como un instrumento de relación y conocimiento del mundo exterior.

b) El rechazo a los componentes elitistas y competitivos del deporte comporta que estas prácticas que habían empezado a arraigar con fuerza, sobre todo en las escuelas inglesas, sean sustituidas con prácticas de actividad física en las que prevalece el movimiento natural. Estas formas de actividad física, posiblemente no tienen tanta capacidad de atracción como aquellas en que el factor competitivo actúa como elemento motivador y, por lo tanto, la repercusión en el mundo educativo de estas prácticas queda menguado.

### **2.2.3.- Perspectiva psicológica: tendencias psicomotrices y desarrollo de la Educación física**

Los progresos en las ciencias psicológicas tienen gran influencia en el mundo educativo, como ya hemos indicado. La psicología en tanto que estudia el comportamiento y desarrollo del niño así como las modificaciones de su conducta, resulta sin duda un instrumento valioso en educación. Las prácticas psicomotrices, en un principio, avanzan más vinculadas a la ciencia psicológica que a la pedagógica.

Las llamadas tendencias psicomotrices han tenido una señalada repercusión en el desarrollo de la Educación física. Consideramos que hasta cierto punto lo han favorecido como resultado de cuestionar un tipo de práctica excesivamente mecanicista e introducir nuevos contenidos que contribuyen a potenciar el desarrollo global de la persona. Pero, por otro

lado, un tratamiento demasiado intelectualista de las metodologías psicomotrices ha supuesto una desvalorización de la Educación física en el sentido que la han utilizado como instrumento para mejorar los aprendizajes en otras disciplinas, ignorando la verdadera especificidad de la materia que se concreta en el comportamiento motor.

Si buscamos el origen de estas tendencias debemos aludir a la utilización de las nociones de psicomotricidad y de reeducación psicomotriz, en el campo de la psicopatología y de la neuropsicología, frecuente ya a inicios de siglo. No es sino mucho más tarde, hacia principios de los años sesenta, el momento en que la reeducación psicomotriz se constituye en una forma de terapia con identidad propia que se hace oficial en Francia, en 1963 (BALLESTEROS, 1982, 185). El constatar que los objetivos que se propone este tipo de reeducación coinciden en gran medida con diversos objetivos de la educación básica y que el tipo de situaciones de la reeducación psicomotriz son aplicables a los niños normalmente escolarizados, hace que la formulación terapéutica pueda dar lugar a una formulación pedagógica, utilizada con éxito en las primeras edades de la infancia.

La dificultad, incluso la polémica, surge cuando se trata de definir dicha formulación pedagógica, dada la diversidad de tendencias que han aparecido en relación a la misma y que en algunos casos entrañan planteamientos diferentes e incluso discordantes.

Las aportaciones que pueden ayudar a estructurar el campo de la psicomotricidad vienen de ámbitos diferentes y quisiéramos pensar que, en este caso, ayudan a enriquecer los fundamentos de la misma. En base al análisis de MAIGRE Y DESTROOPER (1984), se diferencian:

- La aportación psicobiológica de WALLON, que establece el punto de partida de la noción fundamental de unidad funcional, de unidad biológica de la persona humana.
- La aportación de la psicología del conocimiento, con la descripción que hace PIAGET de la construcción progresiva que realiza el niño del mundo alrededor de sí, a través de la dinámica de la acción.
- La aportación del psicoanálisis, con la observación de la dimensión relacional de los comportamientos psicomotores y de la visión particular de SCHILDER de la imagen del cuerpo.
- La aportación de la psiquiatría infantil, con el papel de la función tónica desarrollado por AJURRIAGUERRA.
- Los trabajos de desarrollo evolutivo de Gesell, Spitz, Lezie, entre otros.

La concepción pedagógica de la psicomotricidad vendrá marcada por las anteriores aportaciones y quedará englobada en dos tendencias fundamentales:

a) Una tendencia de carácter más científico por la que avanzan paralelamente Jean le BOULCH, con la psicocinética, y L. PICQ y P.VAYER, que trata de cubrir las necesidades básicas del desarrollo del niño profundizando en todas sus etapas.

b) Una tendencia que da prioridad a la significación afectiva del movimiento y trata de favorecer ante todo la evolución de las pulsiones que han seguido, primero conjuntamente y más tarde por separado, A. LAPIERRE y B. AUCOUTURIER.

Seguramente, en su nacimiento, la educación psicomotriz constituía un intento de hacer patente la vinculación entre la actividad corporal y la actividad afectiva y cognoscitiva, en el crecimiento. Sin embargo, la orientación que han tomado algunos ámbitos de aplicación, la ha llevado a reproducir el modelo dualista al que se oponía. Éste ha sido el objeto más general de la crítica a la que suele verse sometida esta disciplina. A nivel más concreto, la crítica a la educación psicomotriz gira en torno a la denominación y a la metodología. La denominación no hace más que mantener vivo un cierto dualismo al yuxtaponer "psico" y "motricidad". BERNARD (citado en MAIGRE Y DESTROOPER, 1984, 18), nos hace ver el pleonasma que entraña dicha denominación puesto que el movimiento constituye parte integrante del comportamiento. A nivel metodológico se le ha criticado: el abuso de actividades exclusivamente manipulativas; la tendencia a ignorar los juegos tradicionales y a rechazar los deportes; el distanciamiento del medio natural, abusando de situaciones artificiales.

#### **2.2.4.- Perspectiva social : incidencia de la vida social en el ámbito de la Educación física**

Debemos al factor social una gran influencia en el desarrollo de la Educación física. Esta influencia es recibida bajo diferentes ópticas que tienen en común las relaciones que se establecen en el seno de un grupo social. De esta manera queremos abordar cuatro temas que a priori no parecen estar conectados entre sí, pero que responden a esta idea de incidencia de la vida social en el ámbito de la Educación física.

##### **a) *Expansión de la práctica deportiva en la sociedad***

Desde que el barón de Coubertin instauró los Juegos Olímpicos contemporáneos, el auge de la práctica deportiva ha sido avasalladora. De forma paralela avanza su asentamiento en la escuela. VÁZQUEZ (1989,79) ve este proceso de la siguiente manera:

*“La práctica deportiva en el Continente europeo no nació, pues, en la escuela, sino en la sociedad y desde aquí pasó a invadir, en cierta medida, el ámbito escolar. Aunque la obra de Coubertin tiene inicialmente preocupaciones pedagógicas (“Notes sur l’education publique”) y está influida por la de Arnold, su ideario olímpico tiene vocación social, y paradójicamente sus ideales de caballerosidad y de ‘fair-play’ extendidos a la comunidad internacional, han transformado una actividad inicialmente social en un instrumento político. Así el deporte ha sido en los tiempos recientes y hoy mismo más una preocupación política y económica que educativa. Su introducción en la escuela actual se debe sobre todo al atractivo de las grandes competiciones y a la presión de los medios de comunicación, por una parte, y por otra al desprestigio alcanzado por la educación física tradicional, que lleva a los propios profesores de educación física a buscar otras alternativas”.*

En los años setenta, determinados sectores critican duramente el deporte y cuestionan, de forma radical, su utilización en el mundo escolar. La denuncia de la alienación deportiva es acogida con cierta veneración por parte de los jóvenes profesionales de la Educación física. Las pocas publicaciones que aparecen en este sentido son contundentes :

*“De la misma forma que Marx denunció sin cesar los efectos del maquinismo industrial sobre el obrero, es necesario que nosotros también critiquemos los efectos que sobre el individuo genera la práctica deportiva tal como tiende a establecerse en su forma dominante: la competición. El deportista está encadenado a su actividad, el deporte lo aliena, lo ata a sus mecanismos. Es evidente que se convierte cada vez más en un engranaje, en un simple objeto de los logros habidos en manos de un entrenador...” (BRHOM, 1978,18).*

La misma Benilde VÁZQUEZ (1989, 81) algunos años más tarde se muestra reacia a aceptar el papel educativo del deporte. Esta autora ve en el deporte más un adiestramiento que una verdadera educación y, al mismo tiempo, resalta el carácter elitista de las prácticas deportivas.

*“En efecto, no creemos que el deporte, tal como lo vivimos actualmente resuelva los problemas de la educación física escolar. La práctica prioritariamente deportiva en la escuela, tanto por los métodos utilizados*

*(analíticos y conductistas), como por los objetivos perseguidos de rendimiento y competición, ha supuesto dos cosas. Una [...] un mero adiestramiento (un minientrenamiento mimético del de los adultos) y no una verdadera educación... Otra, [...] la selección espontánea, cuando no provocada por los mismos profesores, de los más capacitados, de los mejores y el abandono más o menos explícito de los menos dotados o los menos motivados..."*

En la época actual quizá priva la tendencia de comprender que el deporte es un hecho cultural que no se puede ignorar en la escuela, al tiempo que constituye un procedimiento de socialización y de integración incomparable. Podríamos decir que estamos más cerca de entender que el deporte en sí no es ni bueno ni malo, ni educativo ni anti-educativo, sino que tales condiciones dependerán de las relaciones que se establezcan entre el educador y el alumno, a través del mismo. Tales consideraciones ya formaban parte de las convicciones de Parlebas en 1967, cuando decía: *"El deporte no es nocivo ni virtuoso en sí. Puede convertirse, según el contexto. El deporte se convierte en lo que nosotros lo convertimos. Lo que es cierto, es que ofrece situaciones propicias a una educación de la sociabilidad, pero sólo si actuamos en este sentido. Convendrá pues determinar las condiciones pedagógicas que permitirán al deporte convertirse en una actividad educativa auténtica"* (PARLEBAS, 1986,117)<sup>49</sup>.

Hay quienes entienden, sin embargo, que este último planteamiento es fruto de la retórica oficial que presenta la Educación física vinculada siempre al deporte. Éste es el caso de BARBERO (1996, 25) cuando dice: *"El discurso, de los muy variados portavoces oficiales públicos y privados, insiste en que el deporte es un elemento importante del estado del bienestar (progresivamente descafeinado) que caracteriza a las sociedades postindustriales en crisis, un elemento determinante de la calidad de vida de los ciudadanos, que contribuye a mantener la salud, a corregir los desequilibrios sociales y a impedir que nos aburramos en un tiempo de ocio que se prevee, así se dice, aumentará de forma inevitable"*.

Priorizando o no los valores educativos, lo cierto es que el deporte va ganando espacio en la escuela como consecuencia de la expansión de la práctica deportiva en la sociedad y del sentido que esta práctica deportiva va adquiriendo en las estructuras sociales y políticas de cada momento. En su obra *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*, ACUÑA (1994, 333-352) realiza un análisis exhaustivo del proceso evolutivo de la organización del deporte en el Estado contemporáneo. Este autor contrasta, en primer lugar, el sentido del deporte en el Estado liberal y en el

---

<sup>49</sup> Este monográfico de la Revista EPS recoge varios artículos de Parlebas aparecidos en números anteriores. Concretamente, nuestra cita corresponde al artículo "Problematique de l'education physique " de marzo de 1967.

Estado comunista. Tras reconocer que en ambos modelos de Estado *“el deporte ha sido utilizado como un instrumento político al servicio de una determinada forma de entender la vida y promocionar la propia ideología”*, ACUÑA (1994,337) atribuye al deporte en la sociedad liberal un valor básicamente privado como consecuencia de un requisito social, pero cuyos beneficios revierten en primer lugar en las personas como individuos. Por el contrario en el Estado comunista el deporte es considerado como un instrumento revolucionario cuyos beneficios revierten, en primer término, en la sociedad.

Finalmente, ACUÑA (1994,347) define el deporte moderno en la sociedad capitalista industrial en los siguientes términos:

*“El deporte moderno es una actividad típica de una sociedad industrial y postindustrial basada en la organización científica del trabajo y del ocio, con unas cotas de bienestar que permitan tener satisfechas las necesidades primarias, y suficiente tiempo libre para realizar actividades recreativas que compensen el desgaste físico y mental sufrido por el trabajo. A parte de ello, también en este tipo de sociedad se halla generalizada la creencia del progreso infinito”.*

A pesar de estar de acuerdo con esta concepción, creemos necesario al situarnos en el plano escolar, introducir los correctores necesarios para que el deporte adopte la dimensión formativa acorde con las finalidades educativas deseables para los niños y niñas que lo practican.

## **b) Sistemas de producción, ocio y estilo de vida**

El tiempo que puede dedicar la población a la práctica de actividades físicas y deportivas constituye también un factor determinante en la proliferación de este tipo de prácticas.

Así, en un análisis histórico del tema, podemos ver el papel que juegan las restricciones en el tiempo libre, en los principios de la sociedad industrial, y la progresiva recuperación del mismo como forma de mejorar las condiciones de vida.

Tal como indican PUIG y TRILLA (1987, 27), con la revolución industrial cambia definitivamente un estilo de vida que presentaba cierto equilibrio entre el tiempo dedicado al trabajo y el tiempo dedicado al descanso. *“Con anterioridad a ella, entre trabajo y tiempo libre no había un enfrentamiento claro, sino una relación de complementariedad y de equilibrio mutuo.[...] Entre el tiempo dedicado a la producción de bienes y el resto del*

*tiempo humano había como es natural, diferencias, pero las actividades de cada parcela se sustentaban mutuamente."*

En la sociedad industrializada el tiempo libre queda desmesuradamente reducido. El afán de incrementar la producción anda paralelo con la necesidad de invertir tiempo humano en el trabajo. La jornada laboral, en consecuencia se alarga, pero también se incrementa el esfuerzo y el rendimiento del trabajador quien en sus horas libres se dedica a un descanso pasivo que permita recuperar fuerzas. En este contexto, la actividad física y deportiva durante el tiempo libre adquiere dimensiones clasistas. Las siguientes palabras de CAZORLA (citado en ACUÑA, 1994, 335) son en este sentido concluyentes: *"(El deporte moderno)...surgió a la escena social como un fenómeno profundamente clasista, de cuyos beneficios sólo disfrutaban las clases dominantes en aquellos días, esto es, la nueva aristocracia burguesa sobre todo y la pequeña burguesía parcialmente... se llegó a ello como resultado de las condiciones sociales, económicas y políticas de aquellas fechas; en ningún caso por las características intrínsecas del fenómeno deportivo, valor llamado a ser disfrutado por todos los integrantes de la comunidad político- social"*.

La progresiva mejora de la calidad de vida de la clase obrera que se concreta en aspectos como incremento del tiempo libre, aumento del nivel económico, pero también incremento de libertades a la hora de tomar decisiones, hace que la práctica físico-deportiva se convierta en una actividad al alcance de toda la población. Pero es una actividad físico-deportiva en consonancia con las características de producción de la época como pueden ser la competición, el esfuerzo, la individualidad.

Esta situación, sin embargo, va variando con el paso del tiempo. Nuevas inquietudes y nuevos intereses de los hombres y mujeres de las últimas décadas modificarán substancialmente la orientación que tome la actividad físico-deportiva. Podríamos mencionar los tres condicionantes que ya se han convertido en tópicos. El tópico ecologista, que supone un respeto a ultranza de la naturaleza y del equilibrio biológico y que marca una cierta expectativa con relación a las actividades en el medio natural; el tópico consumista representado por la oferta de la actividad física como objeto de consumo, con las consecuencias económicas que envuelven a tal fenómeno; el tópico de la pérdida de valores y la necesidad de autoafirmación que conlleva la proliferación de actividades físicas de riesgo y aventura.

### **c) La salud y la estética corporal**

El culto al cuerpo es un tópico más que podríamos añadir a la lista anterior. Si investigáramos los motivos que incitan a la sociedad actual a

hacer de la veneración al cuerpo un factor importante de referencia, sin duda, deberíamos prestar una especial atención a la creciente preocupación por la salud. De forma tangencial al tema de la salud ocuparía también un lugar destacado la persecución adónica de una determinada estética corporal.

