

Recibido: 9-4-2013

Aceptado: 22-4-2013

EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA ESCOLAR A DEBATE: ALGUNAS CUESTIONES

EDUCATIONAL POTENTIAL OF PHYSICAL EDUCATION ON GRADE PHASE: SOME ISSUES FOR DISCUSSION

Autor:

Vaquero Barba, A.

Institución:

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). angela.vaquero@ehu.es

Resumen:

Este artículo desarrolla un análisis reflexivo sobre el valor educativo de nuestra disciplina dentro del contexto de la escuela profundizando en diferentes lecturas que de la disciplina se desarrollan y que representan diferentes posiciones en el tratamiento pedagógico derivados de los determinismos que condicionan y configuran su desarrollo, a saber: la cuestión de su estatus y su gran potencial instrumental.

Palabras Clave:

Valores educativos, tratamiento pedagógico, estatus.

Abstract:

In this article a thoughtful analysis about the educational value of our discipline is developed within the context of school, studying different readings in depth of the discipline development and representing various positions in the educational treatment arising from determinism that influence and shape their development, videlicet: the question of its status and its potential great instrumental.

Key Words:

Educational values, pedagogical treatment, status.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física dentro del currículum escolar ha sido y es una historia de complejas, diversas y divergentes prácticas, afectadas por múltiples conflictos que la condicionan y la definen a la vez que la cuestionan. (Barbero, 2005;.Gomez y Minkevich, 2009; Fernández-Balboa, 2009).

Muchos de los conflictos en los que históricamente se ha encontrado la Educación Física, y actualmente no superados, desvían y obstaculizan la discusión, que en nuestra opinión es más relevante, y que tiene que ver con desvelar y comprender que la actividad física es importante en el currículum escolar por su contribución al desarrollo de los aspectos fundamentales de la identidad individual y de la realidad subjetiva, y al de las complejas formas de comunicación social y expresión. Además constituye una parte importante de la vida social de las personas ya que la gente otorga importancia a estas actividades físicas y forman parte de su vida. Todas estas razones aportadas por diferentes autores son consideradas argumento suficiente para que se asegure la experimentación de esas actividades dentro del proceso educativo (Arnold, 1990, Kirk, 1990; Dewar, 1993; Shilling, 1993; Fernández-Balboa, 2009; Penney, 2009).

Los conflictos a los que nos referimos, para una mejor comprensión y evaluación de su calado, los hemos articulado alrededor de dos ejes: los derivados de su estatus educativo, y los que vienen aparejados a su gran potencial instrumental. Estos ejes o dimensiones los utilizaremos como vehículo para acercarnos a la comprensión de los valores educativos de la disciplina dentro del contexto educativo. Somos conscientes de que mantienen una amplia relación entre ellos determinándose mutuamente.

2. ACERCA DEL ESTATUS DE LA MATERIA

Para comprender el estatus y el significado de la Educación Física dentro de la escuela, es necesario recurrir a analizar la perspectiva desde la cual la educación se dirige al cuerpo y al movimiento, ya que esta forma de dirigirse a

ellos constituye de una manera implícita, verdaderas teorías que, más allá de los múltiples procedimientos de aplicación que desarrolla, nos explican el valor, papel, posición, fines y propósitos de la materia en el currículum escolar (Aisenstein, 2009).

La posición tradicional de la Educación Física en la escuela, en consonancia con los valores de nuestra cultura occidental que ha primado los valores intelectuales sobre los corporales, ha sido muy secundaria. Esta perspectiva forma parte de una idea muy arraigada en torno a que la educación trata solamente de la mente y de un tipo de conocimiento concreto: el abstracto e intelectual. Este modelo que iguala educación a desarrollo intelectual, no incorpora la naturaleza corpórea al proceso educativo y las implicaciones de esta naturaleza en el conocimiento, obviando una realidad siempre presente y despreciando que en sí misma pueda ser valiosa para la educación (Pastor, 2000, 2005; Castañar, 2006).

Esta concepción tiene sus raíces en la tradición filosófica cartesiana, tradición que identifica la mente y la conciencia como aquello que distingue a nuestra especie (Le Boulch, 1982; Arnold, 1991; Shilling, 1993; Barbero, 1998,2005; Fernández-Balboa, 2009).

Este punto de partida que determina las relaciones entre alma-cuerpo se llevará en esta concepción a los extremos del dualismo metodológico de Descartes. El cartesianismo ha marcado de una manera muy profunda el pensamiento occidental y en especial a la Educación Física, surgiendo de esta herencia cartesiana toda una configuración de cuerpo, y de movimiento que se mantiene aún en nuestros días. La idea que se desprende de este planteamiento es la de un cuerpo animal-máquina, lo que supone por un lado, toda una representación mecanicista del cuerpo a todas luces simple, y por otro, el desarrollo de una orientación pedagógica secundaria a la luz de este planteamiento, que es heredera de la formulación Platónica clásica. Desde este posicionamiento, la parte de educación que le corresponde al cuerpo tiene que ver con una sola dimensión: la biológica (Le Boulch, 1982; Pastor, 2000; Vaquero, 2002; Crum, 2006; Barbero, 2007).

Desde esta perspectiva, alma y cuerpo aparecen como dos sustancias distintas y antitéticas. Dentro de este enfoque filosófico ha transcurrido el devenir de la disciplina, donde el papel para ella asignado no puede por menos que ser un papel secundario, aceptado en la medida que puede ser útil bien para garantizar la pervivencia del alma-espíritu, sustancia que requiere necesariamente del sustrato biológico; o bien para mantener ese cuerpo y su movimiento controlado y disciplinado, para que pueda ser útil a los intereses de la educación.

De todo lo anteriormente expresado se desprende que la institución educativa adopta un concepto de educación desde una perspectiva estrictamente intelectualista del conocimiento, de la cual se deriva automáticamente la irrelevancia de la materia en el proceso educativo y se puede comprender la posición de la disciplina dentro del contexto educativo, como la historia de un rechazo (Denis, 1960; Crum, 2006).

En coherencia con este planteamiento dualista (mente-cuerpo), la adquisición de un conocimiento intelectual, de una forma moralmente aceptable, se encarna en aquellas tareas académicas o intelectuales teóricamente orientadas, conocidas como: religión, ética, historia, matemáticas, estética, ciencias naturales y sociales y filosofía; cada una de las cuales es mantenida al margen de las demás en cuanto a que posee su propio conjunto de conocimientos diferenciados y tiene su propio modo de comprobar si una afirmación es verdadera o falsa; en definitiva, un sistema organizativo que entiende que la educación se refiere exclusivamente al desarrollo de la mente (Arnold, 1990).

La característica de este conocimiento, por el que se interesa la educación, es predominantemente teórica y se orienta hacia lo que puede conocerse o decirse del mundo. Como consecuencia de este interés, y a modo de contraste, se mantiene que los juegos, y por extrapolación la Educación Física, tienen un escaso contenido cognitivo, porque es muy poco lo que hay que conocer sobre montar en bicicleta o sobre nadar concluyendo que estas actividades no son "serias" ni "valiosas" y concediéndoles importancia exclusivamente en la Vaquero, A. (2014). El potencial educativo de la educación física en la etapa escolar a debate: algunas cuestiones. *Trances*, 6(3):159-174.

medida en que pueden impulsar una vida racional ((Dearden, 1969; Arnold, 1990; Aisenstein, 2009; Crum, 2012).

Arnold (1990) opina que este planteamiento es una forma limitada y empobrecida de concebir la educación y le plantea cuatro críticas. La primera crítica tiene que ver con la idea de concebir la educación en términos de desarrollo mental más que en términos de desarrollo personal integral que proporcione a la persona capacidades tanto para hacer como para pensar.

Una segunda crítica surge del empleo del término mente en un sentido muy intelectualista, sentido que nos conduce a asociar lo cognitivo con un tipo de conocimiento y comprensión exclusivamente proposicional (conocimiento que en mayor medida se trasmite a los profesores en las instituciones de Formación de profesorado) que prioriza el "saber qué" frente al "saber cómo", sin tener en cuenta que lo cognitivo se integra en los propósitos prácticos y que no es dominio exclusivo de las tareas intelectuales.

Centra una tercera crítica en la incorrecta deducción extraída de la exclusión de la Educación Física de las "siete formas de conocimiento", todas ellas formas de tipo proposicional y que parecen indicar el criterio que contienen para pertenecer a la categoría de "conocimiento". Al no contener esta clasificación ninguna referencia a conocimientos relacionados con el movimiento (este autor prefiere hablar de movimiento en vez de Educación Física), se deduce que intrínsecamente no tiene valor y que sólo podría considerarse valiosa si contribuye al desarrollo de alguna de estas formas de conocimiento.

