



ESTUDIOS Y DOCUMENTOS

LOS DISCURSOS SOBRE LAS FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. CONTINUIDADES, DISCONTINUIDADES Y RETOS¹

José Devís Devís

Universidad de Valencia, España

RESUMEN

En este artículo se repasan las principales justificaciones de la educación física como asignatura del currículum escolar y se presentan las principales reconstrucciones que, según el autor, necesita la educación física para adaptarla a los tiempos que vivimos. El artículo finaliza con algunos retos a los que se enfrenta la asignatura y los profesionales.

PALABRAS CLAVE: Currículum escolar; Desempeño profesional; Profesor de educación física; Futuro de la Educación física

1. Una versión extensa de este discurso de 68 páginas se encuentra en Devís-Devís, J. Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. Colección Lecciones Magistrales, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2018.



DISCOURSES ON THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FUNCTIONS:
CONTINUITIES, DISCONTINUITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT

In this paper the main justifications of physical education as a subject of the school curriculum are reviewed and it is also presented the main reconstructions that, according to the author, physical education needs to update to the current times. The article ends with some challenges the school subject and teachers face nowadays.

KEYWORDS: School curriculum; Professional development; Physical education teacher; Physical education future.

Correspondencia: José Devis Devis. Email: Jose.Devis@uv.es

Historia: Recibido el 2 de octubre de 2018. Aceptado el 14 de octubre de 2018

*A todas las personas que me ayudaron
y todavía me ayudan a aprender.*

Excma. y Mgfca. Rectora de la Universitat de València,
Muy Honorable President de la Generalitat,
Excmas. y Ilmas. autoridades,
Colegas, amigos y amigos de la Universitat de València,

Es para mí un honor pronunciar la lección magistral de la apertura del curso 2018- 2019 en el singular espacio del Paraninfo de esta institución que aprecio y en la que he desarrollado mi trayectoria universitaria. Por eso estoy muy agradecido al equipo decanal anterior de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que me propuso para esta labor. Además, es un privilegio y una oportunidad referirme a los ‘discursos sobre las funciones de la educación física escolar’ en este entorno académico. Si bien es un tema clásico, no por ello deja de ser una cuestión importante y de actualidad. La educación física es hoy, todavía, la única asignatura del currículum escolar que se ocupa del movimiento corporal, una característica antropológica básica del ser humano, que puede contribuir al bienestar de todas las personas, a construir identidades y a llevar una vida plena.

Para iniciar la lección haré un ejercicio de imaginación, como realizó mi colega David Kirk en su libro *Physical education futures* (2010) cuando decía:

Imaginemos que dentro de 20 años todos los programas de educación física se encuentran en un valle de desesperación..., que la mayoría han sido eliminados de las escuelas porque suspenden en las pruebas de acreditación y el alumnado no aprende nada de educación física... Ahora imaginemos [por el contrario] que dentro de 20 años la educación física es el centro de la escuela. Cada niño y cada niña recibe diariamente una clase de calidad impartida por profesorado especialista y la actividad física tiene una importancia capital tanto para el alumnado como para el profesorado y las familias... Cualquiera de los dos futuros es posible. (p. 24)

Este ejercicio de imaginación nos interpela directamente como profesionales de la educación física y evidencia que el futuro depende, en gran medida, de lo que hagamos ahora. No podemos eludir la responsabilidad que tenemos, no solamente de hacer bien nuestro trabajo, sino que este trabajo se lleve a cabo tan bien como sea posible. En el caso de nuestra actividad universitaria, hacer bien nuestro trabajo también consiste en ofrecer buenos argumentos y análisis de sus funciones sociales y educativas para aportar nuevas perspectivas y contribuir a la mejora de la educación física escolar.

Actualmente, la educación física es una asignatura del sistema educativo que hemos heredado de generaciones anteriores, por lo que resulta fácil pensar que siempre formó parte del currículum escolar. Pero ‘la educación física’, como construcción social que es, no siempre existió ni formó parte del sistema educativo como la conocemos hoy en día.

Antes de convertirse en una asignatura escolar era un asunto de interés privado de las familias, vinculado a la crianza de los hijos e hijas, para referirse a los cuidados higiénicos, la vestimenta, la alimentación, el ejercicio físico, las diversiones y el régimen de vida infantil. Así se observa en muchos manuales de crianza física y medicina doméstica de la Europa de finales del siglo XVIII (Bolufer, 2002). Precisamente fueron los ilustrados, grandes convencidos de la utilidad social de la educación, los que la convirtieron en un asunto de interés público. Lo podemos ver claramente en las *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* de Gaspar Melchor de Jovellanos, publicado en 1809, cuando diferenciaba entre una ‘educación física privada’, es decir, la crianza física de la infancia, y una ‘educación física pública’ centrada en la enseñanza de ejercicios físicos para mejorar la fuerza, la agilidad, la destreza y los sentidos de los ciudadanos (en Piernavieja, 1962: 13-14).

Aunque a principios del siglo XIX ya encontramos un curso de educación física con la introducción de la gimnasia en la *Escuela Pestalozziana de Madrid* por parte del oficial ilustrado valenciano Francisco Amorós (*Noticias de las ...*, 1807: 104), su proceso de institucionalización en el sistema educativo ha durado más de cien años, ha resultado dificultoso y ha recibido reconocimientos oficiales diversos. Todo ello, a pesar del apoyo que durante el siglo XIX recibió de *gimnasiarcas*, militares, médicos higienistas, reformadores sociales y pedagogos diversos, algunos de los cuales procedían de la *Institución Libre de Enseñanza*, por cierto, una gran defensora de la educación física y los ejercicios al aire libre (Gurriarán, 1996; López Serra, 1998; Payá, 2004; Martínez Gorroño y Hernández, 2014).

Estos altibajos, tal y como nos recuerda la historia de las asignaturas escolares (Goodson, 1995, 2000), indican la existencia de disputas y formas diferentes de entender la educación física (Kirk, 1992, 1998; Pastor, 1997), al igual que ocurre con los discursos sobre las funciones que presentaré a continuación.

I

Durante mucho tiempo la educación física se ha justificado por su relación con la salud y la regeneración física, si bien detrás de esta justificación había argumentos diversos. Unos pensaban en la salud para crear ciudadanos útiles y productivos al Estado, otros para defender a la patria, otros como regenerador de la raza y también los ha habido que pensaban en la salud como vigorizador de ciudadanos de un país en crisis. En el libro *La educación intelectual, moral y física* del darwinista social Herbert Spencer (1880), de gran influencia internacional en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, se expresaban muy claramente estas argumentaciones. Tuvieron tanta relevancia que, a finales del siglo XIX, acabaron conformando el discurso conocido como ‘la educación del físico’ que respondía a una función utilitaria de la asignatura porque ponían mucho énfasis en los usos que podía tener el desarrollo del cuerpo (ver Devís-Devís y Molina, 2004).

II

Muy próximo a las justificaciones de la salud en la Ilustración y también durante el nacimiento del deporte inglés en el siglo XIX, aparecieron argumentaciones que asociaban la actividad física con el desarrollo moral de las personas partici-

pantes. Incluso Herbert Spencer (1880: 243) hablaba de una “moralidad física” para destacar que la conservación de la salud era un deber de las personas. El caso es que estas ideas acabaron ampliando la educación física más allá ‘del físico’. Detrás de esta argumentación se encontraba la necesidad de justificar la educación física desde planteamientos educativos que permitieran introducirla o asegurar su obligatoriedad en el currículum escolar. Esto se logró con el cambio de discurso que consideraba la educación física como ‘educación a través del físico’ (Blanco y Sánchez, 1917, 1917b; Williams, 1930). Este nuevo discurso se apoyaba con diversas aportaciones de la época como, por ejemplo, la pedagogía de la acción de John Dewey o las contribuciones de la *Escuela Nueva*. De esta manera la asignatura se debía de preocupar no sólo del físico, sino también de los aprendizajes cognitivos, morales, emocionales y estéticos (Williams, 1964). Por lo tanto, la educación a través del físico abrazaba, fundamentalmente, una función socializadora consistente en introducir a las nuevas generaciones en los valores socialmente deseables (Devis-Devis y Molina, 2004).