Desde siempre, en mayor o menor grado, se ha asociado la salud con la Educación física. En determinadas épocas la vinculación entre una y otra tenía carácter terapéutico: gracias a la Educación física podía mejorar la salud e incluso podían curarse ciertas enfermedades. En la época actual tiene carácter preventivo y adopta una dimensión de *educación para la salud*.

La salud ha servido muy a menudo de justificación social a la actividad física y deportiva. De la misma manera, la educación para la salud sirve a menudo como justificación pedagógica de la Educación física. Debemos señalar aquí que la sensibilidad por la salud en el mundo educativo se halla en auge. Tanto es así que en el informe DELORS (1996, 19) sobre la educación para el siglo XXI, queda explicitado que *“la comisión no resistió la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica...”*.

No es de extrañar, pues, como veremos más adelante, que en muchos currículos de Educación física, la salud desempeñe un papel importante.

Por otro lado, la estética corporal tiene y ha tenido una incidencia directa en la proliferación de prácticas de actividad física. No podemos dejar de ver cómo la belleza corporal se encuentra vinculada al éxito social. Este hecho se halla relacionado con los argumentos que presenta VÁZQUEZ (1989, 34), basándose en BOLTANSKI, en torno a la atención del cuerpo en su condición de consumidor y no de productor:

*“...la atención actual del cuerpo procede de las condiciones sociales dominantes y principalmente de las económicas. En una sociedad dividida por las fuerzas de producción la atención al cuerpo es también diferente; pero curiosamente, son mayores esas atenciones en las capas sociales para las que menos importantes son el cuerpo y la fuerza física en el trabajo. Esto es así porque hoy la atención al cuerpo no lo es en cuanto productor sino en su condición de consumidor”*.

Con todo ello debemos ser conscientes de que la belleza corporal no se halla sometida a cánones rígidos ni permanentes. No podemos ignorar la fluctuación que marca a la estética corporal. En los últimos años, la juventud ha pasado de envidiar los cuerpos atléticos de los ochenta, a

querer identificarse con la delgadez mortecina de los noventa. Hemos pasado del desarrollo muscular a la anorexia.

Pero, además, esta situación no afecta únicamente al cuerpo como ser pasivo sino también al cuerpo como ser activo. En la primera mitad del presente siglo los cuerpos más admirados eran los de los artistas y las artistas de cine. En la época actual, los más admirados son los dedicados a la moda publicitaria. La expresión corporal cederá hegemonía a la actitud corporal.

Todas estas situaciones no pueden dejar de afectar a una disciplina que tiene en el cuerpo a su más directo protagonista.

#### **d) La actividad física socializante**

Las tres cuestiones anteriores se refieren a la incidencia que tiene el factor social sobre el desarrollo de la Educación física, entendido como elemento de influencia externa. Quisiéramos finalizar este apartado refiriéndonos al factor social como elemento intrínseco de la actividad física. Este factor la convierte en un elemento importante de socialización, en el sentido que a este término otorga PETRUS (1997, 21) cuando dice: *"...se concibe la educación social como un largo proceso gracias al cual un individuo biológico se transforma en individuo social, transformación que se consigue a través de la transmisión y aprendizaje de la cultura de la sociedad. La socialización se entiende, pues, como un proceso de extensión del yo y como una constante inserción del individuo en la vida del grupo"*.

La actividad física compartida constituye, sin duda, un espacio privilegiado donde llevar a cabo el aprendizaje necesario para el desarrollo de la vida en grupo. La cooperación y la solidaridad forman parte de los valores inherentes a la práctica de la actividad física en el sentido de que son requisitos indispensables cuando nos proponemos logros comunes. Sin embargo, también son propios de la actividad física los conflictos resultantes de la oposición, de la competición, del esfuerzo llevado a situaciones límite... La resolución individual y colectiva de tales conflictos se erige así mismo en vía de aprendizaje de la cultura de la sociedad. No es, pues, de extrañar que sean numerosos los autores que resalten el valor socializador de la actividad física y deportiva. En este sentido se manifiesta por ejemplo el profesor PETRUS (1998, 6) cuando dice:

*"En resumen: gracias al deporte escolar, los sectores de población joven pueden entender mejor las formas de actuar, pensar y sentir del grupo, aceptar sus normas y valores y contribuir, así, a un racional orden social. El deporte es un creativo y fácil recurso para transmitir la*

*cultura del grupo a las nuevas generaciones. El deporte es una actividad de todos conocida aunque no siempre inteligentemente aprovechada”.*

En relación al tema de la socialización a través de la actividad física quisiéramos dedicar unas consideraciones particulares a la obra de Pierre PARLEBAS quien partiendo de las interrelaciones sociales que se hallan en la estructura básica de la actividad física pretende desarrollar, científicamente un modelo explicativo de la Educación física. PARLEBAS (1986,23) destaca el contenido socio-motor de las actividades físicas como queda de manifiesto en las siguientes palabras:

*“Sería una lástima despreciar el gran privilegio que guarda la educación física, ese privilegio es el de poseer un contenido que hemos llamado socio-motor y que permite hacer sentir concretamente con una riqueza inagotable la relación con los demás a través de la motricidad que actúa como intermediaria” (PARLEBAS, 1986, 23).*

Este autor, para el cual en un deporte colectivo cada gesto entraña una carga socio-motriz, entiende que la intencionalidad está en el centro de toda cuestión. Según PARLEBAS, el jugador debe continuamente detectar, interpretar y comprender: *“debe captar las relaciones y hacer emerger otras nuevas”* (p.19). Asimismo pone de manifiesto la carga afectiva propia de los juegos de equipo:

*“Parece también que a nivel de la motricidad de los jugadores de equipo, la dimensión afectiva posee un impacto privilegiado. Cada participante está inserido en una red socio-afectiva que es parte afectada en su actividad operatoria, en sus desplazamientos, en su marcaje, en sus cargas, en sus tiros, en sus fintas y en sus pases” (p.20).*

Estas interrelaciones constituirán un factor clave cuando PARLEBAS reivindicará un estatus científico de la Educación física. La perspectiva estructuralista bajo la que sitúa la *pedagogía de las conductas motrices* le obligará a analizar dichas conductas y las relaciones que en ellas se establecen, con el fin de determinar la naturaleza de las mismas, lo cual le permitirá abordar su clasificación.

Aunque las aportaciones de PARLEBAS tienen más eco en el terreno epistemológico, no hemos querido dejar de hacer mención a una realidad que él pone de manifiesto y es la que se refiere a la interacción social que existe en el seno de la actividad física.

A modo de conclusión, quisieramos resaltar que, tal como ha quedado indicado, en la conceptualización de la Educación física actual intervienen muy diversos factores que han ido variando y modificándose históricamente. Hemos intentado ofrecer un amplio abanico de los mismos y por ello, en un intento final de síntesis— o quizá de simplificación, deseáramos destacar dos circunstancias determinantes que consisten en el grado en que la escuela valora el desarrollo de las capacidades físicas y motrices y en el alcance de las actividades físicas en la vida cotidiana. Todo ello propiciará unas determinadas características de la Educación física actual que quedarán descritas en el siguiente apartado.

## **2.3.- CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR**

En los apartados anteriores hemos podido ver diversos precedentes de la Educación física actual con lo que, siguiendo con la intención de describir el proceso de consolidación de esta disciplina educativa, nos resta referirnos a los aspectos constitutivos y fundamentales de la Educación física como materia del currículum escolar. Para ello nos centraremos en aspectos didácticos tan esenciales como: a) la consideración de diversas opciones en la formulación de objetivos; b) la presentación esquemática de los contenidos curriculares; c) la reflexión acerca de la evaluación de la materia.

### **2.3.1.- Formulación de objetivos de la Educación física**

Si nos remitimos a los autores más reconocidos en el estudio y tratamiento del currículum de Educación física, podemos afirmar que no se establecen discusiones explícitas en relación a la conveniencia de priorizar los objetivos en el diseño del currículum de esta área.<sup>50</sup> Entre las excepciones contamos con las aportaciones de KIRK (1990) y, más próximo a nosotros, con las concepciones que subyacen a las propuestas de VACA (1996).

Enunciados como el de ARNOLD (1991, 26), *“lo que es preciso entender es que el movimiento, como otras materias del currículum escolar, tiene que declarar con más validez y precisión cuáles son sus objetivos, mostrar, cómo y de dónde proceden y relacionarlos con aquellas actividades individuales que colectivamente los comprendan. Sólo una vez concluida esta tarea puede abordarse la naturaleza distintiva y general de la*

---

<sup>50</sup> Veíamos en el capítulo anterior cómo en determinados ámbitos de estudio del currículum se establecía una abierta crítica a la utilización de objetivos excesivamente concretos.

*contribución del movimiento a la educación*", se convierten en sentencias ante las cuales raramente se plantea objeción.

Presentaremos, sin embargo, las dos caras de la moneda y revisamos, en primer lugar, las aportaciones que más interesantes nos resultan en el campo de la formulación de objetivos, para a continuación hacer algunas referencias a la obra de KIRK.

a) *Los propósitos del movimiento humano según JEWETT*

Es de sobras conocido el trabajo que en los años setenta realizó la AAPHER, coordinado por JEWETT, y sus aportaciones en relación a los esquemas conceptuales sobre propósitos del movimiento, así como las taxonomías de JEWETT (1974) relativas a la adquisición de habilidades motrices. Descritos y analizados por SÁNCHEZ BAÑUELOS en *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte* (1986) y dada la difusión que tuvo dicha obra en nuestro país, pronto fueron tomados como referencia en la mayor parte de medios en los que se trataba el tema de la planificación y programación en Educación física (todavía no hablábamos de currículum). Con ello se establecían los tres grandes ámbitos en los que se ubicaban las metas de la Educación física:

*El hombre dueño de sí mismo* que "se mueve para satisfacer su potencial humano de desarrollo" y tiene como metas alcanzar: *una eficiencia fisiológica*, es decir, pretende mejorar y mantener sus capacidades funcionales a nivel cardiorrespiratorio, mecánico y neuromuscular; y *un equilibrio psíquico*, es decir, pretende alcanzar una integración personal, a través del *gusto por el movimiento, el conocimiento de sí mismo, el proceso de catarsis y la respuesta ante el reto*.

*El hombre en el espacio* que "se mueve para adaptarse y controlar el ambiente físico que le rodea" y tiene como metas la *orientación espacial* a través de la *conciencia* de su posición en el espacio, su *situación* y la *relación* con los objetos y personas que le rodean; y el *manejo de objetos* a través del *manejo de peso*, de la *proyección de objetos* y de la *recepción de objetos*.

Y finalmente, *el hombre en el mundo social* que "se mueve para relacionarse con los demás" y tiene como metas: la *comunicación* que implica *expresión clarificación y simulación*; la *interacción grupal* que implica *trabajo en equipo competición y liderato*; y la *implicación cultural* que supone *participación, apreciación del movimiento y comprensión cultural*.

Estos tres ejes sirven, pues, de marco referencial para la formulación de los objetivos.

*b) Los objetivos, requisito para una enseñanza eficaz, según PIERON*

Hemos considerado preciso referirnos a Maurice PIERON por las frecuentes vinculaciones de este profesor belga con la Educación física de nuestro país y por las repercusiones que sus trabajos tienen en el ámbito de la didáctica de esta materia educativa. Este autor considera la permisividad, la improvisación y la falta de estructuración en el trabajo de clase, como los factores fundamentales de una enseñanza ineficaz. El éxito pedagógico, por el contrario, vendría determinado por factores como: el compromiso motor; el clima positivo; una información frecuente y de calidad sobre el estado de las realizaciones motrices de los alumnos; la organización del trabajo de clase. Como consecuencia de todo ello, aboga por una formulación clara de objetivos. (PIERON, 1986, 25,26)

Este autor se refiere a los objetivos de la Educación física en su obra, *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, situándose en una perspectiva claramente conductual. Tomando como referencia a MAGER Y DE LANDSHEERE, apunta diversos principios de elaboración de taxonomías, describiendo la del ya mencionado JEWETT(1971) y la de VERHAEGEN(1974) que como podemos ver a continuación rezuma la influencia de BLOOM.

**CUADRO nº 8. Taxonomía de los objetivos pedagógicos en Educación Física según VERHAEGEN (1974) (Fuente, PIERON, 1986, 38)**

<b>Cognitivos</b>	<b>Afectivos</b>	<b>Psicomotores</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento de datos específicos: saber reconocer estos datos, saber restituirlos.</li> <li>2. Comprensión de los datos adquiridos con capacidad de transponerlos.</li> <li>3. El alumno es capaz de aplicar sus conocimientos a otros campos nuevos.</li> <li>4. El alumno es capaz de analizar situaciones conocidas y de hacer una síntesis de sus conocimientos.</li> <li>5. El alumno ha adquirido la capacidad de evaluación del valor de los materiales y métodos para un objetivo determinado.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Simple recepción con atención pasiva.</li> <li>2. El alumno responde a estímulos, responde a ellos voluntariamente y experimenta satisfacciones (asentimientos).</li> <li>3. El alumno valora la actividad hasta el punto de responder voluntariamente y de buscar ocasiones de practicarla(compromiso).</li> <li>4. El alumno convierte en concepto cada valor al que ha respondido.</li> <li>5. el alumno organiza estos valores en sistemas y finalmente, el conjunto de estos sistemas en un todo coherente que constituye su caracterización.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El alumno es capaz de imitar acciones demostradas.</li> <li>2. El alumno utiliza juiciosamente las conductas motrices aprendidas en situaciones similares a las del aprendizaje.</li> <li>3. El alumno es capaz de adaptar sus acciones a las exigencias de situaciones nuevas.</li> <li>4. El alumno es capaz de modificar esquemas motores aprendidos para adaptarlos a sus propias capacidades; va alcanzando un estilo personal.</li> <li>5. El alumno es capaz de concebir nuevas conductas motrices y ejecutarlas convenientemente en situaciones adecuadas.</li> </ol>

El investigador y didacta belga finaliza el capítulo dedicado a los objetivos realizando una serie de recomendaciones en favor de los objetivos operacionales que, en la actualidad y en nuestro país, resultan totalmente anacrónicas.

c) *Los objetivos educativos del currículum, según ARNOLD*

La obra de ARNOLD, *Educación física, movimiento y currículum (1991)*, ha sido un referente importante en nuestro país en relación al estudio del currículum de Educación física. Las aportaciones de ARNOLD, en este campo se caracterizan por una reflexión pedagógica con una fuerte carga de racionalidad, rematada por una cierta originalidad en sus planteamientos. Sin embargo, no por ello podemos dejar de constatar ciertas contradicciones que se hacen patentes a la luz de posicionamientos curriculares más actualizados.

Este autor empieza por diferenciar tres dimensiones relativas al concepto de movimiento (ARNOLD, 1991, 131): a) Dimensión I, "Acerca del" movimiento; b) Dimensión II, "A través del" movimiento; c) Dimensión III, "En el" movimiento.

La dimensión "acerca del" se interesa por el estudio racional del movimiento para el cual recurrimos a áreas como la anatomía, la fisiología, la psicología, la antropología, etc.

