

# REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

**Edita:**

Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en  
Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Número 13 (V época), Octubre - Diciembre, 2009.

**Edición digital:**

<http://www.consejo-colef.es>

Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España

Avda. del Mediterráneo, 55 - 2.º A. 28007 Madrid

Telf.: 91 501 05 99

Fax.: 91 501 09 41

Mail: consejo@consejo-colef.es

Web: <http://www.consejo-colef.es>

Con las debidas licencias.

Cada autor se responsabiliza del contenido científico de su colaboración.

Depósito Legal: M-31.188-1993

ISSN: 1133-6366

Impresión: Gráficas Tetuán

Diseño de cubierta: M. I. Comunicación

Periodicidad: trimestral

Revista de Educación Física y Deportes decana en España

Fundada en septiembre de 1949

Tirada: 7.500 ejemplares

Indexada en: DICE (CSIC.CINDOC.Aneca) y Latindex

## **Edición subvencionada por el Consejo Superior de Deportes**

### **CONSEJO EDITORIAL**

Presidente: D. Jaime Vallejo López  
Vicepresidente: D. Francesc Reig Camps  
Secretario General: D. Albert Aliaga Rodés  
Tesorero: D. José Miguel Montesinos Sanchis  
Vocales: Dr. D. Sergio José Ibáñez Godoy  
D. Jordi Ticó Camí

**DIRECTOR:** Dr. José Luis Pastor Pradillo

### **CONSEJO ASESOR**

Dr<sup>a</sup>. Belén Tabernero de Prado (Universidad de León)  
Dr. Francisco Carreiro da Costa (Universidad de Lisboa-Portugal)  
Dr. Juan Antonio Mestre Sancho (Universidad de Valencia)  
Dr. Juan López Teylor (Universidad de Guadalajara-México)  
Dr. Juan Luis Hernández Álvarez (Universidad Autónoma de Madrid)  
Dr. Manuel Delgado Fernández (Universidad de Granada)  
Dr. Manuel Vízquete Carrizosa (Universidad de Extremadura)  
Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera (Universidad de Granada)  
Dr. Pere Lavega Burgués (INEFC-Lleida)  
Dr. Rafael Martín Acero (Universidad de La Coruña)  
Dr. Saúl García Blanco (Universidad de Salamanca)  
Dr. Sergio José Ibáñez Godoy (Universidad de Extremadura)  
Dr. Víctor Pérez Samaniego (Universidad de Valencia)  
Dr. Antonio E. Rivera Cisneros (Universidad de Guanajuato. México)

Dr. Manuel Sergio (Universidad de Lisboa - Portugal)  
Dr. Vicente Martínez de Haro (Universidad Autónoma de Madrid)

## **SECRETARÍA DE REDACCIÓN**

D. Albert Aliaga Rodés

## **COMITE CIENTÍFICO. EVALUADORES**

Dr. Antonio Fraile Aranda (Universidad de Valladolid)  
Dr<sup>a</sup>. Clara López Crespo (Universidad Autónoma de Madrid)  
Dr. Eduardo Álvarez del Palacio (Universidad de León)  
Dr. Javier Castejón Oliva (Universidad Complutense de Madrid)  
Dr. Jesús Mora Vicente (Universidad de Cádiz)  
Dr. José Antonio Cecchini Estrada (Universidad de Oviedo)  
Dr. José María de Lucas Heras (Universidad de Alcalá).  
Dr. Juan Castellote Olivito (Universidad de Valencia)  
Dr. Juan Luis Hernández Álvarez (Universidad Autónoma de Madrid)  
Dr<sup>a</sup>. Leonor Gallardo Guerrero (Universidad de Castilla La Mancha)  
Dr. Lucio Martín Álvarez (Universidad de Valladolid)  
Dr. Manuel Monfort Pañego (Universidad de Valencia)  
Dr. Manuel Vizuete Carrizosa (Universidad de Extremadura)  
Dr<sup>a</sup>. Mirella Mansilla Fernández (Universidad de Alcalá)  
Dr<sup>a</sup>. Purificación Villada Hurtado (Universidad de Valladolid)  
Dr. Roberto Velázquez Buendía (Universidad Autónoma de Madrid)  
Dr. Saturnino Gimeno Martín (Universidad Rovira i Virgili)  
Dr. Saúl García Blanco (Universidad de León)  
Dr. Víctor López Ros (Universidad de Gerona)  
Dr. Víctor Pérez Samaniego (Universidad de Valencia)  
Dr. Vicente Martínez de Haro (Universidad Autónoma de Madrid)



# SUMARIO

## Estudios

*La significación de la autonomía en el proceso docente de educación física (I)*.....7

• Beatriz MUROS  
¿Yo soy yo?: algunas reflexiones sobre el concepto de autonomía..... 9

• Álvaro SICILIA CAMACHO  
Promoción de piragüismo desde la escuela..... 17

• Miguel CHAMORRO DE SARO  
La autonomía universitaria: reflexiones de un alumno. .... 33

## Referentes

• Manuel SÉRGIO  
O desporto e a motricidade humana.....41

## Colaboraciones

• Pedro A. SÁNCHEZ; Tomás GARCÍA CALVO; Francisco M. LEO;  
Isabel PAREJO y Miguel Ángel GÓMEZ  
La condición física en escolares extremeños de género masculino .....57

## Documentos

Proyecto de orden ministerial para definir las formación del docente en el nivel de enseñanza secundaria, bachillerato y enseñanzas de régimen especial. (Borrador de trabajo de febrero de 2009) .....77

• Clara FERNÁNDEZ GARCÍA  
Los primeros auxilios en el aula de educación física .....81

**Tesis doctorales leídas** .....83

**Bibliografía** .....91



## **ESTUDIOS**

---

**La significación de la autonomía en el proceso docente de educación física(I)**





## ¿YO SOY YO?<sup>1</sup>: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA

**Dr.<sup>a</sup>. Beatriz Muros**  
*Universidad de Alcalá*

**RESUMEN:** Frecuentemente, en educación se suele entender el concepto de autonomía con simplicidad. Esto es: capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otros. Dos son los conceptos que configuran el eje central de este escrito: el de sociedad y el de individualización. Ambos términos, además, son presentados bajo el entendimiento de una segunda modernidad venidera donde la autonomía ha de comprenderse a través de las tensiones existentes entre el ámbito social y el individual. Tras una breve introducción, presentaré mis argumentos en dos apartados: (a) la autonomía y el ser social y (b) la autonomía y el ser ético. Por último, defenderé que, la autonomía, entendida como la consecución de la libertad absoluta, no existe. Alcanzar la autonomía sólo será posible si nos reconocemos como parte de un lugar o contexto.

**PALABRAS CLAVE:** Autonomía. Educación. Sociedad. Individualización. Ser social. Ser ético.

## AM I WHO I AM? SOME REFLECTIONS ABOUTH THE CONCEPT OF AUTONOMY

**SUMMARY:** Frequently, in education usually understand the concept of autonomy with simplicity. This is: capacity to make decisions with no help. Two are the concepts that configure the central theme of this written: society and individualization. Both, in addition, are presented under the consideration of a future second modernity where autonomy must be understood through the tensions between the social field and the individual one. After an introduction, I will present my arguments in two sections: (a) the autonomy and the social-self and (b) the autonomy and the ethic-self. Lastly, I will defend that, autonomy, knowable as absolute freedom, doesn't exist. To reach autonomy only will be possible if we recognize ourself as part of a place or context.

**KEY WORDS:** Autonomy. Education. Society. Individualization. Social-self. Ethic-self.

---

1 Ver Lasch, S. (2002). "Individualisation in a Non-linear Mode". Introducción en U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*.

## 1. SOBRE EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA

Autonomía, del griego "auto" (uno mismo) y "nomos" (norma), puede definirse, a priori, como "la capacidad de tomar decisiones sin la ayuda de otro"<sup>2</sup>. No obstante, y aunque éste sea el argumento más escuchado para la justificación de su inclusión en educación, su definición es mucho más abstracta.

De hecho, la toma de decisiones es un proceso complicado en el que intervienen multitud de factores tales como nuestra cultura, nuestro entorno, nuestras aspiraciones, etc. Estos factores, los cuales vamos aprendiendo a lo largo de nuestra vida, determinan nuestras decisiones. Es más, forman tan parte de nosotros que llegan a confundirse con nosotros mismos, por lo que es inevitable que actuemos desde sus directrices. Dicho esto, entiendo que definir *autonomía* como una simple "capacidad de toma de decisiones" resulte vago e incompleto (a pesar de que en el contexto educativo se haga constantemente) y necesite de un análisis más exhaustivo.

Además, el concepto de *autonomía*, tiene que ver con la posesión de la misma. La autonomía es más bien un "logro". Alcanzarlo dependerá de la voluntad del individuo. Es decir, que ha de ser el individuo quien quiera llegar a poseerla. Visto de este modo, la autonomía sólo se alcanzará a través del conocimiento permitiendo a la persona trascender, en algunos de los casos, la sinrazón y el autoritarismo y, en otros, perpetuar el estatus quo. Éste será mi punto de partida: la consideración de la persona en relación con la autonomía; primero como ser social y, segundo, como ser ético.

En cuanto al ser social adelantaré que, al vivir en sociedad, la autonomía tendrá que ver con las posibilidades y límites marcados por la sociedad misma. A este respecto, el ser se convierte en un ciudadano a merced de lo dispuesto por el Estado y la nación en la que vive. Esto, sin duda alguna, nos remite a una cierta "alineación" del individuo/ciudadano planteando una primera cuestión: ¿es posible hablar de autonomía en términos de libertad absoluta o es más bien una utopía?

Pero, además, vivimos, según Bauman<sup>3</sup>, en una sociedad líquida, sin fuertes compromisos que la muevan, en la que la inmediatez y lo fácil es lo valorable. Entonces... ¿lanzamos, consciente o inconscientemente, mensajes líquidos, vagos, carentes de sentido a nuestros estudiantes/ciudadanos al solicitarles que actúen desde la reflexión y el sosiego que requiere la autonomía?

En cuanto al ser ético, la autonomía, basada ésta en una conducta de el "deber por el deber" se convierte, según Freire, en un imperativo y no en "un favor que podemos o no concedernos unos a los otros"<sup>4</sup>. En otras palabras, el ser humano no sólo tiene el derecho sino la obligación de moverse por el mundo de acuerdo a un sistema de valores que determinen su proceder en favor de una comunidad. ¿Cuáles son las consecuencias ético-morales de la autonomía? ¿Existe un conjunto

2 <http://www.wikipedia.org/wiki/Autonomía> (extraído el 18/07/09).

3 Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

4 Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. p. 58.

de valores/referentes compartidos por todos los individuos/ciudadanos que marcan nuestra toma de decisiones? Si es así de nuevo me pregunto, ¿es posible hablar de autonomía en términos de libertad absoluta o es una utopía?

Me doy cuenta de que estas primeras palabras puedan desequilibrar a más de uno y una. O incluso suenen a "chino". A todos aquellos que bien han entrado en conflicto o bien creen que soy un poco "rara", les pido un voto de confianza con la esperanza de que después de explicar mis argumentos puedan llegar a sus propias conclusiones.

### 1.1. La autonomía y el ser social

Profundizando en la complejidad del término... el hecho de que las personas puedan tomar decisiones sin depender de otros alude a los conceptos de libertad y emancipación. Por un lado, la libertad se refiere a la facultad del ser humano de decidir, de acuerdo a su inteligencia o voluntad, sobre aquello que quiere hacer. Decidir sobre qué hacer nos hará libres, pero también, esta libertad, de un modo u otro, nos debe hacer responsables de nuestros actos. Por otra parte, la emancipación tiene que ver con la ruptura de los lazos que nos hacen depender de la tutela de alguien o algo. Esta dependencia, de algún modo, nos subordina por lo que el fin de la emancipación será que la persona pueda poner fin a esta situación. En definitiva, la autonomía supondrá la liberación de cualquier tipo de influencia y adquirir la capacidad de poder decidir sobre aquello que se quiere o no se quiere hacer o pensar. Si bien esta definición puede parecer bastante alentadora e incluso 100% "verdadera", yo me pregunto, ¿es posible que una persona actúe sin ningún tipo de influencia? ¿Existen límites? De ser así, ¿quiénes los marcan?<sup>5</sup>

Los humanos, normalmente, vivimos inmersos en una comunidad/sociedad. Una sociedad no es ni más ni menos que una agrupación de personas que comparten una cultura, unos objetivos y unas voluntades determinadas. La convivencia dentro de una sociedad se asegurará gracias a la aceptación, por todos los miembros de dicha sociedad, de un orden específico, de una serie de normas y reglas dictadas legítimamente por el Estado-nación. Estas normas tienen el poder de regular la vida de un territorio.

De ahí que, para desenvolverse con éxito dentro del Estado-nación, las personas necesiten ser socializadas. Es más, desde los primeros minutos de nuestra vida, las personas más cercanas a nosotros espontánea e inconscientemente comienzan a darnos mensajes socializadores. Estos mensajes, dicho sea de paso, nos crean la necesidad vital de vivir en contacto con los demás en sociedad.

Pero no sólo eso, sino que nuestra identidad la construimos re-conociéndonos como parte del Estado-nación al que pertenecemos. Esto se produce a través de la repetición de patrones: uno, aprendidos de las experiencias sociales de nues-

<sup>5</sup> Permítame el lector y la lectora que no conteste todavía a estas preguntas y haga un breve salto en mi razonamiento. Más tarde espero entienda por qué lo hago.

tros progenitores y, dos, de nuestras vivencias sociales en el seno, como digo, del Estado-nación donde vivimos. Esto es importante tenerlo en cuenta, ya que la construcción de nuestra identidad (en la cual se incluye nuestro significado de libertad, emancipación y en extensiva autonomía) dependerá de éstos aprendizajes.

Con este argumento en mente retomo las cuestiones formuladas anteriormente: ¿cuáles son entonces los límites de la autonomía? ¿quiénes los marcan? Fácil ahora de responder: los límites los establecen los aprendizajes dictados por los intereses propios del Estado-nación.

Según Beck y Gernsheim-Beck<sup>6</sup>, este cambio en el modelo de convivencia social no es ni más ni menos, que una adaptación hacia una segunda modernidad verdadera donde los términos "globalización" e "individualización" cobran sentido a través de la potestad del Gobierno. Asistimos, por tanto, a una metamorfosis cultural donde los valores sociales y democráticos promueven la individualidad de la persona centrada en sí misma frente al resto de sus congéneres, sus iguales. Dicho de otro modo, estos valores favorecen un nuevo orden establecido donde el individuo/ciudadano ejerce su individualidad (o su autonomía) no en favor de una comunidad política, sino más bien en favor de los intereses del Estado-nación.

Pedagógicamente hablando, esta nueva cultura nos obligará a plantearnos una nueva manera de entender la autonomía. Ya no bastará con justificar su promoción en nuestras clases en términos de "capacidad de tomar decisiones". Esta explicación se quedará desfasada al igual que métodos didácticos que sólo y exclusivamente promuevan cierto tipo de decisiones como ¿qué sistema de evaluación elijo para superar la asignatura? o... ¿qué lectura incluir en el plan de trabajo? Para Arnot<sup>7</sup>, la autonomía tendrá que abordarse desde una "cultura de la autoformación", donde las personas actúen de modo que sus acciones escapen de cualquier orden democrático dado lo que implica "el derecho de hacerse cargo de cuestiones que se creen importantes"<sup>8</sup> independientemente de las posiciones políticas (derecha/izquierda) que definan. Asimismo, la autonomía de los individuos, desde esta perspectiva, los llevará ser más cooperativos, pensando por sí mismos, aprendiendo por sí mismos, pero, al mismo tiempo, siendo más solidarios con los demás. En resumen, podremos hablar de autonomía en el sentido de búsqueda del desarrollo individual orientada hacia un "bien" social.

Esto puede parecer ambiguo, de hecho lo es. Pero, en este caso, las instituciones, entre ellas la educativa, para proporcionar al individuo las bases políticas y sociales necesarias para desarrollar las habilidades fundamentales que permitan adquirir compromisos democráticos individuales para todos.

Claramente, estas medidas ya han comenzado. Este cambio de modelo de autonomía hacia la individualidad es una realidad, por lo menos, en el terreno educativo con la llegada del Plan Bolonia<sup>9</sup>. Ni que decir tiene, el Plan Bolonia supone

6 Beck, U. y Gernsheim-Beck, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

7 Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Ediciones Morata.

8 Idem anterior, p. 232.

9 Al menos eso parecen sugerir los sucesivos Reales Decretos para la convergencia europea en

una modificación de valores, una apuesta por la autoformación, por el aprendizaje de la posibilidad, por las formas rápidas e intensas de adquirirlo... Una alegoría al individualismo para "todos/as" establecido de forma legal. O sea: darle "poder al pueblo/ciudadano/estudiante" a través de un aprendizaje personalizado y autónomo para que revierta en la capacidad de convivencia del Estado-nación.

Y para que todo lo mencionado goce de la mayor efectividad es necesario "crear" un sistema de exclusión<sup>10</sup> hacia quienes no lo comparten o no lo ven de ese modo. Es tan sencillo como hacer creer que si el cambio no tiene éxito no es culpa del Estado-nación, ni de sus imposiciones normativas, sino de las personas "radicales y rebeldes" que no han contribuido a su implantación. Es algo así como suponer que, el actuar "bien", coherentemente con lo "normal", (es decir el Plan Bolonia) supondrá el éxito. Por el contrario, actuar "mal" (en contra de lo "normal") equivaldrá al fracaso.

Por supuesto, todo ello, para que sea "real", requiere desarrollar unos "discursos performativos que produzcan el acontecimiento del que hablan"<sup>11</sup>. Es más, el lenguaje que utilicemos como docentes no sólo reflejará la realidad sino que ayudará a construirla, convirtiéndose, por tanto, en una herramienta de poder y de control<sup>12</sup>. Inevitablemente, las consecuencias de nuestras acciones, nuestros discursos, nuestro lenguaje implicarán, también, unas obligaciones éticas estableciendo o derrocando "un sentido común" que contribuirá al establecimiento de un orden educativo particular.

## 1.2. La autonomía y el ser ético

Decía en la introducción de este escrito que la autonomía es un imperativo ético. No obstante, esta aseveración plantea la necesidad de hablar sobre la autonomía como una condición inherente al ser humano. Una capacidad reconocible y maleable. Reconocible puesto que forma parte de la esencia misma del ser (como la dignidad) y maleable debido a su condición de continuo aprendizaje y construcción "a lo largo de" y "en" el tiempo. Luego hablar de autonomía es hablar de ética.

Por otro lado, actuar de acuerdo con esta capacidad plantea, ineludiblemente, un debate sobre los efectos positivos o negativos de la misma. Es decir, el ejercicio de la autonomía puede estar sujeta tanto a usos "incorrectos", los cuales crearán incertidumbre e inseguridad, como a usos "correctos", que provocarán tranquilidad y sosiego.

No es descabellado entonces plantearse la posibilidad de la existencia de una serie de valores éticos que definan una concepción procedimental de lo justo,

el 2010 a través de la utilización de términos como "aprendizaje autónomo", "individualizado" y/o "tutorizado".

10 Ver Foucault, J. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula Tusquets Editores.

11 Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta. p. 21.

12 Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Nueva York: Logman Group. Vygotsky, L.(2000). *Thought and language* (12ª edición). A. Kozulin (Coord.). Cambridge, MA: MIT Press.

"lo bueno y lo malo" dentro de nuestra cultura. Tampoco me parece desafortunado mencionar que, estos valores éticos, al igual que los valores democráticos, los aprendemos a lo largo de nuestra vida, asegurando así la capacidad de convivencia dentro de la sociedad. Sería algo así como no sólo creer que actúo con autonomía, sino pensar que, lo que se hace, se hace correctamente en función de la escala de "bien y mal" establecida por nociones universales de humanidad<sup>13</sup>.

Quiero decir con esto que, actuar de forma autónoma es inseparable de hacerlo de acuerdo a valores democráticos de individualización y globalización tal como he expuesto anteriormente; pero, además, nuestras actuaciones, nos han de remitir a una idea de "buenas", aceptables para nuestra comunidad y/o el Estado-nación, o "malas", al margen de lo socialmente establecido. Masivamente, todas las personas que conforman el Estado-nación poseerán similares características culturales que determinan valores particulares con un sentido ético-político concreto.

Pero no sólo eso, nuestra conciencia ética es inseparable de nuestra conciencia moral<sup>14</sup>. Por eso no basta con ser consciente de lo que se está haciendo "bien", sino que uno se identifica con "ese hacerlo bien" construyendo su identidad a través de tales valores. La identidad como ser humano pasa por reconocerse dentro y con el grupo compartiendo unos mismos valores. De nuevo, podemos hablar de una homogeneización social del sistema de valores éticos que garantizan, de un modo u otro, el comportamiento de los individuos/ciudadanos.

Por otra parte, pensar que existe un guión establecido sobre el que poco podemos hacer no es del todo cierto. De algún modo, la esperanza para nosotros existe y nos la proporciona el pensar que, a través de la adquisición de potestad y autonomía, nuestra libertad será mayor. Me refiero de nuevo al concepto de "individualismo" el que, a través del desarrollo individual pero dirigido hacia el bien del Estado-nación se nos proporcionará una libertad genuina y radical<sup>15</sup> y por tanto gozaremos de autonomía. De este modo, seguimos "vivos/as" puesto que tenemos confianza, fe en que, aún admitiendo la existencia de una alineación político-ética, el cambio es posible.

El sistema educativo, paradójicamente, alienta ambos posicionamientos. De un lado, favorece la perpetuación de un sistema de valores político-éticos establecido, lo que nos lleva a una cierta "homogeneización" de las conductas éticas y, por otro, se vale de pedagogías de la posibilidad y la elección, cuyo máximo exponente es el fomento de la autonomía del estudiantado. Esta situación, desde la literatura, se resuelve de diferentes maneras. Si bien, autores como Bauman encuentran en esta incompatibilidad un obstáculo insalvable (es el propio sistema el que educa y por ello ni el profesorado ni el estudiantado no poseen autonomía alguna), otros como Arnot

---

13 Reconocidas por la declaración de los derechos humanos aunque con pequeñas interpretaciones culturales propias de los diferentes territorios.

14 En este sentido si aceptamos que la ética se refiere a normas compartidas por un grupo de personas y la moral a la conciencia individual es inevitable reconocer su relación ya que, al ser seres sociales, formamos parte de un grupo (ver a este respecto Marina, J.A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama).

15 Ver Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

creen que la conciliación es posible gracias a una educación que se centre, precisamente, en la incertidumbre y en la ambivalencia. Bajo esta última visión, nuestros esfuerzos como educadores deberán centrarse en formar para "cambiar los marcos de referencia"<sup>16</sup> esperando que, nuestras enseñanzas, presumiblemente, doten al estudiantado de los medios necesarios para intervenir constructivamente en la vida colectiva desde su individualidad.

## 2. SIGUIENDO CON EL DIÁLOGO...

Popularmente se dice que los coches modernos tienen, aproximadamente, seis años de vida, las relaciones de pareja dos, los móviles seis meses y los ordenadores no llega a dos meses. Entonces, ¿cómo puedo pretender que mis ideas sobrepasen la semana de vida? Seguramente serán descartadas por muchos de los lectores mientras las van leyendo e incluso muchos de ellos no llegarán ni a leer esta frase. Lo entiendo. Vivimos en una sociedad de consumistas (también de ideas) desde la que se nos invita a la liviandad, al uso rápido, y al cambio. La vida útil de mis palabras dependerá de si los lectores consideran que pueden utilizarlas, pueden llevarlas a la práctica en sus clases, pueden "practicarlas" de acuerdo a una temporización establecida (es decir, primero he de hacer esto para desarrollar la autonomía, luego esto...). De hecho, si no es así, si no encuentra este tipo de respuestas, mi análisis perderá fuerza y brillo y será ferozmente enjuiciado: "Muy bien, pero si no tiene aplicación práctica no sirve para nada".

Siento comunicarles que éste artículo no va dirigido a estas personas que buscan en mis palabras un modo de hacer. Ni siquiera un "subidón de adrenalina" provocado por la sensación de algo que pueden hacer durante el curso próximo. Este artículo va dirigido a aquellos que no se quedan con la seguridad, que "les va" adentrarse en lo desconocido e inexplorado, que no necesitan aferrarse a lo que los manuales de ejercicios les dictan. En cierto modo, este escrito va dirigido a esos consumidores fallidos que prefieren utilizar su cabeza a la tarjeta de crédito en sus clases.

"Yo soy yo". Esto, en sentido "romántico", es la autonomía. Pero, el romanticismo no es más que una clase de sueño inconsciente aún estando despiertos. Yo abogo por soñar en educación pero entiendo que este sueño se tiene que producir en completa consciencia. Tenemos esa responsabilidad como docentes de saber hacia donde vamos con nuestras enseñanzas.

Podemos soñar que la autonomía es sinónimo de libertad, hasta podemos creer que podemos "trabajar" la autonomía en nuestras clases como vía para formar seres libres pero no deja de ser un sueño inconsciente. La autonomía existe, pero descarto la idea de que una persona pueda ejercer su libertad en ausencia de cualquier tipo de influencia política y/o ética. Si no se puede ejercer esta libertad tampoco se podrá actuar de forma autónoma sin estar dirigido de algún modo.

---

16 Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Ediciones Morata. p. 253.

Esto no es ni bueno ni malo, sino realista. Esta "alineación", para Bauman<sup>17</sup>, no es más que el resultado de formar parte de un lugar, de un entorno. De hecho, según él,

La experiencia humana se forma y madura, se administra la vida compartida y su sentido se concibe, se absorbe y se negocia en lugares. Y es en lugares y desde lugares donde se gestan los deseos y los impulsos humanos, donde se espera satisfacerlos, donde se corre el riesgo de experimentar frustración y donde casi siempre terminan frustrados.

Obviar todos estos factores en nuestro análisis y referirnos a la autonomía como "toma de decisiones", me parece, cuanto menos, una arriesgado dentro del contexto educativo, además de, en cierto modo, un engaño para el estudiantado ya que es el profesorado quien tiene la responsabilidad de ayudarles a entender el conocimiento. En contraposición, lanzarles mensajes, única y exclusivamente, de insumisión, me parece insensato. No dotarles de herramientas para entender la realidad que les rodea les condena a la infelicidad y la frustración.

La polémica está servida. A partir de aquí ha de ser cada persona la que establezca un diálogo honesto consigo misma, sus estudiantes y su entorno y, llegado el momento, ofrezca sus soluciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LASCH, S.: "Individualisation in a Non-linear Mode". Introducción en U. BECK Y E. BECK-GERNSHEIM: *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, (2002).
- BAUMAN, Z.: *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España., 2003.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores, 2006.
- BECK, U. y GERNSEHEIM-BECK, E.: *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, 2003.
- ARNOT, M.: *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.
- FOUCAULT, J.: *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula Tusquets Editores, 2008.
- DERRIDA, J.: *Universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta, 2002.
- FAIRCLOUGH, N.: *Language and power*. Nueva York: Logman Group. 1989.
- VYGOTSKY, L: *Thought and language* (12ª edición), en ... KOZULIN, A. (Coord.): Cambridge, MA: MIT Press, 2000
- MARINA, J.A.: *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- BAUMAN, Z.: *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 2001.
- ARNOT, M.: *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid, Ediciones Morata, 2009.
- BAUMAN, Z.: *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica de España., 2003.
- <http://www.wikipedia.org/wiki/Autonomía> (extraído el 18/07/09).

17 Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de cultura Económica de España. p.136.



# LA FORMACIÓN DE ALUMNOS/AS AUTÓNOMOS ANTE LA CRISIS MODERNA DEL SUJETO<sup>1</sup>

**Dr. Alvaro Sicilia Camacho**  
*Universidad de Almería*

**RESUMEN:** Este artículo explora las implicaciones que la crisis moderna del sujeto tiene para entender las relaciones establecidas entre educación (física) y autonomía. Las bases teóricas del artículo se sustentan en el trabajo de Michel Foucault. A partir de éste se defiende la idea de que la formación en autonomía, como pilar de nuestros sistemas educativos modernos, puede ser visto como un ejercicio del poder. Así, la idea moderna de formar sujetos autónomos implicaría la formación de individuos totalmente responsables, reduciendo la política a un rasgo de los individuos. El artículo finaliza defendiendo la idea de que el profesorado de EF en la sociedad posmoderna debería renunciar al ideal de formar alumnos autónomos, en el sentido de liberarlos de todo poder, y, frente a esta idea, debería asumir la necesidad de formar personas que puedan desplegar prácticas de libertad dentro de las condiciones y constricciones en las que viven. Esto implicaría, en todo caso, que la formación para la autonomía debería entenderse como la potenciación de la capacidad del sujeto para el ejercicio y la resistencia del poder y no tanto para la liberación de éste.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Autonomía, Foucault, Poder, Individualización

## TEACHING AUTONOMOUS STUDENTS IN THE FACE OF THE MODERN CRISIS OF THE SELF

**SUMMARY:** This paper explores the implications of the modern crisis of the subject for the understanding of the relationship between (physical) education and autonomy. The theoretical basis of the paper is the work of Michel Foucault. From that work the formation to be autonomous, as a foundation of our modern educational systems, is analysed as a power exercise. So the modern idea to educate autonomous subjects would involve the education of individuals completely responsible, reducing politics to an individual issue as a result. The paper finally suggest that PE teachers in a postmodern society should abandon the ideal of making autonomous students, that is liberating them from power, and, conversely, teachers should educate individuals to exercise practices of freedom within conditions and constrictions that they are living in. The latter would entail that the education for autonomy should be understood as the capacity to resist and exercise power rather than liberating from that one.

**KEY WORDS:** Education, Autonomy, Foucault, Power, Individualisation.

---

1 Quisiera agradecer a Antonio Orta y Miguel Company los comentarios realizados a partir de la lectura de un borrador previo de este texto.

# 1. LA AUTONOMÍA COMO PILAR DE NUESTROS SISTEMAS EDUCATIVOS MODERNOS

Desde hace tiempo se tiene asumido que la educación prepara a las generaciones más jóvenes de un grupo para la vida adulta. Con esta finalidad, los sistemas educativos modernos promulgan en sus discursos la formación integral del individuo. La autonomía personal se alza como una de las metas más proclamadas dentro de una formación global, por cuanto la capacidad de decidir por sí mismo se considera una característica central en la vida de una persona adulta. Además, este reclamo de autonomía parece especialmente evidente en las sociedades democráticas modernas occidentales, dado que el sistema de mercado se establece como pilar fundamental en la vida social y económica. Así, la autonomía, entendida como la habilidad del individuo para establecer su propio criterio y elegir por sí mismo, se establece como una condición del bienestar individual dentro de la lógica de un libre mercado.

Nuestro entorno educativo se ha hecho eco de la importancia concedida a la autonomía personal y, en este sentido, la legislación actual<sup>2</sup>, de acuerdo con la propuesta realizada por la Unión Europea, contempla la autonomía e iniciativa personal como una de los ocho competencias básicas que debería alcanzar el estudiante. En la idea de conseguir esta competencia se pretende preparar al alumnado para la toma de decisiones, a partir de una progresiva toma de protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la organización de las actividades del aula<sup>3</sup>. Por lo tanto, si el desarrollo del individuo es una de las metas de la educación, la acción educativa es vista como un medio a través de la cual se potencia la autonomía del individuo. Es por ello que la educación se preocupa no sólo por la transmisión de conocimientos y habilidades, sino por el desarrollo de un tipo particular de individuo y ciudadano, y por las condiciones necesarias para su desarrollo.

La Educación Física<sup>4</sup> ha sido una materia especialmente proclive a justificar su inclusión en el currículo a partir de todo tipo de beneficios para la persona, a veces sobredimensionándolos por encima de los beneficios específicos de la materia<sup>5</sup>. Con ello, no es de extrañar que los discursos que sustentan la EF hayan estado impregnados de argumentos a favor de la enseñanza para la autonomía del individuo. Este discurso sobre la autonomía ha propiciado un interés por la implementación y el perfeccionamiento de programas didácticos centrados en el alumnado. Baste destacar el número considerable de estudios que, desde la EF, han perseguido potenciar la autonomía del estudiante a través de una progresiva implicación en la toma de decisiones del aula<sup>6</sup>.

2 Véase LOE, 2006.

3 véase Real Decreto 1513/2006 y Real Decreto 1631/2006.

4 En adelante EF.

5 Evans, J.: "Making a difference? Education and 'ability' in physical education" *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108, (2004); Sicilia, A. (en prensa). *Economía, desigualdad y transformación social ¿Qué papel juega la Educación Física?*, en J. A. Moreno y D. González-Cutre (Coord.): *Deporte, Intervención y Transformación Social*. Rio de Janeiro, Brasil: Shape.

6 López Pastor, V. y Jiménez, B.: Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno

La mayoría de estos trabajos no han resistido la influencia que ha tenido en la EF el discurso de la teoría del espectro de estilos de enseñanza. Como los lectores conocen, el espectro de estilos de enseñanza, propuesto inicialmente a mitad de los años 60 del siglo XX<sup>7</sup>, alentaba al profesorado para trabajar hacia la autonomía del alumnado. Desde una perspectiva liberal, y como reacción a una EF centrada en el trabajo físico del alumnado, Muska Mosston sugería la consecución de otros objetivos a través del movimiento. Para el creador del espectro, la filosofía que debería inspirar la EF sería la enseñanza hacia la independencia y autonomía del alumnado; es decir, que al final del proceso el estudiante pudiera aprender por sí mismo<sup>8</sup>. En esta línea, se concibe un espectro de estilos de enseñanza donde cada estilo es ordenado en función del grado de toma de decisiones que el profesor va cediendo al alumnado. Así, la idea es realizar un trabajo continuo sobre el alumnado, enseñándole a tomar decisiones por sí mismo a partir de una cesión progresiva de la responsabilidad en las decisiones del aula. Aunque en las posteriores revisiones del espectro su base conceptual se ha desplazado, desde el objetivo central de facilitar la independencia y la toma de decisión del alumnado, hacia la idea de que cada estilo tiene su propio espacio para conseguir un conjunto de objetivos diferenciados<sup>9</sup>, lo cierto es que la definición y diferenciación de un estilo frente a otro ha seguido entendiéndose a partir del criterio de cuánta cesión de responsabilidad realiza el profesor y sobre qué aspectos de la enseñanza tiene lugar la cesión de toma de decisiones.

La teoría de los estilos de enseñanza ha orientado muchas de las propuestas didácticas en los niveles de primaria y secundaria. No obstante, los programas de formación del profesorado destinados a hacer al alumnado más autónomo e independiente en su aprendizaje han tenido también una fuerte presencia en la EF a través de las pedagogías críticas<sup>10</sup>. De hecho, la idea de un pensamiento crítico en

---

mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), (1995), 191-202; Lorente, E: *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, 2004; Sicilia, A.: *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza: un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 1997; Solana, A. M.: *Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 2003.

7 Mosston, M.: *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill, 1966.

8 Ibid.

9 Sicilia, A. y Brown, D.: "Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective". *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, (1), (2008), 85-108.

10 Kirk, D.: "Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view". *Quest*, 44, 35-56. (1992); Kirk, D.: "Cumculum work in physical education: Beyond the objectives approach". *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, (1993), 244-265; Fernández-Balboa, J. M.: "Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy", *Quest*, 47(1), (1995), 91-114; McKay, J., Gore, J. y Kirk, D.: "Beyond the limits of technocratic physical education", *Quest*, 42, (1990) 52-76; Muros, B., y Fernández-Balboa, J. M.: "Physical Education Teacher Educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy", *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, (2005), 243-264; Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J. M.: "Reflecting on the Moral Bases of Critical Pedagogy in PETE: Toward a Foucaultian Perspective on Ethics and the Care of the Self". *Sport, Education & Society*, (en prensa).

educación y educación física ha estado también unida a la autonomía. Si la autonomía es vista como la capacidad para guiar uno mismo su propio curso o rumbo en la vida, entonces la habilidad de pensar críticamente es destacada como un atributo clave para una vida autosuficiente y autodeterminada. La racionalidad crítica pasa así a considerarse como una de las virtudes de las sociedades modernas liberales. En nuestra sociedad, el desarrollo de pensadores críticos, entendidos como los que hacen pensamientos críticamente racionales, es visto como una contribución a la autonomía individual y, por lo tanto, es un objetivo de los sistemas educativos contemporáneos. La autonomía requiere elecciones informadas y racionales para guiarse en la vida, de ahí las pretensiones de emancipación y liberación que han sido promulgadas desde las pedagogías críticas<sup>11</sup>.

En cualquier caso, las propuestas educativas que pretenden potenciar la autonomía del alumnado han partido por lo general de la idea de que ésta no viene dada y, por consiguiente, es algo para lo que debe formarse al estudiante<sup>12</sup>. Al margen de las características específicas de cada una, éstas suelen mantener en común la convicción de que los niños y las niñas no nacen autónomos y, por lo tanto, deben adquirir a través de la educación los atributos que les permitirán llegar a serlo. La EF se suma a la tarea de crear sujetos autónomos, actuando en diferentes campos de acción (e.g. salud) y contribuyendo a la necesaria preparación de los estudiantes, y sus familias. No obstante, la idea misma de un sujeto autónomo, es decir, un sujeto libre de las constricciones externas, es problemática en nuestros días. Tal y como seguidamente desarrollamos, la posibilidad de un sujeto autónomo, como una entidad a la que la práctica pedagógica en general, y la EF en particular, pueden aspirar, sería insostenible desde una perspectiva posmoderna.

## 2. LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA COMO PRODUCTO DISCURSIVO DE LA MODERNIDAD

El concepto de sujeto autónomo es un producto de la modernidad. La modernidad presenta una visión lustrada del conocimiento, al mismo tiempo que una visión liberal del sujeto. La visión ilustrada del conocimiento deposita la confianza en la idea de que la persona puede utilizar una razón neutral, a través de la cual actúa sobre la realidad. Bajo esta premisa, la modernidad concede al sujeto la capacidad de conocer objetivamente. Esto supone la capacidad de analizar la realidad evitando prejuicios personales, de tal forma que obtenga un conocimiento del mundo tal y como es. Se asume, así, la posibilidad de obtener un conocimiento objetivo y universal del mundo. Por otro lado, la visión liberal sostiene que los individuos, considerados como sujetos maduros y responsables, no deberían estar sometidos a ninguna coacción o limitación social en sus relaciones con los demás,

---

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Biesta, G. J. J.: *From manipulation to communication. Communicative pedagogy and the post-modern crisis of the subject*. Comunicación presentada a la Conferencia Anual de la AERA celebrada del 18 al 22 de Abril en San Francisco, USA., (1995).; Biesta, G. J. J.: "Pedagogy without humanism. Foucault and the subject of education", *Interchange*, 29(1), (1998), 1-16.

salvo para aquellos casos que deba protegerse intereses comunes. De esta forma, la modernidad representa una defensa de la libertad individual contra el poder social. Ensalza así una confianza en el sujeto autónomo que puede evitar los prejuicios y situarse fuera de las relaciones de poder. Desde esta visión, se tiene la idea de que el individuo viene antes del grupo y, por lo tanto, está fuera de la sociedad. Son los individuos los que formarían la sociedad.

Los sistemas educativos, y las escuelas de masas, son productos de la modernidad. Como hijos de ella han asumido los ideales del progreso y la formación individual. Sin embargo, los ideales de la escuela encuentran hoy día nuevos discursos que la desacreditan. Frente a las pretensiones de la modernidad, la posmodernidad argumenta que el sujeto no puede ser autónomo. En otras palabras, la razón ilustrada y la libertad, en el sentido de liberarnos de toda constricción, serían sueños imposibles. Además, al ensalzar nuestra existencia y nuestra práctica en estos términos lo que la posmodernidad sostiene es que se consigue ocultar e intensificar la forma en que estas prácticas excluyen otras formas de pensamiento y la manera en que el poder domina con nuevas formas al individuo. Dado que la persona no puede escapar a las presiones y al poder inherente en las mismas relaciones con los demás, la posmodernidad ve como absurdo que la autonomía se conciba como una situación enfrentada al poder y al orden social existente. Por el contrario, defender la autonomía, como la posibilidad de estar al margen de todo juego de poder – bien ejerciéndolo o bien recibéndolo-, lo único que hace es levantar las sospechas de que la autonomía pueda funcionar como una forma más sofisticada de poder.

Para entender la labor docente en relación con la creación de sujetos autónomos, deberíamos prestar atención a las relaciones de poder y a la producción del conocimiento que estas relaciones genera. Muy útil se muestra, en este sentido, el análisis que el filósofo Michel Foucault<sup>13</sup> ha realizado sobre las conexiones existentes entre poder y conocimiento. A este respecto, debemos recordar que, para Foucault, la verdad debería entenderse como “un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y operación de las afirmaciones”<sup>14</sup>. Es por ello que su interés se dirigió a analizar históricamente los enunciados que afirman para cada caso la condición de verdad.

Desde la perspectiva de Foucault, a la hora de abordar la formación de sujetos autónomos serían ambos, conocimiento y poder, los que conjuntamente contribuirían a la construcción de la identidad de la persona. Todo campo específico y momento histórico presenta un régimen de poder/conocimiento que está sustentando un tipo de subjetividad. Así las ideas y conocimientos que tenemos sobre la autonomía se producen necesariamente dentro de relaciones de poder. De hecho, los diferentes regímenes de poder definen para cada caso quien tiene y quien no la autoridad intelectual para decidir cuestiones, como la información debería ser recogida, por quién y para quién. Poder y conocimiento se implican mutuamente, se

---

13 Vid. Foucault, M.: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991; *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets, 1994; *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005; *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI, 2007.

14 Foucault, M.: *Truth and power*. En P. Rabinow (Ed): *The Foucault reader*, 51-75). London: Penguin Books, 1991, p. 74.

filtran dentro de regímenes específicos que proporcionan los modos de sujeción y también liberación, a través de los cuales los sujetos se constituyen a sí mismos.

La genealogía del poder, desarrollada por Foucault<sup>15</sup>, ha ayudado a desvelar que toda práctica social y, por lo tanto, toda pedagogía, se encuentra impregnada de regímenes de conocimiento/poder en los que se desarrolla. Este autor ha resaltado el cambio en la forma de ejercer el poder que se ha producido en nuestras sociedades en el siglo XVIII. De hecho, durante los siglos XVII y XVIII la moralidad y la conducta fueron concebidas fundamentalmente en términos de obediencia, siendo incorporadas progresivamente nuevas concepciones de moralidad y vida. Esto ha ido introduciendo el ejercicio de un autogobierno, entendido como el gobierno de uno sobre sí mismo, lo que ha coexistido con las estrategias ya existentes para el gobierno de las conductas de las personas. En este proceso es importante destacar que esta nueva forma de gobierno (autogobierno) es inherente al nuevo individualismo emergente que derivó de un conjunto de transformaciones producidas en Europa a partir del siglo XVI en los ámbitos religioso, económico-social, político y científico<sup>16</sup>. Así, por ejemplo, en el ámbito religioso puede destacarse como la reformulación protestante de los siglos XV y XVI incrementó un nuevo espíritu de individualismo donde cada persona podía comunicarse directamente con Dios, de tal modo que fuera el responsable de su propia salvación. En la economía, Adam Smith (1723-1790) abogó en su obra “La riqueza de las Naciones”, publicada en 1776, por un capitalismo libre donde compradores y vendedores, sin restricciones externas, acordaran los precios voluntariamente. Dentro del campo político, John Stuart Mill (1806-1873) desarrolló una concepción de la libertad para salvaguardar la libertad política del individuo dentro de un capitalismo liberal. Dentro del campo de la ciencia, Charles Darwin (1809-1882) desafió teorías hasta entonces vigentes como el creacionismo, que defendía la idea de que los seres vivos procedían de actos divinos, y el catastrofismo, que explicaba la evolución como consecuencia de cambios repentinos y violentos en lugar de por un proceso gradual. En su obra más conocida, “El origen de las especies”, publicada en 1859, defendió la teoría de que los organismos evolucionaron por medio de la selección natural. Con todo ello, podemos afirmar que el progreso económico y la expansión de los Estados-Nación potenciaron el campo de la ciencia y la razón ilustrada que animan la idea del individuo como amo de su destino.

Sea como fuere, lo cierto es que en una combinación de hechos surgió una metafísica del individualismo que contrasta con la metafísica más social y comunitaria del régimen antiguo. La implicación para nuestros días ha sido la adopción de una concepción del individuo como el señor y creador de sus propias capacidades. Por lo tanto, la prioridad ontológica del individuo fue reforzada por un amplio espectro de teoría social y política fuertemente unido a los cambios sociales, religiosos, económicos, políticos y científicos ocurridos a partir del siglo XVI en adelante.

Considerando nuestras prácticas pedagógicas dentro del contexto socio-histórico que tienen lugar, debemos entender que el concepto de autonomía que

15 Foucault, M.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 2005.

16 Olssen, M. : “Foucault, educational research and the issue of autonomy”. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), (2005), 365-387.

abrazamos es un producto de relaciones de poder/conocimiento. Desde el mismo momento que abarcamos una concepción de ser autónomo, que ha sido configurada a través de la práctica social, no podemos pretender formar sujetos libres de toda constricción.

El poder es ubicuo y, por lo tanto, un sujeto puede llegar a ser tal sólo como una construcción de un régimen de poder/conocimiento. No hay sociedad, cultura o persona que pueda estar libre del poder. Ninguna persona podría constituirse a sí mismo como agente autónomo, libre de las relaciones de poder y de las verdades que en cada momento se producen. Es por esto que Foucault<sup>17</sup> rechaza el concepto de un sujeto que se independice, y en su lugar prefiere hablar de un sujeto que se constituye a través de prácticas de libertad, dentro de las constrictiones que impone el sistema. No es posible un sujeto que tenga experiencias, razone, adopte creencias y actúe fuera de los contextos sociales. Si todas las experiencias y razonamientos necesariamente implican asunciones teóricas, el sujeto puede tener creencias solo en el sentido de que existe una red de creencias. Del mismo modo, si alguien puede tener experiencias y ejercer un razonamiento es sólo en relación a un conjunto previo de teorías. Por lo tanto, no podemos concebir un sujeto que actúe asiladamente, sino que siempre lo hace dentro de un contexto de teorías disponibles dentro de su comunidad. Un sujeto que evite la influencia de normas y técnicas presentes en un régimen de conocimiento/poder es imposible. Esta idea sólo sería posible concibiendo un sujeto abstracto y aislado del resto de seres y la influencia de sus acciones.

Aún cuando la persona parece vivir de acuerdo con obligaciones que uno ha aceptado por sí, realmente estaríamos regulando nuestras vidas de acuerdo a regímenes de poder. Por eso, cuando ejercemos nuestra práctica docente en el intento de liberar y ayudar a nuestro alumnado, existe un régimen de conocimiento que establece y presiona nuestra acción. La práctica pedagógica es afectada siempre por regímenes de poder/conocimiento. Así, la pedagogía que intenta formar seres autónomos es dominada por un régimen de poder como lo son otras pedagogías y prácticas sociales<sup>18</sup>. La única diferencia es que las formas de poder pueden que hayan cambiado, pero no desaparecen. Por ejemplo, las pedagogías más tradicionales pueden que utilicen un poder más público e intermitente, materializado a través del castigo que el profesor ejerce a un alumno/a delante del grupo. Sin embargo, las formas de pedagogía más liberales suelen tomar formas de poder más sutil, adoptar la forma de una mirada, de la vigilancia continua y de la presión moralizante que nos lleva al proceso de normalización<sup>19</sup>. Es por todo ello por lo que puede afirmarse que el discurso del sujeto autónomo se encuentra vinculado a la emergencia de nuevas formas de poder moderno.

17 Foucault, M.: The subject and power. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds) *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press, (1982).

18 Vid., Gore, J. M.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata, 1996;. What can we do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. En A. Darder, M., Baltodano y R. D. Torrers (Eds) *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 331-348). New York: Routledge, 2003.

19 Sicilia y Fernández-Balboa, op. Cit, (en prensa)

Ahora bien, todo discurso tiene efectos en la construcción de la realidad y, por ello, conlleva implicaciones políticas. El efecto de un discurso liberador, creador de sujetos autónomos, puede conllevar el enmascarar la manera en que el poder domina. La misma idea de una razón universal representa una forma específica entre muchas, lo único que al presentarse como forma universal se presta a deslegitimar las otras. El poder no puede desaparecer y, por ello, socava la idea de un sujeto autónomo. El individuo existe dentro de un contexto social previo que le influye. La persona no está al margen de la posición que ocupa y el rol que juega en la estructura social. Tomar la posibilidad de crear sujetos autónomos implicaría la formación de individuos totalmente responsables de su situación. Esta posición, como veremos seguidamente, lleva a eludir las responsabilidades sociales, cargando todas las culpas de lo que uno hace, y de lo que uno es, a uno mismo.

### **3. EL EFECTO DE LA INDIVIDUALIZACIÓN COMO FORMA DE PODER MODERNO. DEL SUJETO AUTÓNOMO AL SUJETO RESPONSABLE**

La idea de formar sujetos autónomos, fuera de la influencia del grupo, queda conectada con la formación de personas responsables que se valen por sí mismas. Detrás del discurso de un sujeto autónomo está la idea de que el individuo es dueño de sus propias capacidades y, por lo tanto, que cada uno puede ser considerado como moral y legalmente responsable de sí mismo. Así, la autonomía, en el sentido de no depender de otros, significa libertad en las relaciones con otros. La sociedad humana es vista como una serie de relaciones comerciales entre sujetos que pueden compartir intereses comunes.

Como hemos detallado anteriormente, para Foucault este proceso de individualismo político se relaciona con las explicaciones individualistas que se producen en las ciencias sociales y psicológicas, de las cuales se nutre la ciencia educativa y la educación física. Con el pensamiento liberal se ha producido un cambio en el foco de una obligación política con la comunidad (a través de la obediencia) a una obligación individual (auto-gobierno). Por lo tanto, lo que Foucault viene a decirnos es que la persona no fue nunca tan autónoma o independiente como la modernidad nos ha representado. La ideología del individualismo puede haber sido útil en diferentes áreas (ciencia, religión, expansión capitalista), pero mal interpreta el origen de la identidad y la naturaleza social e histórica del yo. Oscurece también la independencia ontológica de lo social.

En sus primeros trabajos Foucault<sup>20</sup> demostró como disfunciones en la estructura de las sociedades fueron presentadas por las ciencias psicológicas y psiquiátricas como patologías del individuo. Utilizando un análisis foucaultiano, investigadores y pedagogos han comenzado a cuestionar los intentos de potenciar sujetos autónomos y responsables en diferentes campos de la EF y el deporte. En

---

20 Foucault, M.: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI, 2007.



el ámbito de la pedagogía crítica en EF, autores como Gore<sup>21</sup>, Tinning<sup>22</sup> o Sicilia y Fernández-Balboa<sup>23</sup>, han cuestionado los grandes ideales defendidos desde las pedagogías críticas y han denunciado que la superioridad moral desde la que es defendida la bondad de este tipo de pedagogías está produciendo, en algunos casos, tanto rechazo por parte de otros pedagogos, como decepción por parte de profesionales inicialmente adscritos este tipo de pedagogías. En este último caso, la decepción viene producida tras un sentimiento de culpa generado por la incapacidad de no haber podido alcanzar los ideales que uno había abrazado. En este sentido, la autonomía que la pedagogía profesa se vuelve en responsabilidad sobre las actuaciones que uno debe realizar.

Esta relación entre autonomía y responsabilidad ha sido recientemente destacada respecto a los programas de salud que desde la EF suelen potenciarse. En este caso, los profesores de EF, al igual que familiares, médicos, enfermeros y demás agentes implicados en la salud del niño y de la niña, suelen involucrarse en los programas educativos partiendo de un conocimiento que pocas veces es cuestionado. Por ejemplo, la relación que se da por sentada entre salud y actividad física, o entre salud y peso, y el consiguiente coste que supondría para los individuos como para la sociedad, promueve mecanismos de lo que, en términos de Bernstein<sup>24</sup>, ha sido denominado como la recontextualización del conocimiento bio-médico. De este modo, el discurso científico-médico es asumido por los profesionales que educan a los niños y las niñas, a pesar de que su verdad puede ser en algunos casos cuestionada. Así, Gard y Wright<sup>25</sup>, Jutel<sup>26</sup> y Halse<sup>27</sup> han criticado recientemente las relaciones asumidas entre salud y obesidad por varias razones, entre las que cabe destacar la asimilación que suele producirse entre obesidad y sobrepeso en el uso del término general de obesidad, la rotundidad con la que se establece el instrumento del Índice de Masa Corporal (IMC) como medida del sobrepeso, o la relación casi directa que se establece entre obesidad y un amplio rango de enfermedades.

A la hora de revisar el conocimiento científico que el profesorado y otros profesionales asumen como ciertos, estos autores no pretende entrar en una discusión sobre las “verdades científicas”, sino mostrar como éstas llegan a ser recontextualizadas en diferentes lugares sociales y culturales, de tal forma que llegan a persuadir e informar a la gente de cómo debería entender sus cuerpos y como deberían llegar a vivir. Con ello, lo que quisiera destacar es que, utilizando el discurso de la responsabilidad, el profesorado de EF, y otros agentes al cargo de los

21 Gore, J. M.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata, 1996.

22 Tinning, R.: “Toward a “modest pedagogy”: Reflections on the problematics of critical pedagogy”, *Quest*, 54, (2002),224-240.

23 Sicilia y Fernández-Balboa, op. Cit, (en prensa)

24 Bernstein, B.: *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Mora, 1993

25 Gard, M. y Wright, J.: *The obesity epidemic*. London: Routledge, 2005.

26 Jutel, A: Doctor's orders. Diagnosis, medical authority and the exploitation of the fat body. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the ‘obesity epidemic’*. *Governing bodies* (pp. 60-77). New York: Routledge, . 2009.

27 Halse, C: Bio-citizenship. Virtue discourses and the birth of the bio-citizen. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the ‘obesity epidemic’*. *Governing bodies*, New York: Routledge, 2009, pp. 45-59.

programas de salud, apelan al control de las conductas en relación con determinadas verdades asumidas y cargadas de un fuerte componente moral. Se pide que uno sea autónomo, pero lo cierto es que existe un criterio establecido para determinar la conducta. Por ejemplo, a partir de las verdades asumidas entre la relación obesidad-enfermedad, no mantenerte dentro de los índices de peso establecidos llega a ser visto como un resultado derivado de tu falta de control y responsabilidad a la hora de decidir por ti mismo. De esta forma, el discurso de la obesidad es cargado de nociones de moralidad y virtud, donde la apariencia es indicativo no sólo del estilo de vida que uno practica, de sus actitudes y elecciones, sino de su relación con lo que es establecido como bueno para el resto del grupo y los costes que, en caso contrario, tendrían para esa sociedad<sup>28</sup>.

En un estudio reciente, Fullagar<sup>29</sup> ha examinado los textos elaborados en campañas de promoción de la salud dirigidas a prevenir la obesidad, considerando el impacto que tiene en las familias y en su toma de decisiones sobre la salud. La autora demuestra el poder que tienen este tipo de discursos de promoción de la salud en la forma en que las familias hablan sobre la salud, como afrontan los riesgos y como los sentimientos de culpabilidad influyen en su toma de decisiones. Más en concreto, lo que se muestra es que la medicalización del peso a través de la asociación que se establece con la salud, llega a ser un componente clave en los discursos públicos sobre la responsabilidad individual, la moralidad y la delimitación de lo normal y lo patológico.

Desde un punto de vista foucaultiano, la autonomía sobreindividualiza y confunde los efectos de cierta forma de poder por el que la individualización toma partido. De esta forma, la autonomía resalta la ideología del individualismo, que traducido a discursos como el de la salud, tienden a responsabilizar al sujeto de su propio estado. Al focalizar sobre las causalidades individuales se ignora la necesidad de intervenir sobre campos como el económico o político<sup>30</sup>. Así, aunque en el caso de la obesidad se conoce que podrían estar afectando condiciones genéticas, aunque también entornos socio-económicos que favorecen o limitan conductas relacionadas con la alimentación o el ejercicio físico, las causas principales se dirigen hacia el individuo y la regulación de su propia conducta. Al centrarse en la autonomía como un rasgo personal, lo que la teoría y la práctica hacen es reducir la política a un rasgo de los individuos como yo autónomo. Como plantea Olssen<sup>31</sup>, se produce una psicologización y una amnesia social, donde los valores individualizadores han llegado a ser

28 Murray, S.: Marked as 'Pathological': 'Fat' bodies as virtual confessors. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'*. *Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 78-90; Halse, C.: Bio-citizenship. Virtue discourses and the birth of the bio-citizen. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'*. *Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 45-59.

29 Fullagar, S.: Governing healthy family lifestyles through discourses of risk and responsibility. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'*. *Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 108-126.

30 Huertas, R.: La salud y la norma. Para una genealogía de la mirada médica. En J. Mainer (Coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 205-228.

31 Olssen, M.: "Foucault, educational research and the issue of autonomy". *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), (2005), 365-387.

sedimentados en las estructuras profundas de normalización dentro de la cultura. La tendencia es atribuir lo que debería ser descrito en el nivel del sistema o cultura como una característica de los individuos. Esta consecuencia corrobora la idea de que la pretensión de autonomía actúa como un ejercicio del poder moderno.

En términos de Foucault, la autonomía es una estrategia para disminuir el rol de los estados e incrementar la responsabilidad individual. La idea de que la autonomía personal en nuestros tiempos modernos está liberándonos es un error que, además, enmascara lo político. Así, la verdadera naturaleza de la autonomía y el rol que juega con el proceso de gubernamentalidad, entendida como el gobierno de la conducta de las personas, es ocultada. En esta lógica, defender mayor autonomía suele llevar a defender mayor individualización en la sociedad, y mayor responsabilidad de los individuos y sus familias. La consecuencia que esto tiene para la anulación de la responsabilidad social ha sido señalada anteriormente. Sin embargo, si la autonomía, como un estado al que el profesorado aspira llevar al alumnado, se presenta como algo problemático, entonces ¿como debería ser tratada la idea del sujeto autónomo en la posmodernidad?

#### 4. APUNTE PARA UNA REFORMULACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y AUTONOMÍA

Parece que cuando la Posmodernidad cuestiona el ideal de autonomía de la Modernidad deja sin bases a la persona para actuar. Sin embargo, que el poder sea algo inherente a las relaciones sociales no significa que sea algo negativo. En este sentido, el poder no debería entenderse sólo como una limitación o sujeción y la autonomía como liberación de ese poder. Así, la autonomía no debería entenderse como el ideal de conseguir un ser trascendente, algo a llegar a ser, dado que es imposible liberarnos de las relaciones con otros y los juegos de poder que tienen lugar dentro de los diferentes campos sociales.

Pero que una persona no sea y no pueda ser autónoma no quiere decir que no tenga capacidad de acción. Que pueda actuar no significa que sea independiente del contexto social en el que actúa. La persona es un agente pero no autónomo<sup>32</sup>. El agente, al contrario que el ser autónomo, existe en un contexto específico, que aún así nunca es determinante.

Foucault introduce la idea del poder para hacer evidente que las personas están unidas, sujetas unas a otras. Foucault entiende el poder en términos de gubernamentalidad<sup>33</sup>, dado que en las relaciones sociales unos intentan gobernar el pensamiento y conducta de los otros. Este es un juego constante en las relaciones. La misma escritura de este artículo implica relaciones de poder. Mi actuación debe

32 Bevir, M.: "Foucault and critique. Deploying agency against autonomy", *Political Theory*, 27(1), (1999), 65-84

33 Burchell, G., Gordon, C., y Miller, P.: *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991 ; Foucault, M.: La gubernamentalidad. En M. Foucault et al. *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta, 1991, pp. 9-26.

ser vista como un ejercicio de poder en la medida en que intento con mis palabras convencer a un posible lector de las ideas que defiendo. Ahora bien, reconocer esto no anula la capacidad de resistencia y acción del lector, sino más bien la activa.

La autonomía niega el sentido estratégico del juego en el que las personas están involucradas. Foucault utiliza la metáfora del juego precisamente para expresar el sentido de libertad. La persona no puede ser libre de las constricciones sociales, al modo en que la autonomía viene a ser entendida en la educación en general, y en la EF en particular, sino que tiene opciones de libertad, dentro de las condiciones que le sujetan. Así, el juego ilustra la naturaleza política de la libertad en cuanto que existen posibilidades pero dentro de condiciones específicas<sup>34</sup>. En un juego uno es a la vez libre y constreñido. Los jugadores se encuentran en posiciones donde deben responder. Además, los movimientos en un juego son infinitamente variables y fluidos. Mientras los jugadores son confinados por reglas, un número indefinido de posibilidades y opciones existen dentro de ellas. Además, a través de estrategias efectivas los jugadores pueden utilizar las reglas para obtener ventaja, pueden inventar e improvisar, dentro de un sistema constreñido, los movimientos son numerosos. La libertad y la sujeción coexisten. Esta es la visión que tiene Foucault de la libertad, como algo político que es expresado, movilizad o a través del ejercicio del poder. Para que la libertad sea efectiva lo que se requiere es la problematización moral. Así, la autonomía realmente llegará a ser una forma de poder, un capital cultural al modo en que lo entiende Bourdieu.

Como he mantenido, Foucault utiliza el concepto de poder para ver como los individuos están sujetos unos a otros a través de las relaciones que comparten, como se produce el gobierno de unos sobre otros. Sin embargo, también en esta idea de gobernar las conductas pone el énfasis en el papel positivo del poder dentro del proceso por el cual cada uno se constituye a sí mismo, dentro de estas relaciones y constricciones que le impone el grupo. Así, si entendemos la ubicuidad del poder como expresión del hecho de que el sujeto siempre existe en un contexto social que le condiciona, entonces debemos deducir que cualquier régimen de poder le proporciona las fuentes para desafiar las normas sociales, al mismo tiempo que le presiona para seguirlas. Las personas no podrían transgredir las normas sociales si fueran meros productos de los regímenes de poder/conocimiento. Si las personas pueden transgredir el orden existente es porque poseen la capacidad de innovar, es decir, porque tienen la capacidad de practicar la libertad, cosa muy distinta a ser libres o autónomos.

## 5. COMENTARIOS FINALES

La pedagogía en general, y la EF en particular, asumen hoy día el ideal de un sujeto autónomo dentro de sus prácticas de formación. Educar en autonomía implica generalmente la idea de que el profesorado puede contribuir a que los niños y las

---

34 Olssen, M.: "Foucault, educational research and the issue of autonomy". *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), (2005), 365-38.

niñas pasen, durante su formación hacia la adultez, de un estado de dependencia a un estado de independencia y autonomía. Sin embargo, la idea misma de conseguir sujetos autónomos es hoy día problemática.

Generalmente la formación de sujetos autónomos ha sido conectada con el discurso político, de tal modo que se reconoce que los profesores pueden contribuir a formar no sólo estudiantes hábiles en conocimientos y destrezas específicas, sino que contribuyen a la formación de ciudadanos. Aunque tiene sentido pensar que como docentes podemos contribuir a formar ciudadanos críticos y autónomos, que lleguen a desafiar a la autoridad, esto no quiere decir que podamos obtener sujetos 'autónomos' en el sentido que generalmente se le da a este término de ser auto-suficientes o 'independientes'. La autonomía personal es una aspiración educativa, pero no debe confundirse este ideal con la realidad. Las personas suelen estar más lejos de ser independientes de lo que generalmente consideramos. Como reconoce Olssen<sup>35</sup>, la gente suele sufrir del mito de la persona que se hace a sí misma, creyendo que son más independientes de lo que realmente son. Existe un factor social que moldea al sujeto y que en el campo pedagógico suele ser bastante olvidado. Frente a la idea de que la educación puede transformar sujetos que no se valen por sí mismos en sujetos autónomos e independientes de otros, sería más honesto decir que con nuestro alumnado, y con nosotros mismos, partimos de una situación de no autonomía y terminamos en este respecto igual. Ahora bien, como ha sido expuesto en este artículo, la posibilidad de acción del sujeto no se elimina, sino que más bien se activa.

Debe considerarse que la EF y sus profesores no están al margen de los juegos de poder, por los que unas personas intentan conducir y gobernar las conductas de sí mismos y, de otros, en línea con determinados regímenes de verdad. Existe una relación intrínseca entre las tecnologías educativas intelectuales y prácticas, de un lado, y la manera en que el poder político es ejercido en nuestras sociedades y la forma en que nosotros nos gobernamos a nosotros mismos y a otros. La teoría crítica debería clarificar la interdependencia entre los procesos de poder y las prácticas educativas. Esto requiere no solo un cuestionamiento de otras prácticas pedagógicas, sino una necesaria reflexión de nuestras propias prácticas.

A la hora de abrazar el ideal de la autonomía debemos situar nuestra tarea educativa dentro de las condiciones socio-históricas, atendiendo a la interdependencia que se da entre el desarrollo de nuestra sociedad, nuestra cultura y el individuo dentro de los aparatos de gobernabilidad. Una EF que quiera continuar los preceptos ilustrados de contribuir a una sociedad más humana debería ser conscientes de cómo conceptos como los de autonomía, aunque también otros afines como educación crítica, emancipación y demás, son cómplices del nacimiento de un sujeto moderno y el gobierno a través de la 'individualización'. Debemos reconocer el modo en que la práctica educativa (en la que nosotros estamos involucrados) y la ciencia y teoría educativa (la cual recontextualizamos a través de nuestras prácticas) han jugado y siguen jugando en la formación de sujetos necesarios para nuestras actuales sociedades.

---

35 Ibid.

Lo que he tratado de mostrar en estas líneas es que la práctica educativa hacia la autonomía, y la teoría pedagógica que la sustenta, suelen contribuir a la formación de una subjetividad donde el individuo debe constituirse en un sujeto independiente, autónomo. Este tipo de pedagogía asume que la vida humana tiene que ser conducida y organizada de acuerdo con el ideal de autonomía y autodeterminación. Sin embargo, el propio concepto de autonomía es extraído de las relaciones de poder que la definen. A pesar del pluralismo ético, la pedagogía para la autonomía opera dentro de la estructura de ciertas asunciones tomadas a priori, por lo que su poder no opera a través de la represión o negación de nuestra individualidad, sino precisamente estimulándola hacia determinadas formas de ser que son presentadas como objetivas. En este sentido, la práctica pedagógica toma parte, y al mismo tiempo es parte, de aparatos donde formas concretas de conocimiento y tecnología son desarrollado para que la gente pueda entender y vivir sus vidas en términos de elección y pueda concebir sus decisiones como una expresión y realización misma de su personalidad. Esta forma de entender la educación contribuye a que la gente entienda que su situación es el resultados de las decisiones que ha hecho o hará en un futuro. Al poner el acento en la posibilidad de un sujeto libre, actúa fuera de las constricciones sociales, e ignora, u oculta, el peso que la estructura está jugando en la toma de decisiones de los individuos.

Lo que sugiero es que al tratar con prácticas libertadoras, donde se pretende la formación de sujetos autónomos, no aislemos su análisis de la misma interrelación entre los procesos educativos y el poder. No se trata de cuestionar la enseñanza para la autonomía cuestionando su legitimidad en términos de verdad o norma, sino a través de describir y cuestionar sus efectos. No se trata de criticar que las asunciones o principios en los que se inspira la práctica hacia la autonomía fallan o son inciertos, más bien lo que he pretendido decir es que la definición de tales principios son parte misma de la práctica. El centro de la crítica no es la verdad de la práctica, sino el nexo que existe con el poder y la formación de la subjetividad. Como destacó Foucault<sup>36</sup> (1992, 2005a), la crítica debe ser el proceso por el que todo individuo adquiere el derecho a cuestionar la verdad respecto a sus efectos de poder, y el derecho a cuestionar el poder respecto a sus discursos de verdad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B.: *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Mora, 1993.
- BEVIR, M.: "Foucault and critique. Deploying agency against autonomy", *Political Theory*, 27(1), (1999), 65-84.
- BIESTA, G. J. J.: "Pedagogy without humanism. Foucault and the subject of education", *Interchange*, 29(1), (1998), 1-16.
- BIESTA, G. J. J.: *From manipulation to communication. Communicative pedagogy and the postmodern crisis of the subject*. Comunicación presentada a la Conferencia Anual de la AERA celebrada del 18 al 22 de Abril en San Francisco, USA., (1995).

36 Vid., Foucault, M.: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992; *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

- BURCHELL, G., GORDON, C., y MILLER, P.: *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.
- EVANS, J.: "Making a difference? Education and 'ability' in physical education" *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108, (2004)
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M.: "Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy", *Quest*, 47(1), (1995), 91-114.
- FOUCAULT, M.: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets, 1994.
- FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- FOUCAULT, M.: La gubernamentalidad. En M. FOUCAULT et al.: *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta, 1991, pp. 9-26.
- FOUCAULT, M.: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- FOUCAULT, M.: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- FOUCAULT, M.: The subject and power. En H. L. DREYFUS & P. RABINOW (Eds) *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press, (1982).
- FOUCAULT, M.: Truth and power. En P. RABINOW (Ed): *The Foucault reader*, 51-75). London: Penguin Books, 1991, p. 74.
- FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI, 2005.
- FOUCAULT, M.: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- FULLAGAR, S.: Governing healthy family lifestyles through discourses of risk and responsibility. En J. WRIGHT y V. HARWOOD (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 108-126.
- GARD, M. y WRIGHT, J.: *The obesity epidemic*. London: Routledge, 2005.
- GORE, J. M.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata, 1996.
- GORE, J. M.: What can we do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. En A. DARDER, M., BALTODANO y R. D. TORRERS (Eds) *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge, 2003, pp. 331-348.
- HALSE, C.: Bio-citizenship. Virtue discourses and the birth of the bio-citizen. En J. WRIGHT y V. HARWOOD (Eds.) *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 45-59.
- HUERTAS, R.: La salud y la norma. Para una genealogía de la mirada médica. En J. MAINER (Coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 205-228.
- JUTEL, A: Doctor's orders. Diagnosis, medical authority and the exploitation of the fat body. En J. WRIGHT y V. HARWOOD (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies* (pp. 60-77). New York: Routledge, 2009.
- KIRK, D.: "Cumculum work in physical education: Beyond the objectives approach". *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, (1993), 244-265.
- KIRK, D.: "Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden cumculum into view". *Quest*, 44, 35-56. (1992).
- LÓPEZ PASTOR, V. y JIMÉNEZ, B.: Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), (1995), 191-202
- LORENTE, E: *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, 2004

- MCKAY, J., GORE, J. y KIRK, D.: "Beyond the limits of technocratic physical education", *Quest*, 42, (1990) 52-76.
- MOSSTON, M.: *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill, 1966.
- MUROS, B., Y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M.: "Physical Education Teacher Educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy", *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, (2005), 243-264.
- MURRAY, S.: Marked as 'Pathological': 'Fat' bodies as virtual confessors. En J. WRIGHT y V. HARWOOD (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 78-90.
- OLSEN, M.: "Foucault, educational research and the issue of autonomy". *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), (2005), 365-387.
- SICILIA, A. (en prensa). *Economía, desigualdad y transformación social ¿Qué papel juega la Educación Física?*, en J. A. Moreno y D. González-Cutre (Coord.): *Deporte, Intervención y Transformación Social*. Rio de Janeiro, Brasil: Shape.
- SICILIA, A. y BROWN, D.: "Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective". *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, (1), (2008), 85-108.
- SICILIA, A. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M.: "Reflecting on the Moral Bases of Critical Pedagogy in PETE: Toward a Foucaultian Perspective on Ethics and the Care of the Self". *Sport, Education & Society*, (en prensa).
- SICILIA, A.: *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza: un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 1997.
- SOLANA, A. M.: *Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 2003.
- TINNING, R.: "Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy", *Quest*, 54, (2002), 224-240.



## LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: REFLEXIONES DE UN ALUMNO

**Miguel Chamorro de Saro**

*Estudiante de 5º curso de CAFAD (Universidad de Alcalá)*

**RESUMEN:** Cuando se habla de autonomía, nos estamos refiriendo a la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie. Para que esta definición sea del todo correcta en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, deben resolverse muchas preguntas y cuestiones acerca de la situación actual en la que se encuentran los diferentes elementos que componen el mencionado proceso, así como la forma en la que el alumno afronta el cambio ante el desconocimiento, en la mayoría de los casos, de dicho trabajo.

**PALABRAS CLAVES:** Autonomía, Universidad

## UNIVERSITY AUTONOMY: REFLECTIONS FROM A STUDENT

**SUMMARY:** When we speak about autonomy, we refer to the condition of those people who do not depend on anybody for certain things. If we want this definition to be completely right in the teaching and learning process at the university we have to answer some questions. On the one hand questions about the current situation of the different elements which make up the mentioned process. On the other hand questions about the way students face up to the change considering their ignorance, in most cases, of this way of working.

**KEY WORDS:** Autonomy, University

# 1. LA SITUACIÓN ACTUAL EN EL PANORAMA UNIVERSITARIO

Destacados estudiosos han dedicado numerosas reflexiones a las funciones y objetivos de la Universidad. Pero, aun no compartiendo sus opiniones, todos, independientemente de las precisiones y referencias concretas en función de su contexto sociocultural, han coincidido en reconocer que la Universidad tiene como objetivos principales la investigación científica, la transmisión crítica de la ciencia y la formación cultural y humana a nivel superior.

Cabe resaltar algunas argumentaciones filosóficas<sup>1</sup>, que adelantándose a estos tiempos, supieron retratar aspectos tan relevantes y actuales dentro de las funciones que debía conseguir la Universidad:

- Cultivar y garantizar la “verdad científica”.
- Formar profesionales con un verdadero estilo universitario y científico.
- Mejorar la sociedad mediante la existencia de una crítica social y contribuyendo al desarrollo y progreso social.

La Universidad, como Institución, abarca en la actualidad tres grandes abanicos que no distan mucho de los anteriores planteamientos filosóficos: la enseñanza, la investigación y el servicio. Dichos planteamientos identifican tres tareas distintivas, la docencia, la investigación y la formación de profesionales, que deben ser características comunes tanto de la Universidad en épocas pasadas como de la actual, para poder seguir consolidando sus principios y evolucionando a lo largo de los años.

En un intento de recopilar, sin alejarnos mucho de la realidad, las diferentes funciones que en la actualidad tiene encomendadas la universidad, podríamos hablar de una función docente, conservadora de la cultura y transmisora de los saberes humanos a las nuevas generaciones; de una función investigadora, creadora de nuevos saberes que nos conduzcan a un mayor desarrollo cultural, científico y tecnológico, así como de una función profesional, ya que formar debe ser algo más allá que adiestrar al educando en el desempeño de destrezas<sup>2</sup>, puesto que el objetivo de la universidad deber ser la formación integral de personas con un determinado talante de respeto al saber, de curiosidad intelectual y de generosidad en el compartir y transmitir conocimientos.

Se pretende y por tanto, se debe exigir a la universidad que contribuya a la formación de personas que ocupen un rol profesional valioso y enriquecido para ellos mismos y para la sociedad en la que viven, ya que esa formación será beneficiosa y agradecida por todos los ámbitos y que contribuya al desarrollo social, económico, artístico, cultural, de convivencia y equidad de la sociedad en la que está inmersa, para lo cual es imprescindible su adaptación y desarrollo, asumiendo

1 Ortega y Gasset, J.: *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Ed., 1930.

2 Freire, P. *Pedagogía de la Autonomía*. Ed. Siglo Veintiuno. p. 16.

do las transformaciones sociales y culturales existentes sin pretender adelantarse al momento en busca de una mayor prestación de “innovaciones formativas” sin haber analizado y resuelto con anterioridad sus posibles problemas estructurales y de formación.

Cuando se establece y se intenta realizar un camino hacia la búsqueda de potestad para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios, no se puede intentar resolver un enigma, sin previamente haber analizado lo que acontece, contemplar el panorama actual, ser consciente de ello, ver las limitaciones, la realidad, introducirse por instantes en ella y a partir de ahí, buscar por medio de diferentes instrumentos y decisiones, realizar modificaciones o sustituciones en todos los elementos del proceso para posteriormente, con las bases estructurales asentadas, realizar el cambio.

Nos encontramos con un panorama actual universitario donde las conexiones entre los elementos del proceso de enseñanza -aprendizaje se contradicen con el principio del aprendizaje autónomo que promueve la Declaración de Bolonia (1999).

La Universidad española sigue concibiendo la potestad absoluta y verdadera del profesor prosiguiendo, en su mayoría, con una instrucción directa y clara hacia el alumnado universitario. Alumnado que a su vez, ha sido instruido y educado en ese tipo de transmisión lineal de conocimientos a lo largo de su vida de estudiante.

Por tanto, durante mi experiencia en 4 años de estudiante universitario, he encontrado un doble problema que en mi opinión puede dificultar la introducción del aprendizaje autónomo. Por un lado el docente, que en algunos casos presenta su programa, imparte lecciones magistrales, posee la verdad absoluta, no admite críticas ni aportes de información fuera del temario establecido y desarrolla principalmente un conocimiento memorístico o de búsqueda de conceptos al azar. Una persona que demuestra inestabilidad en el momento que el aula y sus discentes se salen o intentan alejarse de la dinámica y guión preparados con anterioridad. Es por ello, que necesitará un cambio de mentalidad a la hora de enfrentarse a la enseñanza para su mejor adecuación al proceso así como asentar y clarificar sus principios pedagógicos-ideológicos en búsqueda de ser flexible y amoldarse a las modificaciones y cambios del proceso, y por otro lado el discente, que ha asumido su rol, que prefiere la comodidad y es partidario de alarmar y poner en duda todo lo referente al docente y a la Universidad pero que no es partidario de plantear con este, los temas a tratar y consensuarlos, bien por falta de experiencia o poca preparación para encarar la situación, bien por ese miedo creado y existente en el ambiente a las represalias posteriores o bien porque el sistema actual facilita el éxito con un buen estudio memorístico. Es por ello, que en el nuevo proceso deberá asumir con responsabilidad las posibilidades de consenso y toma de decisiones a la hora de encaminar y determinar su proceso formativo universitario. Estas cuestiones son un enigma hoy en día, la adecuación de las instituciones universitarias, el papel del profesorado y del alumnado a este nuevo proceso serán una tarea ardua que requerirán el esfuerzo de todos para solventar las deficiencias estructurales existentes, el asentamiento docente universitario y la comodidad del alumnado.

## 2. DEL CONOCIMIENTO MEMORÍSTICO A LA BÚSQUEDA DE AUTONOMÍA

A la hora de establecer cambios en cualquier ámbito, siempre hay que asegurarse de que estos van a ser fructíferos, pero sobre todo que van a ser asimilados. No se si los firmantes de la Declaración tuvieron esto en cuenta a la hora de nuestra inclusión en el proceso de Bolonia y se pararon al menos un instante, a analizar punto a punto el estado en el que se encontraba la Universidad española, así como la problemática y consecuencias que se encontrarían. La realidad es que la Universidad en nuestro país se encuentra en una situación de desventaja con la Universidad europea, ya no solo estructuralmente sino a nivel de competencias y ahí, el mayor perjudicado es el alumnado.

Ahondando en mi propia experiencia, mi llegada a la Universidad venía cargada de unos objetivos y unas metas llenas de ilusión y a la vez de incertidumbre, desconociendo pero anhelando un futuro que contribuiría a mi formación. Con la mayoría de edad recién cumplida y tras una larga toma de decisiones, consenso y análisis de las puntuaciones pertinentes que son las que en definitiva determinaron y condicionaron mi introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establecí contacto con todos los elementos del proceso educativo universitario y desde el comienzo del curso universitario “acaté” los programas que me presentaron los docentes, el temario existente, las prácticas y las asistencias establecidas, las contribuciones “escasas” que podría hacer a las asignaturas, los instrumentos y elementos de evaluación “inflexibles e innegociables” ...en fin, un proceso impuesto que acepté, en la mayoría de los casos con normalidad, ya que me parecía usual e incluso correcto tras tantos años de vivencias similares en etapas anteriores.

Pero, ¿Alguien hasta ahora se ha molestado en preguntarme o consensuar conmigo algo al respecto? ¿Se ha establecido algún mecanismo de diálogo y aportaciones desde el inicio de mi etapa universitaria? ¿Se me facilitó en algún momento formar parte en la toma de decisiones de mi propio aprendizaje? ¿Existe en la actualidad autonomía en el alumnado y el docente universitario? Estas preguntas nos acercan al problema que vive el alumnado universitario cuando de la noche a la mañana tras la puesta en marcha del Plan Bolonia, se le pide, autoriza y exige que pase a ser consecuente y protagonista de su propio aprendizaje autónomo. Pero este cambio de actitud no es fácil y requiere un proceso preparatorio que facilite respuestas a los interrogantes que el alumno puede plantearse y que podíamos enlazar con la necesidad de la existencia de un aprendizaje constructivista que define que “el conocimiento es construido en la mente del principiante”<sup>3</sup>, mediante el cual podemos contemplar numerosos aspectos y funciones que nos muestran ciertos procesos de cambios a aplicar en busca de esa construcción del conocimiento, toma de decisiones y aprendizaje autónomo al cual nos referimos y se pretende en el Decreto de Bolonia(1999).

---

3 Bodner, G. M.: “Constructivism: A theory of knowledge”, *Journal of Chemical Education*, 63(10), (1986), 873-878.

Ese intento y búsqueda autónoma del conocimiento, se debe encaminar hacia una progresión del aprendizaje, no rechazando por completo lo aprendido y adquirido sino sabiendo y siendo capaz de traducir, acumular y transformar el conocimiento. De ese traslado y acceso a las modificaciones, vendrá el éxito posterior del cambio que se promueve en dicho proceso, existiendo significativos principios del aprendizaje constructivista<sup>4</sup> que se caracterizan por fomentar determinado aprendizaje.

Es sabido que se ha de pasar de la instrucción a la construcción, debido a que aprender no significa ni simplemente reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.

Cuando existe y nos encontramos ante una motivación que un interés provoca en el estudiante, se debe pasar del refuerzo a esa búsqueda motivacional, ya que los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención. Por lo tanto, desde una perspectiva constructivista, los profesores investigan lo que interesa a sus estudiantes, elaboran un currículo para apoyar y expandir esos intereses, e implican al estudiante en el proyecto de aprendizaje.

Cuando se busca y se pretende una toma de decisiones en el alumnado, es impensable e incompatible esa obediencia a la que se encuentra sometido el alumno. Si ciertamente, lo que se busca es la introducción de la autonomía, el profesor debería dejar de exigir sumisión y fomentar en cambio libertad responsable.

Dentro del marco constructivista, la autonomía se desarrolla a través de las interacciones recíprocas a nivel microgenético y se manifiesta por medio de la integración de consideraciones sobre uno mismo, los demás y la sociedad. Las relaciones entre alumnos son vitales. Es por ello que se debe orientar el cambio dejando atrás la coerción existente y situarse en marcha hacia la búsqueda de interacción mediante la cooperación, ya que, a través de estas, se desarrollan los conceptos de igualdad, justicia y democracia<sup>5</sup>, necesarios para el progreso del aprendizaje académico.

Es por ello, que cuando se determinan y se aprueban las decisiones tomadas en cualquier ámbito, se da por aceptado que los cambios, modificaciones, así como errores o aciertos que puedan acontecer se han previsto y analizado previamente, con lo cual, se determina que existen algunas medidas tomadas y previstas por si el proceso falla. Mientras tanto, solo queda esperar y contemplar la introducción, asimilación y evolución de los cambios en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, que aun siendo aprobado así como implantado, seguirá siendo un enigma por resolver, que únicamente el tiempo lo descifrá.

---

4 Kahn, P. H. Jr. & Friedman, B.: Control and power in educational computing. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ED, 1993, 360 947.

5 Piaget, J.: *The moral judgment of the child*.. New York: Harcourt, Brace, and World, 1932.

En definitiva, dicho proceso colisiona con dos principios básicos e históricos de la universidad: la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. El acierto en la conjunción e interacción de estos dos principios determinará el éxito o el fracaso de la nueva política universitaria evitando la pasividad de los estudiantes para que se conviertan en verdaderos sujetos activos de su propio aprendizaje. Pero para que eso ocurra, mientras en nuestras universidades se confunda la investigación científica con la búsqueda bibliográfica y exposición de temas y la comunicación crítica o en desacuerdo entre docente y discente pueda llegar a ser “penalizable” individual o grupalmente poco estaremos haciendo en beneficio de una nueva universidad donde la renovación pedagógica es uno de sus principios básicos y donde el factor humano “alumnado y profesorado” deben ser los que guíen y determinen este cambio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Ed., 1930.

FREIRE, P.: *Pedagogía de la Autonomía*. Ed. Siglo Veintiuno. p. 16.

BODNER, G. M.: “Constructivism: A theory of knowledge”, *Journal of Chemical Education*, 63(10), (1986), 873-878.

KAHN, P. H. JR. & FRIEDMAN, B.: Control and power in educational computing. Paperpresented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ED, 1993, 360 947.

PIAGET, J.: *The moral judgment of the child*.. New York: Harcourt, Brace, and World, 1932.

## **REFERENTES**

---

El Dr. D. Manuel Sergio constituye un referente fundamental para entender la evolución conceptual de la Educación Física. Sus aportaciones son consideradas como la máxima inspiración intelectual para la corriente teórica que se identifica con la "Motricidad" como nueva fórmula para entender la actividad física. Desde el nuevo paradigma que impone la superación del viejo axioma dualista y cartesiano, Manuel Sergio, propone una nueva perspectiva antropológica y una nueva interpretación axiológica para abordar la comprensión de la realidad del hombre, de su actuar y del acto motor voluntario.

La Revista Española de Educación Física y Deportes se considera afortunada por integrar a este eminente pensador en su Comité Asesor.





## O DESPORTO E A MOTRICIDADE HUMANA

**Dr. D. Manuel Sérgio**

*Universidade Técnica de Lisboa*

**RESUMEN:** O nascimento da ciência da motricidade humana (CMH), como corte epistemológico, em relação à educação física, foi pelo autor deste estudo defendido, em provas públicas de doutoramento, em 1986. A CMH foi então apresentada como ciência humana e tendo como especialidades o desporto e a educação motora (vulgo: educação física), a ergonomia, a dança e a reabilitação psicomotora. O método a empregar é o da complexidade, onde a parte está no todo e o todo está, de igual modo, na parte e que permite a dualidade no seio da unidade. E é no âmbito de uma epistemologia construtivista, e não à luz de uma epistemologia positivista, que melhor poderemos compreender as contribuições teóricas e práticas da CMH.

**PALAVRAS CHAVE:** Ciência da Motricidade Humana, Educação Física, Preparação Física, Descartes, Cartesianismo, Complexidade, Epistemologia Positivista e Epistemologia Construtivista.

## SPORT AND HUMAN MOTRICITY

**SUMMARY:** The author of this study supported the introduction and epistemology of the Science of Human Motricity (CHM) since it was first formulated in 1986. CHM was intended to be an human science involving specialities such as motor educations (physical education), ergonomics, dance and psychomotor rehabilitation. Theoretical and practical contributions of CHM are better understood from a constructivist instead of a positivist epistemology.

**KEY WORDS:** Science of Human Motricity, Physical Education, Training, Descartes. Cartesianism. Complexity, Positivist epistemology, Constructivist Epistemology.

1. Podemos começar com Lukács: “o domínio da categoria de totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência”<sup>1</sup>. Por isso, qualquer teoria (ou prática), por si só, não passa de um tremendo embuste. Mas também “práxis sem teoria(...) tem que fracassar”<sup>2</sup>. Quando ousei adiantar à minha maneira e através de uma tese de doutoramento, a existência da ciência da motricidade humana, logo insisti na diferença metodológica entre ciências naturais e humanidades. Karl-Otto Apel afirma, sem subterfúgios: “existe uma diferença de interesse cognitivo entre as ciências naturais típicas (que estão interessadas em explicação causal, nomológica ou estatística) e as ciências hermenêuticas, as humanidades”<sup>3</sup>. Se trabalhamos com pessoas (e não só com físicos) é evidente que é ao nível do humano que a impropriamente denominada Educação Física e ainda o Desporto se situam e onde decorrem. E trabalhamos (e estudamos) o humano, em que situação específica? Karl-Otto Apel denuncia “os que tentam fazer história da ciência apenas através de explicações externas”<sup>4</sup>, sem ter em conta os paradigmas que distinguem as diversas ciências. Não há ética no discurso, se não se é radical na teorização de que nos ocupamos.

Sabendo-se embora que o pressuposto metodológico não é mais o “eu penso”, mas o “eu argumento”, nunca nos é lícito desistir, no conhecimento científico, do rigor e da universalidade. E não há rigor nem universalidade, quando desconheço o paradigma científico que fundamenta imediatamente a minha argumentação e afinal o meu estudo e a minha profissão. Não deixo de referir, neste momento, que uso o termo “paradigma”, no sentido em que Thomas Kuhn o criou, ou seja, para mim, um paradigma é uma realização científica universalmente reconhecida que, durante algum tempo, forneceu modelos de problemas e de soluções, para uma comunidade de profissionais. E assim, ao tentar criticar epistemologicamente a Educação Física e o Treino Desportivo (que se apresentava separado, e não como fractal, do todo), quero eu dizer: ao tentar desconstruir a inteligibilidade da Educação Física e do Desporto, para além das analogias sociológicas e políticas e de uma tradição petrificada, foi o ser humano, no movimento intencional da transcendência (ou superação) que me surgiu – o ser humano que é simultaneamente corpo-mente-desejo-natureza-sociedade, é uma complexidade portanto, e não físico apenas, partindo daí para a criação de uma ciência nova. Repito-me: ao precisar o paradigma da Educação Física e ao concluir que esta expressão carece de rigor científico (ela é uma tradição, um capricho corporativista ou uma imposição do Poder) depressa também inferi que, nesta área do conhecimento, um investigador que apenas se

1 *História e Consciência de Classe*, Escorpião, Porto, 1974, p. 41

2 Adorno: *Stichworte*, Suhrkamp, Frankfurt A.M., 1980, p. 176

3 In revista *Estudos Avançados*, USP, vol. 6, nº. 14, São Paulo, 1992, p. 172

4 Idem, ibidem, p. 173

interesse pela consideração dos *dados empíricos*, sem a preocupação de reuni-los num paradigma típico das ciências hermenêuticas ou humanas, dificilmente poderá, neste caso, aspirar à inteligibilidade, dado que é inteligível o que está em concordância com a problemática da complexidade humana... no movimento da transcendência (ou da superação).

Mas temos que partir do pressuposto de que o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível e de que ele só progride na medida em que essas condições (anti-positivistas) se mantêm, ou progridem. Por isso, as ciências humanas não-de ser *ciências críticas*, como se torna evidente numa democracia de qualidade, que apela às reformas políticas onde a revalorização da ciência e da cultura assume lugar indiscutível. O novo tipo de organização social deverá, por seu turno, antepor ao cientismo conformista e pretensamente neutral uma cultura que implante, na própria comunidade científica, a luta contra o que há de *espectral* (ou antiquado) nas crenças, nos sentimentos, nas ideias, de hoje. A cientificação da motricidade humana exclui, por isso, os portadores de mentalidades fósseis, os que obedecem servilmente aos *espectros* dominantes. E os partidários de uma ciência sem formação filosófica, já que saber não significa tão-só analisar (o conhecimento cartesiano fundamentava-se em exclusões mútuas e em recíprocas ignorâncias), mas também inteligir o *todo* que permite compreender as *partes* desse mesmo todo. A ciência da motricidade humana, como ciência humana, não pode também prescindir da filosofia, dado que não pode esconder nunca que é um verdadeiro projecto antropológico. O conhecimento (e a motricidade revela-o radicalmente) não é um puro exercício da razão, mas uma relação entre a razão e a vida, entre o corpo e o mundo.

**2. Maurice Blondel, o filósofo da acção, observa:** “eu ajo, mesmo sem saber o que é a acção, sem ter desejado viver, sem conhecer ao certo nem quem sou, nem mesmo se sou”<sup>5</sup>. Numa lógica de desenvolvimento, há um dinamismo interno que nos permite avançar da gnosiologia à ontologia, pois que a transcendência é o processo normal de um ente cuja estrutura essencial é a consciência da incompletude e a vontade de superá-la. A desproporção entre o que se é e o que se quer ser é um apelo incessante à transcendência, no duplo sentido de superação e reconhecimento da vida espiritual. Werner Heisenberg, nas suas Obras Completas, sob o título A Ordem da Realidade, declara: “A física e a transcendência constituem apenas áreas diversas da verdade única, que vão da esfera mais baixa, onde podemos ainda objectivar tudo, até uma esfera superior, em que o olhar se abre àquelas partes do mundo sobre as quais só se pode falar em metáforas”<sup>6</sup>. Em suma, se o ser humano concentra, em si, o corpo, o espírito, o desejo, a natureza, e a sociedade, ele só se torna verdadeiramente humano se é bem mais do que a soma das partes, ou seja, se nele o determinismo se transforma numa gestação inapagável de desenvolvimento e liberdade. Aliás, a lógica da motricidade humana é a opção da transcendência, a passagem, numa ascense da vontade humana, do determinismo à liberdade. E assim a consciência da incompletude não é sinal de deficiência, mas condição indispensável de desenvolvimento humano.

5 *L'Action – essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, PUF, Paris, 1973, p. VII

6 In Hans-Petter Durr: *Da Ciência à Ética*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p.127

Ao primado do cogito, onde a motricidade humana é simples títere dos imperativos da Razão, a ciência da motricidade humana assevera que a motricidade é um dos elementos da complexidade humana, ao lado, por exemplo, do pensamento puro racional. Acontecerá o mesmo com o corpo cyborg? Quero eu dizer: encontraremos nele também a certeza de que o pensamento é ao mesmo tempo conhecimento e acção? “Mas o que é um cyborg? É um organismo cibernético, como o seu nome indica (cybernetic organism). E o que é um organismo cibernético? É um híbrido de humano e de máquina. Um composto bio-técnico. Uma parte é dada; outra é construída – é um intermédio artificial-natural (...). Nem macho, nem fêmea, o organismo cibernético é um género intermediário, auto-reprodutor. Ele não opõe as partes à totalidade e não sonha com uma totalidade reencontrada, nem com um Éden a recuperar, ele não tem o sentimento do pecado nem da homogeneidade, mas é heterogéneo, múltiplo, sem intenção totalitária e com a possibilidade de ser conectado a outros cyborgs, não manifestando nenhuma repulsa pelas hibridações e misturas de todo o género”. Maria Teresa Cruz diz muito, em pouco: “Mais do que uma possibilidade particular, realizada ou ficcional, o cyborg surge assim como um nome para uma nova ontologia – a da vida penetrada pela técnica”<sup>7</sup>.

Nasce com o cyborg um corpo desfigurado ou desumano onde não se diferencia a distinção homem-máquina ou natureza-técnica. Na esteira de Foucault, é mister acrescentar que, uma vez mais, podemos determinar historicamente o cyborg, num tempo de predominância tecnológica e em que, por isso, se rejeita ou renega qualquer construção teórica que não seja imediatamente percepcionada e corporizada? Só que os modelos não esgotam nunca a realidade e, mesmo em período pós-natural ou artificial, como o nosso, o pós-natural é sempre um dos aspectos da complexidade humana. O próprio culto da informalidade e da transgressão (é a insubmissão o motor do progresso) não se identifica com o desconhecimento de que, no ser humano, o mundo das interfaces sublinha o estatuto do corpo como facto cultural e portanto muito para além de um diagnóstico técnico e tecnológico. O corpo pulsional, secreto, expressivo, espiritual, criador, etc. não cabe tão-só numa arquitectura onde os números se reproduzem. Por consequência, a motricidade (o corpo em acto, repito) não deverá estudar-se apenas a uma luz científico-natural (nos termos clássicos), porque tudo é híbrido, tudo é físico e metafísico, o próprio corpo é utópico. Demais, os limites do corpo não têm fronteiras. Daí, a dança; daí, o facto de um “corpo ensinado” e um “corpo que ensina”; daí, um corpo cyborg e um corpo fractal; daí, o corpo omnipresente em tudo o que entendemos como origem, natureza e destino. Até no sonho. “Não devemos esquecer que o ser humano tem, provavelmente, tanta necessidade de sonho como de realidade, pois é a esperança que dá sentido à vida”<sup>8</sup>.

**3.** Mas a motricidade humana é também um processo dinâmico de aquisição do saber. Se há uma concordância nítida entre debilidade motora e debilidade mental, são íntimas necessariamente as relações entre pensamento e motricidade. Heidegger escreveu, no *Ser e Tempo*, que Descartes, com o cogito ergo sum, pre-

7 In AA.VV.: *O Corpo na Era Digital*, Departamento de Educação Médica da Faculdade de Medicina de Lisboa, 2000, p. 134

8 Sfez, Lucien: *A Saúde Perfeita – Crítica de uma utopia*, Instituto Piaget, Lisboa, 2000, p. 50

tendeu atribuir à filosofia “um campo novo e seguro”<sup>9</sup>. Mas nunca entendeu que a consciência é matéria também. Para Descartes, pensar equivalia a pensar-se e o conhecimento circunscrevia-se a um subjectivismo extremo. Com efeito, o ser humano só consigo mesmo se relaciona devidamente. Ele é sujeito, subjectum e deve estar subjacente ao conhecimento de tudo o que o rodeia. E assim a estrutura da subjectividade (como consciência do eu e consciência do objecto) anuncia já, em Leibniz, a redução hegeliana do real ao racional. Por seu turno, “o humanismo é, no fundo, a concepção e a valorização da humanidade como capacidade de autonomia (...). O homem do humanismo é aquele que já não deseja receber as suas normas e as suas leis, nem da natureza das coisas (Aristóteles), nem de Deus, mas que as cria ele mesmo, a partir da sua razão e da sua vontade”<sup>10</sup>. Nasce aqui, na expressão de Lipovetsky, a “leucemização das relações sociais”? E o mesmo autor observa: “A lição é severa – o progresso das Luzes e da felicidade não andam a par, a euforia da moda tem como corolário o abandono, a depressão, a perturbação existencial. Há mais estímulos de todo o tipo, mas inquietação, mais autonomia, mas mais crises íntimas. Tal é a grandeza da moda que remete cada vez mais o indivíduo para si mesmo, tal é a miséria da moda que nos torna cada vez mais problemáticos para nós mesmos e para os outros”<sup>11</sup>.

A ciência da motricidade humana, donde nascem o desporto, a dança, a ergonomia, a reabilitação, etc., é indiscutivelmente uma ciência humana e social, ao lado da história, da antropologia, da psicologia, da medicina, etc. Todos sabemos o que Henri Laborit escreveu, com a sua prosa sóbria, no *Éloge de la Fuite*<sup>12</sup>: “As ciências humanas começam na molécula para terminarem na organização das sociedades humanas, no planeta”. E, para estudá-las, quero eu dizer: para pesquisá-las e experimentá-las, sem o obsoleto cunho positivista, importa reagrupá-las em três grandes sectores: a compreensão das pessoas, onde o corpo, o desejo, o pensamento invocam o estudo necessário da biologia, da psicologia, da ciência da motricidade humana e da antropologia; a compreensão da sociedade, onde coabitam principalmente a economia, a política, a sociologia e a ideologia; e a compreensão da dinâmica da vida social, através designadamente da geografia, da história, da religião e da ecologia. Mas, de que serve uma análise da realidade social e humana, centrada tão-só numa severa e serena especulação intelectual? Toda a vida humana é motricidade esclarecida por valores, em função do sentido que se pretende conferir ao ser humano e à sociedade. E assim é conhecimento ideal e prática social e material. A motricidade humana, de facto, assim o confirma e acentuando que “tanto de um ponto de vista filogenético como ontogenético, a diferenciação, elaboração e apuramento das estruturas cognoscitivas (formais) é levado a cabo sobre a base de uma actividade humana prática, transcognoscitiva ou antecognoscitiva, no sentido elaborado, preciso e dialéctico do termo”<sup>13</sup>. A conduta motora (ou acção)

9 Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, tradução para o francês de E. Martineau, Authentica, Paris, 1985, p. 40

10 Renaut, Alain: *A Era do Indivíduo – contributo para uma história da subjectividade*, Lisboa, 2000, p. 50

11 Lipovetsky, Gilles: *L'Empire de l'Éphémère, la mode et son destin dans les sociétés modernes*, Gallimard, Paris, 1987, p. 337

12 Gallimard, Paris, p. 74

13 Barata-Moura, José: *Para uma crítica da filosofia dos valores*, Livros Horizonte, Lisboa, p. 63

desenvolve-se, no trabalho, no lazer, na educação, menos com lógica do que com história. Com efeito, “a história é de facto o reino da inexactidão. Porque é projecto de transcendência, porque é uma aposta existencial. Quando J. Monod considera o projecto como uma das propriedades essenciais dos seres vivos, “não faz mais do que sublinhar este carácter fundamental do comportamento, consistindo em ser polarizado para um fim, simultaneamente interno e externo ao organismo”<sup>14</sup>.

4. Investigar a motricidade humana pressupõe inter e multidisciplinaridade, tendo em conta o que os cientistas sociais<sup>15</sup> chamam “hierarquia dos actos epistemológicos”, ou seja, a ruptura, a construção e a verificação. A ruptura, ou o primeiro acto de investigação científica, inicia-se, em relação à educação física, com a ciência da motricidade humana. Mas, “esta ruptura só pode ser efectuada a partir de um sistema conceptual organizado, susceptível de exprimir a lógica que o investigador supõe estar na base do fenómeno (...). Sem esta construção teórica, não haverá experimentação válida”<sup>16</sup>. Ora, a educação física (enquanto disciplina autónoma) só alcança uma construção teórica válida, se se apresentar como a pedagogia de um novo campo do conhecimento. A ciência da motricidade humana satisfaz plenamente este quesito fundamental: porque organiza o conhecimento e porque representa um salto qualitativo, em relação ao dualismo e mecanicismo, racionalistas. Por fim, “uma proposição só tem direito ao estatuto científico, na medida em que pode ser verificada pelos factos. Este teste pelos factos é designado por verificação ou experimentação”<sup>17</sup>. E o que se investiga, nesta ciência? Não é um movimento qualquer, mas acções, isto é, movimentos intencionais e, portanto, com significação e sentido. E, se o ser humano é corpo-mente-desejo-natureza-sociedade, a investigação há-de conter, também, uma base empírica. De facto, para ressaltar dela um significado prático, a empiria deve estar presente.

As ciências da natureza e as ciências sociais e humanas, possuindo embora uma infosismável autonomia, não evoluem senão em diálogo incessante. A complexidade assim o exige. A visão quantofrénica e positivista do Mundo sempre rotulou como “não científico” o que não pudesse ser expresso quantitativamente. Ora, no ser humano, uma vivência é bem mais do que as explicações da razão conceptual ou da racionalidade abstracta, como é de uso fazer-se com a matemática e a filosofia. Sou um modestíssimo filósofo, mas julgo poder acrescentar que são dois os pólos da inteligência humana: um que privilegia a abstracção, a escolástica, o dogmatismo, a intolerância; o outro que visa a complexidade e tem, por isso, em conta a sensibilidade, o sentimento, o desejo, o amor, a beleza, o encantamento. Não basta *saber fazer* e *saber dizer* é preciso também *saber viver*. Talvez as expressões “grande razão” de Nietzsche e “razão vital” de Ortega y Gasset nos instalem, com mais verdade, numa compreensão abrangente, ecológica e sistémica do ser humano. É que este é o infinitamente complexo e não há microscópio ou telescópio que possam medi-lo (ou perscrutá-lo) inteiramente.

14 Ricoeur, Paul: *História e Verdade*, Companhia Editora Forense, Rio de Janeiro-São Paulo, s/d., 79

15 E lembro o livro *Le métier de sociologue*, de Pierre Bourdieu, J.C. Chamboredon e J.C. Passeron

16 Boutinet, Jean-Pierre: *Antropologia do Projecto*, Instituto Piaget, Lisboa, 1996, pp. 299-300

17 Quivy, R. e Luc Van Campenhoudt: *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, 1998, pp. 27-28

Mas não podemos descambar num frígido desânimo, se o pensamento sistémico, encarado apressadamente, parece demasiado nebuloso, indefinido. É que uma abordagem da complexidade exige o conhecimento da totalidade, ou seja, apela a todos os métodos envolvidos numa investigação e, por isso, à análise e à síntese. Trata-se, como Edgar Morin não se cansa de referir, de distinguir e associar. De facto, só o sistema é real. Qualquer coisa, ou pessoa, tomadas isoladamente, não se compreendem nunca, com o mínimo de rigor (porque todas elas são momentos de uma totalidade em devir) sem deixar de ter em conta a multidimensionalidade de tudo o que existe e... sem deixar que o sistema despoticamente nos domine. E, se é permanente a dialéctica no real e todo o real é dialéctico – se tudo é assim, manifesto se torna o tetragrama: ordem-desordem-interacções-organização. “Este tetragrama não dá a chave do universo. Permite apenas compreender como funciona. Revela-nos a complexidade. O objecto do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra-chave. É o de dialogar com o mistério do mundo”<sup>18</sup>. Quando apresentei a minha tese de doutoramento, em 1986, já defendi o método integrativo (ou o método da complexidade) como método específico da ciência da motricidade humana, onde o desporto se integra, ao lado da dança, da ergonomia, da reabilitação psicomotora, etc.: “O método a utilizar será o integrativo, isto é, fruto da convergência de métodos, os mais díspares. Tais como: o método histórico, o método biológico, o método fenomenológico, o método psicológico e psicanalítico, o método dialéctico e o método estrutural. Enfim, a compreensão e a explicação”<sup>19</sup>. É impossível isolar a pessoa (e afinal todo o ser vivo) do seu ecossistema, o indivíduo da sociedade e da natureza, o sujeito do objecto. E, no sujeito, o físico dos demais elementos que o compõem.

5. A motricidade humana, ou seja, o corpo em acto, é um espaço de signos e donde emergem a carne, o sangue, o desejo, o prazer, a paixão, a rebeldia, emoções e sentimentos do mais variado tipo. E tudo isto visando a transcendência, ou a superação. Mas, porque é transcendência, a conduta motora (a acção) acrescenta alguma coisa ao Mundo, através do inesperado, do novo, do insólito. No desporto, por exemplo, uma abordagem antipositivista<sup>20</sup> solicita especialistas no método da complexidade. Também não devemos considerar desluzidos todos os trabalhos demasiados clausurados numa visão especializada do real. Quem estuda o ser humano encontra-se entre o uno e o múltiplo. Daí, a crise. Só que “a crise não é o contrário do desenvolvimento, mas a própria forma deste”<sup>21</sup>. Não entra no nosso plano refutar envelhecidos argumentos positivistas. A evolução do conhecimento científico por si os anula. Pretende-se, acima do mais, salientar que “importa procurar uma ontologia nova, na qual a categoria de relação assuma uma importância fundamental e se possa pensar independentemente do conceito de substância”<sup>22</sup>. Daí, se é verdadeiro o objecto das

---

18 Morin, Edgar: in Pessis Pasternak, Guita, *Será preciso queimar Descartes?*, Relógio d'Água, Lisboa, 1993, p. 85

19 Sérgio, Manuel: *Para uma epistemologia da motricidade humana*, Compendium, Lisboa, 1987, p. 159

20 Como Popper, Lakatos e Kuhn o fizeram em relação à ciência

21 Araújo Jorge, Maria Manuel: “A Física e os novos desafios filosóficos e culturais do nosso tempo”, in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Julho-Dezembro de 1998, p. 539

22 Morin, Edgar: *Pour Sortir du XXème siècle*, Seuil, Paris, 1981, p. 318

ciências humanas, para Max Weber, “uma conduta orientada de forma significativa”, a ciência da motricidade humana (CMH) deverá, no meu modesto entender:

- Propor um corte epistemológico (ou mudança de paradigma), no seio mesmo da educação física, através da CMH. De facto, a educação física, se bem que ainda não como saber autónomo, nasce no século XVII (o livro *Pensamentos sobre a Educação*, de John Locke assim o atesta), como reflexo do dualismo antropológico racionalista, embora de modo mais nítido, com Guts Muths (1759-1839) que rompe decididamente com a ginástica, como o acentua Gustavo Pires, no livro editado pela Universidade da Madeira e pelo semanário “O Desporto Madeira”, *Da Educação Física ao Alto Rendimento*. Michel Foucault, na *Microfísica do Poder*<sup>23</sup> aponta Ballexsert, com o livro, publicado em 1762, *Dissertation sur l'Éducation Physique des enfants*. Também Pestalozzi, nas suas *Cartas sobre la educación de los niños*<sup>24</sup> utiliza, sem ambages, a expressão “educação física”. É verdade que, nos seus primórdios, a definição de educação física visava objectivos que se relacionavam apenas com a saúde, mas foi o anúncio de uma expressão que, mais tarde, isto é, no século XIX, se enriqueceria com um significado mais abrangente. Ubirajara Oro, professor aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) tem, sobre este assunto, a opinião (abalizada, acrescente-se) que, oralmente, vem exprimindo e que vai sujeitar a rigorosa pesquisa: “Está bem evidente, quando não explícito, na literatura, que educação física é uma expressão cujo uso só se adensou, a partir do século XIX, como fruto da pedagogização dos sistemas e métodos europeus de ginástica. Ou seja, inicialmente, educação física era o tema ou âmbito que ensinava a aplicação didáctica do conteúdo ginástica. Mais tarde, com a disciplinarização desse âmbito educativo, no currículo escolar, Educação Física passou a substituir Ginástica, como conceito macro. Portanto, a educação física, como âmbito pedagógico, precede e instrui a Educação Física, como disciplina curricular”. J. Ulmann define a educação física como “a acção de uma cultura sobre uma natureza”<sup>25</sup>. Só que é preciso que a cultura seja anti-dualista e procure a complexidade, como a cultura hodierna o faz. O que não aconteceu até à segunda metade do século XX, pois que a deusa Razão não permitia uma visão do corpo que não visse nele senão um objecto. É a fenomenologia que distingue, pela vez primeira, o corpo-objecto do corpo-sujeito. E a expressão “Educação Física” ressoa uma época em que o corpo era físico tão só. O corpo foi, é, será um produto sócio-cultural. E a cultura actual é (repite) declaradamente anti-dualista, contraditando o racionalismo clássico, desde o dualismo natureza-cultura até ao dualismo corpo-alma.

- Fomentar a pluri, a inter, a transdisciplinaridade, de modo a evitar-se a fragmentação do saber. Mas, salientando, sobre o mais, a autonomia e a relação. Será de referir que cada modalidade desportiva tem uma lógica individual incontornável. No treino desportivo, por isso, o treino físico e o técnico e o táctico e o psicológico e o moral devem confundir-se, em exercícios onde a complexidade seja presente. No ser humano, tudo está relacionado com tudo. A este propósito, podemos escutar José Mourinho (para muitos, o melhor treinador do mundo): “Se formos

23 Graal, Rio de Janeiro, 1996, p.200

24 Pestalozzi, que viveu entre 1746 e 1827, li-o, na tradução castelhana da Editorial Porrúa, México, 1986

25 *Corps et Civilization*, Vrin, Paris, 1993, pág. 48



procurar exercícios de treino em futebol, numa perspectiva mais mecanicista ou cartesiana, chegamos a uma biblioteca qualquer e saímos carregados de material. Se formos à procura de uma perspectiva integrada de treino, vamos à melhor livraria do mundo e não encontramos nada”<sup>26</sup>. Descartes continua vivo, também no treino desportivo!

- Desenvolver o *método da complexidade*, tendo em vista a criação de um pensamento complexo, multidimensional e referindo que toda a investigação empírica é dirigida por modelos interpretativos e esquemas conceptuais. Não deverá esquecer-se que a CMH, onde o desporto se insere, tem um paradigma: a *energia para o movimento intencional da transcendência* e, como tal, há um axioma fundamental na prática desportiva: a transcendência não é apenas atributo de Deus, porque é também uma dimensão essencial do ser humano. Uma competição desportiva deve ser entendida como o “oitavo dia da criação”, dado que, nela, o praticante é uma tarefa a cumprir- uma tarefa onde a transcendência inevitavelmente acontece...

- No entanto, o método da complexidade deve ser a síntese de muitos métodos, incluindo o método hermenêutico. A hermenêutica, entendida como interpretação dos signos, mormente os signos da linguagem, foi desenvolvida por Dilthey, Heidegger, Gadamer e Ricoeur. Segundo Richerd Palmer<sup>27</sup> a hermenêutica de Dilthey resume-se à conjugação de três palavras: “experiência, expressão e compreensão”: a experiência pré-reflexiva, imediatamente vivida; a expressão partilhada, para ser cultural e histórica; a compreensão, onde a mente capta, sem mediações racionais, o sentido das partes no todo e do todo nas partes. A linguagem, como revelação do ser, tem em Heidegger o estatuto de verdadeiro mito de fundação do mundo, do homem e do conhecimento. É na função reveladora da linguagem que radica o ser. Em Gadamer<sup>28</sup>, a linguagem desdobra-se diante de mim, pela força indomável dos textos escritos e falados, dos eventos históricos, etc. A experiência hermenêutica consiste na fusão linguística intérprete-interpretado, ou seja, o horizonte activo do intérprete e o horizonte interveniente da tradição. Para Ricoeur, há uma analogia nítida entre a análise dos textos e a das acções sociais, testemunhando ambos o mesmo grau de objectividade e de pertinência. A hermenêutica deverá ser um método a ter em conta na prática desportiva, onde a fusão de horizontes treinador-jogador, ou treinador-atleta, se converta numa única inteligibilidade possível, ou num consenso único.

- Considerar que o mundo (e por isso o desporto) consiste, principalmente, em acções (e em *redes*, designadamente em *redes de comunicações*) e, assim, o especialista na CMH deverá, como o médico, estar presente em largos períodos da vida humana, quero eu dizer: no trabalho, no lazer, na educação e na saúde. O corte epistemológico, donde surge a CMH, representa também o alargamento e aprofundamento de um campo profissional.

---

26 In Luís Lourenço e Fernando Ilharco, *Liderança: as lições de Mourinho* Booknomics, Lisboa, 2007, p. 94

27 Cfr. *Hermenêutica*, Edições 70, Lisboa, 1989

28 Cfr. *Verdade e Método*

- Distinguir, no ser humano, não só o corpo, a mente, a natureza, o desejo, o sentimento, a sociedade, mas também o indivíduo empírico e o sujeito ético-político. E que não se esqueça o desejo. A CMH não serve para castrar, mas para libertar o desejo.

- Surgir como um sinal de resistência ao irracionalismo da barbárie fascista, do dogmatismo neo-liberal e à semicultura do corporativismo e das tradições anquilosantes, dado que o ser humano, em movimento intencional, reflecte e projecta valores.

- Unir dialecticamente o conhecimento científico ao *mundo da vida* (é da aliança do saber e da vida que nasce a cultura), para que das ciências possam emergir novos problemas, incluindo aqueles que habitam o imaginário social. E é preciso ainda que os objectos e problemáticas da CMH sejam semelhantes aos das várias disciplinas sociais. Por isso, importa, no desporto, passar da explicação à compreensão, pois que toda a conduta desportiva tem significação, interesse e valor. A própria realidade empírica, humanamente falando, é valor. No desporto, no meu modesto entender, deveria criar-se a noção de *jogador, ou de atleta, ideal e*, a partir daí, explicar e compreender.

- Fazer da CMH um conhecimento-emancipação e onde, por consequência, a solidariedade esteja presente, designadamente em relação ao *diferente*. A intersubjectividade pressupõe a diferença (a diferença das várias subjectividades que a compõem).

- Investigar a CMH como um *sistema autopoietico*, cuja base reprodutiva é o *sentido da transcendência (ou superação)* e, portanto, onde a unidade básica de análise é o *acto comunicativo*.

- Observar o desporto, a dança, a ergonomia, a reabilitação psicomotora, etc., como subsistemas autopoieticos (ou interpoieticos, visto que se desenvolvem na relação eu-tu) de comunicação, decorrentes da CMH. Em todos eles, deve tornar-se visível a construção social da pessoa e todos eles se encontram ligados, entre si, em três planos: observação reciproca, interpenetração e co-evolução.

- Sublinhar, na CMH, o diálogo homem-mundo. “Sou para mim, sendo para o mundo”, disse-o Merleau-Ponty.

- Desenvolver métodos de treino, tendo em conta a **complexidade**, já que a estrutura sistémica do ser humano (e portanto do atleta) a tanto obriga. Assim, no treino, todos os elementos (o físico, o técnico, o tático, o psicológico e o moral) devem ser preparados simultaneamente. Por outro lado, o treino deve estudar-se e conceber-se, não como uma preparação para a competição, mas como um momento dessa mesma competição.

- Estabelecer que, no treino desportivo, o *volume, a intensidade, a estrutura* (ou a forma de organização do exercício), a *densidade*, etc. não dispensam nem a consciência, nem o sentido do que se pratica. E, quando se fala em consciência, não se esquece a *consciência moral e política* que rejeita de certo a instrumentalização

dos atletas a valores-fetiches, a especialização desportiva precoce e o recurso a fármacos que não se integram na verdade e na justiça inerentes à prática desportiva.

- Adiantar a rejeição do termo *preparação física*, pelas mesmas razões que nos levam a desaprovar a expressão *educação física*. Mas há mesmo preparação física, independente de um modelo de jogo? É que a eficiência fisiológica pode alcançar-se na operacionalização do *modelo de jogo*, durante o treino, o qual deverá sempre procurar reflectir o treino.

- Consciencializar, como o Doutor Jorge Castelo o fez, no seu último livro (uma obra de consulta obrigatória para todos os treinadores desportivos) que “ o exercício de treino deve ser entendido como um meio que promove a educação, a melhoria da saúde dos praticantes e a sua preparação para a vida, sendo de importância fundamental, tanto na etapa de formação, como nas etapas subsequentes até ao alto rendimento”<sup>29</sup>. Embora a dificuldade de concretizar-se tal desiderato em regime de alta competição...

6. “No futebol, tal como na ciência, existiu a necessidade de dividir para melhor estudar e compreender. Assim nasceu e subsiste ainda, para o futebol, uma periodização(...) que tem imperativamente que dividir em: etapas, fases, ciclos, picos de forma, etc. e onde as diferentes dimensões que nele interagem: tática, técnica, psicológica, física e estratégica, são estudadas de forma isolada. Neste contexto, aparece também o estudo da recuperação, reflectindo-se a descontextualização deste aspecto, na operacionalização do treino”. E, mais adiante, Carlos Carvalho, licenciado e mestre em desporto e treinador de futebol, denuncia, com rápida precisão, a “doutrina matveiana (do russo Matvéiev) cujo treino assenta fundamentalmente na componente física”<sup>30</sup>. O que pretendo ressaltar é que a CMH estuda o Homem como complexidade, em movimento incessante à transcendência. Complexidade significa a qualidade do que é complexo e, portanto, donde a incerteza, a ordem, a desordem e a organização ressaltam inevitavelmente; e onde todas as estruturas envolvidas, não só mutuamente se interpenetram e condicionam, como também apontam para uma instância prática de intervenção, já que é pela reorganização do conhecimento que poderá perspectivar-se uma nova prática.

“Eu considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo, sem conhecer particularmente as partes”. Esta afirmação de Edgar Morin, na página 93 do seu livro *Pour sortir du XXème siècle*, diz-nos que tudo é *mais* e *menos* do que a soma das partes e, por isso, no desporto, não pode haver predominio da dimensão física mas do *modelo de jogo* onde se realiza a relação todo-partes. Mas há que ter em conta, de igual modo, o *princípio hologramático*, ou seja, não é só a parte que está no todo, também o todo está na parte. E no preparo físico, técnico, tático, psicológico, moral deve fazer-se presente, por consequência, o todo, o modelo de jogo, a educação tática dos futebolistas, uma atenção constante pela complexidade. Até uma jogada genial aflora sempre dentro de um quadro mais vasto que a justifica. Na minha tese de doutoramento, apresentei

29 *O Exercício de Treino Desportivo*, FMH, Cruz Quebrada, 2003, p.93

30 *No treino de futebol de rendimento superior. A Recuperação é... muito mais que “recuperar”*, Federação Portuguesa de Futebol, s/d., p.31

as três grandes leis (ou constantes tendenciais) da CMH: a *lei do reflexo*, a *lei do género* e a *lei do génio*. A *lei do génio* relembra-nos que nem tudo é sistema e a pessoa humana, se é indubitavelmente sistema, não pode reduzir-se a ele. Em Di Stephano, Pélé, Maradona, Cruyff, Platini, Kaká, Leonel Messi e nos portugueses Eusébio, Luís Figo, Cristiano Ronaldo não encontraremos a chave explicativa da sua classe tão-só nas virtualidades do *modelo* preconizado pelo treinador, mas também no facto único e irrepetível, que era (é) o *génio* de cada um deles. A repetição sistemática, no treino, das várias fases do jogo visa, de facto, uma empresa colectiva que o treinador motiva e planifica e que, no *génio*, porém, se exprime... genialmente! O *génio* exprime o *todo* (ao serviço da componente táctica que o treinador lidera e concebe) de forma sublime e única. E, assim como o heroísmo do herói pressupõe o não-heroísmo do meio, também o desportista genial precisa da normalidade dos colegas da equipa e da oposição dos adversários (oposição colaborante) para que o seu génio se revele. Um ponto ainda a realçar: para o treino se distinguir pela seriedade, bem é que cada um dos jogadores se preparem, mentalmente, para a seriedade que se procura implantar.

Viktor Seluianov, professor da Academia Estatal de Cultura Física de Moscovo, afirmou ao jornal O Jogo (2001-06-26) que “os jogadores de futebol não estão entre a elite dos atletas de alto rendimento. Isso acontece, não porque falte aos atletas capacidade para tal, mas apenas porque não lhes é exigido que o sejam”. E acrescentou, convictamente: “De um modo geral, treina-se em demasia. Ora, o primeiro passo será o de retirar do treino tudo aquilo que prejudica o atleta e o leva a lesionar-se com facilidade. O jogador deve passar a trabalhar menos, mas de forma mais correcta”. E o que significa verdadeiramente, para ele, trabalhar de forma correcta? “Passar a utilizar os aparelhos dos ginásios, não apenas para ajudar a reparar lesões, mas acima de tudo para aumentar a performance do jogador. Quando faço um plano para uma época desportiva, faço-o baseado nos aparelhos de musculação”. A informação multimidiática, disponível em rede e acerca do desportivo e tendo ainda em conta o conhecimento científico hodierno e uma filosofia pluralista transdisciplinar, não dão a razão toda a Seluianov. O praticante desportivo não é fundamentalmente fisiologia, mas complexidade que subjectivamente (ou intersubjectivamente) se revela. Não discuto o valor da musculação, duvido do seu lugar primacial no treino. José Mourinho refere: “Quando preparo uma sessão de treino, preparo uma actividade global, nunca deixando de ter em consideração as suas implicações, a vários níveis”<sup>31</sup>. O contributo decisivo que a ciência da motricidade humana trouxe ao desporto (defendi-a, em tese de doutoramento, há 23 anos!) foi este: o desporto deverá estudar-se como sub-sistema de uma nova ciência humana e portanto num âmbito de interdisciplinaridade com as ciências da natureza; o método a utilizar é o da complexidade, onde numa totalidade tudo tem a ver com tudo, ou melhor, tudo se relaciona com tudo; o especialista em desporto, à luz da ciência da motricidade humana, deve ter um perfil multi e transdisciplinar, como convém a um conhecimento em rede e porque, hoje, as disciplinas se vêem a si mesmas como ecossistemas transdisciplinares; que se criem Faculdades de Motricidade Humana, para redefinição de categorias e significados e de reestruturação do próprio campo social, no que ao desporto diz respeito,

31 In Lourenço, Luís e Fernando Ilharco: *Liderança – as lições de Mourinho*, Booknomics, op. cit., p. 98

já que é aflitiva a ignorância epistemológica, neste campo. Demais, ainda predomina no desporto uma epistemologia positivista, que parte do princípio que o mundo está completa e correctamente estruturado, cabendo ao cientista descobrir o que está feito e... bem feito! Ora, o autor deste estudo não negando a realidade, aposta numa perspectiva construtivista que nos pretende ensinar que as ciências não passam de mera construção humana, a partir dos dados observáveis. No conhecimento, não há nada separável do sujeito cognoscente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV.: *O Corpo na Era Digital*, Departamento de Educação Médica da Faculdade de Medicina de Lisboa, 2000.
- ADORNO: *Stichworte*, Suhrkamp, Frankfurt A.M., 1980.
- ARAÚJO JORGE, MARIA MANUEL: "A Física e os novos desafios filosóficos e culturais do nosso tempo", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Julho-Dezembro de 1998, p. 539
- BARATA-MOURA, JOSÉ: *Para uma crítica da filosofia dos valores*, Livros Horizonte, Lisboa.
- BOUTINET, JEAN-PIERRE: *Antropologia do Projecto*, Instituto Piaget, Lisboa, 1996.
- *Corps et Civilization*, Vrin, Paris, 1993.
- DURR, HANS-PETTER: *Da Ciência à Ética*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999.
- *Estudos Avançados*, USP, vol. 6, nº. 14, São Paulo, 1992.
- Graal, Rio de Janeiro, 1996, p.200
- HEIDEGGER, MARTIN: *Sein und Zeit*, tradução para o francês de E. Martineau, Authentica, Paris, 1985.
- *Hermenêutica*, Edições 70, Lisboa, 1989.
- *História e Consciência de Classe*, Escorpião, Porto, 1974.
- *L'Action – essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, PUF, Paris, 1973.
- LIPOVETSKY, GILLES: *L'Empire de l'Éphémère, la mode et son destin dans les sociétés modernes*, Gallimard, Paris, 1987.
- LOURENÇO, LUÍS e ILHARCO, FERNANDO: *Liderança: as lições de Mourinho* Booknomics, Lisboa, 2007.
- MORIN, EDGAR: in, GUITA, PESSIS PASTERNAK: *Será preciso queimar Descartes?*, Relógio d'Água, Lisboa, 1993.
- MORIN, EDGAR: *Pour Sortir du XXème siècle*, Seuil, Paris, 1981.
- *O Exercício de Treino Desportivo*, FMH, Cruz Quebrada, 2003.
- QUIVY, R. e VAN CAMPENHOUDT, LUC: *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, 1998.
- RENAUT, ALAIN: *A Era do Indivíduo – contributo para uma história da subjectividade*, Lisboa, 2000.
- RICOEUR, PAUL: *História e Verdade*, Companhia Editora Forense, Rio de Janeiro-São Paulo, s/d.
- SÉRGIO, MANUEL: *Para uma epistemologia da motricidade humana*, Compendium, Lisboa, 1987.
- SFEZ, LUCIEN: *A Saúde Perfeita – Crítica de uma utopia*, Instituto Piaget, Lisboa, 2000.



## **COLABORACIONES**

---





# LA CONDICIÓN FÍSICA EN ESCOLARES EXTREMEÑOS DE GÉNERO MASCULINO

**Pedro A. Sánchez**  
**Tomás García Calvo**  
**Francisco M. Leo e Isabel Parejo**  
*Universidad de Extremadura*  
**Miguel Ángel Gómez**  
*Universidad Politécnica de Madrid*

**RESUMEN:** El período infantil es crucial para el desarrollo biológico del niño. En este sentido, la actividad física juega un papel importante para un normal desarrollo tanto biológico, como motriz y psicológico. Así, son muchos los estudios que han valorado la condición física en niños. En el presente estudio se ha empleado diversas pruebas pertenecientes a la Batería Eurofit (golpeo de placas, 10 x 5 metros, salto horizontal y dinamometría manual) para examinar la condición física.

Los objetivos del presente trabajo son conocer el nivel de condición física de una muestra de escolares extremeños y compararlos con trabajos de referencia y, analizar dicho nivel de condición física en función de la realización de actividad física organizada. La muestra estaba formada por 142 varones pertenecientes a 3 colegios de Mérida (Badajoz) y Plasencia (Cáceres). Fueron clasificados en tres grupos en función de la practica semanal de actividad física organizada: un grupo que sólo realizaba la Educación Física escolar obligatoria (GEF), un grupo que además de la clase de Educación Física realizaba actividades físicas extraescolares de carácter no competitivo (GEX), y un tercer grupo que además de la clase de Educación Física, realizaba entrenamiento en un club deportivo participando además en competiciones federadas (GDF).

Las conclusiones más importantes que podemos extraer del estudio son que la muestra objeto de estudio muestra valores inferiores que los trabajos de referencia y, que conforme aumenta los niveles de actividad física de los niños, aumentan sus niveles de condición física en las pruebas analizadas.

**PALABRAS CLAVES:** Batería Eurofit. Condición física. Escolares.

## PHYSICAL FITNESS IN MALE SCHOLARS FROM EXTREMADURA

**SUMMARY:** Childhood is crucial for the biological development of children. In this sense, physical activity plays an important role for the normal development either biological, or motor or psychological. Thus, numerous researches have assessed physical fitness in children. This study have used several tests belong to Eurofit test Battery (plate tapping, 5 meters shuttle run test, long jump and handgrip) to examine physical fitness.

The aims of this study were to know the level of physical fitness and compare with works of reference and, analyse such physical level in accordance with the amount of organized practise. The sample comprised 142 male participants belonged to 3 schools from Mérida (Badajoz) and Plasencia (Cáceres). They were classified in three groups in accordance with the amount of organized physical activity: Scholar compulsory Physical Education group (GEF), extracurricular non competitive physical education group (GEX), and affiliated group (GDF).

We can conclude that our sample showed lower vales than the reference works and, the more physical activity the practised the more physical fitness they showed.

**KEYWORDS:** Eurofit Test Battery. Physical fitness. Scholars.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace muchos años que la utilización de la actividad física en general, y del ejercicio físico en particular, son utilizados como medios de conservación de la salud, no obstante, no son un intento de la sociedad moderna, sino que ha sido un fenómeno repetido cíclicamente a lo largo de la historia. De esta manera, tenemos que desde el año 4000 a.C. en el que los sacerdotes egipcios ejercían la función de médicos utilizando el ejercicio como medio de rehabilitación de enfermedades y atletas lesionados, siendo la primera referencia antigua al ejercicio físico sistematizado la encontrada en el Corpus Hipocrático. Las citas referidas al ejercicio físico como parte fundamental de la salud corporal han sido constantes a lo largo de la historia. Ejemplos de ello encontramos en el autor Cristóbal Méndez, quién, ya en el siglo XVI reconoció el valor del ejercicio en el mantenimiento de la salud y en tratamiento de ciertas enfermedades, reflejándolo en la obra “El libro del ejercicio corporal y de sus provechos, por el cual cada uno podrá entender que ejercicio le será necesario para conservar su salud”, que sin duda constituye unos de los primeros tratados acerca del ejercicio físico y de sus indicaciones en medicina<sup>1</sup>.

Antes de exponer los beneficios que guarda la actividad física sobre la salud en la población infantil, señalamos dos definiciones que nos van a ayudar en el presente trabajo. Así, entendemos como actividad física dirigida a aquella “actividad física planeada, estructurada y repetida cuyo objetivo es adquirir, mantener o mejorar uno o más de los componente de la forma física o condición física”<sup>2</sup>. En relación a ésta, indicamos que la condición física es la “suma ponderada de todas las capacidades físicas o condicionales importantes para el logro de rendimiento deportivo, realizadas a través de la personalidad del deportista”<sup>3</sup>. Asimismo, la condición física relacionada con la salud, también denominada condición física saludable, se define como: “Estado dinámico de energía y vitalidad que permite a las personas llevar a cabo las tareas diarias habituales, disfrutar del tiempo de ocio activo y afrontar las

1 Gallo, M. A., De la Plata, J., y Galán, M. L.: “El ejercicio físico como arma terapéutica”. *Documentación en medicina del deporte*, nº22, (2002), pp.17-24.

2 Caspersen, C. J., Powell, K. E., y Christenson, G. M.: “Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research”. *Public Health Reports*, nº 100(2), 1985, pp.126-131.

3 Grosser, M. y Starischka, S.: *Test de la condición física*. Barcelona: Martínez-Roca, 1988.

emergencias imprevistas sin una fatiga excesiva, a la vez que ayuda a evitar las enfermedades hipocinéticas y a desarrollar el máximo de la capacidad intelectual y a experimentar plenamente la alegría de vivir”<sup>4</sup>.

Por todos es conocido que la adolescencia es un período crucial en el proceso de desarrollo ontogenético que se caracteriza por intensos cambios biológicos y psicológicos; el crecimiento físico es muy acelerado mientras se va madurando y afianzando la personalidad buscando una mayor independencia del entorno familiar<sup>5</sup>.

Así, en un estudio compuesto por una muestra de 183 varones y 222 mujeres con edades comprendidas entre los 14 y 18 años se valoró la aptitud física mediante test correspondientes a la batería Eurofit (golpeo de placas, flexión de tronco y suspensión en barra, velocidad 10 x 5 metros, salto horizontal, abdominales en treinta segundos y dinamometría manual), realizándose la valoración antropométrica mediante la medida de la talla, peso, pliegue tricipital y perímetro del brazo, elaborando los IMC y áreas magra, grasa y total del brazo. De esta manera, se observó que en lo que respecta a la evolución con la edad, se observa de modo general, que existe un momento al final de la etapa analizada (18 años) que marca el inicio de la estabilización o declive para ciertas aptitudes físicas, particularmente en la serie femenina. Así, las chicas pierden ligera capacidad de coordinación, velocidad y fuerza resistencia de los brazos, manteniendo prácticamente constante el rendimiento en las otras pruebas. En los varones, con el paso de los años, se gana fuerza y coordinación y se reduce ligeramente la elasticidad, si bien únicamente en las pruebas de dinamometría manual y salto horizontal sufren un incremento de carácter significativo.

En el aspecto antropométrico, se analizó la correlación entre las características morfofisiológicas y la condición física, llegando a la conclusión que la mayor muscularidad de los varones en la adolescencia se ve reflejada en las correlaciones positivas entre las pruebas que combinan fuerza y potencia, tales como la dinamometría, velocidad 10 x 5 metros y el salto horizontal y, el componente magro. Cabe destacar que el incremento en el tamaño corporal repercute negativamente en la prueba de flexión de brazos, porque un peso elevado aumenta la fatiga y va en detrimento del rendimiento en una prueba de esas características, donde se requiere mantener el cuerpo suspendido de los brazos durante un período de tiempo. Exceptuando en la dinamometría, la adiposidad influye de forma negativa en la práctica totalidad de los tests efectuados, particularmente en la flexión de brazos.

Asimismo, la estatura se correlaciona positivamente con la flexibilidad del tronco y el salto horizontal, y de manera inversa, con el golpeo de placas. Ello se podría explicar por la relación entre la talla y la longitud de las extremidades, que intervienen directamente en la realización de estos ejercicios.

En este sentido, cabe mencionar que los varones obtuvieron mejores resultados en las pruebas de esfuerzo, como en las de coordinación. Mientras que las

4 Bouchard, C., Shepard, R. J., y Stephens, T.: *Physical activity, fitness, and health*. Champaign: Human Kinetics, 1994.

5 Madorrán, M., Callejo, M., Moreno-Heras, E., González-Montero, M., Mesa, M., Gordón, P., y Fernández, F.: “Antropometría nutricional y aptitud física en adolescentes urbanos de Madrid”. *Anales Españoles de Pediatría*, nº 51(1), 1999, pp. 9-15.

mujeres obtuvieron valores más altos en la flexibilidad. Siendo mayores los valores en todas las edades por parte del sexo masculino en flexión de brazos, salto horizontal, dinamometría y abdominales en 30 segundos. Con respecto a la flexión de tronco y al golpeo de placas, las diferencias entre los sexos tienen carácter significativo a partir de los 15 años.

Otros estudios aplicados sobre adolescentes, utilizan completamente la Batería Eurofit<sup>6</sup>, mostrándonos mayores valores de referencia. Así, trabajos realizados en la Comunidad Autónoma de Aragón durante el curso académico 1995-1996, realizados con una muestra total de 1501 alumnos, con una edad de entre los 13 y 16 años (pertenecientes a los alumnos que cursaban 7º y 8º de Educación General Básica (EGB), 1º y 2º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), 1º, 2º, 3º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º y 2º de Formación Profesional, ya que estos eran los cursos que correspondían a estas edades<sup>7</sup>.

En el *golpeo de placas*, los chicos conforme aumenta la edad se necesita menos tiempo para concluir la prueba, existiendo diferencias significativas en todos los grupos de edad. Las chicas mejoran con respecto a la edad, existiendo diferencias significativas entre el grupo de 13 años con los demás, y entre el de 14 años con el de 16 años. Los valores medios son mejores en las chicas que en los chicos en los grupos de 13 y 14 años. En los grupos de 15 y 16 años son mejores los chicos que las chicas, existiendo diferencias significativas. En el total de los chicos existen diferencias significativas en la media, empleando menos tiempo con respecto al total de las chicas.

En el *salto horizontal*, la fuerza explosiva de las piernas en los chicos aumenta con la edad, existiendo diferencias significativas entre todos los grupos de edad. En las chicas es el grupo de 16 años el que obtiene mejor valor medio, siendo el grupo de 15 años el que obtiene el peor, existiendo diferencias significativas entre los grupos de 13 y 15 años con los de 14 y 16 años. En la comparación por sexos, se obtienen valores superiores de los chicos frente a las chicas, con diferencias significativas en todos los grupos de edad y en el total.

En relación a la *dinamometría manual* los valores obtenidos mejoran con la edad, existiendo diferencias significativas en todos los grupos de chicos y también en los de chicas, excepto entre 14 y 15 años. Se han obtenido valores medios superiores en los grupos de chicos que en los de chicas, existiendo diferencias significativas entre sexos en todos los grupos de edad. También se obtienen estas diferencias entre el total de chicos y chicas.

En cuanto a la *carrera de ida y vuelta 10 x 5 metros* en los chicos, los valores mejoran con la edad, existiendo diferencias significativas entre el grupo de 13 años con los de 15 y 16 años. En las chicas las medias se mantienen similares en todos los grupos de edad. Los valores medios obtenidos son mejores en los grupos de

---

6 Council of Europe: Committee for the development of sport: European test of physical fitness. *Handbook for the Eurofit Test of Physical Fitness*. Roma: CONI, 1988.

7 Ferrando, J. A., Quílez, J., y Casajús, J. A.: *La condición física en los escolares aragoneses (13 a 16 años)*. Zaragoza: Diputación General de Aragón, 2000.

chicos con respecto a las chicas, y en todos los grupos de edad existen diferencias significativas entre sexos, así como en el total.

Gómez, Berral de la Rosa, Viana, y Berral de la Rosa<sup>8</sup>, (2002) con una muestra de 1097 niños y niñas de 10 a 14 años en Córdoba y provincia (Pozoblanco, localidad de la Sierra Cordobesa), valoraron la condición física con diversas pruebas: 1000 metros lisos, 50 metros lisos, abdominales en 30 segundos, flexibilidad profunda del cuerpo y salto horizontal. Los autores concluyeron que los niños tienen una mejor condición física de los niños y niñas de la zona de la sierra, quizás influenciados por factores genéticos (no controlables), nutricionales (no controlados en este estudio, pero con dieta presumiblemente menos rica en grasas saturadas y/o productos elevados en calorías), etc. Todo esto por otra parte, objetivado por una menor ganancia ponderal, menor depósito de grasa subcutánea, menor componente endomórfico y menores porcentajes de masa grasa.

De esta manera, corroborando lo anteriormente expuesto los niños presentan una mejor condición física que las chicas tanto en la prueba aeróbica de 1000 metros como en la anaeróbica de 50 metros. Lo mismo ocurre en el test de fuerza-resistencia abdominal y en lo a la potencia del tren inferior, salto horizontal. Todo lo contrario sucede con la flexibilidad, donde el sexo femenino hace valer su superioridad por razones genéticas y hormonales, a excepción de las niñas de 14 años que se muestran menos flexibles (esta razón pueda ser debido a, como hemos comentado en el apartado referido a los hábitos de vida, las niñas tienen una mayor tendencia al sedentarismo y al menor entrenamiento en dicha cualidad física y, además, como acumulación del mayor acumulo de tejido adiposo subcutáneo). Mencionar que a medida que crecen y desarrollan las diferentes cualidades físicas, tanto unos como otras mejoran los resultados de los tests aplicados.

Igualmente, señalar que los resultados de las pruebas físicas mejoran a medida que disminuyen los valores del IMC, el porcentaje de grasa y la endomorfia corregida, estando relacionados positivamente, esos resultados, con una alta mesomorfia. Asimismo, se observó una relación negativa o inversa de la ectomorfia con las pruebas de 50 metros lisos y resistencia de 1000 metros y positiva con la flexibilidad profunda en centímetros, el salto horizontal y el número de abdominales en 30 segundos. Así, cuanto mayores son las cifras de ectomorfia mejores resultados se ha obtenido en estas últimas tres pruebas.

Continuando con trabajos en escolares, una de los trabajos que se han realizado en nuestro país se desarrolló en Euskadi. Así, con una muestra de 6658 sujetos seleccionados desde 4º E.G.B. hasta 3º B.U.P., es decir, desde los 9 hasta los 17 años, entre los años 1990 y 1994, realizaron los test de la Batería Eurofit durante las clases de educación física. Así, llegaron a conclusiones que detallaremos por puntos<sup>9</sup>.

En el *equilibrio*, los jóvenes de ambos sexos, presentan valores de la variable equilibrio constantes en el tiempo, excepto en las edades de 9-10 años. Las

8 Gómez, J., Berral de la Rosa, C., Viana, B., y Berral de la Rosa, F.: Valoración de la aptitud física en escolares. *Archivos de medicina del deporte*, nº 19(90), 2002, pp. 273-282.

9 Sainz, R.: *La batería Eurofit en Euskadi*. Vitoria: Instituto Vasco de Educación Física, 1996.

diferencias entre los valores medios de la variable equilibrio correspondientes a los diferentes grupos de edad, excepto en las edades de 9-10 años, no son significativas, ni en la muestra total ni individualmente para cada sexo. Tampoco existen diferencias significativas en los valores medios del equilibrio entre ambos sexos en los diferentes grupos de edades.

En el *golpeo de placas*, los jóvenes de ambos sexos, presentan valores decrecientes con la edad, en todos los casos. Los valores decrecientes indican que los resultados obtenidos en la prueba mejoran con la edad. Las diferencias no son significativas en casi todos los casos, tanto en la muestra total como individualmente para cada sexo. Asimismo, no existen diferencias significativas en los valores medios en los grupos de edades de 9 a 13 años. A partir de los 14 años las diferencias son significativas. Además, los chicos, a partir de los 14 años, presentan valores superiores que las chicas, incrementándose las diferencias entre ambos sexos con la edad.

Con respecto a la *flexión del tronco adelante*, los chicos presentan valores decrecientes con la edad, en todos los casos. Las diferencias entre los valores medios no son significativas entre los 9 y 12 años, siendo significativas a partir de esa edad. No existiendo diferencias significativas entre sexos en todas las edades. En contraposición al estudio presentado anteriormente (donde las niñas de 14 años eran menos flexibles), los resultados de las mujeres son siempre mejores que los obtenidos por los varones, manteniéndose constante las diferencias entre ambos sexos para las diferentes edades.

En el *salto de longitud sin impulso*, los jóvenes presentan valores crecientes con la edad, en todos los casos. No siendo significativas las diferencias entre los 9 y 11 años pero sí a partir de esa edad. Los resultados obtenidos por los chicos son siempre mejores que los obtenidos por las mujeres, incrementándose sensiblemente las diferencias entre ambos sexos a partir de los 13 años.

En cuanto a la *dinamometría manual*, en este estudio los jóvenes presentan valores crecientes con la edad. Las diferencias entre los diferentes grupos de edad son significativas excepto a los diez años, así, los resultados obtenidos por los chicos son siempre mejores que los obtenidos por las mujeres, incrementándose sensiblemente las diferencias entre ambos sexos con la edad.

En la *resistencia abdominal*, los chicos y chicas presentan valores crecientes con la edad. Se observa un fuerte crecimiento hasta los 14 años, siendo a partir de esa edad los incrementos muy pequeños. Las diferencias entre los diferentes grupos de edad son significativas hasta los 13 años solamente. Así, los resultados de los chicos son siempre mejores que los obtenidos por las mujeres, manteniéndose constantes las diferencias entre ambos sexos con la edad.

Con respecto a la *suspensión con flexión de brazos*, los jóvenes presentan unos valores crecientes con la edad, observándose un fuerte crecimiento a partir de los 12 años, no siendo las diferencias entre grupos significativas a partir de los 13 años. Así, los resultados obtenidos por los chicos son siempre mejores que los obtenidos por las mujeres, manteniéndose constantes las diferencias entre ambos sexos con la edad.

En la *carrera de ida y vuelta 10 x 5 metros*, los jóvenes presentan valores decrecientes con la edad. Así, estos valores decrecientes indican que los resultados obtenidos en la prueba mejoran con la edad. Las diferencias no son significativas hasta a partir de los 11 años, siendo los resultados obtenidos por los chicos mejores que los de las chicas, incrementándose las diferencias entre ambos sexos a partir de los 14 años.

Para finalizar, decir que en el *course navette*, los jóvenes presentan valores crecientes con la edad, siendo las diferencias significativas a partir de los 11 años solamente. Así, este estudio nos señala que los chicos son siempre mejores que las chicas en este parámetro, incrementándose las diferencias en ambos sexos a partir de los 13 años.

Además, se desarrollaron trabajos en Cataluña<sup>10</sup>, con una muestra de 1185 niños y 1228 niñas de edades comprendidas entre los 10 y 14 años y, 952 y 872 niños y niñas respectivamente, de edades comprendidas entre los 15 y 18 años pertenecientes a centros escolares públicos y privados. La tendencia global, en ambos sexos, es que hay una mejora progresiva de la velocidad de desplazamiento (agilidad). Así, las mejoras más acusadas se dan entre los 14 y 15 años, seguidas de la etapa de 11 y 12 años y de la etapa de 16 a 17 años, existiendo un pequeño decrecimiento a la edad de 13 y 14 años. En cuanto a la velocidad segmentaria, no se encuentran diferencias notables entre ambos sexos, si bien es cierto que a los 12 años los mejores resultados los obtienen las niñas, mientras que a partir de esta edad, se invierten los términos.

En cuanto a la *flexibilidad*, afirmamos que los resultados obtenidos por las niñas de 10 a 18 años son siempre mejores que los de los niños, siendo a la edad de 14 -15 años cuando se obtienen los mejores resultados. En la *fuera explosiva*, en chicos y chicas se muestra una tendencia progresiva, que se acentúa a finales de los 15 años. A partir de esta edad, los valores de las chicas se estabilizan, mientras que los de los chicos se incrementan.

Con respecto al *Course navette*, la población masculina estudiada sigue un crecimiento progresivo en todos los estratos de edad, mientras que la población femenina a partir de los 12-13 años se produce un estancamiento de la progresión. En la prueba de abdominales, los chicos a partir de los 14-15 años presentan una gran mejora, que luego se estabiliza, mientras que en el caso de la fuerza mantenida de brazos, cabe destacar el gran aumento de las marcas entre los 13 y 17 años, tendencia que no es seguida por las chicas. En términos generales, observamos que tomando como referencia el estudio en Euskadi, existe una tendencia creciente en muchos de los parámetros de la condición física a través de la edad en los escolares que, muchas veces no es seguido por las niñas.

Trabajos elaborados en la Comunidad Autónoma de Aragón sobre escolares pertenecientes a los cursos de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria realizados durante el curso académico 1998-1999, sobre un total la muestra de 1068 escolares,

10 Prat, J., Casamort, J., Balagué, N., Martínez, M., Povill, J., Sánchez, A., Silla, D., Santigosa, S., Pérez, G., Riera, J., Vela, J., y Portero, P.: *La batería Eurofit a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1993.

de los cuales 549 son chicos y 519 son chicas, seleccionados como criterio para la estratificación la edad de 7, 8, 9, 10,11 y 12 años, presentan resultados similares<sup>11</sup>.

En el golpeo de placas, se observa que conforme aumenta la edad de los niños y niñas se necesita menos tiempo para finalizar la prueba. Asimismo, la edad se correlaciona significativamente con esta prueba, siendo elevada e inversa la relación existente entre ambas (conforme aumenta la edad, disminuye el tiempo de realización del test), tomando valores el coeficiente de correlación de: chicos (p-valor: 0,000; r: -0,724), chicas (p-valor: 0,000; r: -0,731). No existiendo diferencias significativas con respecto al factor sexo entre niños y niñas (p-valor: 0,803).

En la *flexión de tronco adelante*, los niños aragoneses presentan una disminución de su flexibilidad a los 8 años, para luego aumentarla levemente hasta los 10 años. Posteriormente se produce un descenso claro hasta el final de la etapa. En las chicas se observa un aumento suave en todo el rango de edad, con la salvedad de a los 8 años. La relación que se establece entre la edad y esta prueba es mínima en ambos sexo siendo inversa en los chicos (r: -0,139) y directa en las niñas (r: 0,011), siendo el coeficiente de correlación diferente, puesto que en los niños es significativo (p: 0,001) y en las niñas no lo es (p: 0,800), encontrándose valores medios superiores en el sexo femenino que en el sexo masculino, siendo las diferencias significativas entre ellos (p-valor: 0,000). En cuanto al *salto horizontal*, se observa cómo los valores aumentan progresivamente con los años en ambos sexos. Respecto a la relación de la edad con el salto de longitud en cada sexo se percibe que es bastante buena y directa (conforme aumenta la edad se alcanza mayor longitud en el salto) y los valores del coeficiente de correlación son significativos: chicos (p-valor: 0,000; r: 0,613), chicas (p-valor: 0,000; r: 0,657).

Con respecto a la *dinamometría manual*, los resultados encontrados en este estudio reflejan un aumento progresivo de esta prueba con la edad en ambos sexos, como así lo indica el coeficiente de correlación: chicos (p-valor: 0,000; r: 0,767), chicas (p-valor: 0,000; r: 0,754). Los niños presentan valores superiores a las niñas en todas las edades, siendo el sexo una causa que influye significativamente en el resultado de este test.

En la *resistencia abdominal*, se observa cómo se produce una mejora con la edad en ambos sexos. El coeficiente de correlación es significativo y la relación entre la edad y esta prueba es directa y no demasiado elevada en ambos sexos: chicos (p-valor: 0,000; r: 0,451), chicas (p-valor: 0,000; 0,382). Los chicos presentan valores superiores a las chicas en todo el rango de edad, apreciándose diferencias significativas entre ambos grupos (p-valor: 0,000).

En cuanto a la suspensión con flexión de brazos, se encuentra una alterancia en los resultados a lo largo de toda la etapa estudiada en ambos sexos. Si se examina el coeficiente de correlación se aprecia que es significativo y la relación entre la edad y la flexión de brazos es directa pero muy discreta: chicos (p-valor: 0,000; r: 0,257), chicas (p-valor: 0,021; r: 0,101). Así, en el análisis entre ambos sexos

---

11 Leiva, M. T. y Casajús, J. M.: *Cineantropometría, condición física y estilos de vida de los escolares aragoneses (7 a 12 años)*. Zaragoza: Diputación General de Aragón, 2004.



los mejores resultados lo presenta el grupo de los niños, en todo el rango de edad, a excepción de los 7 años donde son las niñas las que presentan valores mayores.

Asimismo, en la carrera de ida y vuelta 10 x 5 metros, la edad es un factor determinante en la mejora de resultados, de tal forma que la relación entre estas dos variables es moderada e inversa en ambos sexos: chicos ( $r: -0,483$ ), chicas ( $r: -0,538$ ), junto con un coeficiente de correlación significativo en niños y niñas ( $p$ -valor: 0,000). Los chicos presentan menores valores que las chicas en todo el rango de edad, encontrándose diferencias significativas entre ellos ( $p$ -valor: 0,000).

Para finalizar, en el course navette, el rendimiento se ve afectado por un facto intrínseco como es la edad, ya que los niños y niñas mayores presentarán mejores resultados. La relación, por tanto, entre la edad y la "course navette" es moderadamente alta y directa: chicos ( $r: 0,538$ ), chicas ( $r: 0,473$ ) unida a un coeficiente de correlación significativo ( $p$ -valor: 0,000) en chicos y chicas. Nuevamente es el grupo de los chicos quien alcanza mayor rendimiento que el de las chicas a lo largo de todos los años de este estudio. Las diferencias entre ambos sexos son significativas ( $p: 0,000$ ), por lo que este factor influye en la obtención de las mejores marcas.

Al igual que hemos comentado al finalizar la exposición del trabajo en Cataluña, en Aragón también se muestra una tendencia creciente en los parámetros de la condición física según se van cumpliendo años.

Para finalizar esta parte introductoria, un aspecto que es común a todas las sociedades escolares, es que no se compensa la falta de actividad física y por lo tanto, es necesario mejorar la condición física fuerza del centro escolar. Tenemos estudios dónde 76 niños utilizando acelerómetros durante cuatro días no consecutivos, llegando a la conclusión que los días que se realizaba clases de educación física en el centro los niños realizaban mucha más actividad física que los días que los niños no tenían educación física como asignatura, no compensando los niños esa falta de actividad física fuera del periodo escolar<sup>12</sup>. Mencionar que como reflejan otros estudios, somos conscientes de la enorme dificultad que tiene el valorar los niveles de actividad física en niños, como manifiestan diversos estudios<sup>13</sup>.

Por todo lo expuesto anteriormente hemos decidido indagar en la práctica de actividad física organizada y su relación con la condición física en escolares prepuberales. Los objetivos del presente estudio son conocer el nivel de condición física de una muestra de escolares extremeños y compararlos con trabajos de referencia y, analizar dicho nivel de condición física en función de la realización de actividad física organizada.

---

12 Dale, D., Corbin, C., y Dale, K.: "Restricting opportunities to be active during school time: Do children compensate by increasing physical activity levels after school?" *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 71(3), 2000, pp.240-248.

13 Kohl, H., Fulton, J., y Caspersen, C.: "Assessment of physical activity among children and adolescents: A review and synthesis". *Preventive Medicine*, nº 31 (2), 2000, pp. 54-S76.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Muestra

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 142 varones pertenecientes a 3 colegios de Mérida (Badajoz) y Plasencia (Cáceres). Fueron clasificados en tres grupos en función de la practica semanal de actividad física organizada: un grupo que sólo realizaba la Educación Física escolar obligatoria (GEF); un grupo que además de la clase de Educación Física realizaba actividades físicas extraescolares (GEX), y un tercer grupo que además de la clase de Educación Física, realizaba entrenamiento en un club deportivo participando en competiciones federadas (GDF).

Para su categorización se utilizó la escala propuesta por Matsudo, Rivet & Pereira (1987)<sup>14</sup>, los cuales establecen, en función de la actividad física desarrollada por los individuos, 6 niveles distintos de competencia:

Nivel 1: Estudiantes que desarrollan sus clases de EF de forma semanal.

Nivel 2: Estudiantes con clases de EF, y actividades extraescolares.

Nivel 3: Estudiantes con clases de EF, con actividades extraescolares.

Nivel 4: Atletas que compiten entre ciudades.

Nivel 5: Atletas que compiten a nivel nacional.

Nivel 6: Atletas de equipos nacionales y compiten a nivel internacional.

Basándonos en estos niveles, hemos clasificado a nuestro deportistas en función de la actividad física desarrollada. Así, el Nivel 1 correspondería con el GEF, el nivel 2 con el GEX y el nivel 3 con el GDF.

Tabla 1. Caracterización de la muestra (N=142).

	GEF (n = 64)	GEX (n = 33)	GDF (n = 45)
Actividad física organizada (min/semana)	100,00±0,00	327,23±21,44	584,79±79,84
Edad (años)	9,55±1,02	9,70±1,53	10,03±0,59
Talla (m)	1,40±0,82	1,40±0,10	1,41±0,71
Peso (kg)	34,56±9,67	37,49±9,02	34,89±8,74

14 Matsudo, V. K, Rivet, R, & Pereira, M.: "Standard score assessment of physique and performance of Brazilian athletes in a six tiers competitive sports model". *Journal of sports sciences*, nº 5, 1987, pp.49-53.

## 2.2. Valoraciones e instrumentos de medida

Los sujetos participantes en el estudio fueron valorados con pruebas de la Batería Eurofit:

- *Prueba de golpeo de placas*: Golpear rápida y alternativamente dos placas con la mano preferida. El niño tiene que mover su mano preferida de un disco a otro, lo más rápido que pueda ejecutando 25 ciclos. Se realiza la prueba dos veces, el tiempo menor es el resultado.
- *Prueba de salto de longitud sin impulso*: Salto de longitud partiendo de la posición de pie. Mediante un fuerte impulso, el niño tiene que saltar hacia delante lo más lejos posible, ayudándose con ambos brazos.
- *Prueba de dinamometría manual*: Se coge el dinamómetro con la mano dominante y a la voz de ya, se aplica la mayor fuerza de prensión posible.
- *Prueba de carrera de ida y vuelta (Course Navette 10 x 5 metros)*: Se trata de una carrera a máxima velocidad de ida y vuelta en un recorrido de 5 metros.

## 3.3. Recogida de datos

La recogida de datos se realizó en 5 centros de Mérida (Colegio Público Dion Casio y Colegio Atenea) y Plasencia (Colegio Público Alfonso VIII, Colegio San Calixto y Colegio La Salle) utilizando los gimnasios de cada uno de ellos. Todos estos centros pertenecen a la Comunidad Autónoma de Extremadura (España). En Mérida se recogieron datos pertenecientes a niños de centros escolares, mientras que en Plasencia se recogió datos de niños pertenecientes a clases extraescolares y deporte federado.

# 4. RESULTADOS

## 1.1. Estadísticos descriptivos

En la tabla 2 se muestran los descriptivos básicos (media y desviación típica) de las pruebas de la batería Eurofit de los tres grupos.

Tabla 2. Descriptivos básicos (media±desviación típica) de las pruebas de la batería Eurofit de los tres grupos.

Variable	Sujetos(n=142)	GEF(n=64)	GEX(n=33)	GED(n=45)
	Media± D.T.	Media± D.T.	Media± D.T.	Media± D.T.
Plate tapping (s)	19,26±4,75	19,84±4,32	19,49±5,83	16,53±2,62
Salto horizontal (m)	1,31±0,22	1,28±0,22	1,32±0,24	1,42±0,21
Dinamometría m. derecha (kg)	14,45±3,78	15,00±3,32	14,95±3,85	16,92±3,60
Dinamometría m. izquierda (kg)	14,05±3,76	13,42±3,35	13,93±4,19	15,75±3,06
10 x 5 metros (s)	23,40±3,59	22,89±2,81	24,84±4,43	21,08±3,13

## 1.2. Análisis de varianza

En la tabla 3 se recoge la significación obtenida a través del ANOVA de un factor con un post hoc de mínima diferencia significativa de Tukey, en la Batería Eurofit.

Tabla 3. Diferencias significativas de las variables estudiadas entre los tres grupos, a través de un ANOVA con un post hoc MDS de Tukey

Grupos	GEF-GEX	GEX-GED	GEF-GED
Plate tapping	0,909	0,003	0,000
Salto horizontal	0,708	0,078	0,005
Dinamometría m. derecha	0,998	0,020	0,012
Dinamometría m. izquierda	0,721	0,034	0,001
10 x 5 metros	0,008	0,000	0,014

A continuación en las tablas 4, 5, 6 y 7 se comparan los resultados de las pruebas de la Batería Eurofit utilizadas en el estudio con respecto a los trabajos de referencia.

Tabla 4. Valores medios y desviación típica del golpeo de placas de las poblaciones de referencia y nuestro estudio.

Estudio	F	Golpeo de placas (s)	P
Escolares catalanes (Prat et al., 1993)	- 2, 89	15,10±2,62	0,001
Escolares vascos (Sainz, 1996)	-1,71	16,05±3,65	0,001
Escolares aragoneses (Leiva y Casajús, 2004)	0,16	17,3±2,4	0,001
Presente estudio		19,26±4,75	-

Tabla 5. Valores medios y desviación típica de la carrera de 10 x 5 metros de las poblaciones de referencia y nuestro estudio.

Estudio	F	10 x 5 metros(s)	p
Escolares catalanes (Prat et al., 1993)	11,03	20,66±2,14	0,001
Escolares vascos (Sainz, 1996)	6,57	22,99±2,11	n.s.
Escolares aragoneses (Leiva y Casajús, 2004)	3,69	22,3±2,1	0,001
Presente estudio		23,40±3,59	-

Tabla 6. Valores medios y desviación típica del salto horizontal de las poblaciones de referencia y nuestro estudio.

Estudio	F	Salto horizontal(cm)	p
Escolares catalanes (Prat et al., 1993)	-5,46	1,42±0,17	0,001
Escolares vascos (Sainz, 1996)	-3,28	1,39±0,20	0,01
Escolares aragoneses (Leiva y Casajús, 2004)	-0,03	1,36±19,1	n.s.
Presente estudio		1,31±0,22	-

Tabla 7. Valores medios y desviación típica de la dinamometría manual de las poblaciones de referencia y nuestro estudio.

Estudio	F	Dinamometría manual(Kg)	p
Escolares catalanes (Prat et al., 1993)	-5,45	16,87±3,10	0,001
Escolares vascos (Sainz, 1996)	2,35	12,83±8,71	0,001
Escolares aragoneses (Leiva y Casajús, 2004)	-4,68	17,3±3,4	0,001
Presente estudio		14,75±4,48	-

## 2. DISCUSIÓN

Los objetivos del presente estudio son conocer el nivel de condición física de una muestra de escolares extremeños y compararlos con trabajos de referencia y, analizar dicho nivel de condición física en función de la realización de actividad física organizada.

Por un lado, los resultados de nuestro estudio en el golpeo de placas, son significativamente peores (tabla 4) en comparación, tanto en el estudio de Prat<sup>15</sup> con escolares catalanes, en el estudio de Sainz<sup>16</sup> con vascos y en el estudio de

15 Op. cit.

16 Op. cit.

Leiva y Casajús<sup>17</sup> con aragoneses. Podemos observar como a lo largo de los últimos 12 años, los resultados en esta prueba han ido empeorando, lo que podría apuntar a una tendencia a bajar el rendimiento en la velocidad segmentaria del miembro superior. Los datos por nosotros hallados pueden ser explicados a través, de las diferencias existentes en la condición física en niños del ámbito rural y urbano, siendo mejor en los primeros<sup>18</sup>, debemos reseñar que nuestra muestra está formada por niños de núcleos urbanos, mientras que los otros trabajos de Sainz, Prat y Leiva y Casajús están formados por muestras proporcionales a la población existente en el ámbito rural y urbano. En relación a la prueba de 10 x 5 m, nuestros resultados son significativamente inferiores (tabla 5) a los valores obtenidos por escolares catalanes y aragoneses. Los resultados por nosotros obtenidos, al igual que como ocurre con el golpeo de placas, pueden ser debido a que nuestra muestra pertenece a un núcleo urbano y que como demuestran diversos estudios poseen una menor condición física en comparación con niños de núcleos rurales.

Asimismo, en la prueba de salto horizontal (tabla 6), los valores alcanzados por escolares catalanes y vascos, son estadísticamente inferiores. Si antes mencionábamos que diferencias geográficas (rural o urbano) explicarían diferencias en la velocidad segmentaria o en la agilidad-coordinación, con respecto al salto horizontal, el estudio aragonés no encontró diferencias significativas entre el área rural y urbano en los niños de 10 años pero, otros trabajos como los de Gómez y Ozdirenc, si la encontraron. Además de esto quizás las diferencias con respecto a escolares vascos y catalanes se puede deber a factores culturales, ya que cabe mencionar que en el estudio sobre escolares vascos, presentan altos valores entre las edades de 9 y 11 años, no existiendo diferencias significativas entre niños y niñas en esas edades, por lo que puede ser que las actividades populares y tradicionales tan arraigadas en algunas comunidades autónomas como es la vasca y catalana y no controladas por el investigador, pudiera hacer que los niveles de fuerza explosiva en chicos sean superiores. Finalmente, señalamos que en la dinamometría manual (tabla 7), nos encontramos datos contradictorios, puesto que mientras nuestros valores son significativamente superiores a los de los escolares vascos, por el contrario son significativamente inferiores a los escolares catalanes y aragoneses.

Con respecto a la comparación de grupos, obtenemos que el GDF es mejor en tres de las cuatro pruebas (en todas menos en el salto horizontal) que el GEX y, con respecto al GEF en todas las variables. Así, los niños que aumentan sus horas de actividad física en un club o asociación deportiva presentan mejor condición física que los niños de los grupos de GEF y GEX. De esta manera, a continuación se expondrá todos los datos de los tres grupos que afirman que los niños del GDF presentan valores más altos.

En este sentido, destacamos que existen diferencias entre el GEF y GEX en el 10 x 5 m, lo que se corrobora trabajos previos que señalan que al aumentar las actividades extracurriculares a realizar (con una amplia variedad), se aumentan

---

17 Op. cit.

18 Ozdirenc, M., Ozcan, A., Akin, F., y Gelecek, N.: "Physical fitness in rural children compared with urban children in Turkey". *Pediatrics International*, nº 47(1), 2005, 26-31.

los niveles de condición física<sup>19</sup>. Así, nos encontramos con que el GDF es el que realiza la prueba de forma más rápida con unos resultados medios de  $21,08 \pm 3,13$  s, mientras que, en contra de lo que cabría esperar, en vez de ser el grupo de extraescolares el que menos tiempo empleó en cubrir la distancia después del grupo de entrenamiento, fue el GEF el que hizo mejores resultados después del GDF, con unos valores de  $22,89 \pm 2,81$  s, frente a los  $24,84 \pm 4,43$  s del GEX, encontrándose diferencias significativas entre el GEF-GEX, entre el GEX-GDF y entre el GEF-GDF, lo que no nos deja muy claro si para mejorar esa cualidad necesitamos que nuestros niños pertenezcan a un club o asociación deportiva o, tal y como reflejan los resultados, con la propia práctica en las clases de Educación Física sea suficiente. Asimismo, esta prueba, tal y como reflejan muchos estudios, mejora con la edad de los sujetos, dentro de la pubertad, por lo que no es lo mismo niños prepuberales de 7 años que niños prepuberales de 10 años. De esta manera, trabajos realizados en el País Vasco, demuestran cómo los valores en el test 10 x 5 m son decrecientes con la edad de los sujetos. Igualmente, trabajos realizados en una etapa posterior como es la adolescencia (en varones de 14 a 18 años) encontraron correlaciones positivas entre la mayor muscularidad de los varones y la prueba de velocidad 10 x 5 metros. Esto puede explicar los mejores resultados por parte del GDF, ya que, es de suponer que una mayor práctica de actividad física a través del entrenamiento de un deporte, traerá consigo el desarrollo de la masa muscular.

Con respecto al *plate tapping*, observamos como el GDF realiza la prueba en menor tiempo que los otros dos grupos, con un tiempo de  $16,53 \pm 2,62$  s frente a los  $19,84 \pm 4,32$  s y  $19,49 \pm 5,83$  s de los GEF y GEX respectivamente, encontrándose diferencias significativas entre el GEX-GDF y el GEF-GDF. Así, encontramos con que el GDF presenta mejores valores que pueden ser debidos al mayor trabajo de la velocidad-segmentaria en sus entrenamientos, ya que, muchos de los niños realizan fútbol, baloncesto o tenis entre otros deportes dónde, la velocidad segmentaria y la coordinación óculo-manual juega un papel importante en ellos.

En cuanto al salto horizontal, observamos como únicamente las diferencias entre las medias del GEF ( $1,28 \pm 0,22$  m) y el GDF ( $1,42 \pm 0,21$  m) presentan diferencias significativas, por lo que la realización de una mayor o menor práctica dirigida implica una mayor capacidad de salto horizontal. Así, la explicación a ello puede ser, una vez observado los contenidos trabajados en las clases de Educación Física que éstos no sólo trabajan contenidos de condición física sino que tratan otros contenidos (actividades en la naturaleza, juegos y deportes populares y tradicionales...) mientras que, de acuerdo con estudios previos<sup>20</sup> los niños que realizan deporte federado están trabajando de una forma continua la condición física, siendo la fuerza una de las capacidades a desarrollar, sobre todo el trabajo de miembro inferior, al practicar deportes como el fútbol, el baloncesto y el tenis. No obstante, estos resultados están muy por debajo (si exceptuamos al GDF) de los encontrados en una

19 Powers, H. S., Conway, T. L., McKenzie, T. L., Sallis, J. F., y Marshall, S.J.: "Participation in extracurricular physical activity programs at middle Schools" *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 73(2), 2002, pp. 187-192.

20 Faigenbaum, A. D., Miliken, L. A., Loud, R. L., Burak, B. T., Doherty, C. L., y Westcott, W. L.: "Comparison of 1 and 2 days per week of strength training in children" *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 73(4), 2002, pp. 516-424.

población de niños de la región de Maule (Chile), en donde se hallaron, valores de 1,37 y 1,38 m para niños de 10 y 11 años respectivamente, pertenecientes a centros públicos y privados del citado país<sup>21</sup>. Por último, referente a esta prueba señalar que, los sujetos se encuentran en una época (la prepuberal) en la que los niños son muy proclives al juego y la recreación, así una actividad como es el salto a la cuerda se mostraría muy beneficiosa para el trabajo de la musculatura del tren inferior y para mejorar el salto horizontal [estudio realizado con 7 niñas (10,7 años) y 7 niños (10,9 años) en Estados Unidos]. Por lo que el fomento de esta actividad popular entre los niños favorecería una mayor fuerza, además de un método óptimo para aumentar la densidad mineral ósea<sup>22</sup>.

En la *dinamometría manual*, observamos cómo el GDF presenta mayores valores tanto en mano derecha (16,92±3,60kg) como en mano izquierda (15,75±3,06 kg), presentando diferencias significativas tanto con el GEX como con el GEF. Estos datos concuerdan con otros estudios en donde, sobre 125 niños sanos (63 niños, 10,8±1,0 años y 62 niñas, 10,3±1,0 años) durante un período de cinco años, con una media de edad de 10,5 años en el primer año<sup>23</sup> se consigue aumentar la fuerza de prensión con el entrenamiento durante esos cinco años. Los datos presentados por Faingebaum<sup>24</sup> son semejantes a los encontrados en niños americanos de 7 a 12 años de edad. Por ello, los mayores niveles de fuerza se explican porque los niños que mayor actividad física realizan como es el grupo GDF obtienen mejores resultados en los niveles de fuerza<sup>25</sup>.

Finalmente, destacamos como conclusiones más destacadas que la muestra estudiada presenta valores inferiores de la condición física, en comparación con otras poblaciones de referencia del ámbito nacional. Además, el GDF obtiene mejores valores de condición física en comparación con los otros grupos que realizan una menor actividad física organizada (GEF y GEX). No obstante, el aumento de dicha actividad de carácter no competitivo (GEX), no supone una mejora del nivel de la condición física en comparación con los sujetos que sólo realizan la clase de Educación Física (GEF).

---

21 Gatica, P. y Barbany, J.: Comparación del rendimiento físico en las pruebas de salto horizontal y course navette, entre jóvenes de 10 y 18 años de la región de Maule (Chile) y Cataluña (España). Ed: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura. En: *I Congreso de la Asociación Española de las Ciencias del Deporte*. Cáceres, 2000, pp. 415-423.

22 Pittenger, V. M., McCaw, S. T. y Thomas, D. Q.: "Vertical ground reaction Forces of children during one-and two-leg rope jumping". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 73(4), 2002, pp.445-449.

23 Janz, K. F., Dawson, J. D., y Mahoney, L. T. "Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study". *Medicine and Science in Sports and Exercise*, nº 32(7), 2000, pp. 1250-1257.

24 Op. cit.

25 Obert, P., Mandigout, M., Vinet, A., y Courteix, D.: "Effect of a 13-week aerobic training programme on the maximal power developed during a force-velocity test in prepubertal boys and girls". *International Journal of Sport Medicine*, nº 22, 2001, pp.442-446.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOUCHARD, C., SHEPARD, R. J., Y STEPHENS, T.: *Physical activity, fitness, and health*. Champaign: Human Kinetics, 1994.
- CASPERSEN, C. J., POWELL, K. E., Y CHRISTENSON, G. M.: "Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research". *Public Health Reports*, nº 100(2), 1985, pp.126-131.
- COUNCIL OF EUROPE: Committee for the development of sport: European test of physical fitness. *Handbook for the Eurofit Test of Physical Fitness*. Roma: CONI, 1988.
- DALE, D., CORBIN, C., Y DALE, K. : "Restricting opportunities to be active during school time: Do children compensate by increasing physical activity levels after school?" *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 71(3), 2000, pp. 240-248.
- FAIGENBAUM, A. D., MILIKEN, L. A., LOUD, R. L., BURAK, B. T., DOHERTY, C. L., Y WESTCOTT, W. L.: "Comparison of 1 and 2 days per week of strength training in children" *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 73(4), 2002, pp. 516-424.
- FERRANDO, J. A., QUÍLEZ, J., Y CASAJÚS, J. A.: *La condición física en los escolares aragoneses (13 a 16 años)*. Zaragoza: Diputación General de Aragón, 2000.
- GALLO, M. A., DE LA PLATA, J., Y GALÁN, M. L.: "El ejercicio físico como arma terapéutica". *Documentación en medicina del deporte*, nº22, (2002), pp.17-24.
- GATICA, P. Y BARBANY, J.: Comparación del rendimiento físico en las pruebas de salto horizontal y course navette, entre jóvenes de 10 y 18 años de la región de Maule (Chile) y Cataluña (España). Ed: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura. En: *I Congreso de la Asociación Española de las Ciencias del Deporte*. Cáceres, 2000, pp. 415-423.
- GÓMEZ, J., BERRAL DE LA ROSA, C., VIANA, B., Y BERRAL DE LA ROSA, F.: Valoración de la aptitud física en escolares. *Archivos de medicina del deporte*, nº 19(90), 2002, pp. 273-282.
- GROSSER, M. Y STARISCHKA, S.: *Test de la condición física*. Barcelona: Martínez-Roca, 1988.
- JANZ, K. F., DAWSON, J. D., Y MAHONEY, L. T.: "Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study". *Medicine and Science in Sports and Exercise*, nº 32(7), 2000, pp. 1250-1257.
- KOHL, H., FULTON, J., Y CASPERSEN, C.: "Assessment of physical activity among children and adolescents: A review and synthesis". *Preventive Medicine*, nº 31 (2), 2000, pp. 54-S76.
- LEIVA, M. T. Y CASAJÚS, J. M.: *Cineantropometría, condición física y estilos de vida de los escolares aragoneses (7 a 12 años)*. Zaragoza: Diputación General de Aragón, 2004.
- MADORRÁN, M., CALLEJO, M., MORENO-HERAS, E., GONZÁLEZ-MONTERO, M., MESA, M., GORDÓN, P., Y FERNÁNDEZ, F.: "Antropometría nutricional y aptitud física en adolescentes urbanos de Madrid". *Anales Españoles de Pediatría*, nº 51(1), 1999, pp. 9-15.
- MATSUDO, V. K, RIVET, R, & PEREIRA, M.: "Standard score assessment of physique and performance of Brazilian athletes in a six tiers competitive sports model". *Journal of sports sciences*, nº 5, 1987, pp.49-53.
- OBERT, P., MANDIGOUT, M., VINET, A., Y COURTEIX, D.: "Effect of a 13-week aerobic training programme on the maximal power developed during a force-velocity test in prepubertal boys and girls". *International Journal of Sport Medicine*, nº 22, 2001, pp.442-446.
- OZDIRENC, M., OZCAN, A., AKIN, F., Y GELECEK, N.: "Physical fitness in rural children compared with urban children in Turkey". *Pediatrics International*, nº 47(1), 2005, 26-31.
- PITTENGER, V. M., MCCAW, S. T. Y THOMAS, D. Q.: "Vertical ground reaction Forces of children during one- and two-leg rope jumping". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 73(4), 2002, pp.445-449.

- POWERS, H. S., CONWAY, T. L., MCKENZIE, T. L., SALLIS, J. F., Y MARSHALL, S.J.: "Participation in extracurricular physical activity programs at middle Schools" *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 73(2), 2002, pp. 187-192.
- PRAT, J., CASAMORT, J., BALAGUÉ, N., MARTÍNEZ, M., POVILL, J., SÁNCHEZ, A., SILLA, D., SANTIGOSA, S., PÉREZ, G., RIERA, J., VELA, J., Y PORTERO, P.: *La batería Eurofit a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1993.
- SAINZ, R.: *La batería Eurofit en Euskadi*. Vitoria: Instituto Vasco de Educación Física, 1996.

**DOCUMENTOS**

---



**PROYECTO DE ORDEN MINISTERIAL PARA DEFINIR LAS FORMACIÓN  
DEL DOCENTE EN EL NIVEL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA,  
BACHILLERATO Y ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL**  
*(Borrador de trabajo de febrero de 2009).*

Mº de Educación, Política Social y Deporte

*Orden...../2009, de....., de....., por el que se modifica el Anexo IV del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en sus artículos 91 al 99 las funciones del profesorado de las distintas enseñanzas que se regulan en ella, así como sus respectivas condiciones de titulación y formación pedagógica y didáctica. En la disposición adicional séptima, a su vez, se especifican las funciones de los diferentes cuerpos en los que se ordena la función pública docente.

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, que deberán formar parte del currículo que las distintas Administraciones educativas definan para esta etapa del sistema. Por otra parte, el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, regula la estructura del bachillerato sobre la base de lo dispuesto a este respecto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y concreta la relación de materias de sus diferentes modalidades. Además, el Gobierno ha establecido, previa consulta a las Comunidades Autónomas, la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo en el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, cuya disposición adicional décima remite a las normas que regulen los títulos respectivos la definición de las titulaciones y especialidades del profesorado, atribución docente y equivalencia a efectos de docencia. Diferentes reales decretos han regulado asimismo las enseñanzas mínimas a las que deberán ajustarse los currículos de las enseñanzas profesionales de música y de danza, así como los de las enseñanzas de idiomas de régimen especial y las enseñanzas deportivas.

Establecidas en las normas citadas las necesidades docentes en las diferentes etapas del sistema educativo, quedaba pendiente el desarrollo de lo previsto en la citada disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo,

de Educación, en relación con las especialidades de los cuerpos docentes que tienen atribuidas en los centros docentes públicos las enseñanzas respectivas.

Por dicha razón, y en virtud de la competencia estatal reconocida por la Constitución Española para establecer las bases del régimen jurídico de las Administraciones Públicas y el régimen estatutario de los funcionarios, para la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y para establecer normas básicas para el desarrollo del art. 27 de la Constitución, y con el fin de garantizar una enseñanza común de calidad impartida por el profesorado más idóneo, el Gobierno procedió, mediante el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, a establecer las especialidades docentes de los cuerpos de funcionarios que tienen a su cargo la enseñanza en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional, así como definir la asignación de materias y módulos que deberá impartir el profesorado respectivo en dichas etapas del sistema educativo, así como determinar la validez de los títulos universitarios oficiales de máster para acreditar la formación pedagógica y didáctica exigida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para ejercer la docencia en determinadas enseñanzas del sistema educativo.

La Disposición Final Segunda de dicho Real Decreto 1834/2008 habilita a la Ministra de Educación, Política Social y Deporte, y previo informe del Consejo Escolar del Estado y de la Comisión Superior de Personal, para modificar, corregir o actualizar, cuando sea preciso, los anexos del citado Real Decreto.

Pues bien, en el Anexo IV, sobre asignación de materias de bachillerato a las especialidades docentes de los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria, existe una previsión respecto a la especialidad Educación Física, que debe ser completada. En dicho Anexo IV se atribuye al profesorado de la especialidad Educación Física la docencia en la materia Educación Física, pero no en la materia Anatomía Aplicada, a pesar de la clara correspondencia entre los contenidos de esta última materia con el temario de acceso a la especialidad Educación Física o con el temario de los planes de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Por tanto, el profesorado de la especialidad de Educación Física de los cuerpos de catedráticos y profesores de educación secundaria posee la idoneidad y la capacitación necesaria para impartir la materia optativa de Anatomía Aplicada en Bachillerato.

En su virtud, previo informe la Comisión Superior de Personal y dictamen del Consejo Escolar del Estado.

DISPONGO:

**Artículo único.** Modificación del Anexo IV del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio

de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

El Anexo IV, sobre asignación de materias de bachillerato a las especialidades docentes de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria quedará redactado, en lo atinente a la especialidad Educación Física, en los términos siguientes

Especialidades de los cuerpos	Materias del bachillerato
-------------------------------	---------------------------

Educación física	
------------------	--

Anatomía aplicada	
-------------------	--

Educación física	
------------------	--

**Disposición final única.-** Entrada en vigor

La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.





## **LOS PRIMEROS AUXILIOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**Clara Fernández García. Colg. 11.460**

*I.E.S. "Luis de Morales" Arroyo de la Luz (Cáceres)*

Constantemente escuchamos o vemos noticias de jóvenes heridos o fallecidos en accidentes domésticos, colisiones de tráfico, ahogados en pantanos, lesionados por diferentes tipos de caídas... Nuestros alumnos y alumnas son un grupo de riesgo propenso a los accidentes por varios motivos; la hiperactividad propia de su edad, el gusto por desafiar las normas y buscar los límites, ya sea para autoafirmarse o probar ante los demás su valía y la curiosidad, que en ocasiones les empuja a meterse en situaciones peligrosas, consumir drogas, etc.

Un accidente puede afectar tanto al plano físico como al psíquico, reducir la calidad de vida, causar fobias, producir incapacidad, muerte, además de afectar psicológicamente a los familiares de los heridos o fallecidos, en definitiva, su repercusión es enorme al implicar a un gran número de personas además de la víctima.

Es evidente que la salud es una prioridad en la sociedad y como tal debe estar presente en los centros educativos, éstos son un lugar idóneo porque llegan al total de la población (educación obligatoria). La educación para la salud es uno de los denominados temas transversales que deben incluirse en todas las áreas; es un proceso social para que los individuos tomen medidas en defensa de la salud individual y colectiva. Se trata de que la población se interese por la salud para que participe en su mejora y tenga cierta autonomía respecto a ella.

En la educación para la salud se incluyen temas como alimentación, drogas, información sexual, sida, higiene, primeros auxilios, actividad y descanso... De forma habitual los contenidos más tocados son alimentación y prevención de drogodependencias, dos temas importantes, pero si tenemos en cuenta que cada año mueren miles de personas en accidentes, en el campo de la salud, la defensa de la vida debe ser también una principal preocupación.

En el centro educativo es en el área de educación física donde ocurren la mayoría de accidentes debido a la demanda de movimiento y exigencia física, es por ello un marco ideal para trabajar el contenido de primeros auxilios. El ejercicio físico pretende el fomento de la salud, no puede constituirse en una vía para dañarla o perderla. Si queremos promocionar la salud en los centros educativos debemos enseñar a prevenir pero también enseñar al menos los primeros cuidados una vez que la salud se ve comprometida.

La Educación Física debe dotar al alumno de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la práctica autónoma de actividad física, ocupando activamente su tiempo libre. A lo largo de los diferentes cursos el profesor proporcionará al alumno contenidos de tipo preventivo, que hagan más segura la práctica y aquellos que le permitan actuar en caso de producirse un accidente. La propuesta de secuenciación de contenidos en la ESO y Bachillerato que realizamos para su tratamiento en el aula sería la siguiente:

1º ESO	Botiquín. Elementos que debe contener
2º ESO	Sistemas de emergencias en la región. Mecanismos de alerta inmediata. Heridas causadas por mordeduras o picaduras. Cómo actuar. Hemorragias. Cómo actuar. Hipoglucemia. Síntomas. Cómo actuar Quemaduras. Cómo actuar
3º ESO	Lesiones musculares: agujetas, elongación, contractura, calambre, tirón, rotura parcial, rotura total. Lesiones articulares: esguince, luxación. Fracturas: abierta, cerrada. Lesiones tendinosas: tendinitis, rotura tendinosa. Posición lateral de seguridad. Transporte de heridos: métodos de recogida. Transporte individual y por varias personas. Transporte de heridos: golpe en la cabeza, columna vertebral... Utilización del collarín.
4º ESO	Atragantamiento. Maniobra de Heimlich Alteración de las funciones vitales. Valoración de un accidentado: conciencia, respiración, pulso. Boca a boca, boca-nariz. Valoración del pulso. Reanimación Cardio-Pulmonar
1º BACH	Primeros auxilios en la montaña. Botiquín necesario. Patologías por frío: Hipotermia, congelación. Improvisación de una camilla.

Algunos ejemplos de actividades para su aplicación en el aula podrían ser: visionado de vídeos, comentar los primeros auxilios que realizaríamos en función de diferentes imágenes de accidentes presentadas, actividades de simulación en pequeños grupos o en circuitos, visitar centros de rehabilitación, ponernos en contacto con la Cruz Roja.

El conocimiento de las diferentes técnicas nunca supondrá la sustitución de las labores del personal sanitario, sin embargo, esa capacidad puede suponer la diferencia entre la vida y la muerte, entre una situación de invalidez temporal o permanente, o también entre una recuperación rápida y una larga convalecencia. La población en general debería tener la capacidad de decisión para actuar con responsabilidad y criterio cuando la situación lo requiere, ayudarse a sí mismos y también ayudar a los demás pues esto repercutirá en una mejora en la calidad de vida de todos y todas.

**TESIS DOCTORALES LEÍDAS**

---



# ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS CORPORALES Y DE LOS MODELOS DE ACTIVIDAD FÍSICA REPRESENTADOS EN LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

**María Inés Taboas País**

**RESUMEN:** Desde un riguroso análisis basado en fuentes primarias, la investigación intenta la identificación aquellas variables imprescindibles para entender el mensaje oculto o el tratamiento que el imaginario colectivo dispensa a los conceptos fundamentales de la Educación Física: el cuerpo y el movimiento.

Fundamentando el diseño del estudio en las teorías de la imagen se considerarán variables específicas de la investigación referidas al cuerpo: el sexo, la edad, la raza, el somatotipo y la indumentaria. Como variables referidas al movimiento propone para su estudio el tipo de actividad, el ámbito de la práctica, el espacio y el nivel dentro del sistema educativo.

Método: Análisis de las ilustraciones contenidas en los libros de texto específicos para la Educación Física en el nivel de enseñanza secundaria.

Conclusiones: Entre las conclusiones que se obtienen como consecuencia del trabajo de investigación destaca el papel que las imágenes e ilustraciones de los libros de texto representan para la difusión de un currículum oculto que se transfiere al proceso de enseñanza-aprendizaje creando un espacio de reproducción de estereotipos machistas, sexistas y de distinta naturalezas que, al menos explícitamente, podrían declararse inconciliables con los programas académicos o con los objetivos de la asignatura.

La investigación evidencia que en gran parte, las imágenes empleadas para ilustrar los libros de texto de Educación Física actualmente en uso son reflejo bastante fidedigno de la dinámica social.

**PALABRAS CLAVE:** Libros de texto. Educación Física. Didáctica. Imagen.

**Directora:** Dr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Ana Rey Cao

**Fecha de lectura:** 14 de julio de 2009.

**Departamento:** Didácticas Especiales (Universidad de Vigo)

**Calificación:** Sobresaliente “cum laude” por unanimidad.

## EL JUDO COMO MEDIACIÓN GENERADORA DE BIENESTAR Y AUTOESTIMA: CASO BIBLIOGRÁFICO-NARRATIVO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE APANIAS-BURGOS

José Manuel Arnaiz Zamanillo

**RESUMEN:** Desde una propuesta conceptual y metodológica inédita y original, “el judo mental”, la investigación pretende esclarecer la eficacia de esa forma de entender la práctica del judo para la adquisición de dos objetivos fundamentales: la autoestima y el estado de bienestar.

Concibiendo el “judo mental” desde pretensiones exclusivamente formativas o educativas, se aplica una metodología muy cercana a prácticas que podrían ser susceptibles de ser calificadas como de intervención educativa.

Método: Se selecciona una población caracterizada por una insuficiencia intelectual diagnosticada. En esta población se distinguen tres grupos entre los que se programa distintas formas de practicar el judo. En uno de los grupos se aplica la metodología específica denominada “judo mental” a la que se considera como variable independiente de la fase experimental.

Por otra parte, basándose en las posibilidades que permite el mecanismo adaptativo, se identifican aquellas habilidades que permiten la mejora de las conductas sociales y, en especial, las que pudieran influir en la construcción de la autoestima y en la adquisición del estado de bienestar y se comprueba si estas están presentes o pueden ser desarrolladas a través de la práctica del judo mental.

Con estas metas, la investigación aborda un proceso experimental que permita corroborar estas hipótesis mediante la aplicación y desarrollo de distintos procesos de intervención en tres grupos. A estos grupos, se les evalúa inicialmente el grado de autoestima que poseen antes y después de la intervención mediante el “judo mental” y, con posterioridad, se comprueba la variación de los resultados mediante un proceso de retest.

Conclusiones: Aplicados diferentes instrumentos de medición de la autoestima y de la percepción subjetiva del estado de bienestar se concluye que la práctica del judo desarrollada según los principios pedagógicos que inspiran el “judo mental” produce efectos positivos, aumenta las capacidades o habilidades adaptativas necesarias y, como consecuencia, también los resultados referidos al grado de autoestima y en la percepción del estado de bienestar de los alumnos del grupo experimental. Estas diferencias son significativas con relación a los otros dos grupos de control

**PALABRAS CLAVE:** Judo. Poblaciones especiales. Metodología.

**Directores:** Dr.<sup>a</sup>. D.<sup>a</sup>. Carmen Palmero Cámara y Dr. D. Alfredo Jiménez Eguizabal

**Fecha de lectura:** 14 de septiembre de 2009.

**Departamento:** Ciencias de la Educación (Universidad de Burgos)

**Calificación:** Sobresaliente “cum laude” por unanimidad.

## D. MARCELO SANTOS SANZ ROMO, INICIADOR Y PROPAGANDISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA: VIDA Y OBRA.

**Esteban Marín García**

**RESUMEN:** La historia de la Educación física aún presenta algunas lagunas por investigar, quizá una de éstas sea el estudio monográfico de los primeros titulados oficiales de Gimnástica surgidos al amparo de la primera escuela creada para tal fin, la Escuela Central de Profesoras y Profesores de Gimnástica.

De los 71 hombres y 16 mujeres que obtuvieron su título en la citada escuela, poco o nada se sabe de ellos, lo cual es asombroso pues su trabajo por la incorporación de estos estudios al sistema de enseñanza oficial, en idénticas condiciones que el resto de las asignaturas que conformaban el plan de estudios, así como la lucha por su equiparación profesional, fue encomiable.

Uno de estos primeros profesores titulados por la mencionada Escuela de Gimnástica sería D. Marcelo Santos Sanz Romo, figura central de la presente tesis doctoral.

Partiendo del análisis de su vida y obra, pretendemos demostrar la influencia que este profesor de Gimnástica ejerció en la implantación y desarrollo de la asignatura de Educación física en las postrimerías del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX. Para ello analizamos, después de una breve descripción biográfica, tanto su labor docente, pública como privada y en los distintos niveles de enseñanza; como su labor propagandista y reivindicativa; finalizando con el estudio de su propuesta metodológica para la docencia de la asignatura de educación física, denominada por el propio autor como "Gimnasia sueca latinizada" por tratarse de la adaptación del método sueco de gimnasia a la idiosincrasia española del momento.

El método de estudio utilizado para la presente investigación ha sido el histórico – educativo, con el cual hemos podido desarrollar por completo y de forma diligente sus distintas fases: la heurística, la hermenéutica así como la exposición, llegando a la conclusión que D. Marcelo Santos Sanz Romo fue uno de los profesores de Gimnasia, Gimnástica o Educación física, que más influyó en la instauración y desarrollo de la asignatura de Educación física y de todo cuanto a la misma rodeaba en el momento de su incorporación oficial al sistema educativo nacional.

**PALABRAS CLAVE:** Marcelo Santos Sanz Romo. Historia de la Gimnástica, Gimnasia. Educación física.

**Director:** Dr. D. José Luis Pastor Pradillo (Universidad de Alcalá).

**Fecha de Lectura:** 1 de julio de 2009.

**Departamento:** Didáctica (Universidad de Alcalá)

**Calificación:** Sobresaliente "cum laude" por unanimidad

## LA EDUCACIÓN FÍSICA ENTRE LOS MAPUCHES

**Estela Mary Castaño**

**RESUMEN:** La investigación se aborda desde un plano eminentemente antropológico. En ella se intenta realizar un catálogo de juegos practicados entre los indios Mapuches radicados en el sur de Argentina y Chile.

Este grupo étnico también llamados araucano poseía un programa lúdico a través del cual transmitían sus principales valores y las virtudes necesarias tanto para la integración social del indio en el grupo tribal como para adquirir aquellas cualidades y habilidades imprescindibles para el desarrollo de actividades tan fundamentales como la caza o la guerra.

Método: Utilizando un método histórico-documental, la catalogación y posterior análisis de estas actividades lúdicas se aborda desde los datos obtenidos de manera directa en la obra bibliográfica que sobre las costumbres de los mapuches publica en 1914, en Chile, un miembro de esta etnia.

El carácter de esta obra, romántico y nostálgico, se depura a través de un análisis axiológico fundamentado en la teoría del juego que pueden verse corroboradas por las aportaciones y sugerencias de autores como Roger Callois, José A. González Alcantud, Blanchard y Cheska o el mismo Huicinga.

Conclusiones: Coincidiendo con Charles Galtier, en la investigación se destaca cómo la actividad lúdica puede ser una imprescindible contribución para elaborar la historia de un país en tanto que su presencia, su influencia, los contenidos que expresa o los valores que transmite se ubican por encima de circunstancias históricas, revoluciones o coyunturas históricas.

**PALABRAS CLAVE:** Juego. Mapuche. Antropología.

**Director:** Dr. D. Saúl García Blanco.

**Fecha de lectura:** 25 de septiembre de 2009.

**Departamento:** Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Universidad de Salamanca).

**Calificación:** Sobresaliente “cum laude” por unanimidad



## **BIBLIOGRAFÍA**

---

La Torre Román, Pedro Ángel y otros: **ACTIVIDADES LÚDICO-TRADICIONALES DE LA LOMA DE ÚBEDA BASADAS EN LA PINTURA DE BRUEGEL (s. XVI) Y GOYA (s. XVIII): UNA PROPUESTA EN EL S. XXI (JUEGOS, CANCIONERO Y ANECDOTARIO)**, Jaén, Universidad de Jaén, 2008, 300 pp., (ISBN: 978-84-8439-382-5).

En este libro, dentro del ámbito de la investigación histórica, se reflejan aspectos básicos de la cultura tradicional oral de la comarca de La Loma de Úbeda (Jaén) como son los juegos motrices tradicionales con matices autóctonos, el cancionero popular y el anecdotario local. Este trabajo, no sólo supone un documento histórico, también es un recurso didáctico para el profesorado y un libro de lectura amena y nostálgica para las personas adultas y mayores. Es un documento inacabado debido al vasto conjunto de actividades de tradición oral de este tipo, pero supone un registro único e imprescindible para conservar parte de nuestro acervo cultural.

Bartrés Faz, David y Redolar Ripoll, Diego (coords.); Clemente Lapena, Imma y otros: **BASES GENÉTICAS DE LA CONDUCTA**, Ed. UOC (Manuales, 117), 2008, 416 pp., (ISBN: 978-849788-771-1).

El interés de esta obra se ha centrado en la descripción y análisis de los aspectos cardinales acerca de las influencias genéticas y ambientales de las principales enfermedades neurovegetativas y alteraciones psicopatológicas, así como en diversos procesos cognitivos en humanos y en diferentes modelos animales. El libro expone los descubrimientos llevados a cabo en la comunidad científica en los últimos años.

Caballero García, Presentación A.: **COMPETENCIAS EMOCIONALES: APRENDIZAJE, DESARROLLO Y EVALUACIÓN**, Madrid, Universidad Camilo José Cela, 2009, 175 pp., (ISBN: 978-84-95891-21-1)

Partiendo de la consideración de que todos podemos fomentar y robustecer nuestra inteligencia emocional, este libro pretende dar líneas de actuación en este sentido, ofreciendo una forma de abordar y obtener esa deseable educación emocional, y propiciando que se lleve a la práctica. A lo largo de sus páginas, el lector encontrará lo fundamental y el punto de apoyo necesarios para iniciar este cometido con mayor facilidad.

Paniagua Santamaría, Pedro: **CULTURA Y GUERRA DEL FÚTBOL**, Ed. UOC (Manuales 126), 2009, 190 pp., (ISBN: 978-84-9788-794-6)

Cultura y guerra del fútbol recoge de forma pormenorizada un análisis de la repercusión que ha tenido en los medios la actual lucha por los derechos televisivos del deporte rey, un conflicto que tiene su origen a finales de los años ochenta, cuando Televisión Española perdió su monopolio y surgieron las cadenas autonómicas (1988) y poco después las privadas (1990).

Sánchez Rodríguez, Josefina y Llorca Linares, Miguel: RECURSOS Y ESTRATEGIAS EN PSICOMOTRICIDAD, Jaén, Editorial Aljibe, 2008, 176 pp. (ISBN: 978-84-9700-442-8).

Explica los parámetros de la explicación psicomotriz, deteniéndose en el análisis de los diferentes materiales y en las posibilidades que ofrece su utilización para desarrollar conceptos motrices, pedagógicos y relaciones, así como el significado en la relación consigo mismo o los otros. Observa como instrumento de evaluación y valoración, adaptándolo a las características específicas del caso y se dedica al rol de psicomotricista.

Hernández Martínez, Helena y Martín Seoane, Gema: OBESIDAD Y ESTILOS DE VIDA EN LOS ADOLESCENTES DE LA PROVINCIA DE GUADALAJARA, Madrid, Universidad de Alcalá (Monografías Ciencias Sanitarias, 3), 2008, 96 pp., (ISBN: 978-84-8138-789-6).

La obesidad a sido clasificada por la Organización Mundial de la Salud como epidemia del siglo XXI debido al aumento alarmante que se ha detectado en los últimos años. En el caso de los adolescentes constituye también un problema relevante, tanto por lo que a la salud física, mental y social se refiere, como por el incremento constante de su prevalencia. En el análisis de este incremento suele abordarse el estudio de variables como la adecuación del patrón alimentario o de un estilo de vida más o menos sedentario. La investigación que se presenta en esta publicación presenta un análisis de prevalencia de la obesidad en adolescentes escolarizados de la provincia de Guadalajara, así como una descripción de los estilos de vida más vinculados a esta enfermedad.

Pérez Royo, Victoria (ed. y trad.): ¡A BAILAR A LA CALLE! ANZA CONTEMPORÁNEA, ESPACIO PÚBLICO Y ARQUITECTURA, Universidad de Salamanca (Metamorfosis, 9), 2008, 208 pp., (ISBN: 978-84-7800-297-9).

Esta obra recoge una serie de textos que esbozan un primer acercamiento a la danza excéntrica, tanto desde el punto de vista de la creación como de la teoría, con especial atención por las relaciones de este arte con un entorno concreto: la arquitectura. Así mismo cuenta con una serie de entrevistas a coreógrafos que permiten conocer sus inquietudes, las motivaciones que dirigen su creación y las sorpresas que el trabajo en el espacio urbano les ha deparado.

Tejo Veloso, Carlos: EL CUERPO HABITADO: FOTOGRAFÍA CUBANA PARA UN MILENIO, La Coruña, Universidad de Santiago de Compostela (Biblioteca de la Cátedra Cubana <Alejo Carpentier>, 8), 2009, 289 pp., (ISBN: 978-84-9887-114-2).

La obra de Carlos Tejo centra su interés en la dinámica evolución de la fotografía en Cuba durante los años finales del pasado del siglo XX. Dentro de este período, el autor ha analizado con especial intensidad y detenimiento el giro que

experimenta el medio fotográfico al transformar su conocido valor documental y convertirse en soporte especial de la práctica artística. Para abordar esta decisiva mutación, Tejo leva a cabo un pormenorizado estudio de los agitados cambios que en lo social y en lo político se suceden tras el triunfo de la Revolución.

Hernández Rodríguez, Antonia Irene; Martínez Muños, L. Fernando y Águila Soto, Cornelio: EL DEPORTE ESCOLAR EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA, Almería, Ed. Universidad de Almería (Humanidades, 51), 2008, 238 pp., (ISBN: 978-84-8240-882-8).

En esta publicación se reflexiona profundamente sobre las características y objetivos del deporte en edad escolar con la intención de que se cumpla una función pedagógica coherente con la idea de una sociedad inclusiva y tolerante. Se afrontan las res grandes perspectivas (educación, competición y recreación), pero defendiendo un mensaje global y unificador: la búsqueda de los recursos y la definición de os propósitos para una iniciación deportiva que contribuya a la educación integral de los niños y las niñas, favoreciendo a creación de estilos de vida sanos y activos.

Sáenz-López Buñuel, Pedro y Castillo Viera, Estefanía: PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y ESTILO DE VIDA DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA, Huelva, Universidad de Huelva (Manuel Siurot, 20), 2008, 291 pp., (ISBN: 978-84-96826-66-3).

La práctica de la actividad física es uno de los hábitos saludables más recomendados por numerosos expertos. Por otra parte, el comienzo de os estudios universitarios coincide, en muchos casos, con el inicio del sedentarismo. Por tanto, en este estudio pretendemos conocer y analizar los hábitos de práctica deportiva y relacionarlos con los estilos de vida del alumnado de la Universidad de Huelva. Para obtener datos de esta población de estudio se diseñan un cuestionario que recoge distintos aspectos.

Ruiz, María Jesús; Ruiz Fraile, José Manuel y Weich-Shahak, Susana: AL VAIVEN DEL COLUMPIO: FIESTAS, COPLAS Y CEREMONIAL, Cádiz, Universidad de Cádiz, 2008, 185 pp., (ISBN: 978-84-9828-222-1).

El libro rescata testimonios orales de quienes conocieron la costumbre del ceremonial amoroso de jóvenes y recoge recreaciones literarias de quienes contemplaron el ritual. El uso de un cuerpo culturalmente significativo a través de juegos o habilidades motrices se completa desde una visión que describe sus relaciones con otras manifestaciones artísticas, culturales integrantes de una realidad antropológica determinada en el tiempo. En un CD-ROM se incluyen las coplas relacionadas.

Fierro Bello, Isabel y García Fitz, Francisco: EL CUERPO DERROTADO, Madrid, Editorial CSIC, 2008, 640 pp., (ISBN: 978-84-00-08721-0).

Hechos recientes han llevado a los medios de comunicación de todo el mundo imágenes terribles sobre el trato dado a los prisioneros de guerra y rehenes. El horror que causan tales comportamientos induce a reflexionar sobre los mismos en un intento por comprender lo que ocurre a nuestro alrededor. El historiador encuentra en la edad media hispánica un contexto de confrontación entre reinos y estados cristianos y musulmanes particularmente propicio para el análisis de aquellas prácticas y para constatar que el terror ha sido siempre instrumento de guerra y que tras el trato dado al enemigo subyace un amplio conjunto de convicciones religiosas o éticas, determinaciones jurídicas, cálculos políticos y condicionantes socioeconómicos que son evaluados a lo largo de los trabajos que se publican. De todos ellos se extrae la significación, que como realidad antropológica construida, se otorgó al cuerpo en esta época.

Kim, Yonsoo: EL SABER FEMENINO Y EL SUFRIMIENTO CORPORAL DE LA TEMPRANA EDAD MODERNA. *ARBOLEDA DE LOS ENFERMOS Y ADMIRACIÓN OPERUM DEY DE TERESA DE CARTAGENA*, Córdoba, Universidad de Córdoba, 2008, 180 pp., (978-84-7801-949-6).

Se analiza la producción de Teresa de Cartagena por su especial y relevante valor como discurso femenino. En *Arboleda de los Enfermos y Admiración Operum Dey* se presenta su sordera como elemento terapéutico que metafóricamente le permite curar su alma y, además, transgredir esa sociedad que la margina por su condición de mujer, sorda y escritora de la época moderna. El cuerpo en sufrimiento de Teresa no encarna una simple práctica personal, sino una más global que se extiende hasta el nivel universal del conocimiento del dolor que el individuo puede experimentar en su vida más inmediata. A pesar de que el sujeto femenino de la temprana Edad Moderna se encuentra exiliado del universo de la escritura, la mmoja castellana aprovecha su vivencia para producir sus obras.

Arnaiz Sánchez, Pilar; Rabadán Martínez, Marta y Vives Peñalver, Iolanda: LA PSICOMOTRICIDAD EN LA ESCUELA. UNA PRÁCTICA PREVENTIVA Y EDUCATIVA, Jaén, Editorial Aljibe, 2008 (2ª edición actualizada), 2008, 161 pp. (ISBN: 978-84-9700-461-9).

Dedicado a la comprensión y desarrollo por parte del alumno de Educación Infantil del conocimiento de la realidad y las relaciones de su cuerpo con el entorno. Despierta el desarrollo físico, social y emocional. Con actividades e ideas a os profesores para fomentar el desarrollo psicomotriz. Ilustrado gráficamente.

Tejeiro Salguero, Ricardo y Pelegrina del Río, Manuel: LA PSICOLOGÍA DE LOS VIDEOJUEGOS. UN MODELO DE INVESTIGACIