

Educar a través del deporte o el regreso a la utopía.

Prf. Dr. Manuel Vizquete Carrizosa
Universidad de Extremadura – España
Comité de Expertos del Consejo de Europa
mvizquete@unex.es

Introducción:

Desde su aparición en el horizonte educativo en el siglo XIX, probablemente retomando otras tradiciones anteriores existentes en la vieja Europa,¹ el deporte ha gozado de un referente educativo que, en muchos casos, no solo es discutible sino abiertamente contrario a toda idea de educación. No es menos cierto, que el auténtico fundador de la teoría educativa del deporte, el clérigo protestante británico Thomas Arnold, tuvo perfectamente clara no solo la idea educativa del deporte sino, además, que esta idea podía materializarse y hacerse presente en el contexto educativo.² Por otra parte esta calidad de educador que se le ha venido atribuyendo al deporte, *por definición*, es igualmente el origen de una serie de lacras, de confusiones y de problemas conceptuales que han devenido en lo que hoy día conocemos como la *crisis de identidad de la educación física*, definida y estudiada por Crum.³ En el presente, la confusión terminológica y conceptual, nos obliga a un deslinde, casi a una cirugía, que separe cada una de las expresiones y conceptos que dan cuerpo a lo que desde muchos lugares se ha llamado eufemísticamente

¹ La palabra inglesa *sport* procede de la francesa antigua *desport* que en Francia en el siglo XIII significaba "diversión popular", correspondiente al *disporto* italiano "diversión alegría, esparcimiento" a partir de 1440 se usa en Inglaterra la forma abreviada *sport* con el significado de *pleasant pastime, entertainment or amusement, recreation, diversion* (pasatiempo agradable, entretenimiento, distracción recreo, diversión); Durante el siglo XIX resucita en Inglaterra el antiguo sentido deportivo en gran parte por los alumnos de las *Public Schools* organizando ejercicios deportivos, juegos y competiciones por iniciativa propia y creando reglas de competición y leyes tácitas de comportamiento caballeresco" WAGNER HUGO -*Etimología y concepto de Sport en Civis - Altivs - Fortivs* - Tomo XI-XII- Instituto Nacional de Educación Física -I.N.E.F.- Madrid 1969-1970. Págs. 385 a 391.

² N.A.: Thomas Arnold, (1795-1842), es conocido como el *Padre del Deporte*, clérigo protestante, introductor de grandes reformas en la enseñanza en Gran Bretaña, especialmente entre 1827 a 1842 en que ocupó el cargo de *Headmaster* del *Rugby College*. Se propuso reformar las costumbres de los estudiantes mediante el fomento en sus alumnos de la afición por los juegos reglamentados para desarrollar la iniciativa y la responsabilidad, recomendando además, la máxima lealtad en sus acciones definiéndolo como *fair play*. El método de Arnold, se extendió rápidamente por los Colegios y Universidades Inglesas como uno de los elementos decisivos de la educación integral y, posteriormente, a través de la expansión comercial y política británica al resto de Europa y a los Estados Unidos de América.

³ CRUM, B.: (1993) *The identity crisis of Physical Education - To teach or not to be, that is the question*. Conferencia impartida en el Congreso de la Sociedad Portuguesa de Educação Física, Oeiras (Portugal) 11 Diciembre de 1992. Traducción portuguesa en las actas de este Congreso. Boletim SPEF N° 7-8 Inverno/Primavera 1993.Lisboa.

cultura del movimiento, y que no es otra cosa que un cajón de sastre en el que se encuentra el *totum revolutum* del que se sirve el ovillo de la política sin que, en la mayor parte de los casos, la educación, o lo educativo, tengan mayor presencia que ese entendimiento tácito, nominal y siempre ausente, con el que solemos revestir la pretendida intención educativa del deporte.

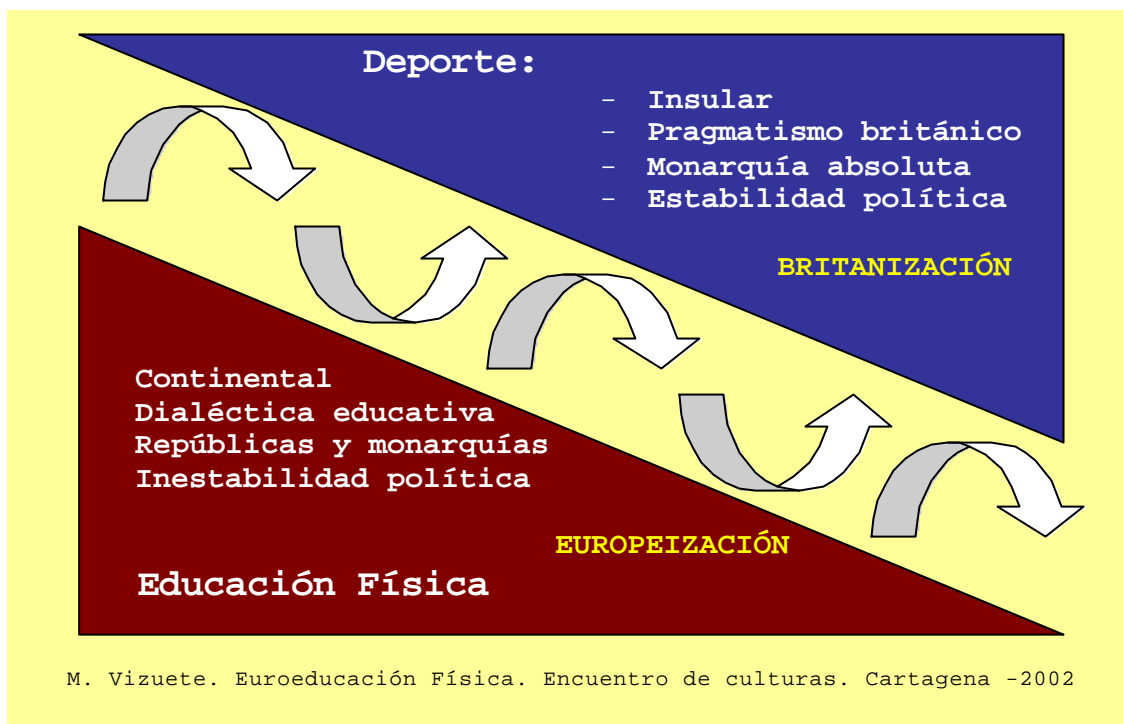
Es cierto que, en especial, durante la segunda mitad del siglo XX, educación física y deporte practicaron un matrimonio de conveniencia o, si se quiere, una simbiosis, que si bien permitió sobrevivir a la educación física, fue el determinante de una *sportivización* de la sociedad occidental de incalculables consecuencias. En la actualidad, desfigurado casi por completo el sentido educativo original, y perdidos en el fenómeno multifacético que es el deporte contemporáneo; es preciso que, desde la educación, retomemos el hilo conductor original y delimitemos cual ha de ser su acción y efecto en el panorama educativo de las sociedades del siglo XXI.

Como ya he sostenido en otro momento,⁴ es esencial en este punto, una vez abordado el problema del deporte como medio de educación, que establezcamos sus diferencias más significativas, en relación con su identidad cultural con la educación física. Es cierto que tanto el deporte, en su origen, como la educación física, por definición, plantean la educación en valores a partir del movimiento humano como método; sin embargo, no hemos de olvidar, precisamente aquí, los diferentes substratos culturales de origen de ambas teorías educativas que condicionan severamente tanto sus objetivos como sus metodologías, así como sus diferentes trayectorias históricas a lo largo del siglo XIX y, muy especialmente en la segunda mitad del siglo XX. En este sentido es preciso destacar que, mientras que el deporte nace y se desarrolla fundamentalmente en la Inglaterra Victoriana y es hijo del pragmatismo educativo inglés que comporta toda una filosofía de vida; la educación física es hija de los movimientos democráticos de educación nacidos a partir de las filosofías educativas russonianas.

Es igualmente preciso destacar que, mientras que la insularidad británica y su tendencia a la autosuficiencia cultural y a la autarquía educativa, en el periodo señalado; en el que, además, coincide la fase más sobresaliente del imperio británico le otorgan al deporte, como medio de educación, un largo siglo de estabilidad y de principios educativos indiscutibles así como su

⁴ VIZUETE, M.: *Euroeducación física. Encuentro de Culturas*. Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Edición digital. Arturo Díaz, Pedro Luis Rodríguez y Juan A. Moreno Murcia (Coords.) Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia. 2002

expansión por todo el orbe de este imperio militar, social y económico, que desencadena una auténtica *britanización*, entendida como cultura deportiva.

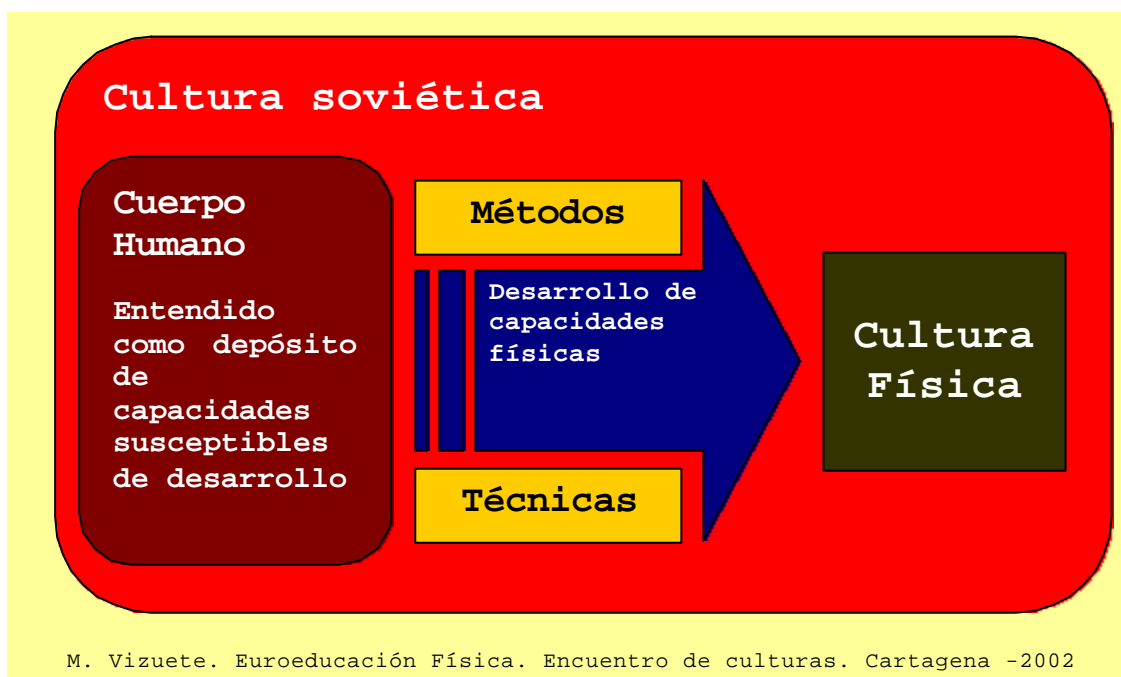


La educación física, desde su realidad continental, es un principio educativo coparticipado por diferentes culturas europeas en las que la estabilidad política y la orientación educativa única, no es precisamente su valor más destacado; sin temor a equivocarnos, podemos asegurar que la educación física es hija de las mil crisis sociales y políticas que sacuden a la Europa continental desde finales del siglo XIX, hasta casi finales del siglo XX. Influencias culturales de todo tipo, modelos educativos diversos, religiones diferentes, guerras y enfrentamientos sociales, han sido el catalizador de una forma de entender la educación del cuerpo que pasando por escuelas y movimientos diferentes, a través de Europa, han cristalizado en las diferentes corrientes existentes en la actualidad y que, fiel a sus tradiciones, mantiene como objetivo a la salud y a la calidad de vida como horizonte.

Establecida, por otra parte, la relación entre la ideología marxista y el concepto *Cultura Física*, la influencia ejercida, y aún ejerciente en algunos países de Hispanoamérica, por los países de la órbita soviética y la ideología marxista sobre la educación física y sobre el concepto de educar a través del deporte, obliga a que traduzcamos a un sentido contemporáneo de educación estas

percepciones del concepto de cultura física; especialmente aquellas que pueden tratar de justificar, si es que en algún caso es justificable, la cosificación del ser humano a que se llegó en el deporte soviético y que aún se mantiene como un anacronismo en algunos países que siguen practicando esa idea de cultura física.

Desde esta óptica, la educación del cuerpo, entendido el deporte como la manifestación más genuina de la cultura física, se ubicaría en el ámbito de las capacidades humanas y, por lo tanto, la práctica del deporte estaría dirigida al desarrollo de estas capacidades sin plantear, a priori, ninguna acción educativa de fondo axiológico, por lo que, así entendida, la acción a ejercer sobre el cuerpo estará referida a método y técnica física y en modo alguno, sujeta a los valores que pertenecen a otros ámbitos de la cultura.



Es fácilmente reconocible, en el esquema anterior, muchos de los diferentes tratamientos dados por nuestras sociedades al deporte, así como la concepción ideológica que sobre la educación física poseen demasiadas de nuestras autoridades educativas, para las que no es difícil convivir con la cosificación del ser humano que representan los deportes profesionales o profesionalizados, y el carácter de patrimonio público o político en su caso, que se le atribuye a los deportistas de élite como productos de ese desarrollo de capacidades, soportado económicamente y alentado desde instancias públicas, con una evidente intención de rentabilidad política.

El enfrentamiento entre educación física y deporte, cuando lo hay, tiene precisamente su origen en estas dos posturas irreconciliables, de base cultural, que enfrentan desarrollo de capacidades como objetivo con educación para la salud y educación en valores; este enfrentamiento de tipo ético contrapone los objetivos del entrenador a los del educador y los fines educativos, a largo plazo, con el mercantilismo tangible de los resultados inmediatos.

Establecidos estos primeros términos del problema, queda una última definición que procedente del marketing y del negocio deportivo, ha invadido, con indudable pujanza y denodado empeño el ámbito de la educación física, o si se quiere, dada la confusión conceptual en la que nos estamos moviendo alrededor del mismo problema, el ámbito conceptual de la educación del cuerpo o sobre el cuerpo. Nos estamos refiriendo, al concepto *actividad física*.

Pese a ser un recién llegado a este debate, el concepto actividad física ha provocado un reajuste conceptual en lo que se venía entendiendo como objetivos de educación, como práctica o como intención política; de tal manera que al ser entendido por la industria como una fuente de negocio cuya justificación se establece desde fuera del ámbito de la educación, esto es, desde el ámbito de la salud o, más frecuentemente, desde las necesidades estéticas impuestas por la moda, el concepto actividad física comienza a aparecer como la piedra clave del arco incompleto de la acción educativa o terapéutica ejercida sobre el cuerpo humano.

Educación física, cultura física, deporte y actividad física.

No es posible, por más tiempo, seguir escondiendo la cabeza ante las realidades y las demandas sociales. A la educación física como práctica iniciática y supuesta de salud, demasiadas veces denostada y muchas mal enfocada e impartida, ha sucedido una pujante demanda social de educación física para la salud y la calidad de vida, que precisa ser sustentada de forma cualitativa y entendida en sus justos términos; esto es, desde el punto de vista de la educación con mayúsculas ya que lo que, precisamente ahora, se nos exige es educación para la salud y la calidad de vida desde presupuestos de movimiento y actividad corporal; así pues, enterradas las viejas teorías de la educación física-deportiva que caracterizaron las décadas de los sesenta y setenta; desechado por ineficaz el deportivismo escolar en el que se convirtió la educación física en los ochenta y, superada la confusión de los noventa en la que aún hoy nos encontramos, es preciso delimitar en tiempo y forma cuales han de ser las coordenadas de la acción educativa sobre el cuerpo para garantizar la aludida demanda social de salud y calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas.

La educación física ha de ser entendida como un proceso educativo definido articulado y científicamente planificado, en la misma manera y con la misma finalidad de educar para la vida, en que lo son las demás materias del currículum. La educación física en un proceso educativo que comprende desde la escuela infantil hasta el final de la secundaria⁵, como materia escolar, ha de garantizar que los alumnos y alumnas, han adquirido los conocimientos y han asimilado las técnicas y procedimientos adecuados que les permitirán hacerse responsables de la atención y del cuidado de su cuerpo, el resto de su vida, para procurarse una vida saludable y con calidad.

El deporte, a la vez que un fracaso como objetivo político, se sitúa como el centro de un problema que en sus enfoques actuales, cada día más, no solo destruye su naturaleza educativa, sino que fagocita las intenciones educativas de la educación física cuando se convierte en la única referencia práctica de la disciplina. El abuso político del deporte para jóvenes y la *sportivización* de la sociedad han hecho crecer un problema que posee un enorme efecto rebote de consecuencias negativas sobre las prácticas de actividad física y, consecuentemente sobre la salud, en las sociedades occidentales. El no haber dimensionado bien el fenómeno deportivo como atractivo social, de referencia lúdica ha producido las consecuencias negativas a las que ahora hemos de enfrentarnos en el mundo occidental y singularmente en Europa; así pues, hemos de entender que, en este momento, el fenómeno deportivo es un fenómeno multidisciplinar, cuya presencia en las sociedades juveniles tiene más de hecho habitual y de derecho de acceso libre a este bien social, que de actividad educativa planificada.

Desde esta forma de entender el fenómeno y teniendo en cuenta nuestra identidad europea, es preciso echar una mirada a los estudios desarrollados en la Unión Europea con el binomio jóvenes-deporte como referencia. Un estudio comparativo dirigido por Paul De Knop⁶ en el que se estudiaron las políticas de promoción deportiva dirigidas a la población juvenil puso de manifiesto las siguientes características de la oferta deportiva juvenil en Europa:

⁵ N.A. Como ya he descrito anteriormente: VIZUETE, M.: *Deporte escolar y juvenil*, El's joves y l'sport. Un acció de educació mitjaçans la educació física y l'sport. Generalitat de Catalunya y Ajuntament de Tarragona 199.. el final de la educación secundaria, casi coincide de forma natural con el final del proceso de desarrollo físico humano de tal manera que debería ser considerado el momento de cierre de la educación física, entendida como proceso educativo fundamental y obligatorio.

⁶ DE KNOP, P.: *European trends in Youth Sport: A report from 11 European countries*. European Journal of Physical Education, Manchester, 1996, 1, pp.36-45

- a) *Incremento sustancial de la oferta de actividades deportivas dirigidas al sector juvenil sin que esta ampliación de la oferta haya supuesto un incremento significativo de deportistas de éxito en varios deportes, como era frecuente en generaciones anteriores;*

Para De Knop la explicación de esta circunstancia habría que asociarla al incremento de la necesidad de especialización para triunfar en un deporte.

- b) *Institucionalización del deporte, de tal manera que es casi imposible la práctica de los deportes de equipo fuera del marco institucional.*

Denuncia el estudio, que en muchos de los países europeos estudiados ha desaparecido el deporte de práctica espontánea.

- c) *Aparición de dos grupos de jóvenes, los que entrenan varias veces a la semana, en ocasiones diariamente y los que no realizan práctica deportiva alguna.*

En las últimas décadas, refleja el estudio, se aprecia un incremento significativo de participación de los jóvenes en el deporte organizado. Este aumento es especialmente significativo en la población femenina, con lo que, a pesar de que los chicos, en general, son más entusiastas de las prácticas deportivas que las chicas, la diferencia en el número de practicantes, entre unos y otras, se ha reducido considerablemente; este hecho es especialmente apreciable en Suecia, Noruega, Alemania y Finlandia.

- d) *El deporte organizado institucionalmente para jóvenes tiende a disminuir o a estancar su crecimiento en: Bélgica, Finlandia, Alemania, Portugal, España y Suecia.*

Por el contrario, en los mismos países aumenta la oferta institucional de actividad física destinada a mejora de la condición física y a la satisfacción de los gustos estéticos, lo que está en relación directa con el incremento de la oferta comercial de gimnasios e instituciones de actividad física en la que la posibilidad de establecer nuevas relaciones sociales es un aliciente añadido.

- e) *El acceso precoz a las prácticas deportivas regladas, 7 u 8 años e incluso antes genera un aumento de los abandonos de la práctica deportiva y también un notable grado de experimentación de unos y otros deportes y, también por otra parte, de deseo de especialización en una o dos disciplinas.*

En cuanto a los problemas más frecuentes que se identifican en la mayoría de los países estudiados, en relación con los jóvenes y el deporte, De Knop destaca:

- a) *Abandono y pérdida de interés en los jóvenes por los deportes organizados.*
- b) *Excesiva influencia del deporte de adultos sobre el deporte de los niños y jóvenes, tanto en lo que se refiere a los valores como a las normas y reglas, de tal manera que se obliga a un niño/a de ocho años a jugar con las mismas reglas y normas que las de un adulto.*

En muchos deportes, subraya el informe, los niños son tratados como adultos pequeñitos u *homunculus*.

- c) *El deporte es ahora demasiado organizado, demasiado serio y menos divertido, la gravedad de este hecho es directamente proporcional a la disminución de la edad del deportista.*
- d) *El deporte tiende a incrementar las diferencias sociales entre los jóvenes, de tal manera que tanto las prácticas como las posibilidades de acceso están, en el fondo, condicionadas por la posición social de la familia. esta segregación no es intencional sino que viene originada por diversas causas como la disponibilidad familiar para cuestiones de logística y transporte, equipaciones, etc.*
- e) *La influencia de la economía es otro de los factores que condicionan el deporte de los jóvenes; coste de los equipamientos y de entrenadores, etc.*
- f) *Las cuestiones éticas son otro de los problemas que aparecen como significativos, algunos de ellos, como veremos, relacionados con la identidad educativa del deporte.*

- g) Conseguir profesorado y personal cualificado es otro de los problemas sobresalientes ya que, en demasiados casos, el deporte de los niños y de los jóvenes se encuentra en manos de voluntariado.*

Otra investigación desarrollada en el Reino Unido⁷ pone sobre la mesa las siguientes conclusiones:

- a) No es posible encapsular ni generalizar las complejas relaciones existentes entre educación física, salud y deporte.*
- b) Es absolutamente necesario establecer una clara diferencia entre deporte y ejercicio físico, ya que involucran diferentes tipos de valores y de relaciones sociales; son producto de diferentes razones personales por las que cada uno accede a la actividad física y tienen también diferentes repercusiones sobre la salud.*
- c) Es preciso establecer las diferencias entre distintos tipos y niveles de práctica deportiva con las distinciones de deporte de contacto y de no contacto y entre deporte de masas y deporte de élite y delimitar, en cada caso las diferentes consecuencias que estos tipos de ejercicio tienen sobre la salud.*
- d) favorecer la práctica de actividades rítmicas no competitivas por sus mayores beneficios para la salud y menor número de lesiones, frente a las actividades competitivas y de contacto.*

Resumiendo estos dos estudios, podemos determinar la existencia de una situación de encrucijada en Europa respecto al deporte de los jóvenes en el sentido de que, agotado los sistemas tradicionales de promoción deportiva, basados en la detección de talentos o en el incremento de la práctica competitiva desde tempranas edades, como fórmula ideal de incrementar el número de deportistas de élite, existe una situación de reacción social en el mundo juvenil e intelectual, contra las estructuras sociales e institucionales que en el último cuarto de siglo han venido dando cobijo al deporte juvenil, desde el entendimiento de éste como cantera del deporte de élite, o como una forma de justificar políticas sociales referidas a la cultura y a la sociedad del bienestar.

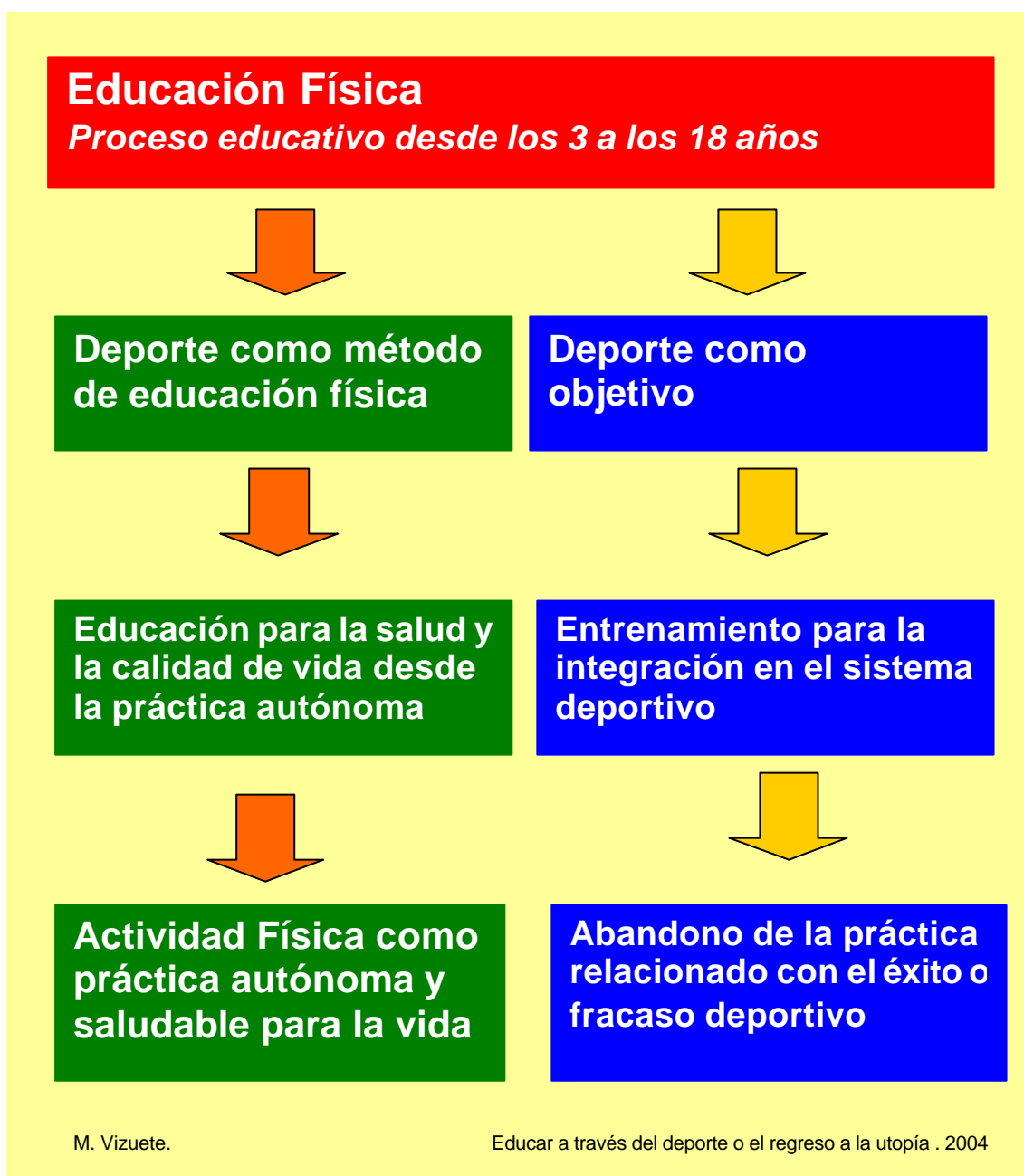
⁷ WADDINGTON, I., MALCOM, D. & GREEN, K: *Sport, Health and Physical Education: A Reconsideration*. European Physical Education Review, Vol 3, nº 2, Manchester, 1997, pp165-182.

Los responsables de esta situación de crisis serían las políticas deportivas de los últimos treinta años en los que se apostó fuertemente por un descenso de la edad de iniciación al deporte competitivo, la detección de talentos y la tecnificación, frente al seguimiento de las teorías educativas y de la cualificación pedagógica. En el primer caso los abandonos de la prácticas deportiva se producen por agotamiento de la capacidad de satisfacción de las necesidades personales desde el deporte, al establecerse un común denominador para todos, con la consiguiente cosificación de los deportistas, y una valoración de los individuos en base a su capacidad competitiva y a su éxito deportivo y en el segundo, por la existencia de una práctica depredadora que deshumaniza las actividades físicas, de tal manera que, detectado el talento, los *casi-talento* o *no-talentos*, pasan a engrosar las filas del más absoluto anonimato sin que, el sistema deportivo, vuelva a tener el menor interés por ellos. En ambos casos, los abandonos están mas que justificados y demuestran la incapacidad del sistema deportivo para poseer una visión completa del panorama social desde una perspectiva educativa.

Los informes reseñados, ponen de manifiesto la agresión ejercida por los sistemas deportivos sobre la educación física, y el fracaso de la deportivización de la asignatura de educación física como garante de educación para la salud y la calidad de vida desde supuestos de actividad física.

Visto lo anterior, procede ahora que fijemos nuestra posición en relación al problema educativo que nos ocupa; es decir la confusión generalizada de ciencia educativa con método y finalidad con procedimiento; en este sentido, la educación física ocupa el lugar de ciencia de la educación como una didáctica aplicada que es, destinada a generar conocimientos para el desarrollo de la salud y el mantenimiento de la calidad de vida; el deporte, por su parte es un método que, como ya hemos indicado⁸, no puede ser elevado a la categoría de conocimiento; mientras que la actividad física, que es la consecuencia deseable de todo el proceso, no puede ser algo de aprendizaje y práctica espontánea carente de soporte teórico o formativo cuya correcta o incorrecta aplicación tiene consecuencias de salud, en muchos casos irreversibles. Es decir, no podemos, por más tiempo, seguir ignorando la estructura del conocimiento científico ni continuar confundiendo los principios con los métodos y las prácticas.

⁸ VIZUETE, M.: *La educación física en la enseñanza secundaria. Definición actual y prospectiva*. Revista Española de Educación Física y Deportes, Vol VII, nº 3 año LI, Junio Septiembre 2000. Consejo General de COLEF y CAFD.



A la vista del cuadro, la educación física, como planteamiento educativo, va a depender de forma absoluta de las orientaciones curriculares que se le fijen en relación con el deporte y lo que es mucho más importante, con las directrices políticas que sobre este se establezcan en función de la ideologías y de los intereses sociales, políticos y económicos.

No se trata, aquí y ahora, de establecer la bondad o la no bondad de una y otra corriente; de lo que se trata en definitiva, es de conocer cuales son las posibilidades educativas de una y otra y las consecuencias finales previsibles de uno y otro enfoque en el que el deporte como actividad

no pasa de ser un medio susceptible de ser empleado en función de los objetivos curriculares a conseguir.

El problema de educar desde el deporte.

A la hora de afrontar seriamente un trabajo de educación teniendo el deporte como método educativo, nos enfrentamos a dos problemas claves que van a definir el comportamiento docente:

a) Las concepciones sobre la naturaleza de la educación física.

La filosofía de educación física ha estado durante muchos años ausente tanto de los programas de enseñanza de la educación física como de la formación de los profesores de educación física lo que ha dificultado al profesorado reflexionar sobre sus concepciones epistemológicas.

Una de las causas del fracaso de muchos cursos y programas sobre enseñanza de la educación física, tiene su origen en la ambigüedad que mantienen en sus posturas filosóficas, lo que generalmente conduce a asumir implícitamente concepciones inmaduras e incontroladas sobre la naturaleza de la educación física en su mayor parte de tipo positivistas, mecanicistas y conductistas.

Sin embargo, a partir de la mitad de la década de los ochenta ha aumentado el número de trabajos y de programas que consideran imprescindible incluir los aspectos filosóficos, en los programas de enseñanza de la educación física y en la formación del profesorado de esta disciplina.⁹

Una línea de investigación tratada desde hace unos años es el estudio de las concepciones de los alumnos sobre la naturaleza de la educación física. El acuerdo generalizado en las conclusiones de las investigaciones realizadas es que los estudiantes para ser profesores no poseen un adecuado punto de vista sobre la naturaleza de la educación física.¹⁰

⁹ VIZUETE, M.: *Las bases Teóricas de la Educación Física en la Formación del Profesorado*. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. S. Romero G. (coord.), Sevilla, Wanceulen 1994 pp.343-346.

¹⁰ BORES, N. y otros: *Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente*. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. S. Romero G. (coord.). Sevilla, Wanceulen E.D., 1994 pp.35-42.

Brickhouse¹¹ considera tres aspectos de la epistemología de la ciencia que pueden ser cruciales para la formación de los futuros profesores de educación física:

- a) La naturaleza de la construcción social de las teorías científicas.
- b) Las relaciones entre la observación y la teoría.
- c) La naturaleza del progreso científico.

Las primeras investigaciones asumían que las concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la construcción social de las teorías científicas, afectaba a las concepciones de los estudiantes sobre la naturaleza de la ciencia e influían en la conducta de los profesores tanto en el aula como en el ambiente de clase.

En los últimos años el estudio de las concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la educación física ha sido un tema ampliamente tratado en la investigación didáctica. Numerosas investigaciones encuadran a la mayoría de los profesores de educación física en alguna de las formas del empirismo o positivismo, con concepciones alejadas de los puntos de vista defendidos por la nueva filosofía de la educación física y por las nuevas propuestas curriculares.¹²

Siguiendo a Crum en el trabajo citado y a Carreiro da Costa¹³ hemos de señalar que la teoría y la práctica de la educación física en Europa se ha venido caracterizando por el debate y la competencia entre un gran número de conceptos y de diferentes formas de entender la disciplina; en una primera aproximación al problema en el seno del *European Network of Sport Sciences in Higher Education*, celebrado en Colonia en 1993, sería el propio Crum el que haría una primera evaluación del problema conceptual,¹⁴ estableciendo la siguiente clasificación respecto de los tipos de profesores y enfoques de la enseñanza existentes:

¹¹ BRICKHOUSE, N.W.: *Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practices*. Journal of Teacher Education, 41-3-1990 pp. 53-62

¹² CARREIRO, F.: *Formação Inicial de de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas*. Boletim SPEF, nº 1 Primavera. Lisboa.1991

CARREIRO, F.: *La Formación del Profesorado en Educación Física: ¿Qué objetivos?, ¿qué contenidos?, ¿qué métodos?*. En Actas XI Congreso Nacional de Educación Física en escuelas Universitarias de Magisterio. J. Hernández y C. López (Coord.), Segovia, Universidad Autónoma de Madrid.1994 pp 1-14

ROMERO, S.: *La formación inicial de Educación Física en* Ob. Cit.

¹³ CARREIRO, F. y RODRIGUEZ, F.: *Concepciones de Educación Física Escolar*. Ed.FMH. Lisboa.1997

¹⁴ CRUM, B.: *A Critical Review of Competing Physical Education Concepts*. En J. Mester (ed.) *Sport Sciences in Europe 1993 – Current and Future Perspectives*, Aachen, Meyer & Meyer. 1994 pp.516-533

- a) *La orientación biológica orientada al entrenamiento de las capacidades físicas.* Este concepto procede de la forma tradicional de entender el movimiento y el cuerpo humano como una máquina susceptible de mejoras mecánicas. El concepto biólogo permanece aislado del contexto en el que la educación se desarrolla y apartado de los movimientos culturales. Desde esta perspectiva, la educación física se orienta a la mejora de las variables anatómicas y fisiológicas, por lo que el desarrollo de la práctica está más relacionado con los conceptos de *fitness* y de entrenamiento que con los de enseñanza y aprendizaje.
- b) *El concepto pedagógico de educación a través del movimiento.* Aquí el punto de vista desde el que se entiende al cuerpo y al movimiento humanos puede ser variopinto. Las consideraciones explícitas en torno a la cultura y el movimiento desaparecen en favor de asumir como principio que las actividades tradicionales de gimnasia, juego, deporte y danza tienen un potencial genuino para el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas, sin que esta idea implique su consideración en el tiempo y el espacio. La principal orientación del concepto pedagógico no es *aprender a moverse*, sino *moverse para aprender*. No existen indicaciones claras para entender la relación entre los objetivos y lo que significan en términos de métodos de enseñanza relacionados con este concepto, lo que hace que las clases se conviertan en un hacer por hacer y que se confunda la educación física con un entretenimiento o recreo dirigido.
- c) *Concepto de movimiento personalista:* La versión holandesa de esta idea (Bart Crum es holandés) se basa en la relación existente entre cuerpo y acción como consecuencia de la visión anglosajona de Laban sobre el movimiento significativo. Aun cuando este concepto posee una fuerte orientación pedagógica existen unas diferencias esenciales con el anterior, ya que, en este caso la idea de educación física se basa en el desarrollo de las competencias motrices individuales como un aspecto importante del desarrollo personal. En este caso, la esencia de la asignatura, es la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento como la forma de llegar a conseguir una particular forma de ser individual. Al igual que en el concepto anterior, la cultura y el contexto están ausentes de los planteamientos de enseñanza y de la orientación didáctica; en este caso los lemas serían no *moverse para aprender* sino *aprender a moverse*.
- d) *Formación para el deporte:* Este concepto puede ser entendido tanto desde el cuerpo como desde el movimiento. La idea central es que el deporte posee una gran influencia en la realidad social y es desde esta gran influencia como se determina y se orienta el currículum. Este planteamiento emerge como una reacción a la vaguedad del concepto de

la *educación por el movimiento*. En este caso, sí existe un movimiento cultural que se toma como argumento orientativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, la educación física tiene como principales objetivos la enseñanza de competencias como: las reglas, las técnicas y tácticas necesarias para participar en el deporte; el énfasis, en este caso, se pone más bien en *socialización en el deporte* que en *socialización a través del deporte*. Hay, en todo caso, una clara orientación dominante hacia el mantenimiento del *status quo* de la dominancia del *deporte competición*.

- e) *Movimiento crítico-constructivista de socialización*: Esta orientación parte del escepticismo generado entre la plausibilidad de la legitimación tradicional de objetivos tanto desde el punto de vista de *mejora de la condición física* como desde la *educación por el movimiento*. En este caso, la educación física se concibe como una materia de enseñanza-aprendizaje la cual se orienta hacia el movimiento cultural existente fuera de la escuela. No obstante persisten las ideas básicas de *cuerpo relacional* y de *aproximación al movimiento*; ante todo, la escuela no se ve como una agencia para la adaptación cultural, sino para la innovación cultural y, consecuentemente, el movimiento cultural se somete a una crítica reflexiva en cuanto a la selección de los contenidos a incluir en las clases de educación física. Los objetivos se formulan en términos tecnomotrices, sociomotrices y de competencias reflexivas desde la necesidad de la consecución de la satisfacción de las necesidades personales y sociales, aumento de la vida y de la calidad de vida y de participación en el movimiento cultural.

Ciertamente que todas estas concepciones son fácilmente localizables en nuestro ámbito y que, sin duda alguna, influyen, cada una de ellas en mayor o menor medida los programas de formación de los Maestros en Educación Física. Otra cuestión, bien distinta, es la de los programas de formación de los profesores de educación física de secundaria que, formados para una acción profesional en el campo de las Ciencias del Deporte acaban, por indefinición de este campo profesional, accediendo a ser profesores de educación física como *mal menor*, pero casi nunca como una primera opción profesional y vocacional al igual que hemos señalado con carácter general para otras disciplinas; por ello la necesidad de reubicación de la formación del profesorado de secundaria es cada día más clara y más urgente; especialmente por cuanto su influencia en la configuración de los preconceptos y en las ideas preestablecidas sobre la educación física de los candidatos a Maestros de Educación Física es determinante en muchos casos.

Hemos de destacar las ideas de Rocha¹⁵ sobre la formación del concepto de educación física en la mente del profesor y como este concepto es determinante en su futura intervención pedagógica actuando como un condicionante severo y determinante; según este autor, sería la práctica personal de actividades físicas, anterior al proceso formativo, y la práctica residual que mantiene el docente, junto con sus propias creencias y expectativas profesionales, más el proceso de formación, lo que establecería su concepción de educación física y determinaría, de forma clara y definitiva, su actividad profesional en educación física y su intervención educativa, entendida esta como la forma de abordar la resolución de problemas de enseñanza-aprendizaje. El mismo autor defiende que las concepciones de educación física del profesor, además de lo anterior, se hayan determinadas por:

- a) El currículo y la práctica docente de educación física.
- b) La formación recibida.
- c) La investigación en didáctica de la educación física a la que pueda tener acceso.

b) Las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la educación física.

Un grupo de investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, sobre las creencias de profesores de primaria y secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje, asignan a los profesores concepciones mayoritariamente tradicionales transmisivas en la enseñanza tanto en profesores de primaria como de secundaria; las investigaciones muestran que junto a profesores con una orientación tradicional transmisiva, existen otros que conciben al profesor como un guía y al aprendizaje como un cambio del conocimiento existente, aunque el valor epistemológico que dan a las ideas de los alumnos, en cada caso, puede ser muy diferente. De cualquier manera, en un profesor, lo habitual no es encontrar versiones puras sino orientaciones dominantes, con mezcla de rasgos característicos de varias tipologías. También se destaca que los profesores en formación tienen inicialmente menos estructurado su sistema de creencias y teorías, y que tienen más contradicciones entre ellas que los profesores con experiencia.

Desde el paradigma del pensamiento del profesor se mantiene que las creencias de los profesores influyen en su conducta docente y se llega a afirmar que las investigaciones que no encuentran relación entre creencias y conductas de aula del profesor es que utilizan un modelo o una metodología de investigación pobre e inadecuadamente escogidos. Algunos trabajos

¹⁵ ROCHA, L.: *La intervención pedagógica en Educación Física*. Actas II Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad, Murcia, Universidad de Murcia. 2001

realizados con profesores¹⁶ con distinto grado de experiencia, tanto de primaria como de secundaria defienden la consistencia entre las creencias de los profesores y su conducta en el aula al enseñar educación física.

La consistencia se ha encontrado en la planificación, en la puesta en práctica de las innovaciones curriculares que son compatibles con sus creencias y valores, en la toma de decisiones curriculares e instruccionales y en el uso que hacen en clase de las explicaciones y de los textos.

Un profesor con experiencia, construye un modelo mental coherente entre sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación física de tipo tradicional y su conducta en el aula. Este modelo es muy estable porque hay congruencia no sólo con las creencias del profesor, sino también con sus objetivos, y con las creencias y las acciones de los estudiantes construidas en el contexto de la clase.

En otros trabajos sólo se produce una relación parcial, con frecuentes contradicciones, entre las concepciones educativas y la conducta docente en el aula.¹⁷ Incluso profesores expertos de primaria, con fuertes compromisos filosóficos con el constructivismo y el cambio conceptual, reconocen contradicciones entre sus creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la educación física y sus conductas docentes en el aula.

Las directrices curriculares suponen un conflicto entre las creencias y la práctica del aula de los profesores de educación física, tanto en primaria como en secundaria y también encuentran contradicción entre las metas curriculares de los profesores de educación física en ejercicio y la valoración que hacen de su práctica docente referida mayoritariamente al conocimiento básico a impartir. Una explicación a esta contradicción es la presión ejercida por los alumnos para reducir las aportaciones cognitivas de las tareas de clase y la exigencia de actividades de práctica recreativa frente a clases de un mayor contenido formativo o de generación de actitudes y de hábitos higiénicos con mayor exigencia de adquisición de conocimientos.

¹⁶ CRUM, B.: *Conceptual convergences/divergences in European P.E. teachers and sport coach education programs*. Paper for "Euro Sport 96". Aalborg,- Dinamarca. 1996. Original mecanografiado en poder del autor.

¹⁷ LÓPEZ, J.I.: *El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos*. Investigación en la Escuela, 22-1994 pp. 58-66

Las investigaciones desarrolladas nos indican que las creencias y la práctica del aula son más consistentes en los profesores con experiencia que en los principiantes y en los estudiantes para profesores. En los principiantes pueden darse notables contradicciones entre las teorías expuestas y defendidas por ellos mismos y las implícitas, y suelen tener una conducta docente más tradicional que la manifestada en sus concepciones previas. En cambio los profesores con experiencia suelen expresar concepciones más tradicionales que la reflejada en su conducta docente.

La consideración de la complejidad del aula, lleva a algunos investigadores a matizar la influencia de las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, que no necesariamente predicen su conducta en el aula y a resaltar la importancia del conocimiento práctico.

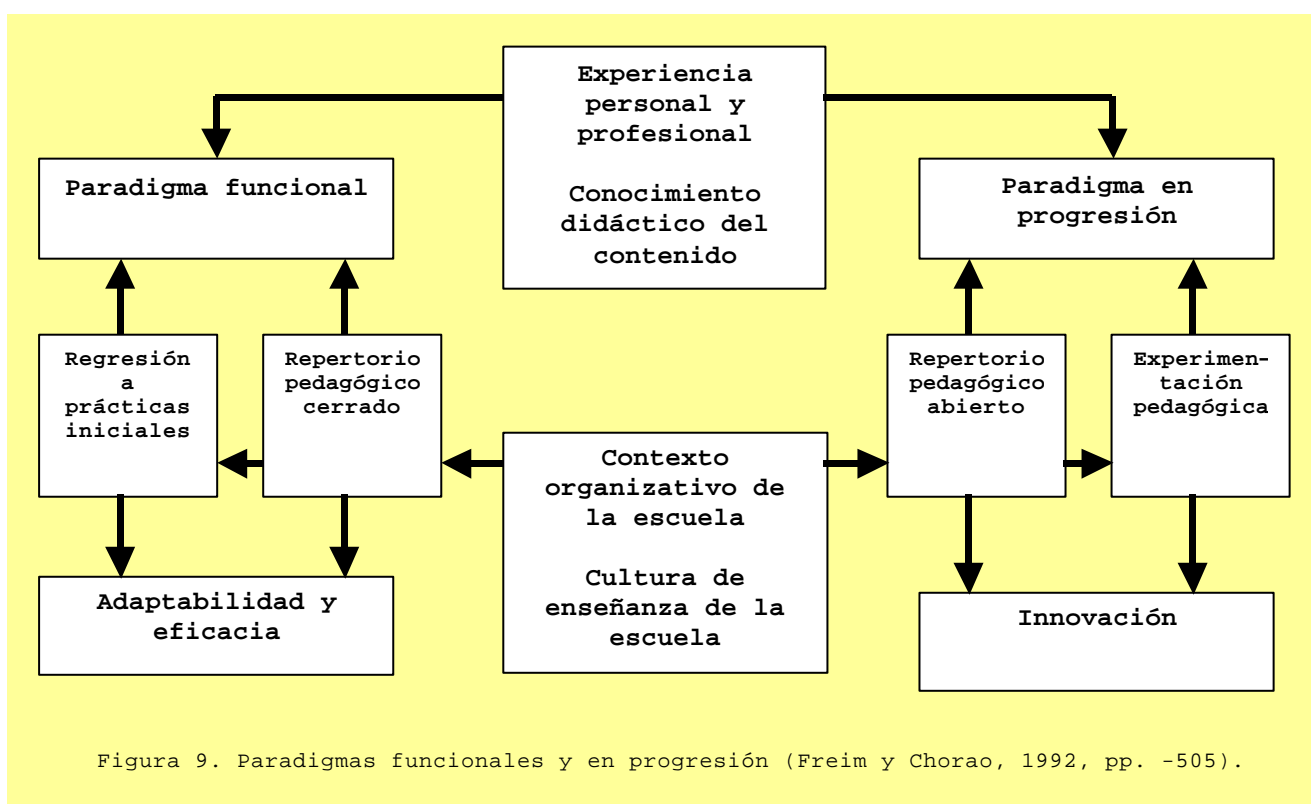


Figura 9. Paradigmas funcionales y en progresión (Freim y Chorao, 1992, pp. -505).

Los profesores de educación física, por lo general, construyen en el aula modelos instruccionales de actuación guiados por principios prácticos y funcionales. Estos modelos son complejos y polifacéticos, se desarrollan de forma lenta y gradual a través de la experiencia y de un

considerable esfuerzo y, a menudo, no se corresponden con las concepciones explícitas y con los conocimientos teóricos.

Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza parecen actuar como factores que influyen en la transformación del currículo *formal* en el currículo *real*, y los diferentes tipos de concepciones identificadas pueden asociarse con las diferentes posiciones de los profesores en la interacción dialéctica entre los paradigmas funcionales (lo que hacen) y en progresión (lo que les gustaría hacer) dentro de un continuo (figura 9).

También Duffe y Aikenhead¹⁸ sostienen que los profesores seleccionan los métodos de evaluación basándose casi exclusivamente, en su conocimiento práctico, de tal manera que, en la complejidad del aula los profesores construyen guiones simplificados que les permiten actuar y que les resultan cómodos y no conflictivos, así la transferencia de las concepciones de los profesores de educación física a su práctica en el aula puede no producirse si carecen de esquemas de acción prácticos coherentes con sus creencias. No basta, por tanto con un cambio en las concepciones, sino que además

.....es necesario que los profesores, tanto principiantes como expertos, desarrollen destrezas instruccionales y las habilidades necesarias para transformar sus conocimientos en prácticas de aula.¹⁹

Finalmente, hemos de concluir que, en el momento presente, la crisis de identidad a la que hemos hecho referencia se muestra con especial virulencia en el colectivo de profesores y profesoras de educación física. Los estudios de Hardman y Marsall, (2000) muestran como una gran parte del este profesorado es pesimista sobre su futuro y se siente abiertamente discriminado en su consideración de enseñante.

En el caso particular de España, los problemas se agravan al no existir, en el seno de las administraciones con competencias en educación, una idea clara del concepto educación física y, sobre todo, una ignorancia completa del valor educativo del deporte y sus posibilidades como agente de educación. No es preciso plantear aquí los problemas que suponen la agresión

¹⁸ DUFFE, L. y AIKENHEAD, G.: *Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge*. Science Education, 9-2-1992 pp. 493-506

¹⁹ LEDERMAN, N.G.: *Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship*. Journal of Research in Science Teaching, 36-8-1999 pp. 916-929

mediática permanente con modelos competitivistas y carentes de valor educativo, ni los específicamente docentes al coexistir, muchas veces en un mismo centro educativo, profesorado con identidades, ideologías y planteamientos radicalmente diferentes, y en los que, probablemente el común denominador es la falta de respeto al currículum oficial y en mantener una práctica que, como decíamos más arriba, tiene más de artesanal y de recurso al oficio y a los aprendizajes intuitivos, que de planteamiento científico de educación solidamente asentado.

No nos queda otra que reivindicar un deporte educativo en el currículum, tal como fue diseñado, y soñar con la utopía de que, finalmente, los profesores y profesoras de educación física, libres de presiones y ataduras, podrán emplear el deporte como método de educación y como forma de educación en valores.

Calatayud 2004.

Bibliografía.

BORES, N. y otros: *Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente*. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. S. Romero G. (coord.). Sevilla, Wanceulen E.D.,1994 pp.35-42.

BRICKHOUSE, N.W.: *Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practices*. *Journal of Teacher Education*, 41-3-1990 pp. 53-62

CARREIRO, F.: *Formação Inicial de de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas*. Boletim SPEF, nº 1 Primavera. Lisboa.1991

CARREIRO, F.: *La Formación del Profesorado en Educación Física: ¿Qué objetivos?, ¿qué contenidos?, ¿qué métodos?*. En *Actas XI Congreso Nacional de Educación Física en escuelas Universitarias de Magisterio*. J. Hernández y C. López (Coord.), Segovia, Universidad Autónoma de Madrid.1994pp 1-14

CARREIRO, F. y RODRIGUEZ,F.: *Concepciones de Educación Física Escolar*. Ed.FMH. Lisboa.1997

CRUM, B.: (1993)*The identity crisis of Physical Education - To teach or not to be, that is the question*. Conferencia impartida en el Congreso de la Sociedad Portuguesa de Educação Física, Oeiras (Portugal) 11 Diciembre de 1992. Traducción portuguesa en las actas de este Congreso. Boletim SPEF Nº 7-8 Inverno/Primavera 1993.Lisboa.

CRUM, B.: *A Critical Review of Competing Physical Education Concepts*. En J. Mester (ed.) *Sport Sciences in Europe 1993 – Current and Future Perspectives*, Aachen, Meyer & Meyer. 1994 pp.516-533

CRUM, B.: *Conceptual convergences/divergences in European P.E. teachers and sport coach education programs*. Paper for "Euro Sport 96". Aalborg,- Dinamarca. 1996.

DE KNOP, P.: *European trends in Youth Sport: A report from 11 European countries*. *European Journal of Physical Education*, Manchester,1996, 1, pp.36-45

DUFFE, L. y AIKENHEAD, G.: *Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge*. *Science Education*, 9-2-1992 pp. 493-506

LEDERMAN, N.G.: *Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship*. *Journal of Research in Science Teaching*, 36-8-1999 pp. 916-929

LÓPEZ, J.I.: *El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos*. *Investigación en la Escuela*, 22-1994 pp. 58-66

ROCHA, L.: *La intervención pedagógica en Educación Física*. *Actas II Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*, Murcia, Universidad de Murcia. 2001

VIZUETE, M.:*Las bases Teóricas de la Educación Física en la Formación del Profesorado*. En *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. S. Romero G. (coord.), Sevilla, Wanceulen 1994 pp.343-346.

VIZUETE, M.: *Deporte escolar y juvenil, El's joves y l'sport*. Un acció de educació mitjaçans la educació física y l'sport. Generalitat de Catalunya y Ajuntament de Tarragona 1998.

VIZUETE, M.: *Euroeducación física. Encuentro de Culturas*. Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. *Edición digital*. Arturo Díaz, Pedro Luis Rodríguez y Juan A. Moreno Murcia (Coords.) Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia. 2002.

VIZUETE, M.: *La educación física en la enseñanza secundaria. Definición actual y prospectiva*. Revista Española de Educación Física y Deportes, Vol VII, nº 3 año LI, Junio Septiembre 2000. Consejo General de COLEF y CAFD.

WADDINGTON, I., MALCOM, D. & GREEN, K: *Sport, Health and Physical Education: A Reconsideration*. European Physical Education Review, Vol 3, nº 2, Manchester, 1997, pp165-182.

WAGNER HUGO *-Etimología y concepto de Sport en Citivs - Altivs - Fortivs - Tomo XI-XII-* Instituto Nacional de Educación Física -I.N.E.F.- Madrid 1969-1970. Págs. 385 a 391.