La dimensión de "a través del" se centra en cómo emplearlo como medio de lograr otros propósitos diferentes de los propios. Es una dimensión instrumental. Los ejemplos que propone el autor pueden servir para aclarar esta visión:

*"a) Promover objetivos educativos distintos de los del movimiento, como por ejemplo: comprensión científica; comprensión y apreciación estéticas; comprensión y conductas morales.*

*b) Promover objetivos extrínsecos, como per ejemplo: interacción social y socialización; buena forma y salud; el empleo saludable del tiempo libre" (ARNOLD, 1991, 136).*

La dimensión "en el" se centra en los valores que son parte inherente de las propias actividades. Según las palabras de ARNOLD, (1991,137):

*"en el movimiento" sostiene la concepción de que las actividades de movimiento, en especial cuando se examinan desde dentro o en una perspectiva de participación del agente que se desplaza, resultan en sí mismas valiosas. Lo que las convierte en educativas es que:*

*(I) se interesan por un aspecto valorado de nuestra herencia cultural,*

*(II) ejemplifican un conocimiento y una comprensión de un tipo más práctico que teórico.*

*De ahí surge una situación o proceso educativos especialmente cuando:*

*(III) se realizan y desarrollan por sí mismas y no en función de los beneficios externos o extrínsecos que puedan aportar, intencionalmente o no;*

*(IV) se enseñan de un modo moralmente aceptable”.*

Hecha esta distinción, el autor se centra en las dimensiones primera y tercera para formular los objetivos educativos, ya que considera que crear una programación educativa sobre una base más intrínseca que extrínseca justifica tal forma de proceder. Partiendo de estas concepciones establece las siguientes categorías de objetivos (ARNOLD, 1991, 137):

- *Objetivos no participativos.* No suponen necesariamente una participación “en” actividades físicas.
  - *Objetivos conceptuales.* Se proponen que el alumno entienda mejor la actividad (ej: conocer las reglas).
  - *Objetivos empíricos.* Se proponen ayudar al alumno a reunir e interpretar los hechos sobre actividad física (ej: aplicación de principios biomecánicos).
  - *Objetivos informativos.* Se proponen el conocimiento de las actividades físicas como elementos culturales.
  
- *Objetivos participativos.* Suponen la participación en actividades físicas.
  - *Objetivos de las destrezas previas.* Condiciones necesarias para tomar parte con éxito en una actividad.
  - *Objetivos contextuales.* Relacionados con el empleo inteligente de las destrezas, en un determinado contexto.
  - *Objetivos expresivos.* Relacionados con la capacidad de manifestar talentos, sentimientos o ideas y de ser creativos.

Tal como hemos indicado, el modelo de ARNOLD supone una detallada reflexión desde un punto de vista pedagógico. Sin embargo, en algunos aspectos se aleja de las concepciones curriculares más difundidas en Educación física. Las principales objeciones que, según nuestro entender, pueden hacerse a su planteamiento serían las que se exponen a continuación.

La discusión de “lo intrínseco o extrínseco” referida a los objetivos educativos puede resultar hoy en día fuera de lugar, al tiempo que los argumentos que el autor plantea en favor de esta diferenciación podrían ser

fácilmente rebatidos. No es nuestra intención extendernos en este punto. Simplemente pondremos un ejemplo, basándonos en la siguiente afirmación de ARNOLD (1991, 156):

*“Lo que aquí importa es que los subproductos determinados por hacer algo no deben confundirse con aquellos valores inherentes a lo que se hace. Una de las diferencias entre emprender una actividad por una razón educativa, en contraste con una utilitaria es, como se ha visto, que la primera considera la actividad como valiosa en sí misma, mientras que la segunda sólo la ve como un instrumento o un medio para lograr algo más”.*

Si consideramos la salud (con la cual ejemplifica el autor la dimensión “a través de”), podemos cuestionarnos dónde está la frontera que determina si es o no un “valor inherente” y si la actividad física es sólo un instrumento, en relación a la salud, o bien si el vínculo entre una y otra es mucho más estrecho de forma que la primera condiciona inevitablemente la segunda, con lo cual no pueden tratarse como elementos desconexos.

No creemos, por otro lado, que la participación o no en las actividades de Educación física, deba ser un criterio tan determinante a la hora de establecer la clasificación. Considerar este criterio, da lugar a contradicciones importantes, como por ejemplo el que los objetivos conceptuales sean para, para ARNOLD, *no participativos*. Según nuestro entender se pueden conseguir objetivos conceptuales (por ejemplo entender las reglas de un juego), tanto a través de actividades de aprendizaje *participativas* como *no participativas*. Es más, en la Educación física escolar recomendaríamos acérrimamente que éstas fueran siempre participativas.

d) *La armonización de los objetivos de Educación física con los objetivos generales de la educación, según Benilde VÁZQUEZ*

El análisis de BENILDE VÁZQUEZ (1989) guiado fundamentalmente por la idea de ubicar a la Educación física dentro del marco escolar, lleva a esta autora a establecer una serie de objetivos con un requisito prioritario que se resume en que se avengan con los objetivos generales de la educación. Así VÁZQUEZ (1989, 168) nos dice “...*la Educación física escolar no puede ser concebida estrechamente, como una materia de enseñanza más, sino como un campo de objetivos educativos que le son propios y específicos aunque perfectamente armonizados con los objetivos generales de la educación, que se pueden atender utilizando diversas vías”.*

Esta autora establece un listado de diez objetivos que reproducimos a continuación:

1. *"La educación física deberá promover la salud y la belleza corporal.*
2. *La educación física promoverá la adaptación del niño a su propio cuerpo en los cambios que a lo largo del proceso de crecimiento y desarrollo se producen....autoimagen corporal positiva y autónoma...*
3. *La educación física promoverá la adaptación del niño a su entorno físico, social y cultural.*
4. *La educación física promoverá el desarrollo de las conductas lúdicas creando hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de los ejercicios físicos, en el tiempo libre.*
5. *La educación física promoverá las conductas de autocontrol como factor de disciplina y conocimiento de uno mismo.*
6. *La educación física promoverá las conductas de rendimiento.*
7. *La educación física promoverá las "conductas de expresión", "comunicación no verbal", e integración a través del propio cuerpo y sus movimientos.*
8. *La educación física cumplirá una función de terapia canalizando las necesidades de movimiento del niño como contrapeso de las exigencias del 'trabajo escolar'.*
9. *La educación física cumplirá una función de socialización a través de la práctica de los juegos y deportes colectivos así como el aprendizaje de la convivencia y de la supervivencia a través de las actividades en la naturaleza.*
10. *La educación física a través de las actividades extraescolares promoverá la integración social de niños y adolescentes"* (VÁZQUEZ, 1989, 169).

Según nuestro entender, este listado está, en algunos casos, más cercano a unos criterios de justificación del área de Educación física que a unos objetivos generales. Posiblemente este efecto se deba a la formulación de los mismos, ya que en lugar de describir lo que se espera del alumnado en la etapa escolar describe, lo que debería ser la Educación física en estas edades. Observamos también que algunos de estos objetivos se asemejan más a unos objetivos generales de la etapa (ejem: nº 3, nº 5, nº 8, nº 9), mientras que otros son más específicos del área ya que hacen referencia directa a los contenidos de la misma (ej.: nº 4; nº 6; nº 7). En general se caracterizan por una amplitud de expectativas que, a nuestro entender, es adecuada para la etapa primaria que debe garantizar la incidencia educativa en todos los ámbitos posibles. No quisiera zanjar estas apreciaciones sin manifestarme en contra del objetivo nº 5, puesto que considero que tanto si

entendemos por disciplina la *observancia de unas leyes y normas*, como si por tal concepto entendemos *la instrucción de una persona, especialmente en lo moral*, aquella ha de ser fruto de una un aprendizaje comprensivo por parte del alumno de tales leyes o de los aspectos de instrucción moral, y no resultado de una *ejercitación corporal para favorecer el autocontrol*.

#### e) *La crítica de David KIRK al modelo por objetivos*

DAVID KIRK (1990, 129) encuentra “desconcertante” la extensión del uso de los objetivos en el diseño curricular de la Educación física, principalmente por la forma conductista que adopta.

Los motivos expuestos por KIRK acerca de la excesiva importancia que se ha dado a los objetivos en el ámbito de las programaciones escolares giran en torno a las siguientes constataciones. En primer lugar aprecia un constante fracaso de esta aproximación para conseguir un auténtico cambio en el currículum. En segundo lugar observa que si bien los profesores muy a menudo utilizan los objetivos para confeccionar sus programas, prescinden de ellos en la toma de decisiones cotidiana, dado que los objetivos no reflejan realmente “cómo es la enseñanza”. Como tercera argumentación, y siguiendo a STENHOUSE, nos dice que “*el problema fundamental del diseño curricular dentro de la pedagogía por objetivos es que no permite que los educadores se dirijan a algunas de las dimensiones más importantes y críticas del conocimiento sin distorsionarlas y trivializarlas*” (KIRK, 1990, 129).

En base a estas observaciones, KIRK, formula las siguientes críticas al modelo curricular por objetivos:

- “*La mayoría de los profesores tienden a enseñar lo que es más fácil de medir. [...] suele acontecer que cuanto más triviales son nuestros propósitos, más fácil es operativizarlos en términos conductistas y, como consecuencia, también más fáciles son de medir*”(131).
- Al considerar que el uso de los objetivos puede dificultar que los profesores puedan lograr algunas de las metas más importantes de la educación, en particular aquellas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, divergente y disidente, le hace formular la siguiente crítica: “*la idoneidad de la noción de pre-especificación es limitada y debería utilizarse únicamente en situaciones particulares cuando queremos que ocurra un aprendizaje ‘específico’*”(132).

- Finalmente insiste en denunciar que el objetivismo y la incapacidad de criticar las propias prácticas no pueden nunca armonizar con una pedagogía crítica y afirma: *"...es aquí donde el diseño del currículum, dentro de la pedagogía por objetivos, se convierte en un instrumento de control y reproducción social y cultural, ya que la conciencia tecnocrática que refleja es incapaz, dentro de su propia lógica, de elevar cuestiones fundamentales sobre el propósito de la empresa educativa"* (133).

La alternativa que propone KIRK pasa por aceptar que la tecnificación y el cientificismo de la confección del currículum son innecesarios para el desarrollo de una buena práctica curricular. Centra su argumento en que el éxito del currículum no se apoyará tanto en cómo es diseñado, sino en la capacidad de los profesores para actuar como personas inteligentes, críticas y reflexivas ligadas a la práctica.

Hemos querido mostrar diversas aportaciones relativas a este tema, no tanto para extraer conclusiones, sino como marco de reflexión para el análisis comparativo que realizaremos en la segunda parte de este trabajo. En él podremos apreciar cómo los diferentes países se adscriben a una u otra tendencia, o bien adoptan una postura conciliadora de las mismas.

### **2.3.2.- Determinación de contenidos de la Educación física**

En páginas anteriores hemos visto como los contenidos curriculares contextualizaban el proceso educativo, ya que representan la "experiencia social culturalmente organizada que se enseña y que se aprende". Hemos visto también cómo la idea de "contenido" debía ser suficientemente amplia, para incluir aspectos conceptuales, desde el propio concepto hasta sistemas explicativos, aspectos artísticos, actitudes y valores, habilidades y destrezas, etc.

La determinación de contenidos en Educación física varía notablemente en función de la tendencia del tratamiento del cuerpo y la motricidad imperante en cada momento. BARBERO (1996, 15) acogiendo al concepto de *tradición selectiva* desarrollado por WILLIAMS pone de manifiesto cómo sólo una parte de los saberes constituyentes del *tratamiento pedagógico de lo corporal* son elegidos para ser transmitidos a generaciones futuras: *"Este proceso selectivo no ha sido (ni es) lineal o uniforme, tampoco respondió nunca a un sólo principio rector. Las luchas pasadas (y presentes) entre distintos agentes sociales, más o menos organizados, dieron como resultado, en función de quiénes fueron (y son) los vencedores, la estigmatización de unas determinadas prácticas, saberes y modelos corporales y la glorificación de otros. Algunas de esas luchas se*

*desarrollaron en el contexto social más amplio e incluso pueden parecer, en principio, ajenas a nuestro campo; otras, por el contrario, son internas, incomprensibles quizá desde fuera y responden al tempo propio de la Educación física. De esta forma se han ido normalizando modelos, patrones de ejercitación y explicaciones que los justifican y difunden”.*

Como veremos más adelante en la comparación entre los países europeos, esta selección de contenidos no sólo varía cronológicamente sino también geográficamente.

Como marco de referencia para la anunciada comparación relacionamos a continuación los contenidos más habitualmente considerados por la Educación física, acompañando dicha relación con breves comentarios aclaratorios. El entender los contenidos desde una perspectiva amplia de conceptos, habilidades, actitudes, valores, etc., tiene el valor de la coherencia con la realidad educativa, pero en cambio genera dificultades a la hora de establecer categorías de contenidos ya que en muchos casos éstas no serán excluyentes. Así, por ejemplo, todo el mundo está de acuerdo en que *condición física* y *deportes* son dos contenidos diferenciados, pero también, en ocasiones, al concretar los contenidos que integran el bloque *deportes* resulta difícil excluir la *condición física* (pensemos por ejemplo el caso del atletismo). Otro ejemplo, *esquema corporal* y *expresión corporal* son dos contenidos diferenciados, en cambio al concretar los contenidos que integran la expresión corporal resulta difícil excluir *esquema corporal*. Es por ello que a la hora de establecer bloques de contenidos no queda más remedio que adoptar algunos convencionalismos, los más aceptados por la disciplina y que seguro pueden ser motivo de crítica.

#### *a) Contenidos relativos a las capacidades perceptivo motrices*

Incluimos en el paquete de capacidades perceptivo-motrices, todas aquellas que facilitarán el camino para la percepción de sí mismo y de las propias posibilidades de movimiento, así como aquellas que acerquen al alumno a la percepción del entorno. El conocimiento del propio cuerpo, su estructura, su funcionalidad, las posibilidades perceptivas y la conciencia del movimiento y de la postura de acuerdo con la percepción de la propia imagen, serán aspectos prioritarios a trabajar. La lateralidad y la organización del espacio y el tiempo deberán también ser tenidos muy en cuenta. En relación a todos estos contenidos, cabe decir que representan capacidades muy imbricadas entre sí y ello se pondrá de manifiesto en las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje las cuales, seguramente harán referencia a más de una capacidad.

### *b) Capacidades relativas a la condición física*

Los contenidos propios de la condición física son aquellos que más cercanos están del rendimiento, en lo que a actividades físicas se refiere. Aquí se dedicará una especial atención a la aptitud física como suficiencia para poder afrontar una tarea de tipo físico.

Lo que en sentido cuantitativo permitirá mejorar el rendimiento, en las diferentes actividades, será el desarrollo de lo que tradicionalmente conocemos como cualidades físicas, y a las que algunos autores denominan actualmente capacidades físicas argumentando que si fueran cualidades serían innatas y no podrían desarrollarse, al contrario que las capacidades que son susceptibles de mejora.

Entre éstas se consideran como básicas las siguientes:

- **Fuerza:** capacidad de oponerse a una resistencia. Es una capacidad motora relacionada con el desarrollo de tensiones por parte de los músculos.
- **Velocidad:** capacidad de realizar sucesivos movimientos en el menor tiempo posible.
- **Resistencia:** capacidad de soportar un trabajo muscular durante un periodo de tiempo prolongado. Es necesario distinguir, aquí, por las repercusiones que tienen en el organismo, entre la resistencia aeróbica y la resistencia anaeróbica. La resistencia aeróbica sería la capacidad de sostener un esfuerzo cíclico, rítmico, de intensidad media o relativamente baja durante un periodo de tiempo largo. La resistencia anaeróbica es la capacidad para soportar un esfuerzo de gran intensidad durante un periodo de tiempo relativamente corto.
- **Flexibilidad:** es la capacidad que determina el grado de movilidad de las articulaciones. Viene condicionada por la movilidad articular y por la elongación musculoligamentosa.

### *c) Habilidades motrices*

La adquisición de habilidades motrices constituye uno de los bloques fundamentales de la Educación física escolar. Vemos que desde las primeras manifestaciones del movimiento humano, aquellas que corresponden al funcionamiento de automatismos primarios, hasta las formas más elaboradas de este movimiento que desarrolla la persona adulta, la motricidad sufre una serie de transformaciones continuadas.

Se suelen considerar los primeros cinco años, de la vida de los niños y niñas, como aquellos en que se produce la adquisición básica de los

movimientos más fundamentales, es decir, las unidades de movimiento genéricas y controladas principalmente por la maduración del sistema nervioso. A partir de los 6/7 años las habilidades motrices serían más culturales, es decir, dependerían más específicamente del aprendizaje, de la transmisión social y de los procesos de tratamiento de la información.

