

Jordi Brasó i Rius, J. y Torrebadella Flix, X. (2018) Reflexiones para (re)formular una educación física crítica / Ideas to Re(Formulate) a Critical Physical Education. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 18 (71) pp. 441-462
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista71/artreflexiones953.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista71/artreflexiones953.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>

ORIGINAL

REFLEXIONES PARA (RE)FORMULAR UNA EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA

IDEAS TO (RE)FORMULATE A CRITICAL PHYSICAL EDUCATION

Jordi Brasó i Rius, J. y Torrebadella Flix, X.

Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Barcelona (España)
jordibrasorius@gmail.com, xtorreba@gmail.com

Código UNESCO / UNESCO Code: 5801 Teoría y métodos educativos / Educational theory and methods

Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe Classification: 4. Educación Física / Physical Education

Recibido 18 de octubre de 2016 **Received** October 18, 2016

Aceptado 26 de enero de 2016 **Accepted** January 26, 2016

RESUMEN

El estudio tiene por objetivo elaborar un bosquejo analítico para re-pensar una educación física crítica (EFC). Mediante una metodología centrada en el análisis de las teorías críticas, se reflexiona sobre el sentido de la educación física escolar y se aportan reflexiones para potenciar una educación más emancipadora. Se aportan ideas promovedoras de un cambio didáctico, metodológico y pedagógico consciente y profundo. Los resultados muestran una baja actitud reflexivo-crítica en la educación –física– a causa de la no-intencionalidad crítica de propuestas. Por todo ello, censuramos las recientes metodologías autodenominadas renovadoras y que dicen promover la libertad –solamente desde la dimensión práctica y de la obediencia ciega al currículo–. Proponemos abrir el debate hacia una EFC más incisiva contra las bases ideológicas neoliberales que sustentan el sistema educativo actual. Incidimos en el hecho que los docentes tienen que ayudar a este cambio de paradigma, mediante la intervención en el aula.

PALABRAS CLAVE: educación, educación física crítica, emancipación escolar, pedagogía crítica, teoría crítica.

ABSTRACT

This article aims to develop an analytical sketch intended to re-think a critical physical education (EFC). From a methodology focused on the analysis of the critical theories, we reflect on the meaning of physical education in school. We offer suggestions for teachers are given in order to reflect in the possibilities of a shift towards a more democratic and emancipatory education of people. We discuss ideas that can illuminate a change: didactic, methodological, and educational too. It should be more conscious and deep that has been evident so far. Results show a low reflective-critical attitude in -physic- education that is caused for non-intentionality critical of proposals. Critical proposals must allow change. We criticize the recent methodologies that call themselves new and claim to promote freedom of students, but from the practical dimension and blind obedience to the curriculum. We propose to open the debate towards a more incisive EFC against the neoliberal ideological bases that support the current educational system We insist on the fact that teachers have to help this paradigm shift through classroom intervention.

KEY WORDS: education, critical pedagogy, critical physical education, critical theory, school emancipation.

INTRODUCCIÓN

Es un hecho evidente que los poderes dominantes de la sociedad elaboran, ayudan y perpetúan la promoción de un modelo social basado en la sumisión de las clases no poderosas. En esta línea, Chomsky (2005) refiriéndose al premio Nobel de Economía, James Buchanan, afirma que todo el mundo pretende en una situación ideal, un dominio sobre un mundo de esclavos. Y entre otros aspectos, la propia falta de control sobre el tiempo de trabajo es un buen modo para aniquilar mentalmente las personas. A la vez, los intereses económicos y capitalistas promueven propuestas a favor de la adecuación óptima del individuo en la sociedad. Interesa, en definitiva, mantener el orden social y conducir a las masas para que se amolden y proporcionen continuidad a este funcionamiento beneficioso solo para unos pocos. Esto se hace a partir de múltiples acciones y campos: normas, moralidad, medios de comunicación, educación... Y esta filosofía se sustenta en un conjunto de acciones que continuamente vigilan, controlan y castigan a quienes se desvían de los objetivos del poder. Habrá que buscar así maneras para promover un cambio social (Álvarez-Uría, 2007; Álvarez-Uría y Varela, 2009; Apple, 2011; Bauman, 2005; Chomsky, 2005; Dussel, 2016; Foucault, 2005; Gimeno, 2001, 2005; Habermas, 1986; Lerena, 1976, 1983; Stuart, 1970, 2002).

Siguiendo estos pensamientos, el objetivo de la educación es instruir a los niños y darles los conocimientos y hábitos necesarios para adaptarlos al mundo productivo. La libertad se ve así limitada a una libertad como consumidores. Y la escuela se convierte en una intensiva experiencia en la vida institucional (Silberman, 1970) y, con lo cual mediante el proceso educativo se pretende una socialización metódica de las nuevas generaciones (Durkheim, 2013). Esta idea se ve reflejada en diferentes aspectos como las mismas leyes escolares ancladas en el pasado. También lo son diferentes formas metodológicas, contenidos y estrategias educativas, que dicen ser promovedoras de la libertad del niño –y enseñan numerosos conocimientos–, aunque el fondo de la cuestión no es en ningún caso el objetivo. Se podría equiparar el hombre actual al que ya describió Ortega y Gasset (2004, p. 11): “el actual es más listo, tiene más capacidad intelectual que el de ninguna otra época. Pero esa capacidad no le sirve de nada; en rigor, la vaga sensación de poseerla le sirve sólo para cerrarse más en sí y no usarla”. Por lo tanto, la educación a menudo promueve un modelo de ser humano de características similares al hombre-masa orteguiano, con muchos conocimientos pero sin capacidad de reflexionar, dialogar y dudar. Y es que: “se encuentra con ‘ideas’ dentro de sí, pero carece de la función de idear” (Ortega, 2004, p. 114).

Actualmente se habla de conceptos como los de autonomía, cooperación, autogestión del aprendizaje, etc., pero a la vez se reducen las horas de materias que permiten un trabajo del entendimiento, del pensamiento crítico como la filosofía o la ética. Lo cierto es que el modelo educativo actual, rigurosamente pautado, con sus horarios y sus materias es un limitador y contradice esta idea. Este hecho se justifica, con solo mirar algunos modelos de finales del s. XIX e inicios del s. XX, que aunque también dominados por unos poderes, promovieron unos ideales muchos más autónomos y reflexivos que cualquier propuesta que podamos encontrar en la actualidad –y que aparecen en los medios de comunicación como las “grandes propuestas modernas”, reflexivas en favor de los niños–.

Hay además que añadir otro factor que potencia la clase dominante: la cada vez menor exigencia al alumnado, lo que “conlleva a una actividad acrítica e indiferente por parte de los usuarios” (Sennett, 2001, p. 75). Y eso es lo que pasa en el modelo educativo actual, donde cada vez se facilita más el aprobar sin esfuerzo, por el simple motivo de eliminar el fracaso, lo que conduce, lógicamente, también a la eliminación del éxito, ya que todo el mundo se iguala, se vuelve análogo, acrítico y a menudo con bajo entusiasmo para el aprendizaje.