III

Estos primeros discursos de ‘la educación del físico’ y ‘la educación a través del físico’ tuvieron una gran influencia entre los profesionales de la educación física de todo el mundo. También en el contexto español, especialmente mediante las aportaciones del filósofo José María Cagigal (1981, 1983). Pero estos discursos tenían un problema, ya que a la vez que la asignatura parecía servir para todo perdía la posibilidad de contribuir singularmente a la educación de las nuevas generaciones. Si la educación física servía para la salud, el desarrollo del cuerpo, de la moral, de la estética y de otros aprendizajes cognitivos, entonces se desdibujaba su identidad dentro del conjunto de asignaturas del currículum escolar.

Por este motivo quedó relegada como una asignatura instrumental, sin un valor intrínsecamente educativo. Es decir, podía jugar un papel en la escolarización de los infantes para que ayudara a otros aprendizajes, pero no jugaba ningún papel en la educación propiamente dicha. La educación física no ofrecía actividades serias a los estudiantes con las que mejorar su calidad de vida y tampoco se la consideraba asociada a las formas básicas de conocimiento como el conocimiento histórico, matemático, artístico, científico o filosófico. Si la educación tenía que ver, básicamente, con actividades serias que desarrollaran la racionalidad, entonces la asignatura se situaba en los márgenes del currículum escolar. Como explicaban desde las nuevas teorías racionalistas de la educación de las décadas de 1960 y 1970, con Richard Peters (1977, 1979) a la cabeza, la educación física no era intrínsecamente educativa, fundamentalmente porque no contaba con un amplio contenido cognitivo basado en el conocimiento y la comprensión.

IV

Ante lo que podíamos llamar crisis educativa de la asignatura, un grupo de filósofos de tradición analítica y principios también racionalistas, entre los que destacaban Peter Arnold (1979) y David Carr (1974, 1983), iniciaron un camino de búsqueda hacia justificaciones intrínsecas de la educación física. Este camino

partía de la racionalidad, pero en la doble vertiente del conocimiento teórico y práctico, y muy especialmente con este último que es un tipo de ‘saber cómo’. Esto es, un saber cómo hacer algo, en nuestro caso, saber cómo hacer algo ‘en movimiento’.

Aunque el conocimiento práctico suele despreciarse en favor del conocimiento teórico, estos filósofos remarcaban que los dos tipos de conocimiento son muestras de la racionalidad humana. Además, sobre este conocimiento podía descansar la aportación singular de la educación física en un currículum escolar dominado por el conocimiento teórico, ya que, si queremos una educación integral y completa para las nuevas generaciones, debería tenerse en cuenta no sólo el conocimiento teórico sino también el conocimiento práctico.

Esta justificación ha resultado ser de vital importancia para dotar de respetabilidad a la educación física, al menos dentro de círculos académicos y pedagógicos, sobre todo porque se utilizan argumentos similares a los del resto de asignaturas del currículum escolar. Digamos que este discurso, apoyado en el conocimiento práctico de la educación física, responde a una función intrínseca de la asignatura y sus actividades. Es decir, que el valor educativo se encuentra en sí misma y no como un medio o instrumento al servicio de valores externos a las actividades que conforman la educación física escolar (ver Devis-Devis y Peiró-Velert, 2011).

V

Desde entonces ha habido otras justificaciones y argumentaciones sobre el valor educativo de la educación física, aunque de menor repercusión que la que acabo de mencionar.

Así, por ejemplo, hay autores como Andrew Reid (1997) que encuentran en el carácter lúdico y hedonista de las prácticas físicas el elemento común que justifica el valor intrínsecamente educativo de la asignatura. Es un planteamiento que hereda una tradición filosófica que destaca el carácter autotélico del juego, su importancia en la infancia y el papel que juega en el desarrollo de la cultura, en la línea que apuntaban Johan Huizinga (1972) y Roger Callois (1986).

Otras justificaciones enfatizan la función cultural de la educación física escolar con el siguiente argumento: si el currículum es una selección de la cultura que se cree valiosa y algunas prácticas físicas como el juego y el deporte lo son, entonces no hay razón para no estudiarlas en las escuelas (Thompson, 1980). En definitiva, como decía Len Almond (1989), la educación física ofrece la iniciación cultural a formas de vida que son parte de la herencia de la humanidad y esto incluye la idea de la transmisión y la transformación cultural.