Diversos son los criterios que se utilizan para clasificar las habilidades motrices básicas, así como la determinación de las mismas, según los diferentes autores. En un intento de síntesis, se ofrece aquí la propuesta siguiente:

<b>Criterios de clasificación de H.M.B.</b>	<b>Tipo de habilidades motrices básicas</b>
- Habilidades locomotrices	-Desplazamientos
- Movimientos corporales no locomotrices	- Saltos
- Manejo de objetos	- Giros
	- Equilibrios
	- Lanzamientos y recepciones

Las habilidades motrices específicas tienen un carácter marcadamente más cultural. Suelen caracterizarse, tal como indica SÁNCHEZ BAÑUELOS (1986, 151) por responder a un principio de eficiencia, en el sentido en que se centran alrededor de la consecución de una determinada meta. En general, resultan de la combinación de las habilidades y destrezas básicas. Las habilidades deportivas, de las cuales hablaremos más adelante constituyen, gran parte de las habilidades motrices específicas.

#### *d) Expresión corporal*

La expresión corporal cobra cada vez una mayor importancia en el currículum de Educación física, el cual ve la necesidad de acoger, juntamente con los aspectos más funcionales del movimiento, sus manifestaciones más expresivas.

El movimiento en sí es expresivo. Cualquier movimiento, cualquier actitud que una persona adopte viene modelada por su misma subjetividad. Esta manifestación de la persona a través de sus acciones motoras hace que podamos considerar la expresión como inherente a cualquier acto motor. Sin embargo, el currículum de Educación física contempla un contenido específico de expresión corporal en torno al cual se elaborará una propuesta docente que permita que la expresión corporal responda a un comportamiento motor proyectado y sentido. Los componentes reflexivo y perceptivo serán los más

relevantes de la expresión corporal. De forma más concreta SCHINCA (1988, 13-14) propone dentro de este ámbito:

- a) La introspección psicosomática que conlleva el estudio y la interiorización de las sensaciones corporales desarrolla en primer lugar la capacidad de concentración.
- b) El trabajo progresivo y consciente sobre el tono muscular, el control y la liberación de la energía en el movimiento y la dosificación entre lo vivido a nivel sensorial y racional.
- c) El trabajo sobre la senso-percepción.
- d) La relación entre lo corporal y lo emocional para encontrar la *unidad del comportamiento psico-físico*.
- e) El proceso de sensibilización por el que se incentiva la fuerza imaginativa y creativa
- f) Las manifestaciones a través del movimiento.
- g) La capacidad de comunicación.

#### *e) Iniciación deportiva y deportes*

La iniciación deportiva y los deportes no aparecen como contenido de la Educación física hasta los cursos superiores de la educación primaria, donde son tratados de forma globalizada, consolidándose en la educación secundaria, como forma de actividad física de gran componente cultural. Los deportes que formarán parte de los programas representarán los diferentes tipos: colectivos, individuales, de lucha, siempre en función de las posibilidades de la escuela así como de la realidad deportiva territorial.

El fuerte impacto social que ha provocado en los últimos años el hecho deportivo, y al que ya nos hemos referido en el apartado anterior, requiere una cuidada intervención del educador, tanto para aprovechar el factor motivador resultante del interés que genera la expansión deportiva actual, como para propiciar un espíritu crítico ante las contradicciones pedagógicas implícitas en el deporte espectáculo y elitista (intereses económicos, formas de alienación corporal, etc.) en un intento de buscar los valores positivos y educativos de este contenido.

#### *f) El juego*

Podríamos considerar el juego como la actividad fundamental de la infancia, actividad que se prolonga en la vida adulta perdiéndose únicamente en situaciones alienantes.

Muchos autores, cuando tienen que describir las características del juego, toman la obra de HUIZINGA (1987) como referencia. Aunque peques de poca originalidad, utilizaremos las reflexiones del filósofo holandés, dada la

importancia que tienen a la hora de explicar el comportamiento lúdico. Así resumiremos a continuación las características que este autor atribuye al juego.

El juego es fundamentalmente una actividad libre. Las personas cuando jugamos lo hacemos por placer. El poder responder a esta necesidad de pasarlo bien, sin otro motivo, supone un acto de libertad. Por otro lado, el juego no constituye la vida corriente. Se aleja de lo cotidiano, ocupando parámetros espaciales y temporales diferentes de los impuestos por la rutina diaria.

Otra característica atribuida al juego es que se realiza según unas normas o reglas, siguiendo una determinada estructura y, por consiguiente, crea orden. Esta propensión a crear orden no impide que, muy a menudo, tienda a rodearse de simbolismo y de misterio.

En los primeros años, el juego individual ocupa la mayor parte del tiempo en la vida de niños y niñas ya que, aunque los veamos entre compañeros, raramente percibimos interacciones o reciprocidad en las intenciones. En niños y niñas, algo mayores descubrimos ya el camino hacia la relación. Aquí la comunicación será de gran relevancia, en la búsqueda de soluciones a inquietudes comunes. El juego se convertirá en el gran instrumento socializador.

Analizando el currículum escolar observamos que el juego tiene una duplicidad de funciones. Constituye a la vez un contenido educativo de la Educación física y un recurso metodológico tanto de ésta como de otras áreas del currículum. El entender el juego como contenido es la consecuencia lógica de considerar que éste es un elemento cultural de gran trascendencia. Es propio de todas las culturas y de todos los tiempos. Por otro lado, el juego se convierte en recurso metodológico cuando, al valorar las aportaciones del comportamiento lúdico en el crecimiento y desarrollo de niños y niñas, nos damos cuenta, de que constituye una fuente básica de aprendizaje, en la edad infantil.

Podrían citarse varios factores como favorecedores de los aprendizajes. La imitación, situación habitual en los juegos, sería uno de ellos. La exigencia de los juegos de adoptar puntos de vista externos a uno mismo, constituye otro de estos factores. Esta exigencia viene determinada, sin duda, por los conflictos y las reglas impuestas desde afuera. Tanto la resolución de los primeros como la comprensión y aceptación de las segundas requieren una progresión considerable en la construcción del pensamiento infantil. Finalmente, la motivación, consecuencia del propio placer por el juego, es un elemento que no podemos dejar de citar. Paralelamente a la motivación, y en íntima relación con ella podríamos referirnos, también, a la necesidad de descubrir, de experimentar, que aparece siempre muy ligada al juego infantil.

### *g) Salud corporal*

La educación para la salud vive un auge notable en la época actual. A principios de siglo tenía un carácter marcadamente terapéutico, ya que constituía una opción importante de lucha contra las diversas enfermedades que por aquel entonces afectaban a la infancia.

Tras ser relegada a un segundo término en favor de orientaciones más pedagógicas, en la actualidad, cobra de nuevo importancia gracias a una nueva posición ideológica en su tratamiento. Esta nueva posición ideológica supone el paso del carácter terapéutico al carácter preventivo. Con este posicionamiento se defiende la concepción de que la salud es una responsabilidad individual y colectiva de toda la comunidad; el principal responsable es uno mismo. Se propone una educación para la salud como un proceso de información, de responsabilización del individuo, con el fin de que adquiriera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, un intento de responsabilizar a cada niño y niña y prepararlos para que, poco a poco, adopten un estilo de vida - lo más sano posible- y unas conductas positivas de salud (GENERALITAT DE CATALUNYA, 1985, 7).

Si atendemos a estas consideraciones, no es de extrañar que en el currículum del M.E.C. de primaria aparezca la salud corporal como un bloque de contenidos, mientras que en otras etapas o documentos del currículum de otras comunidades autónomas aparezca explícitamente como eje transversal.

### *h) Actividades en el medio natural*

Las actividades en el medio natural no siempre se consideran como un contenido, sino como actividades de aprendizaje propias de las habilidades y destrezas motrices, realizados en entornos diferentes al habitual. Sin embargo, en la medida en que las consideremos, de forma global —con todas sus particularidades, su riqueza educativa desde el punto de vista procedimental, conceptual y actitudinal— y no únicamente desde la perspectiva del aprendizaje de una determinada destreza, pueden considerarse un contenido.

## **2.3.3.- Evaluación de la Educación física**

La forma de entender la evaluación ha tenido matices diversos en el mundo educativo, y en particular en el ámbito de la Educación física. Tales matices están íntimamente relacionados con lo que se espera de la misma y con el lugar que se le otorga en la programación educativa.

Aunque más tarde abordaremos con detalle el tema de las funciones de la evaluación en Educación física, quisiéramos introducir el tema con una visión general de las intenciones de la misma. Dicha visión nos permite diferenciar algunas posturas, realmente distantes entre sí, con respecto a la evaluación.

En una determinada época la evaluación era utilizada fundamentalmente para autorizar el paso a un nivel superior. En esta situación la ambigüedad era máxima, por lo menos en el ámbito de la Educación física, puesto que dependía de la entera subjetividad del profesor el establecer los criterios sancionadores. Esta situación de ambigüedad queda reflejada en los motivos que arguye ROMERO (1996, 387) cuando dice:

*“Si la evaluación ha sido un problema complejo a lo largo de la historia en todo el sistema educativo, mucho más lo es en el Área de la Educación Física por los siguientes motivos:*

*a) La escasa integración de la Educación Física en el sistema educativo español, pues, aunque legislativamente siempre a figurado en los distintos sistemas educativos, la realidad ha sido muy distinta.*

*b) El bajo estatus educativo que ha tenido la Educación Física, lo cual no es algo que se pueda resolver sólo con la publicación de unos nuevos diseños curriculares.*

*c) El ínfimo desarrollo de los contenidos de la Educación Física para la enseñanza, con visiones muy particulares y con muy poca relación con las demás áreas.*

*d) La prevalencia en la Escuela de una Educación Física anatomista, de mantenimiento, de entrenamiento deportivo, etc. que la han separado de la función educativa.”*

La evaluación, sin embargo, es uno de los elementos educativos que ha sufrido mayores transformaciones en los últimos años. La perspectiva más actual es la que considera a la evaluación como elemento integrante del proceso educativo, confiriéndole un carácter regulador del mismo.

En su obra *Cibernética y Educación física*, CECCHINI (1993c, 16) considera la educación como un proceso de regulación. Define el principio de regulación con la siguientes palabras: *“El principio de regulación, clave en el carácter cibernético de la acción, consiste en la conducción bajo corrección continua hacia una meta. Juega, por tanto, un papel fundamental en los sistemas regulados y autorregulados el patrón (meta invariable a alcanzar) y la contrastación (feed-back) de los efectos de dicha acción con el objetivo a lograr y que proporcionará al sistema información necesaria para su corrección. La regulación es una conducción con un flujo informativo de*

retorno". Es fácil comprender que, bajo esta perspectiva, la evaluación adquiere un papel protagonista.

Pero no sólo en el caso citado adquiere la evaluación un papel fundamental. Ya nos hemos referido, en el capítulo referente a la fundamentación teórica del currículum, a las alternativas a la evaluación por objetivos. En este caso, la evaluación asume un papel más cercano a lo que sería la investigación. Esta perspectiva es defendida por STENHOUSE (1991, 168) cuando dice: *"La crítica más importante del modelo de objetivos es que éste hace una valoración sin explicar. A este respecto es diferente de la investigación. Así pues, el que desarrolla el currículum, no puede aprender a partir de dicho modelo. Su inventario se halla condenado a no contar más que con sus inspiradas conjeturas. Pero los estilos de evaluación desarrollados por los evaluadores de la nueva corriente son, de hecho, los relativos a investigación del currículum"*.

Hemos querido dejar constancia de la evolución conceptual de la evaluación en Educación física, que como vemos no se muestra como una realidad única sino que toma formas diferentes en función de lo que de ella esperamos.

Seguramente uno de los análisis más completos acerca de la evaluación en Educación física se lo debemos BLÁZQUEZ (1990). En él describe de forma exhaustiva las funciones atribuibles a la evaluación en Educación Física que aquí reproducimos:

- Conocer el rendimiento del alumno.  
Al final de cada periodo de enseñanza-aprendizaje, mediante la evaluación se comprueba si el alumno posee el dominio suficiente de los objetivos previstos para abordar el siguiente.
- Diagnosticar.
  - a) diagnóstico genérico, a realizar al inicio de curso para determinar el nivel inicial del alumnado;
  - b) diagnóstico específico, elaborado para las diferentes unidades de trabajo;
  - c) diagnóstico de los puntos débiles.
- Valorar la eficacia del sistema de enseñanza.  
Interesa valorar todas las fases del proceso educativo con vistas a modificarlo para hacerlo más adecuado.
- Pronosticar las posibilidades del alumno y orientar.  
Se basa en el conocimiento de su rendimiento, de sus capacidades e interés, de sus dificultades en el aprendizaje y de factores personales y familiares.

- **Motivar e incentivar al alumnado.**  
Constatar los logros positivos y saber que será informado de los fallos constituye un factor de motivación.
- **Agrupar o clasificar.**  
La evaluación facilita el poder tomar decisiones sobre la organización del alumnado. Tanto si optamos por grupos homogéneos como heterogéneos, la evaluación proporciona la información necesaria para la agrupación.
- **Informar a las familias.**  
Ya sea mediante calificaciones o informes las familias conocerán el progreso de los niños.
- **Obtener datos para la investigación.**  
La investigación en el aula tiene en la evaluación un soporte imprescindible (BLÁZQUEZ , 1990, 29-34).

Estas reflexiones acerca de la evaluación nos servirán para cerrar un capítulo que tenía como misión ofrecer una panorámica amplia de la Educación física, poniendo de relieve aquellos aspectos o circunstancias que nos permitan comprender con más exactitud la naturaleza de la misma. Estamos, pues, en condiciones de centrarnos ahora en lo que será el currículum de Educación física y , por tanto, nos ocuparemos de este tema en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL**

Hemos visto hasta ahora, en sendos capítulos, diferentes aspectos teóricos del currículum, así como los factores que con más relevancia han contribuido a la configuración de la Educación física como disciplina escolar. El currículum de Educación física será el tema que centrará el presente capítulo, como forma de enlazar las dos cuestiones analizadas en los capítulos anteriores.

Puesto que la presente tesis pretende comparar diversos currículos propios de algunos países de la Unión Europea, nos ha parecido oportuno, en esta primera parte de la tesis, realizar una revisión del currículum de Educación física de nuestro país, como punto de partida del estudio posterior. Así mismo, es preciso matizar que nos referiremos al currículum de Cataluña, pero únicamente desde un punto de vista de introducción y de contextualización, ya que para ser coherentes con la metodología comparativa que desarrollaremos, la descripción del dicho currículum se realizará más adelante, con más detalle y siguiendo las pautas marcadas por las variables de la comparación.

### **3.1 - EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Parece oportuno, antes de adentrarnos en el análisis del currículum de Educación física en la actual enseñanza primaria, dedicar una reflexión al tratamiento de esta disciplina en leyes anteriores. Con este objetivo haremos una breve mención a la legislación educativa y la Educación física antes de 1965, para a continuación analizar la Educación física en las legislaciones más recientes, es decir, la de diciembre de 1965, la Ley General de Educación de 1970, los Programas Renovados de 1982 y las *Orientacions i Programes* de la Generalitat de Cataluña.

### **3.1.1.- Legislación educativa y Educación física antes de 1965**

Las siguientes líneas, con las que describimos brevemente la situación educativa en España con anterioridad a la implantación de la ley de 1965, nos permitirán establecer un apunte histórico que utilizaremos como punto de partida para el análisis de las legislaciones más cercanas a nuestros días.

La enseñanza que se desarrolla como función clerical desde la Edad Media, ve el inicio de un gran viraje que la llevará a depender del Estado, hacia finales del siglo XVIII. Pero no es hasta principios del siglo XIX, con el informe Quintana (1813), cuando se afirma la competencia exclusiva del Estado en materia de enseñanza, junto con los principios de gratuidad y obligatoriedad para todos los ciudadanos.