Una cuarta crítica planteada por el autor es que no desarrolla al "conjunto de la persona", ya que esta concepción, al centrarse en los aspectos cognitivo e intelectual de la educación, descuida otros aspectos que siguen siendo importantes para una educación integral más plena y completa de las personas.

De todo lo expresado con anterioridad se derivan dos tipos de conocimiento: el conocimiento proposicional, que se interesa por un conocimiento teórico ligado al "saber qué", y otro tipo de conocimiento práctico que se interesa por el

"saber cómo" hacer o proceder con cierto tipo de actividades. Lo que importa comprender, en relación con estos dos tipos de conocimiento es que cada uno posee su propia racionalidad (Arnold, 1990). Aunque fue Aristóteles (1981) quien originariamente habló de razonamiento teórico y práctico, fue posteriormente cuando, por primera vez, se perfilaron las diferencias entre estas racionalidades. "Saber qué" y "saber cómo" son expresiones de la racionalidad humana, siendo la primera una función de la teorización y la segunda una expresión de la práctica racional, para plantear que en el "saber cómo" necesariamente, como sugiere la leyenda intelectualista, no es siempre necesario elaborar antes una teoría para a posteriori ser capaces de practicar algo. Esto no significa que la teoría no pueda afirmar o guiar útilmente la práctica, lo que se rechaza es que sea una condición previa para saber cómo hacer algo.

En el anterior planteamiento podemos observar cual es el papel que desarrolla la teoría dentro del "conocimiento práctico", y concluir que su papel es cualitativa y cuantitativamente diferente al que desarrolla en el "conocimiento teórico", para constituirse en una diferencia sustancial en relación con las otras disciplinas, diferencia que nos permitirá avanzar más en la comprensión del bajo estatus de la disciplina (Pastor, 2005; Gomez y Minkevich, 2009; Fernández-balboa, 2009; Crum, 2012).

La Teoría racionalista hace su aparición a finales del siglo XIX, y comienzos del XX, y a pesar de las intenciones de liberar a la comunidad del dogma religioso, presenta afinidades con los antiguos puntos de vista teológicos (Carr y Kemmis, 1990; Carr, 1996). Esta teoría racionalista otorga una mayor importancia a la teoría que a la práctica, en el sentido de que es la teoría la que guía la práctica.

Creemos que esta valoración a pesar de no estar desarrollada específicamente para la Educación Física es perfectamente válida, porque nos habla de los argumentos sobre los que descansa la jerarquía e implícitamente, de nuestro lugar en ella. El primer lugar lo ocupan los teóricos (investigadores), el segundo, los que aplican la teoría que desarrollan los investigadores, los **Vaquero, A. (2014). El potencial educativo de la educación física en la etapa escolar a debate: algunas cuestiones. *Trances*, 6(3):159-174.**

"prácticos", y el tercer lugar, dentro de la categoría de prácticos, aquellos que no necesitan a priori desarrollar una teoría para a posteriori ser capaces de practicar algo (Arnold, 1990).

Esta racionalidad práctica o "saber cómo", a la que se vincula la Educación Física, posibilita a la persona la capacidad intencional de ejecutar con éxito unas acciones (a través de destrezas adquiridas como capacidades contextuales), la posibilidad de identificarlas y describir cómo se realizaron, y si se le pide, expresar los diferentes procedimientos, determinados por unas reglas, a través de los cuales hizo lo que es capaz de hacer (Arnold, 1990).

Las destrezas que se ven implicadas en el movimiento son ejemplos del razonamiento práctico en términos de saber cómo hacer algo competente-mente, exigiendo a la persona que lo realiza que lo supervise inteligentemente mientras lo realiza, y que se adapte a las circunstancias cambiantes cuando así se requiera. (Vaquero, 2002; Pastor 2005; Aisenstein, 2009).

A pesar de que en el momento actual ha comenzado a aflorar un creciente interés por el cuerpo y el movimiento y en consecuencia por la Educación Física y éste impregna lentamente el contexto educativo a nivel institucional. Este interés ha surgido como resultado, por una parte, de la irrupción del cuerpo y sus producciones en la cultura del consumo unido al fenómeno provocado por el deporte de competición, y por otra, por el desarrollo de programas de salud y condición física, de la moda, la cosmética, el ocio... A pesar de la manera en que se gesta esta consideración, se comienza a tomar conciencia de que nuestros cuerpos no son simplemente sistemas biológicos, sino que se ven influidos de diferentes maneras por su forma, apariencia, salud, competencias... razones por las que se comprende como un fenómeno socialmente construido al que todas las instituciones educativas contribuyen. (Barbero, 1998, 2005, 2007; Gonzalez, 2004; López, 2006; Ortega, 2013).

La Educación Física en la enseñanza programada, influida por esta consideración secundaria, ha encontrado hace poco su lugar en el contexto educativo con relación a las materias que tradicionalmente han formado parte del

currículum escolar. La Educación Física ha ocupado su plaza oficial bajo la forma de una enseñanza obligatoria que la hace figurar en un buen lugar en el empleo del tiempo escolar, pero las viejas y arraigadas resistencias siguen mostrándose de diferentes maneras. La penuria de locales, espacio y material son sólo una representación de estas reticencias; otras, son más profundas y a menudo menos conscientes (Pastor, 2000, 2005; Gomez y Minkevich, 2009).

Perrenoud (1990) abre otra línea diferente de argumentos derivada de la dualidad cartesiana y que puede ser útil, en nuestra opinión, para ayudar a clarificar la situación de desigualdad de la Educación Física en el contexto educativo y su bajo estatus en relación con otras disciplinas. Este autor señala que la organización escolar no exige que todos los alumnos asimilen el conjunto del currículum y den pruebas de un elevado nivel de excelencia en todos los campos. Sólo algunos de los aprendizajes previstos tienen importancia real en el funcionamiento de la organización escolar. Desde este planteamiento, el autor extrae dos categorías o conjuntos de conocimientos disciplinares que se diferencian en función de su importancia en esa organización escolar.

Dentro del conjunto de conocimientos que no influyen en el currículum, se sitúan aquellos componentes del currículum formal cuya asimilación carece de importancia crucial para la organización escolar, porque su ausencia no perturba gravemente el trabajo escolar. En esta categoría sitúa Perrenoud (1990) la Educación Física:

Para concluir la cuestión del estatus, diremos que todo el análisis desarrollado y que apunta al escaso reconocimiento de la disciplina, dista mucho en nuestra opinión, de presentar síntomas de poder superarse y sitúa a la Educación Física en una posición de desventaja que trasciende a todos los planos en los que se ve involucrada.

3. ACERCA DEL POTENCIAL INSTRUMENTAL DE LA MATERIA

La Educación física ha estado presente como parte del currículum en la educación desde los griegos hasta nuestros días, aunque nunca han estado

claras las razones ya que desde ese comienzo, y por los motivos que hemos analizado, la posición del cuerpo y el movimiento dentro del currículum escolar ha sido siempre minusvalorado (Kirk, 1990). La aparente razón por la que en estas condiciones ha sobrevivido históricamente parecen tener que ver con su potencial instrumental, es decir, con la cantidad diferente de logros, no ligados específicamente con la disciplina, a los que puede contribuir. (Fernández-Balboa, 2000; Barbero, 2007).

Históricamente la utilidad a la que se ha vinculado la materia ha tenido que ver con: la adquisición de valores sociales, conocimiento moral, disciplina, obediencia, salud, carácter. Estas variadas dimensiones de funcionalidad han servido y sirven para instrumentalizar la disciplina al servicio de intereses políticos, sociales y económicos, adoptando diferentes formas en función de los intereses a los que presta su servicio (Kirk, 1990; Barbero, 2005; López, 2006).

Colocados en la perspectiva temporal que va desde finales del siglo pasado a la actualidad, esta instrumentalidad ha tomado diferentes formas en función de los intereses que estaba llamada a satisfacer. Este potencial instrumental crea un grave problema a la Educación Física porque en opinión de Kirk (1990) ha sido utilizada frecuentemente en las escuelas con propósitos no educativos y a veces incluso antieducativos, estando vinculados estos propósitos a la preparación militar para la guerra; a la transmisión de valores “burgueses” como la conformidad; al servicio del nacionalismo, el carácter y la masculinidad y el control social a través del fomento de la obediencia a la autoridad, del servilismo y de una aceptación del “orden natural” de la sociedad (Dewar, 1993; Shilling, 1993; Barbero, 2005).

Ciertamente, los beneficios que proporciona la Educación Física bien en la salud, rendimiento físico, socialización, carácter..., pueden ser evidentes, pero centrar su justificación en las bondades que puede proporcionar supone una concesión que encierra en sí misma una desvalorización para sus propias pretensiones pedagógicas, y configura la base de su marginalidad con relación a otras disciplinas (Barbero, 1998; Escartí, Pascual y Gutierrez, 2005; López, 2006; Hildebrandt-Straman, 2009).

En este momento la Educación Física desarrolla básicamente la función instrumental alrededor de tres preocupaciones sociales: la salud, la socialización y el favorecer los aprendizajes escolares. Profundizaremos, a continuación, en estas tres preocupaciones con el propósito de clarificar su sentido y dirección.

Las preocupaciones relacionadas con la salud se trasladan a la Educación Física desde el campo de la medicina y se orientan a aprovechar, para fines terapéuticos, los beneficios de la actividad física. Esta orientación tuvo gran importancia después de la segunda guerra mundial, cuando por causa de la guerra la salud escolar se vio afectada. Es a través de un impulso institucional como se articula un eje vertebrador de la disciplina alrededor de la salud. Paradójicamente, hoy en día, esta preocupación vuelve a tener un gran impacto en las preocupaciones sociales debido a las condiciones de vida tan tecnificadas de la sociedad moderna. Una de estas incidencias es la falta de actividad física y las graves consecuencias que acarrea para la salud (Pastor, 2000; 2005).

De esta manera y tras la segunda guerra mundial, las intervenciones de la Educación Física se ven justificadas desde un planteamiento encaminado a paliar los daños de la guerra en relación con la higiene, salud... Esta orientación médica de la Educación Física, respuesta práctica de las dramáticas necesidades creadas, va acompañada de otros discursos. El médico, educador o reeducador es también moralista y proporciona a la disciplina modalidades, razones y finalidades, influyendo de manera notable en la disciplina, por aportar una visión de la sociedad, sobre la que podrían ofrecer pedagogos o sociólogos. Esta influencia de la ciencia médica en la disciplina ha tenido una gran relevancia, relevancia que aún en nuestros días se deja sentir, ya que sigue estando presente en algunas corrientes pedagógicas. En la actualidad, esta orientación a la salud tiene un gran protagonismo (Devis, 1998; 2000, Hernando, 2006; Ortega, 20013).

Los intereses ligados a la potenciación de habilidades sociales a través del juego y los deportes, se sirven de la disciplina como instrumento de **Vaquero, A. (2014). El potencial educativo de la educación física en la etapa escolar a debate: algunas cuestiones. *Trances*, 6(3):159-174.**

socialización. Desde esta perspectiva el deporte es presentado como antídoto de los males sociales porque relaciona, al menos sobre el papel, la mejora moral y social de la persona y de la sociedad (Gutiérrez, 2003; Omeñaca, 2005).

La idea de que el deporte fomenta cualidades sociales, se torna más importante en la medida que muchos creen que es además el instrumento ideal, ya que llega al alumnado con mucha más facilidad que otros de los conocimientos que se le ofrece (Devis, 2000).

Un aspecto que consideramos importante señalar, respecto a la importancia pedagógica concedida a la actividad física, juego, deporte..., con relación a la contribución de las virtudes sociales, gira en torno al planteamiento inicial de que esta práctica contribuirá al desarrollo de cualidades como la camaradería, disposición de ayuda al compañero, la tolerancia... (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

Otro aspecto que queremos considerar en esta cuestión es que el desarrollo de cualidades sociales, no es, o no puede ser, un valor último y exclusivo de nuestra disciplina ya que el resto de las áreas contribuyen o deben contribuir claramente a estos logros (López, Monjas y Pérez, 2003; Penney, 2009).

Los intereses instrumentales que giran alrededor de favorecer aprendizajes escolares, plantean que el desarrollo físico y mental del niño está relacionado con una serie de procesos biológicos, psicomotores y emocionales que hay que asegurar ya que éstos favorecen aprendizajes denominados intelectuales. De acuerdo con Denis (1980) parece que la importancia de esta utilidad se encuentra en la medida que es posible justificarla desde la mejora intelectual, que es, en definitiva, la que goza de mayor prestigio.

Este planteamiento utiliza el cuerpo y su movimiento para conseguir la disponibilidad corporal imprescindible para cualquier actividad intelectual y deportiva. Se presenta, por lo tanto, como una necesidad básica para asegurar al niño un desarrollo más armonioso de su personalidad, ya que éste se rela-

ciona con el mundo a través de su cuerpo, que se convierte así en un elemento clave para la organización del aprendizaje.

En esta dirección Le Boulch (1969), apunta que si el objetivo de la enseñanza primaria es el de enseñar a leer, escribir y contar, es necesario contar con una disciplina básica: la educación por el movimiento.

Para concluir diremos que en este potencial instrumental es donde la materia encuentra su justificación más importante y se constituye en el punto de partida y de referencia de la socialización. Esta situación nos sugiere la dificultad de hablar de la Educación Física en términos que le sean propios y encontrar en ella misma su razón de ser (Gomez y Minkevich, 2009; Penney, 2009).

Superar esta dificultad es, a nuestro entender, el reto más importante al que se enfrenta la Educación Física, ya que las cuestiones tratadas con anterioridad responden a preocupaciones más corporativistas que educativas. Este punto de partida requiere ver a la Educación Física no como un proceso desarrollado con fines utilitarios y encaminado a que los individuos se eduquen para equiparlos con los conocimientos, actitudes y habilidades corporales para encajar dentro de una determinada forma de vida social, sino como un proceso que provee a los individuos de oportunidades y recursos para el impulso de la conciencia necesaria para desarrollar formas de actividad física más racionales (Carr, 1990; Fernández-Balboa, 2000; López, Monjas y Pérez, 2003; Hildebrandt-Straman, 2009; Penney, 2009).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aisenstein, A. (2009). La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte: desarmando matrices. En Martines, L. y Gómez, R. (Coords.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*, (pp.169-180). Buenos Aires: Miño y Dávila.
2. Aristoteles (1981). *Ética a Nicómano*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

3. Arnold, P.J. (1990). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
4. Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y deporte*, 20, 19-30.
5. Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 25-52.
6. Barbero, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la educación física y el deporte*, 4, 21-38.
7. Carr, W. (1996). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.
8. Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
9. Castañer, M. (2006). La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela. En Castañer, M (Coord.). *La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*, (pp.9-14). Barcelona: GRAO.
10. Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72.
11. Dearden, R.F. (1969). El concepto de juego. En Peters, R.S. *El concepto de educación*, (pp. 55-80). Buenos Aires: Paidós.
12. Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
13. Devis, J. (1998). La salud en la educación física escolar: materiales curriculares para el alumnado de enseñanza primaria. En Villamón, M. (Coord.) *La Educación física en el curriculum de primaria*, (pp.107-118). Valencia: Consejería de Educación.
14. Devís, J. (Coord.) (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.

15. Dewar, A. (1993). El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica. En *Investigación Alternativa en Educación Física*, (pp.111-126). Málaga: Unisport.
16. Escarti, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (Coords.) (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: GRAO.
17. Fernández-Balboa, J.M. (2009). El mito de Sísifo y la Educación Física . En Martínez, L. y Gómez, R. (Coords.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*, (pp.125-136). Buenos Aires: Miño y Dávila.
18. Fernández-Balboa, JM (2000) La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo- profesionales. *Tándem*, 1,15-25.
19. Gómez, R. y Minkevich, O. (2009). El campo de problemas de la Educación Física: intento de demarcación disciplinar. En Martínez, L. y Gómez, R. (Coords.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*, (pp. 17-32). Buenos Aires: Miño y Dávila.
20. González, J.A. (2004). La actividad física orientada a la promoción de la salud. *Escuela abierta*, 7, 73-96.
21. Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidotribo.
22. Hernando, M.A. (2006). Calidad de vida, educación física y salud. *Revista española de pedagogía*, 235. 453-464.
23. Hildebrandt-Straman, R. (2009). Una visión pedagógica del movimiento. En Martínez, L. y Gómez, R. (Coords.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar*, (pp. 91-104). Buenos Aires: Miño y Dávila.
24. KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.

25. Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
26. López, C. (2006). El cuerpo que nos venden: sobre la publicidad y los estereotipos corporales relacionados con la actividad física. En Castañer, M (Coord.). *La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*, (pp.33-40). Barcelona: GRAO.
27. López, V.M.; Monjas, R; Pérez, D. (2003): *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
28. Omeñanca, R. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
29. Ortega, P. (2013). *Educación Física para la salud*. Barcelona: INDE.
30. Pastor, J.L. (2005). *Educación Física y Curriculum. Historia de una asignatura a través de sus programas (1883-1978)*. Madrid: PAM.
31. Pastor, J.L. (2000). *Definición y desarrollo profesional de la educación física en España (1960-1990)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
32. Penney, D. (2009). Transformando el curriculum de Educación física en un periodo crítico. En Martínez, L .y Gómez, R. (Coords.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar*, (pp. 307-322). Buenos Aires: Miño y Dávila.
33. Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
34. Shilling, C. (1993). Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la educación física. En *Investigación Alternativa en Educación Física*, (pp. 93-110). Málaga: Unisport.
35. Vaquero, A. (2002). *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica*. Bilbao: UPV.