Más recientemente encontramos una justificación creada alrededor del término ‘alfabetización física’, elaborada principalmente por la filósofa Margaret Whitehead (2001, 2010), con el que se enfatiza la importancia de la corporalidad para el desarrollo holístico de la persona. De acuerdo con esta justificación, la educación física sirve para promocionar las actividades físicas que permitirán desarrollar la corporalidad de los más jóvenes, ir más allá de la participación mecánica y tomar decisiones inteligentes sobre qué hacer con sus vidas.

VI

Algunos de estos discursos sobre las funciones educativas y sociales de la educación física escolar continúan en la actualidad. Evidentemente, no lo hacen de la misma manera que en el siglo XIX y podemos encontrarlos hoy en día recogidos dentro de la estructura teórica que presentaba Peter Arnold (1991) en su libro *Educación física, movimiento y currículum* donde interrelaciona tres dimensiones educativas de la educación física: a) la educación ‘a través’ del movimiento; b) la educación ‘sobre’ el movimiento; y c) la educación ‘en’ movimiento.

La primera dimensión, ‘a través’ del movimiento, recoge los discursos instrumentales que relacionan la educación física con fines y valores extrínsecos al movimiento como, por ejemplo, el desarrollo moral, la ocupación del tiempo libre o la salud. Como ya apuntaba antes, ahora la noción de salud es diferente a la del siglo XIX, más ancha, no sólo referida a una dimensión física, sino también psicosocial y entendida como un elemento de autorrealización personal y colectiva.

La dimensión educativa ‘sobre’ el movimiento se refiere al valor intrínseco de los conocimientos teóricos de la educación física, es decir, a los saberes provenientes de diversas disciplinas como la fisiología del ejercicio, la psicología del deporte, la historia o la filosofía de la actividad física y deportiva o simplemente la cultura física en general.

Pero la dimensión educativa que singularmente aporta la educación física a la escuela es la educación ‘en’ movimiento que hace referencia al conocimiento práctico y personal que sólo se puede conseguirse con la participación en actividades físicas, se basa en la experiencia e implica conocimiento y comprensión. Desde esta dimensión, la realización de actividad física es algo valioso en sí mismo, ya que permite a la persona auto-actualizarse o auto-conocerse en un conjunto variado de contextos y aprender de sí misma y del mundo en que vive.

Esta estructura tridimensional de Peter Arnold, a pesar de su utilidad para la selección cultural del currículo de la asignatura, presenta los contenidos de manera neutra y en un vacío sociocultural que puede terminar reproduciendo el *statu quo*. Por este motivo, hay que adaptarse a las necesidades actuales de una sociedad altamente compleja, respetando el carácter de servicio público de la educación física. Esto significa, de acuerdo con varios autores como el profesor José Gimeno Sacristán (2000) o Raewyn Connell (1997), fijarse en los procesos de transformación sociocultural, en particular la reconstrucción del conocimiento y la atención a la justicia social.

VII

En una sociedad donde la información es altamente accesible vía internet, se impone la reconstrucción del conocimiento y la experiencia del alumnado procedente de su vida cotidiana. Esto que afecta a la escuela también vale para la educación física (Devis-Devis y Molina, 2004). Por ejemplo, si nos centramos en el conocimiento teórico de la asignatura podemos reconstruir algunos conceptos clave como el de ‘competición deportiva’ o ‘actividad física’, entre otros. Así, encontramos que la competición deportiva, entendida como la lucha entre dos fuerzas contrarias en la que el éxito de una depende del fracaso de la otra, puede reconstruirse hacia una

idea de competición como, por ejemplo: a) un ingrediente indispensable para disfrutar de un buen juego deportivo; o b) una recompensa compartida para conseguir un objetivo determinado; o también como c) un éxito individual o colectivo por un trabajo bien hecho (Coakley, 2017).

Del mismo modo, el concepto de actividad física realizada por los seres humanos puede concebirse no sólo en su dimensión biológica, es decir, como un movimiento corporal que lleva asociado un gasto de energía, sino también en su dimensión personal porque es una experiencia humana y en su dimensión social porque es una práctica sociocultural. Como podemos apreciar, estas y otras redefiniciones tienen consecuencias trascendentales para la enseñanza y la participación en la actividad física y el deporte de las nuevas generaciones.

Pero más allá del conocimiento teórico, también hay que reconstruir el conocimiento práctico aislado y fragmentario que lleva al alumnado a las clases de educación física. Las experiencias prácticas de la asignatura deben facilitar conexiones, buscar estructuras, patrones o algoritmos de acción para conectarlos entre ellos, vincularlos a otras actividades físicas más amplias o a las actividades de la vida cotidiana (Devís-Devís y Molina, 2004). Por ejemplo, las habilidades deportivas específicas, los gestos técnicos y otros movimientos corporales, los debemos entender como elementos que adquieren sentido dentro de un juego, un deporte o una actividad física determinada. Por ello, resulta fundamental enfatizar la comprensión de lo que se hace en movimiento y remarcar la adquisición de habilidades físicas dentro de los contextos en los que tienen significado. Como decía Peter Arnold (1991), se trata de favorecer el conocimiento práctico ‘en sentido fuerte’ para que el alumnado sea un practicante inteligente y no un imitador o repetidor mecánico de las actividades físicas.

VIII

Pero como he dicho antes, a la reconstrucción del conocimiento le acompaña la atención a la justicia social para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual. Por ello, el profesorado debe ver qué personas y grupos se ven favorecidos y perjudicados con ciertas prácticas para que todo el alumnado pueda disfrutar con igualdad de los beneficios de la asignatura (Evans y Davies, 2006). Además, la creciente mezcla de formas culturales e identidades diferentes que nos encontramos hoy en día en las escuelas convierten a la diversidad en un aspecto clave de la educación física del siglo XXI. Por ello, las nociones de respeto, equidad y diferencia cobran protagonismo actualmente en la escuela y la asignatura.

A las personas se las respeta porque razonan, justifican sus acciones y actúan según sus necesidades, intereses, deseos y expectativas. No son objetos sino sujetos protagonistas que dan valor y son valoradas en los entornos educativos. Desde el ámbito de la educación física esto significa, obviamente entre otras cosas, reconocer que no hay valores morales insertados en las actividades físicas, sino que estos se encuentran en las actuaciones de las personas y el conjunto de relaciones interpersonales del contexto social que las rodea. Por eso hay que cuidar las condiciones que conforman este contexto e intervenir para favorecer el respeto entre el alumnado y transmitir valores deseables cuando juega o participa en actividades físicas (Devís-Devís, 1995; Gutiérrez, 2003; Shields y Bredemeier, 1995).

Además, la justicia social también tiene que ver con el derecho de las personas y de los grupos sociales a beneficiarse de las acciones educativas con equidad porque todos deben disfrutar y beneficiarse de la educación física, independientemente del género, la raza, el nivel de habilidad física, la capacidad, el peso o la sexualidad. En este sentido, hay que adoptar una ‘ética pluralista’ que admita diferentes formas de disfrutar y beneficiarse de las actividades físicas y deportivas (Verstinsky, 1985), favoreciendo experiencias satisfactorias y sentimientos de competencia personal y colectiva (Duda, 2000; Peiró-Velert, 1999).

IX

A lo largo de esta lección he revisado las principales funciones educativas y sociales de la educación física escolar, así como las principales reconstrucciones para adaptarla a nuestro tiempo. Sin embargo, también debo señalar algunos de los principales retos a los que se enfrenta actualmente esta asignatura escolar.

Uno de ellos procede de la ‘incorporación del conocimiento teórico’ como una parte de la educación física escolar, tal y como he planteado anteriormente. Resaltar este tipo de conocimiento puede darle cierta solidez a los contenidos que se tratan, pero es necesario que sea equilibradamente para no caer en el peligro de una excesiva ‘academización’ (Siedentop, 2009; Tinning, 2010). Hay que recordar que una de las contribuciones singulares de la educación física descansa en el conocimiento práctico y convertirla en una asignatura teórica más, la deslegitimaría dentro de la escuela. Para evitarlo resulta fundamental reforzar la conexión entre la teoría y la práctica de la asignatura. En esta conexión, los materiales curriculares pueden jugar un papel clave, ya que su uso permite conectar conceptos teóricos con actividades físicas. De esta manera se favorece un aprendizaje experiencial que puede ser más significativo y es más probable que facilite la asimilación de los contenidos de la asignatura y la conexión con la cultura física del entorno (Devís-Devís y Peiró-Velert, 2004).

Otro gran reto es la ‘transferencia’ de lo que ha aprendido del alumnado a su vida presente y futura. El conocimiento y los valores deben llegar a contextos que vayan más allá de las clases si queremos que ayuden al alumnado a tener una vida más plena. Por ejemplo, han de trasladar el aprendizaje sobre la planificación y la realización de las actividades físicas en la vida cotidiana. También deberían aplicar la táctica aprendida en los juegos a los deportes estándar y la observación del deporte como espectadores y espectadoras que valoran los aspectos tácticos y estéticos por encima de la victoria.

La transferencia también debe afectar a los valores de justicia social, ya que no sólo debemos atender las diversidades en las clases, sino contribuir para que tengan influencia en la vida cotidiana del alumnado. Como decía Raewyn Connell (1997), no basta con buscar justicia curricular sino que ésta se convierta, efectivamente, en justicia social.

Para ello ‘necesitamos tiempo’, tiempo para una asignatura acosada por visiones rentabilistas. Como decían Philip Taylor y Colin Richards (1987), dos de los padres de los *Estudios del Currículum*, hay materias que independientemente del valor asignado dentro del currículo escolar cuentan con actividades, como los juegos y los deportes, que requieren más tiempo para su desarrollo, especialmente si queremos favorecer el conocimiento y la comprensión.

Tal y como mencionaba al principio de esta lección, los discursos sobre las funciones educativas y sociales de la educación física escolar descansan sobre un propósito moral de primer orden: contribuir a una educación física de calidad (Devís-Devís y Pérez-Samaniego, 2009). Aun así, cabe destacar que más allá de las funciones, las argumentaciones y justificaciones mencionadas aquí, en esta lección, no hay mejor manera de ganarse la legitimidad y el respeto social que el compromiso y la responsabilidad que cada profesional mantenga con su actividad docente.

Para finalizar, quisiera agradecer a mis padrinos y compañeros Vicente Añó y Miguel Villamón por haber aceptado acompañarme en este acto y a todas las personas presentes por su atención.

Valencia, 17 de septiembre de 2018

REFERENCIAS

- Almond, L. The place of physical education in the curriculum. En L. Almond (ed.) *The place of physical education in schools*. Kogan Page, London, 1989, 13-36.
- Arnold, P. *Meaning in movement, sport and physical education*. Heineman, London, 1979.
- Arnold, P. J. *Educación física, movimiento y currículum*. Morata-MEC, Madrid, 1991.
- Blanco, R. Problemas pedagógicos. Ideas modernas de educación física (I). *La Revista Quincenal*, 1917a, 1(5), 434-445.
- Blanco, R. Problemas pedagógicos. Ideas modernas de educación física (II). *La Revista Quincenal*, 1917b, 2(9), 43-56.
- Bolufer, M. 'Ciencia de la salud' y 'Ciencia de las costumbres': Higienismo y educación en el siglo XVIII. *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, 2002, 20, 25-50.
- Cagigal, J. M. *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Miñón, Valladolid, 1981.
- Cagigal, J. M. Educación física. En S. Sánchez Cerezo (dir.) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana, Madrid, 1983, pp. 487-489.
- Caillouis, R. *Los juegos y los hombres: máscara y vértigo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- Carr, D. The logic of knowing how and ability. *Mind*, 1974, 88, 351-358.
- Carr, D. The place of physical education in the school curriculum. *Momentum*, 1983, 8(1), 9-12.
- Coakley, J. *Sport in society: Issues and controversies*. Twelfth Edition. McGraw-Hill Education, New York, 2017.
- Connell, R. W. *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid, 1997.
- Devís-Devís, J. Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 1995, 306, 45-472.
- Devís-Devís, J. y Molina, J.P. Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la post-modernidad. En F. Caparroz y De Andrade, N.F. (ed.) *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção*, LESEF/UFSF i NEPECC/UFU, Vitória, 2004, pp. 35-49.
- Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. Los materiales curriculares en la educación física. En A. Fraile (coord.) *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004, pp. 63-94.
- Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 2011, 35, 68-74.
- Devís-Devís, J. y Pérez-Samaniego, V. La ética profesional en la formación del profesorado de educación física. En L. Martínez y R. Gómez (coords.) *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2009, pp. 105-123.
- Duda, J. L. Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. En J. Devís-Devís (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Marfil, Alcoi, 2001, pp. 271-281.
- Evans, J. y Davies, B. Sociology of physical education. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (eds.) *The handbook of physical education*, Sage, London, 2006, pp. 109-122.
- Gimeno, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata. Madrid, 2000.

- Goodson, I. F. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Massanet de la Selva, 1995.
- Goodson, I. F. *El cambio en el currículum*. Octaedro, Barcelona, 2000.
- Gurriarán, R. *Aportación de la ILE a la educación física del siglo XX*. INEF, Madrid, 1996.
- Gutiérrez, M. *Manual sobre los valores en la educación física y el deporte*. Paidós, Barcelona, 2003.
- Huizinga, J. *Homo Ludens*. Alianza, Madrid, 1972.
- Kirk, D. *Defining physical education. The social construction of a school subject in Postwar Britain*. The Falmer Press, London, 1992.
- Kirk, D. *Schooling bodies: school practice and public discourse, 1880-1950*. Leicester University Press, London, 1998.
- Kirk, D. *Physical education futures*. Routledge, London, 2010.
- López Serra, F. *Historia de la educación física. La Institución Libre de Enseñanza*. Gymnos, Madrid, 1998.
- Martínez-Gorroño, M.E. y Hernández-Álvarez, J.L. La Institución Libre de Enseñanza y Pierre de Coubertin: la educación física para una formación en libertad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2014, 14 (54), 243-263.
- Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807*. Imprenta Real, Madrid, 1807.
- Pastor, J. L. *El espacio profesional de la educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 1997.
- Payá, A. Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza. *Educació i història. Revista d'Història de l'Educació*, 2004, 7, 117-133.
- Peiró-Velert, C. La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1999, 9 (1), 25-44.
- Peters, R. S. *Filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
- Peters, R. S. La educación como iniciación. En J. Bowen y P. R. Hobson (eds.), *Teorías de la educación*, Limusa, México, 1979, pp. 363-381.
- Piernavieja, M. La educación física en España (Antecedentes histórico-legales). *Citius, Altius, Fortius*, 1962, IV (1), 13-14.
- Reid, A. Value pluralism and physical education. *European Physical Education Review*, 3 (1), 1997, 6-20.
- Shields, D. L. y Bredemeier, M. J. *Character development and physical activity*. Human Kinetics, Champaign, 1995.
- Siedentop, D. *Introduction to physical education, fitness and sport*. Seventh edition, McGraw-Hill, London-USA, 2009.
- Spencer, H. *De la educación intelectual, moral y física*. Imprenta de Manuel G. Hernández. Madrid, 1880.
- Thompson, K. B. Culture, sport and the curriculum. *British Journal of Educational Studies*, 1980, 28, 136-141.
- Tinning, R. *Pedagogy and human movement: Theory, practice and research*. Routledge, London, 2010.
- Taylor, P.H. y Richards, C.M. *An introduction to curriculum studies*. Second Edition. Nfer-Nelson. Windsor, 1987.
- Vertinsky, P. Risk benefit analysis of health promotion: opportunities and threats for physical education. *Quest*, 1985, 37, 71-83.
- Williams, J. F. Education through the physical. *The Journal of Higher Education*, 1930, 1(5), 279-282.
- Williams, J. F. *The principles of physical education*. 8th ed. W. B. Saunders, Philadelphia, 1964.
- Whitehead, M. E. The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 2001, 6 (2), 127-138.
- Whitehead, M.E. *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Routledge, London, 2010.