Diversas leyes van surgiendo, a lo largo del siglo XIX, en la línea de la centralización de la enseñanza en todos los niveles y de la resolución de problemas educativos. Basándose en la experiencia de leyes anteriores, la Ley de Instrucción Pública de Claudio Moyano, en 1856, supuso una guía para la regulación, administración y funcionamiento de la enseñanza que se mantuvo vigente durante un largo periodo de tiempo.

La Educación física no se halla considerada en ninguna de estas normativas. El estudio de CAMBEIRO (1997,11) muestra como *“no existe ninguna norma reguladora de la educación que contemple el ejercicio físico en un plan de estudios hasta el año 1847”* e insiste en decir que *“ni el Reglamento general de Instrucción pública de 1821, considerado como la primera norma en materia educativa, ni los planes sucesivos — incluida la Ley Moyano— atendieron a la educación física”*.

Podemos afirmar que en el plano legislativo, durante el siglo XIX, la actividad física sólo se contempla en pocas ocasiones y únicamente de forma anecdótica, hasta la proposición de Ley de 10 de julio de 1879. En esta proposición de Ley —que halló trabas fundamentalmente debidas a la inestabilidad política y tuvo que ser de nuevo defendida por Manuel Becerra en 1881— se declara oficial la enseñanza de la gimnástica higiénica en los Institutos de segunda enseñanza y en las Escuela Normales.<sup>51</sup> La proposición de Ley no hace referencia a la escuela primaria, aunque si a las Escuelas Normales, quizá por considerar necesario que los maestros y maestras estuvieran formados antes de declarar la Educación física obligatoria en la escuela elemental.

Tras un largo proceso de elaboración la Ley se publica en la Gaceta en marzo de 1983, con lo que se inicia la institucionalización de la

---

<sup>51</sup> Respecto a los detalles de la proposición de Ley y de la elaboración de la misma puede consultarse CAMBEIRO (1997, 27) y FERNÁNDEZ NARES (1993, 52-62).

Educación física en los centros educativos. El primer artículo de la ley establece la creación de la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica.

Durante los primeros años del siglo XX la escuela primaria tenía escasos recursos para la impartición de la Educación física. CAMBEIRO (1997,194) así lo expresa: *“Contando con la escasa formación física que recibían los maestros en las Escuelas Normales y con la escasa dotación de medios que padecían nuestras escuelas —en este y en otros aspectos— no puede extrañar que la Educación física en las escuelas primarias, fuera, si no inexistente, muy deficiente y precaria”*.

Entre las acciones, más o menos acertadas, que contribuyeron a difundir la Educación física escolar cabe mencionar una Real Orden de 1924 que ordenaba la distribución de la Cartilla Gimnástica entre los maestros. La Cartilla Gimnástica consistía en un librito con láminas en el que quedaban expuestas las diferentes lecciones de gimnasia.

Debemos señalar también que en el plano de la educación general, durante el primer tercio del siglo XX, no se avanzó gran cosa en el terreno de legislación educativa. Cabe mencionar, por lo progresista, el anteproyecto de Ley de Instrucción Pública, elaborado por L. Luzuriaga, y la Constitución Republicana en diciembre de 1931. Después de la Guerra Civil dos Leyes de Educación Primaria (14 de junio 1945 y 21 de diciembre de 1965) tratan de hacer efectivos los principios de gratuidad y obligatoriedad escolares.

En este periodo, la Educación física escolar sigue sin estar sometida a la misma legislación que la educación general. Así, por ejemplo, vemos como en 1961 sale a la luz una ley sobre la Educación física al margen de la ley de educación general. BURRIEL (1987, 8) pone de manifiesto esta desconexión cuando dice: *“La ley sobre Educación Física del año 1961 estableció la obligatoriedad en todos los grados de enseñanza, pero esta normativa legal nunca se vio acompañada de una voluntad real de aplicación, y, por consiguiente de la planificación y asignación de recursos necesarios para ello”*. El autor se refiere a la falta de dotación económica para la formación del profesorado y para disponer de las instalaciones necesarias para la práctica de la Educación física. Sin embargo, la ley sobre Educación física de 1961 influye, según nuestro parecer, en las disposiciones de la ley de educación de 1965, que se refiere a la Educación física en varios artículos, como podremos observar en el siguiente apartado.

### 3.1.2.- La Educación física en la ley del 21 de Diciembre de 1965

La ley de diciembre de 1965 hace referencia, en diferentes ocasiones, a la Educación física —recordemos que cuatro años antes la Ley sobre Educación física establecía la obligatoriedad en todos los niveles educativos— .

En el Título Primero de la Ley consistente en la declaración de principios, en el apartado sobre caracteres de la educación primaria, junto con artículos referentes a la educación religiosa, la formación del espíritu nacional, la lengua nacional, la educación social, la educación intelectual y la educación profesional, hallamos el artículo 10 que trata el tema de la Educación física y el cual se reproduce a continuación.

*“Educación Física.- Art.10. De la educación primaria forma parte importante la educación física, no sólo en lo que atañe al cultivo de las prácticas higiénicas, sino en lo que esta educación representa fisiológicamente para formar una juventud fuerte, sana y disciplinada.*

*La gimnasia educativa, los juegos y deportes, elegidos entre los más eficaces por su tradición o por su interés pedagógico, son instrumentos inmediatos del desarrollo físico de los escolares, y mediatos de su formación intelectual y moral ” (NUEVA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA de 21 de diciembre de 1965).*

De este artículo se deducen las finalidades de la Educación física en Primaria que tienen un marcado matiz higiénico y fisiológico, siendo la fuerza, la salud y la disciplina, los grandes pilares. Se perfila en él la intención de buscar un interés pedagógico en las actividades físicas recomendadas, aunque todavía lejano del concepto actual. Se contemplan dichas actividades como prácticas próximas a la “formación intelectual y moral” y no como agentes reales de tal formación.

Entre las enseñanzas que promulga el capítulo IV de la Ley, aparecen, en coherencia con la declaración de principios, los contenidos propios de la Educación física. De esta manera las enseñanzas son clasificadas en tres grupos de conocimientos: Instrumentales, Formativos y Complementarios. La Educación física se sitúa entre los formativos:

*“Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto: primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua nacional y las Matemáticas, y cuarto, la educación física, que contiene la Gimnasia, los*

*Deportes y los Juegos Dirigidos*" (NUEVA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA de 21 de diciembre de 1965, art. 37B).

El Ministerio no se responsabiliza directamente de cómo se desarrollará la materia. Así, tras indicar que *"El Ministerio de Educación y Ciencia, por medio de sus organismos técnicos de investigación, redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos órdenes de conocimientos"*, atribuye el proponer los de formación religiosa a la jerarquía eclesiástica y el asesoramiento de la redacción de los de Educación física, a los organismos técnicos competentes, aunque no dice quiénes son estos organismos técnicos competentes.

En el plano de aspectos, vinculados a la Educación física, resulta interesante, a la vez que curioso, el artículo 34 referente a Escuelas al aire libre, dentro del capítulo de escuelas especiales, redactado en los siguientes términos:

*"Escuelas al aire libre.- Art. 34. Las Escuelas al aire libre, con sus tradicionales procedimientos españoles, se fomentarán en todas las localidades de la nación. Tendrán carácter obligatorio cuando en ellas se eduquen niños débiles o pretuberculosos.*

*La estancia de temporada en Escuelas de ese tipo o en colonias escolares será obligatoria en lo posible para todos los alumnos cuya constitución física requiera cambios de clima y altura o sobrealimentación y vida higiénica especial, respetando los derechos reconocidos a la familia en el artículo 2º de la presente Ley.*

*Los campamentos, albergues y estaciones preventoriales que a los mismos efectos organizan la Delegación de Juventudes y la Sección Femenina, continuarán con su régimen actual con la ayuda reconocida en la ley de Protección Escolar"* (NUEVA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA de 21 de diciembre de 1965).

Como resumen, puede decirse que la Ley de Diciembre de 1965 considera la Educación física entre sus disposiciones. Le atribuye, fundamentalmente, finalidades de carácter higiénico y fisiológico, destacándose la fuerza, la salud y la disciplina. Entre las enseñanzas propuestas, reconoce a la Educación física como un contenido formativo que incluye la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos. La programación de la materia irá a cargo de "organismos competentes", aunque no queda determinado qué organismos serán.

El currículum establecido por la Ley de 1965, en base a unas finalidades amplias, decide en términos generales los contenidos de la

materia. Sin embargo, no ofrece criterios de secuenciación aunque tampoco los deja a juicio del maestro, dado que se extrae del contenido de la ley que existirá un paso intermedio de secuenciación a cargo de "organismos competentes". Por otro lado, no quedan definidos objetivos, ni principios para desarrollar estrategias de aprendizaje o de evaluación.

### **3.1.3.- La Educación física en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970**

La publicación, en 1969, del "Libro blanco" *Bases para una política educativa*, se considera el antecedente directo de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Esta ley nace en 1970, preparada por expertos del Ministerio Villar Pallasí. Se le atribuyen como características fundamentales, junto con la obligatoriedad y la gratuidad, la educación personalizada, la renovación didáctica y la evaluación continuada.

Con la promulgación de la Ley General de Educación se pretendía iniciar una serie de cambios en materia educativa que supusieran una renovación profunda del Sistema Educativo del momento. Uno de estos cambios fue la creación de la Enseñanza General Básica (etapa educativa de siete cursos - niños y niñas de 6 a 13 años-). La EGB se dividía en dos etapas, la Primera que comprendía los cursos del 1º al 5º y la Segunda que comprendía del 6º al 8º.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 no supuso grandes modificaciones en la consideración de la Educación física escolar. Así, vemos como en el artículo 16, en que quedan descritos los objetivos de la Educación General Básica se refiere a la capacidad físico deportiva, pero en el artículo 17, en que describe las áreas de actividad educativa, no hace ninguna referencia a esta área.

*Artículo 16.- "En la Educación General básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico- social y de la capacidad físico-deportiva.*

*Artículo 17.- Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el*

*estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado” (LEY 14/1970).*

El tratamiento de la Educación física en una y otra etapa de la E.G.B. era distinto. En la Primera Etapa de E.G.B., la Educación física formaba parte del área de expresión dinámica juntamente con la música. En la Segunda Etapa de E.G.B. constituía una materia en sí misma, denominada “Educación Física y Deportes”. La Ley establecía también diferente tratamiento en cuanto al profesorado que en primera etapa era un único maestro y en segunda etapa era un profesor “especial”. No queda definido el significado que se da a especial.

*“En la primera etapa se adscribirá un profesor por cada grupo de alumnos correspondientes a un solo nivel o curso, encargándose de todas las áreas del programa[...]*

*En la segunda etapa, a título indicativo, se propone el siguiente esquema de asignación de áreas por profesor:*

- ◆ *Un profesor para Lengua y Ciencias Sociales.*
- ◆ *Un profesor para Matemáticas, Ciencias y Tecnología.*
- ◆ *Un profesor (especial) para lengua extranjera.*
- ◆ *Un profesor (especial) para educación artística.*
- ◆ *Un profesor (especial) para Educación Física y Deportes” (ORDEN MINISTERIAL de dos de diciembre de 1970).*

Nos detendremos algo más en el contenido de las enseñanzas establecido por las Orientaciones Pedagógicas aprobadas por Órdenes ministeriales de dos de diciembre de 1970 (primera etapa) y seis de agosto de 1971 (segunda etapa).

### **a) Primera Etapa: Área de Expresión dinámica**

Tal como queda indicado, unas líneas más arriba, en la Primera Etapa de EGB la Educación física estaba incluida en el Área de Expresión dinámica, juntamente con la Expresión musical. Para ilustrar la reflexión en torno a las enseñanzas fijadas en las Orientaciones para la Primera Etapa se reproducen a continuación las indicaciones de un curso cualquiera<sup>52</sup>.

#### *“Tercer curso:*

- *Conocer y expresar pasos rítmicos y danzas populares sencillas.*
- *Reconocer los pasos, el acento, compás, ritmo, valor de los tiempos, en un canto o danza colectiva.*
- *Utilizar los instrumentos de percusión para acompañar canciones rítmicas y dramatizaciones.*
- *Conocimiento de las formas elementales: Lied, Canón, Rondón.*
- *Principios de lectura musical.*
- *Interpretación personal, individualizada y en grupos de movimientos rítmicos o dinámicos.*
- *Desarrollar en forma lúdica las actividades siguientes:*
  - Carrera de velocidad; salto de longitud; lanzamiento de pelota infantil; control de balón con pie o mano (niños) y sólo con mano (niñas).*
  - Trepa libre, aumento de velocidad en la trepa y descenso, balanceo, etc.*
  - Natación: adquisición de un estilo.*
  - Participación activa en pequeños “torneos” de juegos dirigidos.*
  - Participación en “torneos” de predeporte.*
  - Marchas y paseos-cross reducidos y progresivos en “aire libre”. (Contenido de las enseñanzas indicado por las Nuevas Orientaciones de la Enseñanza General básica. Tercer curso. ORDEN MINISTERIAL de dos de diciembre de 1970).*

Las enseñanzas que deben impartirse en la Primera Etapa de Enseñanza General Básica quedan especificadas en las Orientaciones de la Ley General de Educación. Dichas enseñanzas quedan determinadas por un listado de objetivos, para cada curso, tal como puede verse en la referencia anterior. En cada uno de los puntos se especifica qué es lo que debe ser capaz de hacer el alumno.

---

<sup>52</sup> Se ha tomado el tercer curso por hallarse en el centro de la etapa

Podríamos decir que una parte concreta de Educación física se aleja ligeramente de esta formulación de objetivos, ya que para cada curso hallamos un punto que indica: “Desarrollar en forma lúdica las actividades siguientes:...” siguiendo el listado de actividades. En este caso más que un objetivo didáctico, parece ser la indicación para el profesor de cómo han de desarrollarse una serie de contenidos de la materia que en ocasiones quedan precisados en forma de actividades concretas.

Vemos, a lo largo de los cinco cursos, un intento de secuencia que podría tildarse de poco matizado y, en algunos casos, de desacertado. Así, por ejemplo, un factor importante que marca la secuencia del primer bloque de actividades, que asociamos con las habilidades motrices, es el hecho de que el salto aparece en tercer curso (en primero y segundo está la carrera, el lanzamiento y el control de balón), cuando es evidente que el salto es una habilidad que los niños y niñas adquieren ya antes de esta etapa educativa y, por tanto, no tiene sentido ignorarla en un bloque de habilidades motrices.

Hay que mencionar como positivo el intento globalizador con la música que se manifiesta en objetivos como: “*Expresión personal de movimientos y posiciones gimnásticas siguiendo un mando rítmico o la voz musical*”, para cuarto curso.

Se ha dejado para el final el comentario de lo que, hoy en día, nos parece más desconcertante. Cuando en nuestro currículum actual uno de los ejes transversales es la “Igualdad de oportunidades de ambos sexos” parece imposible que en un currículum tan cercano a nosotros como el de la Ley General de Educación aparezca como contenido que se repite en cada curso: “*control de balón manejado con pie o mano (niños) y sólo con mano (niñas)*”.

## **b) Segunda Etapa: Educación Física y Deportes**

En segunda etapa, la Educación física tiene un Área específica. El análisis de las orientaciones nos sitúa, en primer lugar en una introducción donde queda de manifiesto la gran finalidad de la Educación física para esta etapa: “*el perfeccionamiento de las actitudes físico-deportivas del escolar*”, así como el “*desarrollo armónico de todo el cuerpo*”.

Este tipo de finalidades resultan muy lejanas a las del momento actual en que impera una clara tendencia a contemplar a la persona como una unidad y no como la suma de partes: cuerpo, mente, etc. En el currículum actual quedan relegadas las finalidades que contemplan de forma exclusiva el desarrollo corporal, en favor de las que abogan por una potenciación del desarrollo de la persona en su globalidad.