Pero ¿Cómo podemos desanclarnos de estos raíles que imposibilitan la creación de un modelo crítico? Primeramente, habría que cuestionarnos: ¿Qué enseñanza hay que promover, y qué características tiene que tener, para inculcar una pedagogía crítica en los alumnos? De esta pregunta se deriva la siguiente: ¿Tiene el profesor que ser neutro en su transmisión de contenidos? Esta última

cuestión se justifica en la medida que es el docente el que en último caso tiene el poder y, por lo tanto, el que puede provocar este cambio e inculcar un espíritu crítico en sus alumnos.

En el ámbito de la educación física, diferentes son los pensadores que reflexionan sobre el propio sentido de la materia. Ven así en la materia unos ideales y un currículum oculto que promueven aspectos de dominación, jerarquía, pero también de poca reflexión, con el objetivo de mantener unos modelos sociales favorecedores de la teoría de la reproducción y la diferencia de clases. Asimismo, el elemento sexual también aparece en la educación física con un ideal de sexo masculino fuerte y dominador, y uno de femenino, dominado y que es transformado en un reclamo sexual (Brasó y Torrebadella, 2016; Devís, 1998, 2005; 2008, 2012; Fernández-Balboa, 1993a, 1993b; Kirk, 1992; Vicente, 1997, 2005, 2007a, 2007b, 2013, 2016; López y Gea, 2010). El modelo así que promueve la educación física queda bien alejado de las libertades individuales de los alumnos.

Ante esta problematización educativa que acabamos de exponer, el presente estudio tiene por objetivo el injerirse en un discurso analítico destinado a re-pensar –o a re-formular– una educación física crítica (EFC), que emplace al profesorado –y también a la comunidad educativa– a vislumbrar las posibilidades hacia un cambio de paradigma que verdaderamente identifique una educación más democrática. Concretamente se ofrecen reflexiones, pensamientos y modos de actuación a favor de un modelo crítico para la educación física, con una nula –o la menor posible– subordinación a los poderes dominantes que buscan el control educativo para mantener y aumentar su propio estatus social. Los estudios e ideas en EFC de figuras relevantes como Miguel Vicente Pedraz, José Devís Devís o David Kirk se complementan con otras aportaciones menores, tanto en el ámbito teórico-reflexivo como por lo que hace referencia a las aplicaciones que puedan darse en el aula. A partir de estas aportaciones, se detallan y sugieren modos de actuación para el profesorado de la materia objeto de estudio.

La metodología se ha basado en una revisión bibliográfica –siempre limitada– de aquellas obras y autores que, siendo o no, propias del ámbito de la educación física han trascendido en su análisis hacia planteamientos ideológicos acerca de la Teoría y Pedagogía Crítica, es decir que han defendido sociedades y una educación en favor del derecho y libertades individuales. A las ideas expuestas y modos de actuación de estas autorías las hemos vinculado a un discurso crítico en el ámbito docente de la educación física y a las propuestas actuales que promueven modelos críticos. La búsqueda –con las palabras *educación física crítica*– se ha realizado mediante las bases de datos de *Google Academic*, *Dialnet* –Universidad de la Rioja– y *Redalyc* –Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal–. Asimismo, se han utilizado los catálogos de la Biblioteca del CRAI (Universidad de Barcelona) y de la Universidad Autónoma de Barcelona.

PENSAMIENTOS PARA UNA SOCIEDAD-EDUCACIÓN CRÍTICA

Platón (1979) ya remarcaba que la ciudad nace para que pueda haber ayuda entre los hombres: si el hombre viviese solo, le faltarían muchas cosas. Y en el ámbito educativo, postula Freire (1972, p. 33) que “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”. Como consecuencia, el ser humano tiene que subsistir y ayudar a la comunidad.

El análisis de Stuart (1970) –influenciado por Humboldt (2009)– es clave para poner las bases de una sociedad-educación crítica. Recalcaba que el hecho de beneficiarse y vivir en sociedad implica que hay que devolver a esta parte de este beneficio percibido, lo que significa cumplir con unas obligaciones –eso sí, las justas para que el individuo pueda ser lo más libre posible–. El objeto de la educación es el cultivo de la estima, tanto individual, como de la sociedad. Con esto, el filósofo pretende una máxima libertad individual, limitada por el hecho de no forzar a otro individuo a hacer la voluntad del primero, lo que tiene que permitir una autorrealización en las acciones humanas. Así, una acción será buena si promueve la felicidad. Idealmente habría que buscar en palabras de Schiller (1928), un Estado, más que ético, estético, que potencie la belleza, lo que proporcionará una unión a la sociedad (Abellán, 2003).

La idea utilitarista de Stuart (2002) la concreta cuando dice que la felicidad tiene que ir encaminada a todo el conjunto de la sociedad, y no únicamente al sujeto que realiza la acción. Pretende una felicidad general a partir de una solidaridad compartida y propone la creación de sociedades cooperativas, gestionadas por los propios trabajadores. Para ello hay que trabajar la nobleza del carácter, y tener un espíritu cultivado. Además, hay que cultivar el hábito de actuar bien, lo que implicará ser autónomo y no estar demasiado influenciado por el entorno. Parece entonces que habrá que proponer una educación que potencie diferentes aspectos que permitan una felicidad individual pero también una promoción de una felicidad en conjunto para una óptima convivencia con la sociedad. Aunque Stuart propone que esta libertad aparezca con la madurez, según las leyes de su época, sus ideas se relacionan con esta autonomía y libertad en favor del alumno y las propuestas de pedagogía crítica como las de Habermas (1974, 2010), Freire (1973), Carr (1990), Kemmis (1990), Giroux (1994, 2013) o Dussel (2016). Habrá de proteger también a las minorías, y hacer frente a la posible tiranía de la mayoría –este es el problema de la democracia–. Y para esto, será necesario entender que la diversidad en la sociedad, en la escuela y en el aula, no es un mal, sino un bien. Pero también se tendrá que hacer una crítica a los diferentes modos de actuar –capitaneados por el poder político-económico–, potenciando una máxima libertad y autonomía de cada individuo, y cuestionando, y protegiéndose contra la tiranía de la opinión y todas las ideas, tendencias... que la sociedad-poderes quieren imponer (Devís, 2012; Foucault, 2005; Gadea, 2013; Marcuse, 1993; Nietzsche, 1981).

Una sociedad entendida en estas ideas tendría que ir encaminada, por ejemplo, a no dañar ni a los de la misma especie, ni a los seres vivos, ni los objetos con los cuales los seres se relacionan; ayudar a los de nuestra especie; cooperar con los individuos, o cuidar el mundo en qué vivimos, fomentando un reciclaje óptimo, un consumo responsable. Transfiriendo esta idea al mundo educativo, hay que pararse a reflexionar sobre el modelo escolar actual, comercializado por los poderes como un ente que potencia la autonomía del alumno, pero siendo en realidad una gran fábrica de hacer personas disciplinadas, que cooperan en favor de estos poderes, sin cuestionarse todo este modelo.