Tras esta toma de posición respecto a las finalidades, viene una defensa de los ejercicios de ritmo y la dinámica y de las actividades al aire libre, en lo que sería una reflexión poco detenida de los contenidos de Educación física.

Para finalizar, volvemos a toparnos con la diferenciación por razones de sexo, con las recomendaciones de mantener en esta etapa una actividad bien diferenciada entre los ámbitos masculino y femenino, recomendación absolutamente opuesta a las orientaciones que podemos hallar en el currículum actual, tal como se indicaba en el apartado anterior, al hacer referencia a este tema.

*“La educación físico-deportiva en esta etapa tenderá al perfeccionamiento de las actitudes físico-deportivas del escolar, orientándolas y potenciándole, al mismo tiempo que se procura conseguir el desarrollo armónico de todo el cuerpo. Los ejercicios de ritmo y la dinámica en la adquisición de gestos y destrezas físico-deportivas tendrán gran importancia. Se iniciará también en las actividades de aire libre desarrollando destrezas y aptitudes de índole física que, enmarcadas en el ámbito de la naturaleza, dentro de una acepción libre, tienden a proporcionar la distensión y el recreo, al mismo tiempo que intentan conseguir fines formativos de carácter individual y colectivo, siendo, además, un medio de higiene social, al dar adecuado encauce al empleo de “Tiempo libre” del hombre.*

*Se habrá de mantener en esta etapa una actividad bien diferenciada entre los ámbitos masculino y femenino, en especial en la aplicación de los juegos y deportes reducidos, así como en el carácter aplicativo de los ejercicios gimnásticos, a fin de lograr el desarrollo psicofisiológico a la expresión corporal propia de cada sexo” (ORDEN MINISTERIAL de 6 de Agosto de 1971).*

En cuanto a las orientaciones relativas a la secuencia de las enseñanzas, vemos como en la etapa anterior que se combinan lo que serían propiamente objetivos didácticos con listados de actividades.

Los objetivos hacen referencia a la condición física, al sentido rítmico, a la coordinación, a los equilibrios y a los saltos. Se recomiendan específicamente para esta etapa las siguientes actividades:

*“- Gimnasia educativa, analítica en una breve primera etapa y sintética en el resto de la lección, buscando la variedad en los ejercicios y la interpretación personal de*

*los mismos, con el ritmo y el sentido dinámico adecuados.*

- *Juegos predeportivos y predeportes.*
- *Ejercicios utilitarios y de aplicación deportiva general.*
- *Deporte de iniciación en la técnica y táctica elemental de cada modalidad, aplicado con carácter reducido.*
- *Competiciones predeportivas y deportivas de carácter escolar (las deportivas serán planificadas de acuerdo con el carácter reducido de los deportes aptos para esta etapa)*
- *Socorrismo deportivo y escolar.*
- *Iniciación al Aire Libre (marchas paseos-cross, carrera de orientación, iniciación a la acampada de fin de semana y práctica de campamentos)” (ORDEN MINISTERIAL de 6 de Agosto de 1971).*

Evidentemente no se trata aquí de mirar con desdén los anteriores contenidos curriculares bajo la luz de criterios actuales, sino de ver cómo éstos han ido evolucionando hasta la época presente, con el fin de comprender mejor el currículum vigente en la actualidad. Por ello únicamente se comentarán de forma crítica dos aspectos que destacan por encima del resto.

Por un lado, queremos señalar la falta de coherencia en la estructura global del currículum. El currículum de 1970 era un currículum tecnológico según el cual debían seleccionarse un conjunto de metas, fines y objetivos y en consecuencia los contenidos y experiencias para conseguirlos. En el currículum de Educación física encontramos una mezcla aleatoria de unos y otros. Así, podemos hallar redactados como: *“Aumento de la aptitud dinámica y en especial de la capacidad de velocidad, agilidad, iniciación a la potencia y resistencia funcional”* y en la misma categoría, unas líneas más adelante: *“Participar en recorridos progresivos al aire libre hasta 1.500 m en zonas boscosas o de arbolado”*. Lo que debería ser una experiencia educativa para conseguir el objetivo propuesto se presenta pues sin ninguna conexión con el mismo.

Por otro lado, también puede ser de interés, dado el auge que tienen en la actualidad los contenidos de Expresión corporal, señalar la falta de continuidad en los objetivos de expresión corporal que sí aparecían en la etapa anterior y en cambio en esta segunda etapa permanecen totalmente ignorados.

### 3.1.4.- La Educación Física en los programas renovados de 1981

La renovación que sufre la E.G.B. en 1981, tanto en lo que se refiere a ordenación académica como a programación, afecta directamente a la Educación física. Debemos tener en cuenta, sin embargo, tal y como se verá más adelante, que la repercusión de estos programas, en Cataluña, es relativa, debido al traspaso de servicios de la Administración del Estado a la Generalitat de Catalunya.

Las primeras novedades en el currículum de Educación física, dignas de mención, atañen a las finalidades de la disciplina. Si en los programas anteriores quedaba patente que la Educación física tenía finalidades de cariz fisiológico e higiénico, e incluso disciplinario, en los programas renovados dichas finalidades toman un rumbo más pedagógico. Así, en la introducción a los programas se considera que la Educación física *"debe ser concebida como una forma de favorecer la evolución de la personalidad usando como elemento básico de relación el movimiento corporal"* (M.E.C., 1981, 2)<sup>53</sup>. Queda también patente que la Educación física no debe entenderse tanto como un medio de adquisición de habilidades estereotipadas, sino más bien como un área que favorezca la utilización y control corporal. *"La programación de la enseñanza de la Educación física no debe entenderse como un medio de proporcionar al niño habilidades motrices específicas y rígidas, sino para colocar al niño, joven y adulto en situación de disponer y controlar las manifestaciones corporales"* (M.E.C., 1981, 2).

Los contenidos de las enseñanzas quedan, sin duda, mucho más detallados que en los programas anteriores, incluyéndose contenidos nuevos como las "aptitudes perceptivas", "las aptitudes coordinadas" o las "cualidades físicas".

Se ofrece a continuación un cuadro resumen de los contenidos propuestos para ciclo medio y ciclo superior (la propuesta de ciclo inicial era globalizada y se centraba en la "conciencia y cuidado del propio cuerpo"). Para entender la estructura de la programación debemos tener en cuenta el carácter tecnológico del currículum, regido por la definición de los objetivos a partir de lo que se denominó "bloques temáticos" y "temas de trabajo".

---

<sup>53</sup> Los programas renovados se hallan legislados por el Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica i fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial y por el Real Decreto de 710/ 1982, de 12 de febrero de fijación de las enseñanzas mínimas de ciclo medio. Las citas corresponden al documento de consulta publicado por el M.E.C. en junio de 1981.

**CUADRO nº 9: Bloques temáticos para ciclo medio y superior.  
(M.E.C., 1981)**

<b>Ciclo Medio</b>	<b>Ciclo Superior</b>
1. APTITUD. PERCEPTIVAS 1.1. Toma de conciencia del propio cuerpo. 1.2. Percepción espacial 1.3. Percepción temporal  2. APTITUDES COORDENADAS 2.1. Coordinación oculomotriz 2.2. Coordinación locomotriz 2.3. Equilibrio  3. CUALIDADES FÍSICAS 3.1. Agilidad 3.2. Fuerza potencia  4. ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA 4.1. Actividades al aire libre	1. CUALIDADES FÍSICAS 1.1. Potencia- Resistencia 1.2. Flexibilidad  2. APTITUDES DEPORTIVAS 2.1. Gimnasia 2.2. Atletismo  3. ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA 3.1. Actividades al aire libre  ACTIVIDADES OPCIONALES 1.1. Grupo de deportes con balón o pelota 1.2. Minitramp 1.3. Natación

Los objetivos propuestos para cada bloque temático se caracterizaban por la gran especificidad; hablábamos por aquel entonces de objetivos operativos.

Cada uno de los objetivos iba acompañado de las actividades sugeridas para su consecución. Así, por ejemplo, un objetivo podía ser: *“Saltar y girar alrededor del eje longitudinal”*; y las actividades sugeridas para este objetivo *“ saltar de la espaldera al suelo y girar durante el salto , saltos desde el pinto al suelo y girar durante el salto, saltar desde el banco al suelo y girar durante el salto”*.

Un análisis de este currículum, tomando como referencia las tendencias actuales de la Educación física nos lleva a las siguientes observaciones:

- La expresión corporal no se halla incluida entre los contenidos de la Educación física, en los programas renovados de 1981.
- Las aptitudes coordinadas, que en estos programas tienen la categoría de bloque temático, en la actualidad suelen ser relegadas a un segundo término por imperar otros modelos explicativos de la motricidad humana. Paralelamente, la adquisición de habilidades motrices que en la

actualidad tiene la categoría de contenido educativo no se considera en estos programas renovados.

- Las cualidades físicas, en la actualidad, se tratan de forma muy genérica, en la primaria, y en todo caso se incide en la velocidad y la flexibilidad. Estos programas, sin embargo, muestran una especial inclinación hacia la fuerza-potencia.
- Se halla en falta cualquier mención o referencia al juego.

### **3.1.5.- La Educación física en las Orientaciones y Programas de la Generalitat de Cataluña**

Las Orientaciones y Programas de la Generalitat son consecuencia del traspaso de servicios de la Administración del Estado a la Generalitat de Cataluña de 1980 (apartado B del anexo del Real Decreto 20809/1980 del 3 de octubre) que establecía que la elaboración y la aprobación de planes, programas de estudio y orientaciones pedagógicas que desarrollaran y complementaran las enseñanzas mínimas prescritas por el Estado, correspondía a la Generalitat de Cataluña. De esta manera, pronto aparecieron las publicaciones correspondientes al ciclo inicial y al ciclo medio de E.G.B. Los programas correspondientes al ciclo superior no llegaron a ser publicados.

#### **a) Ciclo Inicial**

En el ciclo inicial se desarrolla un programa de "Expresión corporal y psicomotricidad". Se parte de cinco objetivos generales:

- "- Respectar i afavorir el desenvolupament motòric i psicomotòric del nen.*
- Descoberta i expressió del propi cos, per arribar a la construcció de la pròpia imatge corporal (esquema corporal)*
- Experimentació i descoberta de la pròpia orientació espacial. Relacionar-la amb l'entorn que l'envolta.*
- Estructuració del temps. Ritme.*
- Recerca experimental dels traços que posteriorment configuraran els elements de les grafies." (GENERALITAT DE CATALUNYA, 1988<sup>4</sup>, 231)*

De dichos objetivos se desprenden seis Unidades de Trabajo:

- “- *La creativitat motòrica i la relació amb objectes varis.*
- - *La marxa*
- - *Treball corporal, global i segmentari. El relaxament. La respiració*
- - *Situació en l'espai*
  - a) *L'orientació espacial pròpia. Les nocions bàsiques. La lateralitat.*
  - b) *L'organització en l'espai . Transformació de la pròpia direccionalitat en funció dels objectes del voltant.*
- - *L'organització del temps. Les nocions que introduïxen el ritme. Descoberta del propi ritme.*
- - *Vivència corporal de les grafies. Traços simples i complexos.”(GENERALITAT DE CATALUNYA, 1988<sup>4</sup>,231)*

El desarrollo del programa consiste fundamentalmente en una serie de clarificaciones conceptuales y de orientaciones didácticas, más que en la propuesta de objetivos o contenidos específicos.

Si queremos hacer también aquí un análisis, a la luz de las tendencias actuales, deberemos empezar diciendo que en el currículum actual de Educación física no aparece el término “psicomotricidad” . El motivo sin duda está relacionado con las críticas a las que habitualmente se ve sometida esta práctica: el pleonasma que entraña el término, al yuxtaponer “psico” y “motricidad”; el abuso de actividades exclusivamente manipulativas; la tendencia a ignorar los juegos tradicionales y a rechazar los deportes; el distanciamiento con el medio natural;...

En cuanto a los contenidos quizá lo que más sorprende es la existencia de una unidad temática que lleve por título “la marcha” mientras se mantienen ausentes todas las demás habilidades motrices básicas. El juego también se encuentra a faltar, aquí.

### **b) Ciclo Medio**

Las orientaciones y programas de ciclo medio se inician con una introducción que tiene como principal intención defender la figura del profesor-tutor como profesor de Educación física y animar a éste a cumplir tal cometido.

Tras unas orientaciones didácticas donde se reflexiona sobre el papel de niños y niñas en relación al propio cuerpo, al mundo exterior de los objetos y al grupo, y donde se priorizan las actividades variadas y el juego,

viene el listado de objetivos generales que se reproducen a continuación:

- a) Afavorir el desenvolupament de la personalitat del nen, mitjançant l'expressió corporal.*
- b) Aconseguir una formació cinètica global, a través del desenvolupament de les capacitats psicomotrius.*
- c) Potenciar les habilitats físiques bàsiques per a la vida normal de l'home.*
- d) Obtenir dels alumnes nivells acceptables de destreses esportives considerades fonamentals*
- e) Desenvolupar i potenciar la capacitat física de l'alumne.*
- f) Afermar el joc social i col·lectiu, superant inhibicions i diferències.*
- g) Prendre consciència clara del sentit abstracte i formal de la regla en el joc." (GENERALITAT DE CATALUNYA, 1983, 301)*

Para que estos objetivos pudieran conseguirse se establecían, en el currículum de ciclo medio, tres bloques temáticos, con los contenidos que se indican a continuación:

- A) Educación por el movimiento
  - a) Expresión corporal
  - b) Psicomotricidad
- B) Educación del movimiento
  - a) Actividades físicas básicas
    - 1. Habilidades motrices básicas
    - 2. Destrezas deportivas
    - 3. Condiciones físicas
- C) El juego
  - 1. Juegos de animación
  - 2. Juegos tradicionales y creativos
  - 3. Iniciación deportiva

Una primera impresión que se extrae del análisis de este currículum atañe a su aspecto formal. Excepto en lo que se refiere a los objetivos generales, que están claramente indicados, se hace difícil distinguir lo que es un objetivo, de un contenido, de una actividad de aprendizaje o de una orientación didáctica. Todos estos elementos se hallan mezclados y ocupando categorías similares en la redacción.

En cuanto a los aspectos que afectan más específicamente al área, se hace notar la tendencia muy difundida a finales de los setenta de

distinguir entre la educación del movimiento y la educación por el movimiento, en la que incidieron sin duda las aportaciones de LE BOULCH. Quizá también cabría mencionar la relevancia que toman, en este currículum, los temas relacionados con las capacidades perceptivo-motoras los cuales eran más bien ignorados en programas anteriores.

La reflexión final, una vez revisados, los documentos curriculares de las últimas décadas, se centra en la evolución de los mismos. En el análisis se observa una clara línea de progreso hacia la concepción actual de la Educación física, donde los diferentes temas vinculados a esta disciplina van tomando forma de contenido educativo. No hay rupturas, no hay regresiones, hay una progresión conceptual en la que se van incorporando las aportaciones de los diferentes modelos explicativos de la motricidad humana y de la educación desde esta disciplina.

## **3.2.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULUM DE LA REFORMA EDUCATIVA**

### **3.2.1.- La LOGSE: el marco jurídico**

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo constituye la forma jurídica de la propuesta de Reforma Educativa. Dicha propuesta se hace necesaria en un momento de acelerada modernización y de claro acercamiento a Europa. Es consecuencia de dos factores clave: las grandes transformaciones que se producen en nuestra sociedad desde las normativas educativas aprobadas en 1970; así como, algunos problemas estructurales específicamente educativos. Entre las primeras podríamos considerar los cambios productivos, culturales y tecnológicos acaecidos, pero deberíamos destacar la Constitución de 1978, donde quedan definidas las líneas a seguir en lo que respecta a la educación de los españoles y las españolas. Entre los segundos se suelen destacar la falta de configuración de una etapa educativa previa a la enseñanza obligatoria, el desfase entre el final de la enseñanza obligatoria y la edad laboral, los diseños poco adecuados del bachillerato y la formación profesional, etc. (LOGSE, preámbulo).

La LOGSE constituirá pues el marco jurídico de una reforma educativa, cuya implantación se lleva a cabo durante un periodo prolongado con el fin de que los cambios se produzcan de forma escalonada y permitan a la realidad educativa adaptarse de forma progresiva.

**CUADRO nº 10. - Finalidades del sistema educativo Español (LOGSE.  
Título preliminar. Artículo 1)**

- a) *Pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) *Formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- c) *Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d) *Capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- e) *Formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) *Preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) *Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos*

A lo largo de la Ley pueden apreciarse tres referencias directas a la Educación física en la escuela primaria: a) en los objetivos generales; b) en la determinación de las áreas; c) en la previsión de los maestros especialistas. Veremos a continuación estas tres referencias.

**a) *La Educación física en los objetivos generales establecidos por la LOGSE***

Entre las capacidades, propuestas por la Ley, que debe contribuir a desarrollar la educación primaria, dos hacen referencia específica a la Educación física. Son las que se resaltan en el siguiente listado:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de su Comunidad Autónoma.*
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.*
- c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.*
- d) Adquirir las habilidades que les permitan moverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionen.*
- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con estos.*

- f) *Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.*
- g) *Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción que les ofrecen.*
- h) *Valorar la higiene y la salud del propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.*
- i) *Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal” (LOGSE, Capítulo segundo, artículo 13).*

## **b) La Educación física en la determinación de áreas educativas**

Las áreas en torno a las cuales se organiza la educación primaria son las siguientes:

- a) Conocimiento del medio natural social y cultural.
- b) Educación artística.
- c) Educación física.
- d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma correspondiente y literatura.
- e) Lenguas extranjeras.
- f) Matemáticas.

La Educación física constituye, pues, un área educativa. Debemos tener en cuenta, en relación a las áreas, que la misma Ley reconoce el carácter global e integrador de las mismas.

## **c) La Educación física en la previsión de maestros especialistas**

La LOGSE prevé maestros especialistas en Educación física para la escuela primaria lo que constituye una novedad con respecto a leyes anteriores.<sup>54</sup>

Así vemos que el contenido del Artículo 16 reza en este sentido “*La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música, de la Educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, será impartida por maestros con la especialización correspondiente*” (LOGSE, artículo 16. cap 1º).

---

<sup>54</sup> Ya se ha dicho que en la EGB se contemplaba una especialización en educación física pero era para segunda etapa —11 - 14 años—.

### **.3.2.2.- El marco curricular**

Para la Reforma Educativa se ha establecido un marco curricular que intenta tener en cuenta las características de la enseñanza obligatoria así como las necesidades planteadas en los diferentes niveles educativos. El principal impulsor del marco curricular ha sido Cesar COLL y colaboradores como ya hemos mencionado en el capítulo referente a los aspectos teóricos del currículum. En Cataluña, dicho marco curricular ha sido desarrollado por César COLL con la colaboración de los técnicos del Gabinete de Ordenación Educativa y del Servicio de Educación Especial de la *Direcció General d'Ensenyament Primari* (1986). Resumimos a continuación los elementos más característicos del mismo y que mayores repercusiones han de tener en la renovación educativa.

#### **a) Las fuentes del currículum**

Determinar de dónde extraer la información necesaria para precisar las intenciones y el plan de acción a seguir en la educación escolar es lo primero que debe decidir el currículum.

Se han descrito en este marco curricular cuatro fuentes del currículum: a) el análisis sociológico que permite determinar los contenidos que permitirán que el alumno pueda convertirse en un miembro activo de la sociedad; b) el análisis psicológico que aporta informaciones relativas a los factores y a los procesos que intervienen en el desarrollo personal del alumno de tal manera que facilita la planificación didáctica; c) el análisis epistemológico de las asignaturas para determinar los elementos importantes y aquellos de los que podemos prescindir, al tiempo que facilita el tomar decisiones respecto a la secuencia de los aprendizajes; d) la propia experiencia pedagógica que permite contrastar aquellas situaciones de éxito con otras menos adecuadas lo cual facilitará el camino de la optimización.

En este planteamiento, el análisis psicológico recibe un tratamiento especial. Toma como referencia diversos enfoques cognoscitivos siendo los más representativos: la teoría genética de J. Piaget; la teoría de la actividad en las formulaciones de Vygotsky, Luria y Leontiev; los planteamientos de la psicología cultural enunciada por Cole; la teoría del aprendizaje verbal significativo de D. Ausubel; la teoría de la asimilación de Mayer; la teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

La consecuencia es una concepción constructivista de la intervención pedagógica, donde destacan los conceptos de esquemas de conocimiento y de aprendizaje significativo.

Los esquemas de conocimiento incluyen tanto conocimientos en el sentido más estricto, como valores, normas, actitudes, destrezas, etc. El

alumno construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La intervención pedagógica irá dirigida a crear las condiciones adecuadas para que se den estos mecanismos.

Otro de los puntos clave de la intervención pedagógica resaltados en el marco curricular es el requisito de que el aprendizaje sea significativo. Según palabras de COLL (1986, 37): *“La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, agudizada en el marco de un intento de construir una teoría de aprendizaje escolar, afecta al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no aleatoria con lo que el alumno ya sabe, es decir si es asimilado en su estructura cognoscitiva, nos hallamos en presencia de un aprendizaje significativo; si por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, nos hallamos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.”*

## **b) El modelo curricular**

El modelo de currículum que adopta la Reforma Educativa es un *“proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares al tiempo que explicita las intenciones que hay en su origen y proporciona un plan para llevarlas a término”* COLL(1986, 148).

A partir de la finalidades del sistema educativo que son las afirmaciones de principio sobre las funciones de dicho sistema educativo y que están recogidas en la Constitución y en las diversas leyes que de ella se desprenden, se formulan los objetivos generales de cada etapa. Para el posterior desarrollo del diseño se proponen tres niveles de concreción:

- El primer nivel de concreción incluye el enunciado de los Objetivos Generales de Ciclo, la determinación de las áreas curriculares, y de los objetivos generales de cada una, así como la formulación de los objetivos terminales, de los bloques de contenidos y de las orientaciones didácticas, para cada área.

Tomamos de COLL (1986) la definición de estos elementos de los cuales hemos dado una visión más amplia en el primer capítulo.

Los objetivos generales de etapa especifican las capacidades que los alumnos han de haber adquirido al finalizar el ciclo correspondiente. Estos objetivos contemplan como mínimo cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognoscitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción y de actuación social.

Los contenidos constituyen el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos generales del área. Los contenidos pueden ser hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes.

Un concepto designa un conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Un principio dice alguna cosa sobre los cambios o relaciones que acaecen a un objeto, hecho, situación símbolo, etc. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas. Un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas. Se concreta en normas que son reglas de conducta. Una actitud es una tendencia a comportarse de forma consistente y persistente frente a determinadas situaciones.

- El segundo nivel de concreción determina los contenidos y objetivos terminales propios de cada ciclo y ofrece unas orientaciones didácticas respecto a la enseñanza y a la evaluación. El segundo nivel de concreción es responsabilidad de cada centro escolar. Es el que da el carácter abierto del currículum, ya que permite la adaptación del Diseño curricular a la peculiaridad de cada centro escolar.
- El tercer nivel de concreción. Se ofrece aquí, al profesor, la posibilidad de elaborar proyectos educativos y programaciones ajustadas a las necesidades de cada caso. Se recomienda la elaboración de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas dentro de cada ciclo.

### **3.2.3.- La Educación física en el currículum de Cataluña: primeras consideraciones**

Como anunciábamos al inicio del capítulo, unas pinceladas acerca del currículum de Educación física de Cataluña nos permitirán culminar este marco teórico que no pretende otra cosa que ofrecer una visión amplia de los temas relativos al currículum y a la Educación física escolar, temas que hallan el punto de intersección, en el presente capítulo. La descripción y análisis del Currículum de Educación física de Cataluña se tratará en la segunda parte de esta tesis, en lo que corresponderá a la fase descriptiva de la metodología comparativa.

En el currículum de Cataluña para la enseñanza primaria, se considera la Educación física como un factor importante del desarrollo integral de la persona. Se considera también, que ha de encaminarse a la consecución de finalidades utilitarias, higiénicas y éticas que se concreten en el conocimiento corporal, el dominio de la acción motriz en el espacio y

la implicación de cada uno en las relaciones afectivas que se establecen entorno a la actividad física.

El currículum de Educación física establece diez objetivos generales a alcanzar al final de la etapa y una serie de bloques de contenidos. Estos bloques de contenidos son diferentes para:

- Procedimientos: *“Control i consciència corporal”*  
*“Execució d’habilitats coordinatives”*  
*“Utilització de les capacitats condicionals”*  
*“Expressió corporal i dramatització”*  
*“Realització de jocs”*
  
- Conceptos: *“Esquema corporal”*  
*“Organització de l’espai i del temps”*  
*“Habilitats motrius específiques”*  
*“Expressió i comunicació”*  
*“El joc”*
  
- Actitudes, valores y normas:  
*“1.-Acceptació i estimació del propi cos.*  
*2.-Iniciativa en l’acció.*  
*3.-Organització i constància en l’activitat motriu.*  
*4.-Gust i satisfacció per l’activitat física.*  
*5.-Esforç per vèncer les dificultats superables.*  
*Autosuperació personal.*  
*6.-Valoració de la higiene i la salut.*  
*7.-Motivació cap a la comunicació corporal.*  
*8.-Acceptació i respecte a la diversitat física, d’opinió i d’acció*  
*9.-Responsabilitat envers les normes.”*  
*10.-Respecte a la natura, a les instal·lacions i el material.”*

Treinta y dos objetivos terminales especifican el tipo y grado de aprendizaje esperado en relación a los contenidos establecidos. El currículum oficial se completa con unas orientaciones didácticas para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.

El segundo nivel de concreción debe ser desarrollado por los centros escolares, sin embargo las administraciones educativas proponen ejemplos de modelos de segundo nivel de concreción en los que se distribuyen los objetivos y los contenidos curriculares por ciclos. Como venimos indicando, todo ello será analizado con detalle, en el capítulo 10, por lo que damos por finalizado el presente capítulo y, con él, el marco teórico de la tesis.

## SEGUNDA PARTE

# COMPARACIÓN CURRICULAR

*Introducción a la investigación comparativa.*

*Capítulo 4.- Metodología de la investigación*

*Capítulo 5.- Alemania: currículum de Educación física en primaria.*

*Capítulo 6.- Francia: currículum de Educación física en primaria.*

*Capítulo 7.- Italia: currículum de educación física en primaria.*

*Capítulo 8.- Portugal: currículum de educación física en primaria.*

*Capítulo 9.- Reino unido (Inglaterra y Gales): currículum de Educación física en primaria.*

*Capítulo 10.- Los currículos de Educación física de primaria en España (M.E.C.) y Cataluña.*

*Capítulo 11.- Comparación del currículum de Educación física de los países seleccionados.*

*Capítulo 12.- Valoración de la comparación.*

*Capítulo 13.- Conclusiones*

**BIBLIOGRAFÍA**

## **INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA**

Una vez establecido el marco conceptual, en la primera parte de esta tesis, desarrollamos a continuación la investigación comparativa propiamente dicha. Para ello iniciamos esta segunda parte con un capítulo en el cual analizamos la metodología comparativa aplicada al ámbito educativo.

Las páginas que componen los siguientes seis capítulos tratan de recoger las particularidades del currículum de Educación física de primaria, de los diversos países que han sido seleccionados entre los que integran la Unión Europea.

Como se ha dicho con anterioridad, la selección se ha establecido en base a criterios de proximidad geográfica y de representatividad histórica. Hemos manifestado también, que aun habiendo especificado unos criterios, no somos ajenos a la subjetividad inherente a una selección de este tipo.

Los países elegidos son, pues: Alemania (Renania del Norte-Westfalia), Francia, Reino Unido (Inglaterra y Gales), Italia y Portugal. Todos ellos tienen en común, además de reformas curriculares recientes, nuevas orientaciones en la aplicación curricular.

La estructura de cada capítulo vendrá condicionada por el imperativo de referirnos al contexto general, antes de tratar lo particular. De esta manera, antes de abordar la organización y los contenidos de la Educación física, nos vemos obligados a hacer una necesaria referencia al sistema educativo de cada país, así como a la estructura curricular de la primaria que cada uno de ellos ha desarrollado.

Hablar de sistema educativo constituye sin duda una abstracción, puesto que como muy bien indica LÊ THÀNH KHÔI (1981), no hay dos países cuyo sistema educativo comprenda los mismos elementos y no hay ninguno cuyo sistema educativo no esté en perpetua transformación. Este autor, sin

embargo, ve la suficiente concordancia entre los puntos esenciales como para atreverse a definir lo que se entiende por sistema educativo, definición que reproducimos a continuación.

*“Précisons que l'éducation doit être prise dans sa signification la plus large. Le système éducatif comprend donc toutes les institutions organisées dans ce but, publiques et privées: les établissements d'enseignement, mais aussi les services de vulgarisation, les classes d'alphabétisation, les programmes de radio et de télévision scolaires, les cours par correspondance, les diverses activités extra-scolaires de formation.*

*Au sens classique du terme [...] un système d'enseignement se caractérise par ses finalités, son organisation administrative, ses structures pédagogiques, ses contenus, ses méthodes et ses acteurs.*

*Tous ces éléments s'interpénètrent en même temps qu'ils sont liés à l'environnement politique et social” LÊ THÀNH KHÔI (1981, 44).<sup>55</sup>*

En la presente ocasión hemos seleccionado cuatro puntos en torno a los que girará la reflexión sobre el sistema educativo: centralización administrativa; reformas educativas; obligatoriedad de la escolarización; niveles educativos.

En cuanto a la estructura curricular de la primaria, se analizará la fundamentación y organización del currículum, los componentes curriculares, las áreas educativas, los horarios asignados a las distintas áreas...

A partir de aquí estaremos ya en condiciones de introducirnos de pleno en el área de Educación física, analizando el currículum desarrollado por cada país.

---

<sup>55</sup> *“Precisemos que la educación debe ser tomada en su significado más amplio. El sistema educativo comprende entonces todas las instituciones organizadas con este fin, públicas y privadas: los centros de enseñanza, pero también los servicios de difusión, las clases de alfabetización, los programas de radio y de televisión escolares, los cursos a distancia, las diversas actividades extraescolares de formación.*

*En el sentido clásico del término [...] un sistema de enseñanza se caracteriza por sus finalidades, su organización administrativa, sus estructuras pedagógicas, sus contenidos, sus métodos, sus actores.*

*Todos estos elementos se interpenetran al mismo tiempo que están ligados al entorno político y social.”*

Los elementos que analizaremos y que, como veremos más adelante marcarán la pauta de la comparación serán los que vienen relacionados a continuación:

- La denominación del área.
- La fundamentación y justificación del área.
- Las finalidades y objetivos.
- Los contenidos.
- Las orientaciones didácticas.
- Las orientaciones para la programación.
- Las orientaciones para la evaluación.
- Elementos de aplicación del currículum: horarios y profesorado.
- Actividades paralelas: actividades en horario no lectivo.

Como veremos en el capítulo referente a la metodología no todos los trabajos que se inscriben en el ámbito de la Educación Comparada pueden ser considerados como tales, puesto que muchos de ellos se limitan a realizar el primer paso del método comparativo que es la descripción.

En nuestro caso hemos querido respetar las cuatro fases del método, no tanto por mantener un rigor científico—que sin duda es un motivo a tener en cuenta—, sino por creer sinceramente que el verdadero interés de esta tesis radica en la comparación propiamente dicha más que en la descripción.

Así pues, los capítulos relativos al currículum de cada país corresponden a las fases de **descripción** e **interpretación** de la metodología comparativa. En ellos, hemos descrito el currículum de cada país, pero, además, hemos hecho una interpretación de los diferentes aspectos relacionándolos con el contexto sociocultural o con condicionantes históricos.

El capítulo 11 está constituido por las fases de **yuxtaposición** y **comparación** de la metodología comparativa. A continuación, en el capítulo 12, se establece una valoración de la comparación. Finalmente presentamos las conclusiones de la tesis.

## **CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Cuando la presente tesis no era más que un esbozo, más que un proyecto sin definir, la única cuestión certera era el objeto de la investigación, *el currículum de educación física de la enseñanza primaria*, y con una principal finalidad, la de llegar a conclusiones que pudieran mejorar dicho currículum, en el sentido de hacerlo más acorde con la realidad y las necesidades de esta etapa educativa.

La idea de comparar el currículum de Cataluña con el de otros países europeos surge posteriormente. En este proceso podemos comprobar que nuestras aspiraciones coinciden las de la Educación Comparada, cuanto menos en el sentido que las exponen VELLOSO y PEDRÓ (1991, 98): "*La Educación Comparada es la ciencia que estudia los sistemas educativos mediante el método comparativo, con el fin de contribuir a su mejora*".

Nosotros no pretendemos comparar un sistema educativo sino parte del mismo, el currículum de Educación física. Tal posibilidad es considerada por otros autores del ámbito de la Educación Comparada cuando indican que la Educación Comparada estudia problemas educativos, (BEREDAY, ROSSELLÓ), o por aquéllos que consideran que la Educación Comparada estudia, además de sistemas educativos, *parcelas o aspectos de los mismos* (RAVENTÓS, 1990, 109).

Todo ello tiene como consecuencia, la utilización de la metodología comparativa para la realización de esta investigación dado que ésta es la metodología propia de la Educación Comparada.

La pretensión del presente capítulo es desvelar los principales aspectos y las características propias de la metodología comparativa en educación. Con tal finalidad, nos adentraremos en primer lugar en el ámbito científico de la Educación Comparada, para continuar con los pormenores del método.

#### 4.1.- GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

Con la finalidad de comprender mejor el alcance de la Educación Comparada, la mayoría de autores con obras generales sobre el tema incluyen en las mismas un recorrido por la génesis y evolución de esta disciplina. Vamos a referirnos a algunos de ellos, contrastando sus aportaciones, para poder ofrecer una idea sobre cómo se ha ido configurando esta disciplina científica.

Muchos son los acontecimientos que a lo largo de la historia contribuyen a dimensionar científicamente la Educación Comparada; tantos que en ocasiones resulta difícil establecer un hilo conductor. Por ello es de agradecer la categorización en diferentes etapas que propone GARCÍA GARRIDO (1991, 26-89). Este autor sitúa los diferentes momentos y sucesos en las siguientes etapas fundamentales:

- “1. Etapa precientífica: los relatos de viaje.*
- 2. La toma de conciencia.*
- 3. Etapa de la enseñanza en el extranjero.*
- 4. Etapa de elaboración sistemática.*
- 5. La decisiva contribución de los organismos internacionales.*
- 6. Desarrollo actual”.*

Respetaremos en nuestra reflexión estas etapas, con la finalidad de articular los diferentes datos que sobre el tema hemos ido obteniendo.

El hecho de considerar los relatos de viaje como etapa precientífica es consecuencia de que en ellos resulta frecuente encontrar referencias a aspectos educativos de los lugares visitados, los cuales acostumbran a llevar anotaciones de comparación con las características educativas del país de origen.

Respecto a este tema, sin embargo, BEREDAY(1968,29) matiza que la verdadera importancia que toma el interés por los pueblos extranjeros va pareja a la aparición de los nacionalismos, y lo expresa de la siguiente manera:

*“Los relatos de cosas vistas en el extranjero por viajeros, mercaderes, políticos y mendigos son tan antiguos como la raza humana. Siempre ha habido personas como Ibn Kaldun, Marco Polo y Alexis de Tocqueville, deseosos de explicar en su país lo que les ha llamado la atención en otras tierras. Pero el interés por los pueblos extranjeros y sus sistemas educativos adquirió especial importancia en la era del nacionalismo, preludiada por la Reforma de la que acabó siendo*

*víctima el propio More. Se desarrolló en la época en que los hombres empezaron a sentirse ingleses, holandeses o españoles antes que europeos unidos por el uso común del latín y por la fe cristiana. El nacionalismo ha contribuido a articular las diferencias regionales en el pensamiento y, como consecuencia, en la manera de educar a los niños y jóvenes”.*

A finales del siglo dieciocho (etapa de toma de conciencia según GARCÍA GARRIDO) aparecen los primeros estudios comparativos en diferentes disciplinas científicas.

En este contexto se desarrolla la obra de JULLIEN DE PARIS considerado como el “iniciador” de la educación comparada. Indicamos iniciador entre comillas puesto que si es cierto que su obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation* (1817), sin duda de gran profundidad y riqueza, se sitúa en los inicios de la educación comparada como ciencia, también es cierto que en aquella época pasó desapercibida y no adquirió el reconocimiento que actualmente ostenta hasta que fue difundida por ROSSELLÓ en 1943. Aun así, quisiéramos reproducir un pequeño fragmento del *Esquisse* donde puede verse perfectamente la intención del autor al escribirla; es decir, siguiendo el ejemplo de otras ciencias, utilizar la educación comparada para el perfeccionamiento de la educación en general.

*“La Educación se compone, lo mismo que cualquier arte o ciencia, de hechos y de observaciones. Parece obligado, por consiguiente, como en las otras ramas del saber, catalogar hechos y observaciones, situándolos en tablas analíticas que faciliten la yuxtaposición y la comparación, para inferir principios ciertos y reglas exactas. De esta manera la Educación se convertirá, aproximadamente, en una ciencia positiva... Y al modo que las investigaciones en Anatomía Comparada han hecho progresar la ciencia de la Anatomía, las investigaciones sobre Educación Comparada aportarán nuevos medios para perfeccionar la ciencia de la Educación”* (Esquisse, p.13, citado en VELLOSO y PEDRÓ, 1991, 19).

Dentro del campo de lo anecdótico, puesto que nos alejamos del tema que estamos tratando en este capítulo, nos gustaría señalar que JULLIEN DE PARIS publicó, en 1808, un tratado de educación al que denominó *Ensayo general de educación física, moral e intelectual*. Aunque en el siglo XIX podemos encontrar ya grandes precursores de la Educación Física, como por ejemplo PESTALOZZI, resulta curioso ver cómo se incluye

explícitamente la educación física en un tratado pedagógico en un momento en que la educación seguía siendo fundamentalmente intelectualista.

La siguiente etapa descrita por GARCÍA GARRIDO sería la *de enseñanza en el extranjero*. Corresponde al siglo XIX, que se caracteriza por el asentamiento de los nacionalismos y por el afán de instaurar una instrucción pública en los diferentes países. En las obras de referencia consultadas, se ponen de manifiesto, en esta etapa, las aportaciones de diferentes países a través de la producción escrita de sus autores más conocidos. Obviamente se sale del objetivo del presente estudio el detenernos en cada una de estas aportaciones, por lo cual nos limitaremos a exponer las conclusiones que de las mismas obtienen VELLOSO y PEDRÓ (1991, 38 a 41).

La primera conclusión es que a medida que avanza el siglo el número de aportaciones crece con extremada rapidez, tanto en profundidad como en número. Otra conclusión es que poco a poco se va ampliando el campo de estudio de los diferentes autores que pasan de la descripción de las características de un solo país a la comparación de varios países a la vez. Una tercera observación se halla en la línea de entender que la evolución de las ciencias sociales, que tiene lugar a lo largo del siglo, favorece una cierta tendencia a explicar las causas de las coincidencias y discrepancias observadas en la comparación, y en consecuencia a estudiar los sistemas educativos dentro de sus contextos. La cuantificación de los datos va adquiriendo también una importancia progresiva.

Tanto GARCÍA GARRIDO como sus discípulos, VELLOSO y PEDRÓ, coinciden en describir dos hechos que dan paso a la etapa de sistematización metodológica, en 1900: el primer curso universitario de Educación Comparada impartido por James E. RUSSELL, en la Universidad de Columbia y la aparición de la publicación de Michael SADLER con el título de *¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico con el estudio de los sistemas extranjeros de educación?*

Reproducimos a continuación un fragmento de esta última publicación por considerar que revela perfectamente el pensamiento de SADLER. El pensamiento de este comparatista supuso un paso adelante para la Educación Comparada, al entender dicho autor que no era tan importante lo que del extranjero pudiera copiarse como la mejora que puede obtenerse de la comprensión de los fenómenos que envuelven tanto a los sistemas educativos ajenos como al propio.

*“El verdadero valor del estudio comparado de instituciones no reside en descubrir dispositivos o mecanismos que puedan ser transferidos de un país a otro (aunque no se deba ignorar la frecuente posibilidad de tal transferencia) sino en comprobar cuál es el*

*espíritu que ha engrandecido una institución extranjera, para luego buscar los medios de cultivar ese espíritu en el propio país, en el caso que sea necesario remediar alguna debilidad en la vida nacional” (SADLER, 1902, citado en VELLOSO y PEDRÓ, 1991, 57).*

En esta etapa de sistematización metodológica nos referiremos a tres autores I. KANDEL, N. HANS y F.SCHNEIDER, destacados por RAVENTÓS (1990, 157) quien dice de ellos: *“...solamente a partir de estos tres autores es posible comprender la extraordinaria expansión actual de los estudios comparativos en educación y de la Pedagogía Comparada como disciplina”.*

I.KANDEL continúa y desarrolla las aportaciones de SADLER haciendo especial incidencia en cómo los aspectos históricos condicionan los fenómenos educativos y sobre todo las coincidencias y diferencias entre unos sistemas educativos y otros.

N.HANS se esforzó en hallar explicación a los sistemas educativos estudiando tres grandes grupos de factores que inciden sobre los mismos. Hallamos estos grupos de factores reproducidos en la obra de GARCÍA GARRIDO (1991, 61):

- 1.-Factores naturales: factor racial, factor lingüístico y factores geográficos y económicos.
- 2.-Factores religiosos.
- 3.- Factores seculares : humanismo, socialismo, nacionalismo y democracia.

La aportación de F.SCHNEIDER se centra fundamentalmente en destacar la necesidad de analizar los factores configurativos de los sistemas educativos vinculados al carácter de las naciones que los desarrollan. VELLOSO y PEDRO( 1991, 71) hablan así de este autor:

*“Schneider era contrario al estudio de las características de un sistema educativo con el fin de conocerlas sin más o copiarlas, ya que para él ese estudio cobraba su sentido si se analizaban los diversos factores que modelaban y configuraban un sistema educativo. Los factores identificados por él son: el espacio geográfico, la economía, la cultura, la religión, la ciencia, la estructura social y política, la historia, las influencias extranjeras, el carácter nacional (modo de pensar y actuar propio de una nación) y el factor endógeno, esto es la propia educación, que actúa y reacciona con el resto”.*

Son numerosos los comparatistas que han seguido y siguen actualmente las líneas iniciadas por estos tres autores y sus trabajos e influencia en el ámbito de la Educación Comparada son, sin duda, a destacar. Sin embargo, no nos parece oportuno extendernos haciendo referencia a la obra desarrollada por los mismos, dado que no es realmente ésta la finalidad de nuestro estudio. No quisiéramos a pesar de ello dejar de nombrar a dos de ellos, HILKER y BEREDAY, puesto que a ellos nos referiremos cuando hablemos de aspectos más propiamente metodológicos.

Para cerrar estas líneas sobre la evolución de la Educación Comparada, haremos mención del estado actual de la cuestión, señalando, de acuerdo con GARCÍA GARRIDO (1991,75), la decisiva importancia de los trabajos tanto de los organismos internacionales (Bureau Internacional de Educación, Unesco, O.C.D.E., Unión Europea, O.E.A., algunas O.N.G., etc.), como el papel de Asociaciones de carácter internacional centradas en el estudio de la Educación Comparada (*World Council of Comparative Education Societies* y la *Comparative Education Society in Europe*). En este marco, el número de publicaciones sobre el tema presenta una clara línea ascendente.

RAVENTÓS (1990, 151) sintetiza las vertientes que toman los trabajos de Educación Comparada llevados a cabo en las dos últimas décadas de la siguiente manera:

*"- Una de ellas quizás con mayor tradición y peso histórico, recogería un gran número de estudios educativos de diversa índole, que tienen en común el hecho de abarcar zonas geográficas determinadas al estudiar comparativamente fenómenos o situaciones educativas, en el más amplio sentido del término.*

*- Otra vertiente, más actual, novedosa y, mayoritariamente polémica y conflictiva, abarcaría aquellos estudios educativos sobre temas o cuestiones, generalmente monográficos, pero con enfoque internacional o supranacional".*

#### **4.2.- FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DE LA METODOLOGÍA COMPARATIVA**

La mayoría de los autores convergen en hallar una de las causas del nacimiento de la Educación Comparada en la capacidad de la persona humana de comparar, cotejar y contrastar. Estos procedimientos del pensamiento estarían en la base de la mayoría de acciones educativas. *"Los objetivos que pretenden alcanzarse mediante el acto de educar han sido casi siempre dictados, o al menos inspirados, por consideraciones de orden*

*comparativo. Es tal y cual comportamiento, tal o cual saber o tal o cual enfoque de la realidad el que suscita en una persona (el educador) el deseo de conducir a otra (el educando) hasta una meta parecida” (GARCÍA GARRIDO, 1991, 25).*

Adoptando otro cariz en la reflexión e intentando hallar el soporte científico de la metodología comparativa hemos recurrido a RAVENTÓS (1990, 35-52) quien resalta la importancia del razonamiento analógico como fundamento de la metodología comparativa.

Utiliza las palabras de FERRATER MORA (1984) para definir el concepto de analogía como: *“La correlación entre los términos de dos o varios sistemas u órdenes, es decir, la existencia de una relación entre cada uno de los términos de un sistema y cada uno de los términos de otro”* (citado en RAVENTÓS, 1990, 35). Ello le lleva a analizar la naturaleza científica de la inferencia por analogía de la cual dice que *“consiste en hacer derivar de la semejanza en ciertos aspectos entre dos objetos que se comparan, la semejanza que estos dos objetos pueden tener en otros aspectos”* (ÍDEM, 35). También considera que *“la inferencia por analogía es un tipo de inducción, pero se diferencia de aquélla en el resultado, ya que no se eleva de lo particular a lo general (como la inducción), sino que la conclusión permanece en el mismo grado de generalidad o particularidad de los objetos comparados”* (ÍDEM, 35). En relación con ello, sin embargo, advierte que es necesario evitar la confusión entre la inferencia por analogía y la inducción, entendiéndose que la primera no depende tanto del número de casos o frecuencia de los mismos como de la relación que pueda establecerse entre un caso generalizado y otro que todavía no lo está, en base a la semejanza entre ambos.

La rigurosidad en el análisis lleva a este autor a determinar las limitaciones de las inferencias por analogía, en lo que respecta a su naturaleza científica: *“a) son mediatas, ya que constan de dos premisas; b) son amplificadoras, por cuanto la conclusión de la inferencia rebasa el contenido de las premisas propiamente dichas; c) son de certidumbre problemática, dado que de la semejanza entre dos objetos no es posible obtener un juicio científicamente convincente en su totalidad”* (ÍDEM, 36).

El autor concluye su análisis expresando su convicción de que la analogía *“entendida en un sentido amplio como relación de semejanza o correspondencia, y sus posibilidades como procedimiento y razonamiento científico, fundamentan y dan sentido al examen comparativo propio de nuestra disciplina”* (ÍDEM, 49).

Del razonamiento analógico y de los métodos de la analogía en relación con la metodología comparativa nos habla también SANVISENS (1972, 148). Tras manifestarse en el sentido de que los estudios comparativos no se ofrecen aislados de una función estructuralista y