Y es que las escuelas públicas que “no pueden ser consideradas como simples emplazamientos de enseñanza” (Giroux, 1994, p. 19), en ningún caso pueden ser neutrales, ya que de por sí representan un modelo social, cuestionable y criticable. Los docentes y las instituciones educativas tendrán enfrentarse a esta amenaza que el capitalismo supone, por lo que respecta a valores como la justicia y la democracia. Habrá, que evitar el reduccionismo que limita la enseñanza al aprendizaje de una técnica a través de un método, y afrontar desde la pedagogía crítica “las necesidades sociales reales, imbuirse de pasión por la democracia y crear las condiciones para la expansión de formas democráticas de acción política y social” (Giroux, 2013, p. 60). La pedagogía no puede ser entendida como un conjunto de principios descontextualizados: hay que relacionarla con la especificidad del lugar; hay que abordar así los problemas en los diferentes espacios y ámbitos, por lo tanto, hace falta que los alumnos puedan reflexionar sobre la sociedad, pero también sobre las funciones de la propia escuela, la materia, sus métodos y actividades, y, cómo no, sobre la función, creencias y actuaciones del docente. Con todo esto, los estudiantes tendrán “la oportunidad de aprender cómo dar forma y gobernar la vida pública” (Giroux, 2013, p. 63) y, útilmente serán los propios agentes del cambio social.

En esta línea, Bain (1975) analiza el currículo oculto en Estados Unidos y propone una nueva educación física que haga frente al objetivo curricular oficial –que busca niños, ocupados, felices y buenos, y ve el cuerpo en un sentido de máquina, lo que implica que tiene que convertirse en un instrumento y objeto de manipulación–.

Acorde con este cuerpo-máquina, otro ejemplo de dominación y sumisión al Estado son los propios horarios escolares, regularizados temporalmente por materias que empiezan a una hora y hay que terminarlas cuando dice el reloj. Simbolizan esta industrialización de la enseñanza y esta preparación para un mundo laboral de trabajar y poco pensar. De este problema ya se reflexionaba hace un siglo, proponiendo una flexibilidad didáctica, es decir adecuando los tiempos de estudio y los espacios de la escolarización a los intereses del alumnado (Masó, 1930).

¿Pero cómo deshacerse de este modo de funcionar, cuando aparecen herramientas protectoras del propio modelo actual-oficial? El currículum, las materias y sus contenidos, los alumnos agrupados por edades, los exámenes... todo ello funciona como un reloj que lo único que pretende es regular, guiar y conseguir modelos de niños-hombres con una mentalidad similar –poco críticos– con este entorno. Y, además, en la sociedad y en el ámbito educativo, los propios sujetos controlan –y se autocontrolan– para que todo su entorno cumpla este modelo impuesto. Podríamos remitirnos a los postulados de Ortega (2004): es la propia masa la que vigila que nadie sea diferente.

De este modo no es neutral, sino que está “afectada por, y a la vez afecta, ciertas circunstancias e ideologías políticas y sociales concretas” (Fernández-Balboa, 1993a, p. 75). Asimismo, las innovaciones que se promueven en la mayoría de ámbitos, también el educativo, están reguladas-guiadas-dirigidas por todo este afán de dominio de unos pocos sobre unos muchos. Ejemplos claros los tenemos en los contenidos y propuestas educativas que periódicamente van apareciendo.

En esta idea de controlar el alumnado, pero sin que lo parezca, se aboga últimamente por los modelos por proyectos –provenientes de inicios del s. XX en la renovación pedagógica–. Es más que debatible su uso como procedimiento para fomentar la libertad. De poco interesa el método si no buscamos la esencia teórica-ideológica sobre la práctica, es decir el concepto de una educación teórica “que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente” (Freire, 1972, p. 110). Hace falta así un pensamiento crítico, contrario al pensamiento único que desde diferentes entornos se promueve (Ramonet, 1998).

Por lo tanto, por lo que respecta a los métodos por proyectos, nos planteamos: ¿Qué sentido tiene utilizar esta metodología si el docente –y alumnos– no presenta una actitud crítica, reflexiva y, en definitiva, sin abordar los problemas reales que sirvan para hacer un mundo mejor? ¿Realmente promueven la libertad del individuo? ¿Por qué a las clases dominantes les interesa tanto esta inculcación de estos métodos? ¿Por qué se pretende imponer que los buenos maestros son solo aquellos que utilizan los métodos por proyectos?

Nos remitimos a Detaille (1930, p. 15) cuando dice que “el método no ha de encadenar al maestro sino que ha de respetar su personalidad y estimular su iniciativa”. Y es que “El bon mestre fa la bona escola” (Homs, 1936, p. 71), por lo tanto, habrá que potenciar todas sus capacidades en beneficio de los educandos. Cada docente tendrá que determinar sus métodos óptimos de transmisión, que como en la educación crítica, serán diferentes en cada grupo, escuela, territorio. El uso de una u otra metodología que promueva una educación crítica tiene que tener en cuenta factores como: los personales; las ideas a transmitir o

reflexionar, la tipología del alumnado, el modo de aparición de las ideas, los recursos disponibles...

Siguiendo esta idea, en los últimos años aún se ha avanzado más en este afán de control de la educación mediante la sumisión, dominación y domesticación. Aparecen así propuestas provenientes del mundo empresarial, que dicen promover una enseñanza autónoma, pero en realidad son una forma de control e implican una toma de decisiones del alumno, dentro de unos parámetros muy bien estipulados y delimitados –y enmascarados–. Es el caso, por ejemplo, de la gamificación, concepto que pretende hacer lúdica la enseñanza, simulando así propuestas empresariales para captar clientes (Rodríguez y Santiago, 2015; Schönbohm y Urban, 2015). En ningún caso postulamos que no sea un método válido para una educación crítica, el problema es que normalmente no aparece esta voluntad explícita para una nueva construcción social, es más, se fomenta el modelo capitalista-consumista actual.

Kemmis (1990) incluso reprueba algunas pedagogías críticas que son sólo un modelo ideal y además legitiman los intereses del Estado y el capital; incluso someten la enseñanza a los intereses del estado. Por consiguiente, aboga por una educación mucho más crítica. Ésta tiene que tener por objetivos desenmascarar los intereses de la educación actual, y fortalecer y apoyar la educación como fuente de conocimiento y orden social.

DOCENTES: INVESTIGADORES Y CREADORES DE UNA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA

Para poder generar una educación verdaderamente crítica Carr (1990) y Kemmis (1990) postulan que tiene que haber un desarrollo conjunto entre la práctica educativa y las teorías educativas. Esto significa ir en contra del modelo actual, basado en la división del trabajo, donde unas personas teorizan, postulan e idean teorías, consejos... y otros que son los prácticos-maestros –que a menudo ven en la teoría, y sus procedimientos, unas ideas ininteligibles, alejadas de la realidad–. Añade Kemmis que hay además una superioridad en los primeros-teóricos, sobre los segundos-prácticos, hecho muy criticable por estos pensadores. Hay que apuntar también que estas teorías en la mayoría de los casos analizan una globalidad, a partir de un modo de operar-funcionar y desde un punto de vista específico: la filosofía, la psicología y la sociología. Además, la infinidad de proposiciones hace que se encuentren numerosas contradicciones, tanto entre estas disciplinas, como entre una misma disciplina. Así concluye Carr que el modo de entender la teoría de la educación es erróneo. Afirma que lo que habría que hacer es “desarrollar teorías de práctica educativa que se relacionen intrínsecamente con los propios informes de los practicantes acerca de lo que hacen” (Carr, 1990, p. 66).

Estos pensamientos se basan, entre otros, en el filósofo de la Escuela de Frankfurt, Jürgen Habermas (1971, 1974), que partiendo de Aristóteles, en

cuanto a los modos de razonamiento, afirma que las diferentes formas de ciencia no sólo emplean diferentes modos de razonar sino que a la vez sirven a diferentes clases de intereses mediante el conocimiento creativo o constitutivo. En una línea similar afirma Holt (1967, p. 193) que lo realmente necesario es que la escuela “sea un lugar donde el niño aprenda lo que más quiere saber” y no “lo que creemos que debe saber”. Una de sus justificaciones va relacionada con el desconocimiento de la clase de conocimiento que el niño necesitará para el futuro. Se pretende así, una educación donde surja el simple deseo de aprender y la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, cuando haga falta.

Además, fijándose en los postulados críticos de la Escuela de Frankfurt busca una “ciencia social crítica en la que los valores de justicia y libertad (interpretados en términos de participación y democracia) son tan indispensables para el carácter de la labor científica como los valores de verdad y racionalidad” (Kemmis, 1990, p. 27). Se buscan así ideales de emancipación basados en las acciones libres, justas, racionales y, en definitiva, democráticas. Y es que “No podemos tener aprendizaje verdadero en la escuela si pensamos que es nuestro deber y derecho decir a los niños lo que deben aprender” (Holt, 1967, p. 197). Este modo de ver la educación pone el punto de mira en el maestro, que tendrá que hacer investigación educativa a partir de la práctica. Son éstos, en definitiva, los que están dentro de la acción. A partir de éste hay que crear las teorías educativas, y no al revés como actualmente se está haciendo.

Carr (1990, p. 40) argumenta además que la educación tiene que volver a ser, como fue: “una actividad moral en la que los maestros tratan de realizar sus valores educativos por medio de la práctica”, y que la acción educativa tiene que ser, desde una perspectiva crítica, una “actividad esencialmente ética guiada por valores educativos básicos más que por mezquinos intereses instrumentales o utilitaristas” (p. 81). Este trabajo lo tendrá que realizar el maestro, estableciendo unos medios y unos fines que se alejen de este modelo actual utilitarista e interesado. Esto se conseguirá según el autor promoviendo una práctica social y moral de máxima autonomía –autoconocimiento– racional de los practicantes. Este hecho implica emancipar a los practicantes de ideas o creencias preconcebidas y heredadas de la tradición, las costumbres y la ideología dominante.

De entrada, habría que hacer frente a los intereses dominadores de la sociedad. Ya Foucault (2005, p. 161) se cuestiona: “¿Cómo capitalizar el tiempo de los individuos, acumularlo en cada uno de ellos, en sus cuerpos, en sus fuerzas o sus capacidades y de una manera que sea susceptible de utilización y de control?”. Esta cuestión es bien resuelta por la sociedad, también en la escuela. Estas organizaciones implican un currículum secuenciado por años, en materias, por niveles, los contenidos bien subdivididos y aprendidos, bien analíticos y secuenciados, y con exámenes que clasifican a los más aptos. De este modo los individuos van aprendiendo la obediencia y la jerarquía. Y todo ello se enmarca a la vez en un control del tiempo que hay siempre que obedecer,

y una penalización-castigo si alguien infringe la norma. Esto permite una disciplina y una preparación para que los cuerpos sean productos sociales, útiles para la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2001). Incluso, en el aula, el trabajo individualizado, según Foucault (2005), sirve aun más para controlar específicamente cada individuo.

Se trata pues de abrir la puerta a una educación crítica, que haga frente a las cuestiones anteriores para pasar de “irracionalidad a racionalidad”, de “ignorancia y hábito a saber y reflexión” (Carr, 1990, p. 84). Así se conseguirá una transformación de las comprensiones de los individuos para que dependan menos de las formas de pensar irracionales, institucionalizadas (Peters, 1977). Y es que “la tecnologización y la institucionalización consiguen eficazmente que la educación se entienda ahora como una actividad primordialmente instrumental dirigida a fines utilitarios más bien que como actividad ética orientada hacia fines moralmente deseables” (Carr, 1990, p. 99). A partir de aquí, la teoría de la educación tendría su utilidad en la medida que sería un instrumento clave para que los maestros puedan ser pensadores críticos, de mentalidad independiente y autónomos. Deberán los maestros, si pretenden hacer investigación para resolver problemas educativos, además de hacer interpretaciones a los practicantes, evaluar de modo crítico y buscar alternativas a los resultados obtenidos. Carr aboga por una ciencia de la educación que tiene que ser una ciencia moral y reflexiva. Se opondría, por lo tanto, a la idea actual –que criticó Unamuno (2006)– basada en que el único modo de crear conocimiento es mediante un procedimiento relacionado con algún método. Visto desde este punto de vista la ciencia de la educación actual se convierte en una forma de habilidad técnica que además pretende comprender una complejidad –escuela, niño...–, desde un punto de vista muy específico, y satisfaciendo diferentes intereses y necesidades humanas (Giroux, 1994, 2013; Habermas, 1971; Imbernón, 1999). Así pues, la educación tiene que ser una manera de actuar con “carga de valores relacionada con la promoción de los valores humanos y los ideales sociales” (Carr, 1990, p. 145).

Nos llevan todos estos argumentos a un fomento de una educación clásica, con orígenes griegos, que fomente el raciocinio, el espíritu crítico –haga a las personas más humanas– y combata el parasitismo de los rígidos saberes instrumentales y especializados, considerado socialmente como los únicos válidos. Se pretende así una autonomía racional de pensamiento, pero también una autoconsciencia (Boladeras, 2001; Habermas, 1971; Peters, 1977), es decir, conocerse a sí mismo, que abogaba Sócrates.

La tarea de los docentes es en un primer paso, reflexionar sobre todo un conjunto –a veces inventado– de tradiciones, creencias, ideologías, hábitos, actitudes, prejuicios, supersticiones y esperanzas, impuestas y aceptadas socialmente (Hobsbawm y Ranger, 1983; Smyth, 1991). Hay que buscar, por lo tanto, una emancipación –dará lugar a una ciencia social crítica– de estos elementos que obstaculizan la libertad de las personas y les impide una

autonomía racional completa (Habermas, 1971). Y habrá que educar para fomentar la liberación de la mente y un impulso creativo, lo que implica tratar los principios de libertad, tolerancia, igualdad y respeto (Carr, 1990; Chomsky, 2005; Fernández-Balboa, 1997; Peters, 1977). Pero además será básico aprender continuamente a cuestionar, criticar y discutir: “Sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora” (Freire, 1972, p. 41). De este modo el ciudadano tendrá una actitud crítica sobre los problemas que la vida, la sociedad y el entorno le imponen. Con este carácter de actuar, la educación proveerá a los educandos de los instrumentos para resistir y enfrentarse a los poderes, siendo todo este proceso un acto de producción y construcción del saber (Gadotti, 2002). Con esta idea esencial de duda, de cambio constante, se podrá avanzar hacia una sociedad más democrática. Habrá por lo tanto que reflexionar en cómo conseguir estos principios en el aula, escuela, sociedad.

RE(PENSAR) LA EDUCACIÓN FÍSICA: DEPORTE-ECONÓMICO Y CUERPO DÓCIL

Desde el ámbito de la educación física, Fernández-Balboa (1993a, 1993b) o Kirk (1990, 1992), ya detallan esta no neutralidad de la materia, muy relacionada, a la vez, con los ámbitos económicos, políticos y que desde tiempos remotos se hace bien evidente. Además, la íntima relación de la educación física con el deporte hace que esta asignatura, a menudo organizada en forma de competición, sea un modo de entrenamiento para la vida laboral del adulto, lo que implica una continuidad en los dispositivos de dominación de las clases poderosas. Y como consecuencia de esta influencia económica y política se ha desencadenado –principalmente desde la revolución industrial– un gran impacto medio ambiental. Sirva de ejemplo el análisis de Fernández-Balboa (1993a) a diferentes actividades practicadas en la naturaleza, cuestionables tanto como beneficio individual, como sostenibles, y diferentes modos de actuar, nombrados como saludables, pero que a la vez, han alterado y perjudicado el medio ambiente planetario. El autor propone una serie de cuestiones debatibles en clase de educación física y también iniciativas que puede abordar el alumnado relacionadas con una conciencia crítica.

Del mismo modo, López (2000) encuentra incoherencias entre el marco curricular y lo que realmente debería tratarse en la clase de educación física, pero también entre este último aspecto y lo evaluado. Propone una nueva manera de hacer, en donde la educación física tiene que encaminarse a un modelo educativo y participativo y no como normalmente pasa, de rendimiento. La propuesta es un elemento de reflexión y un avance hacia una EFC. Es básico, por lo tanto, que cualquier docente reflexione sobre estos aspectos.

Y todo este modelo participativo y emancipatorio para la educación física tendría que sustentarse en los pensamientos de figuras ya citadas como Stuart (2002), donde el ser humano, además de libertad e igualdad, tiene que aprender

a sentir, a simpatizar con sus semejantes, y a comulgar con la naturaleza y con los seres vivos. Por lo tanto, habrá también que buscar el placer, la belleza y la estética. El objetivo final será contribuir a una felicidad humana partiendo de estas ideas y donde es condición indispensable el autogobierno y la participación de todos.

A la vez, para esta nueva educación física hay que tener en cuenta que “en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2005, p. 140). Estas disciplinas, es decir las técnicas de control minucioso – dispositivos disciplinares– que operan sobre la sujeción del cuerpo para obtener docilidad-utilidad, se han convertido en formas de dominación subjetiva. Aparece de este modo una manipulación del cuerpo –gestos, comportamientos, actitudes corporales...–, ya que “un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz” (Foucault, 2005, p. 156), obediente y útil al Estado y a la economía. El cuerpo, entendido así, es un instrumento, una máquina manipulada por el Estado. Aquí podría entenderse el poder disciplinar que tiene la educación física para generar una transferencia reproductiva y productiva del stock deportivo para usufructo de la rentabilidad del simbolismo nacional.

En esta línea, Vicente y Brozas (1997) afirman que el cuerpo es un producto social, en el que se ven representados multitud de aspectos: técnicas y hábitos de presentación corporal, alimenticios, de comunicación no verbal, sexuales o de actividades laborales, entre muchos otros aspectos. Y a estos elementos hay que añadirle unas reglas sociales que distinguen los sexos, la edad, la profesión o las clases sociales. Una de sus conclusiones es que la educación física ayuda a imponer el modelo de sensibilidad que la sociedad promueve. Esto implica una reflexión sobre el propio cuerpo y su uso, y el cuestionamiento de los objetivos y contenidos de la educación física (Vicente, 2007a). A estos aspectos, además hay que añadirle la voluntad social, política y económica por promover un modelo de cuerpo saludable (Vicente, 2007b) – preparado para consumir todo tipo de reguladores que lo conduzcan hacia un cuerpo ideal–. Por lo tanto, es básico reflexionar sobre este uso-ideal del cuerpo influenciado por la sociedad y los poderes económico-políticos. El cuerpo se transforma así en un elemento de distinción de clase, pero también como un elemento para mostrar las diferencias entre sujetos –entre cuerpos legítimos e ilegítimos–. De aquí subyace como indica Vicente (2005), que la educación física es un elemento de poder que impone desde una arbitrariedad pedagógica una ideología cultural del cuerpo a un grupo de población.

El propio postulado del ejercicio físico como básico para la salud es bien discutible (Vicente, 2007b). El ejercicio y la educación física son elementos políticos, como lo es la medicina. Sobre este constructo, en el concepto de salud se esconden las ideologías de las clases dominantes. En la línea de autores como Bourdieu, Boltanski, Dunning o Vigarello, afirma Vicente (1997, p. 4) que se busca una “salud planteada, por lo demás, desde la óptica meritocrática y

como factor de productividad y consumo antes que como condición de bienestar y bienhacer”. Así, este cuerpo-enfermo se materializa en que somos “demasiado gordos, demasiado flacos, demasiado bajos, demasiado altos, demasiado activos, demasiado pasivos, demasiado tímidos, demasiado irascibles”, lo que implica que habrá que arreglarlo, uniformizarlo, eliminar su identidad y que quede en manos del poder, para que lo utilice a su manera (Vicente, 1997, p. 10).

Relacionando la educación física con las propuestas de Freire (1973), Hooks (1990) o Giroux (1994) para la alfabetización, y siendo realistas por lo que respecta a lo que representa la escuela, sus estructuras, sus leyes, normas y currículos –y la imposibilidad de hacer grandes cambios en poco tiempo–, proponemos una educación física como una forma de hacer política mediante una crítica ideológica. Todos los contenidos, metodologías, materias, actividades, pueden ser críticos, aunque se enmarquen en el currículum. Con este tipo de actuaciones, por parte del docente se podrá conseguir una diversidad, igualdad, justicia social, libertad, democracia, responsabilidad... y en definitiva una alternativa a la educación física actual.

PROPUESTA PRÁCTICA PARA LOS INICIOS DE UNA EFC EN EL SIGLO XXI

Desde diferentes ámbitos es posible promover una educación crítica. Los ideales críticos se podrían concretar en dos posibles modelos para la educación física (Bain, 1975). De un lado hay las propuestas para un desarrollo social que incitan a la reflexividad del alumnado. En este caso se promueve, más que un cambio social, un compromiso individual. Del otro lado, aparece un modelo de investigación activa. Éste es un proceso que implica colaboración y participación entre los participantes. Diferentes autores consideran este último modo de hacer, más útil ya que se promueve el discurso crítico, y permite centrarse en las metas propuestas por el alumnado (Bain, 1975; Hellison, 1985). De todas formas, este último modelo, más radical y efectivo, implica una dificultad en realizarse debido a los parámetros normativos, reguladores de los centros de enseñanza. Los docentes, como transmisores de enseñanza, son los potenciales promotores para construir una educación física práctica y reflexiva a los tiempos actuales, pero sabemos que este aspecto queda bloqueado por la obediencia como trabajadores que son del Estado y el cumplimiento a los compromisos que se les exige (Chomsky, 2005; Vicente, 2016).

Asimismo es conveniente hacer referencia a los diferentes ámbitos posibles para abarcar la EFC que detalla Devís (2006, 2012), centrados en dos líneas: el análisis y crítica sociocultural y la investigación participativa o dirigida al empoderamiento. Para abordar una organización de los temas tratados en EFC, Devís hace una clasificación centrada en tres ejes básicos: la construcción social de la educación física y la formación del profesorado; la socialización profesional; y la política y la práctica en la profesión.

Siguiendo en esta temática, en estas últimas décadas se han producido en la educación física estudios y propuestas didácticas “innovadoras” como producto de las inquietudes experimentales de profesores comprometidos, que hacen frente al currículum oculto impuesto (Devís, 2012; Devís, Fuentes y Sparkes, 2005; López y Gea, 2010; Vicente, 2013); algunas de estas ideas dicen enmarcarse en el ámbito de la EFC. No obstante, los retos de la educación física del siglo XXI siguen en pie, pero también cabe la opción cómoda de seguir “dando bandazos al ritmo de la moda o desarrollando prácticas incoherentes con los principios educativos más básicos y fundamentales” (López, Pérez, Manrique y Monjas, 2016, p. 186).

De las diferentes experimentaciones didácticas que se presentan como innovadoras destacan los modelos de enseñanza como el de responsabilidad personal y social; las evaluaciones formativas y compartidas; ideas para la mejora didáctica, con uso de temas transversales, además de todo el conjunto de pensamientos, reflexiones y propuestas para una conciencia crítica del profesorado. Todas estas propuestas que fomentan la autonomía y responsabilidad en el alumnado son perfectamente susceptibles de amoldarse al paradigma de la EFC. Pero, para una educación, y EFC son indispensables determinados aspectos. Vicente (2016) cita la abertura y diversificación de contenidos, metodología y objetivos; la contextualización de enseñanzas; la democratización del proceso pedagógico, y el otorgamiento de la palabra y voluntad al alumno.

Habrà pues que promocionar desde la educación física nuevas actividades, diferentes de las que impone la sociedad; donde pueda haber diferentes tipos de cooperación entre compañeros; donde se reflexione sobre el cuerpo, su uso y su relación con el consumo y la sociedad; donde haya una democratización real, con una educación física plural que incluya las diferencias corporales sociales –etnias, clases, culturas o género–; donde el uso de la palabra, y en la línea de Stuart (1970), también la tengan las minorías, y aparezca el derecho a la identidad y a la diferencia.

Varias son las propuestas que permiten avanzar hacia una EFC. Con el objetivo de potenciar las libertades propias y no imponerlas a los demás tendría que surgir una educación física centrada en los intereses y voluntades individuales, sabiendo poner a un lado la voluntad de la sociedad, representada en los medios de comunicación, en torno a una práctica consumista, sexista y clasista. Estos aspectos se comprueban, por ejemplo, en el dominio del fútbol-masculino, como deporte rey, dominador absoluto de todos los medios de comunicación, lo que genera un anuncio constante para el consumo de todo lo que envuelve este tipo de deporte. A la vez, habría que relacionar cada objetivo curricular, contenido, unidad didáctica o proyecto educativo –regulados por decretos–, con algún elemento que aborde cualquier problema social, a través de una pedagogía crítica: los diferentes valores, la sostenibilidad, el reciclaje, los conflictos entre países, el problema de la inmigración, las desigualdades o las

diferencias sociales de género y todo tipo de violencias. Se hace evidente que es básico buscar esta transversalidad en la materia de educación física.

Por lo tanto, diversos son los planteamientos que podríamos hacer a los alumnos, como podrían ser el fomento de un consumo responsable o el mantenimiento del entorno. En este punto nos cuestionamos actividades como el esquí o los deportes de motor. ¿Es lícita su práctica? ¿En qué condiciones hay que practicarla? ¿Qué alternativas de ocio, o de práctica saludable aparecen que no malbaraten, o lo hagan en menor medida, el medio ambiente? A la vez, habrá que promover modelos integradores que potencien la igualdad para los colectivos infravalorados.

Las posibilidades de actuación en el aula son muy diversas y de diferente magnitud. Proponemos algunos ejemplos, aunque lo más importante es la intención-voluntad crítica del profesorado, del alumnado y de la actividad:

- Experiencias prácticas para el ocio, salud... mediante deportes *marginales* no mercantilizados y juegos tradicionales en desuso.
- Práctica por parte de todo el mundo, sin distinción de sexo, de todas las actividades propuestas...
- Descubrimiento de juegos y bailes de todo el mundo.
- Práctica del juego libre y organizado por el alumnado, a partir de los intereses individuales, el consenso entre todo el grupo, pero también promoviendo las preferencias del alumnado-minoría.
- Propuesta de deportes que no se pueden practicar en el centro y respetuosos con el medio ambiente.
- Descubrimiento de actividades que promuevan la creatividad, potenciando las personalidades de cada individuo, las inquietudes, los valores...

Finalmente, es relevante incidir en un tipo de actividad generalizada en las clases de educación física. Nos referimos a las actividades y juegos competitivos en educación física, donde numerosos autores consideran que están fuera de lugar por ser modelos que inculcan una preparación para la vida adulta, para el trabajo. Si bien es cierto que en la sociedad trabajadora aparecen estos aspectos de competitividad, rivalidad..., también es cierto que esto no implica que no puedan acogerse en la educación con un sentido positivo. Al fin y al cabo, también podría justificarse su inclusión diciendo que preparan estos juegos para la lucha de la vida, delante de las enfermedades, los accidentes que puedan suceder, las discusiones-conflictos entre personas, etc. Además, este

elemento de rivalidad, competitivo es innato en los seres vivos (Bovet, 1922; Huizinga, 1972). A la vez, en el juego libre de los alumnos, si lo observamos – como por cierto propone Locke (2012) insistentemente para el descubrimiento de las actitudes de éstos– veremos que muchos de ellos intervienen en luchas – reales o simuladas–. Como consecuencia, ¿por qué motivo hay que privar a los niños de esta inquietud –derecho–? Si este elemento combativo es bien canalizado (sin violencias), lo que significa hacer un quehacer de análisis reflexivo en numerosos y distintos aspectos, podremos sacar numerosos beneficios positivos.

Podríamos inferir, después de todo lo dicho, que la motricidad en sí, ni es buena ni es mala. En cualquier práctica, si el profesor no interviene y no es crítico, los factores externos que la sociedad incita a promover –marcas, sexismo, racismo, riqueza, jerarquía, docilidad...– hacen que una materia no sea positiva para que el ciudadano pueda ser libre. Por ello, desde el ámbito educativo hay que intervenir.

Diversas son las propuestas y experiencias en esta línea crítica de fomento de la emancipación y autonomía del alumnado, que por cierto muestran estas dificultades para cambiar el paradigma al cual docentes, alumnos, familias... están habituados (Martos, Tamarit y Torrent, 2016; Martos, Torrent, Durbà, Saiz y Tamarit, 2014; Tornero-Quiñones, Sierra-Robles, Carmona y Gago, 2015; Vicente, 2013).

Se sugiere remover y fijarse en modelos educativos pasados, promovedores de las libertades de los niños, que potenciaban situaciones reflexivas. La escuela renovada de finales del s. XIX e inicios del XX nos dejó modos de actuación dignos de estudiar, en la medida que son aplicables a esta nueva educación –física– crítica que pretendemos (Brasó, 2015; Brasó y Torrebadella, 2014, 2016). Aunque sus modelos no podrían describirse como críticos, propuestas centradas en los juegos como medio educativo (Devís, 2008), podrían adaptarse en la actualidad para fomentar ideas críticas. A modo de ejemplo, el proyecto elaborado por Brasó y Torrebadella (2016) muestra un modelo centrado en la recuperación de la memoria histórica –mediante un juego casi olvidado– y pedagógica –a partir de modelos educativos pasados–. La propuesta, por lo tanto, se enmarca en la EFC, con una participación y autonomía del alumnado de gran calibre, liberándose en gran medida de los ideales marcados por el sistema neoliberal. En un ámbito más radical-extremo modelos como los de Francisco Ferrer (Torrebadella, 2016) o el de Neill (2001) podrían ser unos buenos referentes, en la medida que superaron el adoctrinamiento en la enseñanza y promovieron actitudes libertarias y de emancipación.

También habrá que fijarse y colaborar fuera del marco escolar, con todo un conjunto de entidades que puedan promover modelos críticos a partir de actividades extraescolares. De todas formas, somos conscientes de las dificultades cuanto más radical sea la propuesta crítica, por lo que proponemos

que, al menos la misión docente tendría que ir encaminada a cuestionar la propia práctica realizada –el uso y significado que se hace del cuerpo–, y reflexionar sobre diferentes cuestiones como el por qué una u otra actividad tiene tanto éxito en la sociedad, por qué se promueve como buena, o por qué es propia de una clase social o género determinado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La educación física escolar se asocia a conceptos como: deporte, rendimiento, cuerpo, salud o belleza. Y estos conceptos, a la vez, están totalmente *edulcorados* para el consumo, lo que implica unas pautas de actuar (consumo compulsivo) y unas ideas hedonistas y pragmáticas que se inculcan a los alumnos, que distan mucho de lo que la educación física podría transmitir en beneficio de las personas. Para una ideal educación, y EFC auténtica, participando de la línea propuesta por Vicente (2007a), tendrían que eliminarse en un primer término las materias escolares –ya que es un modelo creado artificialmente, según unas ideas preconcebidas, que no es neutro, sino favorecedor de la integración del ser humano al engranaje de la sociedad–. En esta línea, el modelo burocrático-académico, que hace que los que sacan mejores notas, o los que tienen más reconocimiento dicten la teoría educacional, tiene que ser eliminado. Todo maestro tiene y debe crear su modelo crítico que permita una emancipación del alumnado a las pautas, normas y tradición de la sociedad y que le permita autoafirmarse como ser humano libre dependiente de sí mismo. Hay que buscar, por lo tanto, una educación basada en la ética y alejarse del modelo instrumental actual inducido por las instituciones.

Pensamos que cualquier proyecto, actividad, idea, debate pueden ser buenas excusas para promover una educación crítica, transformadora, concienciadora y con posibilidades de cambios –al menos de actitudes personales–. También es obvio entender que estos cambios son y serán soluciones momentáneas de proceso de divergencias y luchas sociales que probablemente no tengan fin.

Desde la educación física podemos contribuir a una educación crítica: no discriminando por sexos, valorando el entorno y siendo ecológico, buscando una educación para la paz, reflexionando sobre el modelo de actividades-cuerpo-deportes predominantes e impuestos por la sociedad... pero al fin y al cabo tiene que ser el profesor, el que a partir de sus valores, ideales y el análisis que haga, favorezca determinadas iniciativas, buscando siempre la emancipación del alumnado, su capacidad de razonamiento crítico y, en definitiva, una máxima autonomía para que pueda decidir por él mismo las decisiones que pueda tomar, sabiendo, eso sí, que hay un modelo institucionalizado que pone trabas a la libertad individual y colectiva.

La investigación educativa es una actividad con valores, por eso los maestros son los que tienen que promoverlos y, a partir de este punto, crear sus

modelos y teorías. Será clave luego, la intencionalidad educativa docente, pero también del alumnado en las clases. Habrá por lo tanto que buscar una interpretación de cada actividad, modelo, deporte, relaciones sociales y del entorno... que desde la educación física se promueve o se puede promover. Es por todo esto que una EFC, en ningún caso tendrá los mismos valores (Carr, 1990; Kemmis, 1990). Serán los docentes y los docentes los que **crearán** cada día una nueva educación física, convirtiéndola, así en un elemento más de una ideal educación crítica.

Quizá en los tiempos actuales nos preocupamos mucho por la metodología –clases más prácticas, más teóricas, por proyectos, con alta participación, con nuevas tecnologías...–, y poco por el contenido, el qué enseñar, que es en si la esencia de la educación. Por consiguiente, lo realmente clave será la intención educativa de esta enseñanza, y el profesor será su máximo responsable. Proponemos así, una continua educación reflexiva, crítica y emancipatoria, que permita afrontar y cambiar los problemas reales y cuestionen el modelo social actual. Como consecuencia habrá que partir de dos aspectos. El primero, la libertad del alumnado; el segundo, la neutralización y concienciación de las ideas, valores y actitudes que promueven e imponen los poderes políticos, económicos y sociales.

Volvemos a Stuart, para reafirmar que solo el cultivo de la individualidad –en favor propia, pero también de la comunidad– puede producir seres humanos desarrollados. Somos conscientes del carácter teórico de la mayoría de los estudios, incluyendo el que aquí se presenta. Como consecuencia, y en la línea de Carr y Kemmis, es básico que las propuestas para una EFC sean construidas desde los propios centros. Es necesario, por lo tanto, que las divulgaciones en torno a una EFC tengan este punto de vista práctico.

La crítica a la actual educación física, podría ser el punto de partida para una futura educación crítica, lo más aislada posible de los poderes político-económicos. Es indispensable, a la sazón un cuestionamiento continuo –empezando por la propia manera de actuar–, como Ortega (2004, p. 61) ya intuía: “Sorprenderse, extrañarse, es comenzar a entender”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2003). Estado y nación en Guillermo von Humboldt. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 48(1), 329-344.
- Álvarez-Uría, F. (2007). *Sociología y Educación*. Madrid: Morata.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2011). The Tasks of the Critical Scholar/Activist in Education: the Contribution of José Gimeno Sacristán. *Revista de Educación*, (356), 1-12.

- Bain, L. (1975). The Hidden Curriculum in Physical Education. *Quest*, (24), 92-101. <https://doi.org/10.1080/00336297.1975.10519851>
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Boladeras, M. (2001). L'Escola de Frankfurt. En M. Boladeras (Aut.), *El pensament filosòfic i científic II. El segle XX* (pp. 67-107). Barcelona: Eduoc.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bovet, P. (1922). *El instinto luchador*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Brasó, J. (2015). Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps d'Educació*, (49), 135-163.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2014). El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés. *Temps d'Educació*, (47), 191-212.
- Braso, J. y Torrebadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200002>.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Chomsky, N. (2005). *L'educació*. Barcelona: Columna.
- Detalle, L. (1930). *La metodología en acción*. Madrid: Juan Ortiz.
- Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. En D. Kirk, D. Macdonald, M. O'Sullivan (Dir.), *The handbook of Physical Education* (pp. 37-58). London: SAGE.
- Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90.
- Devís, J. (2008). El juego en el currículum de la educación física: aproximación crítica. *Revista educación física y deporte*, 27(2), 79-89.
- Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos*, 38(n. especial), 125-153. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400008>
- Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Fernández-Balboa, J. (1993a). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la educación física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (34), 74-82.
- Fernández-Balboa, J. (1993b). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230-254. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484086>
- Fernández-Balboa, J. (1997). *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany: State University of New York Press.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gadea, E. (2013). *Nietzsche, Friedrich. (1844-1900)*. En A. Bosch-Veciana, P. Fuente, E. Gadea, S. López, A. Martínez-Riu y M. Martínez (aut.), *Atena. Lectures de Filosofia* (pp. 327-340). Barcelona: RBA.
- Gadotti, M. (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 26(2), 51-60.
- Gimeno, J. (2001). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1994). La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia. En H. Giroux, y R. Flecha (coord.), *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 9-26). Esplugues de Llobregat: Roure.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-Ciencia Social*, (17), 55-71.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1974). *Ciència i tècnica com a ideologia*. València: Tres i Quatre.
- Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. México: Gustavo Gili.
- Hellison, D. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Holt, J. (1967). *El porqué del fracaso escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Homs, E. (1936). Ponència del senyor Eladi Homs. *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança*, 14(49), 71-72.
- Hooks, B. (1990). *Yearning*. Boston: South End Press.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens* (6 ed.). Madrid: Alianza.
- Humboldt, W. (2009). *Los límites de la acción del estado*. Madrid: Tecnos.
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. (1990). Introducción. En W. Carr (Aut.), *Hacia una ciencia crítica de la educación* (p. 7). Barcelona: Laertes.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Kirk, D. (1992). Physical education, discourse and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, (44), 35-56. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484040>
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y Liberar*. Madrid: Akal.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre educación*. Madrid: Akal.
- López, V. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (62), 16-26.

- López, V. y Gea, J. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (38), 5, 245-270. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>
- López, V., Pérez, D., Manrique, J. y Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 182-187.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta.
- Martos, D., Tamarit, E. y Torrent, G. (2016). Negociando El currículum en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 223-228.
- Martos, D., Torrent, G., Durbà, V., Saiz, L. y Tamarit, E. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 3-8.
- Masó, N. (1930). L'horari i la feina. *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança*, 8(1), 12-16.
- Neill, A. S. (2001). *Summerhill*. Vic: Eumo.
- Nietzsche, F. (1981). *La genealogía de la moral*. Barcelona: Laia.
- Ortega, J. (2004). *La rebelión de las masas*. Barcelona: RBA.
- Peters, R. (1977). *Education and Education of Teachers*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Platón (1979). *La República*. Barcelona: Juventud.
- Ramonet, I. (1998). Prólogo. En J. M. Sánchez, (coord.), *Pensamiento crítico vs Pensamiento único* (pp. 15-17). Madrid: Debate,
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Digital Text.
- Schiller, F. (1928). *La educación estética del hombre. Una serie de cartas*. Madrid: Calpe.
- Schönbohm, A. y Urban, K. (2015). *Can Gamification Close the Engagement Gap of Generation Y?* Berlin: Logos.
- Sennet, R. (2001). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Silberman, C. (1970). *Crisis in the Classroom*. New York: Random House.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), 275-300.
- Stuart, J. (1970). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Stuart, J. (2002). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza.
- Tornero-Quiñones, I., Sierra-Robles, Á., Carmona, J. y Gago, J. (2015). Implicaciones didácticas para la mejora de la imagen corporal y las actitudes hacia la obesidad desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 27, 146-151.
- Torreadella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educación*, 52(1), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.756>.
- Unamuno, M. (2006). *Amor y Pedagogía*. Madrid: Austral.

- Vicente, M. (1997). Poder y cuerpo: El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. *Educación Física y Ciencia*, 3(2), 7-19.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 53-72.
- Vicente, M. (2007a). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la educación física y el deporte*, (4-5), 57-90.
- Vicente, M. (2007b). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Pública de México*, 49(1), 71-78.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1), 309-329.
- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (123), 76-85. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.09)
- Vicente, M. y Brozas, M. (1996). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre el estatus sociocultural de los juegos tradicionales. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (48), 6-16.

Número de citas totales / Total referentes: 80 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own referentes: 1 (1,25%)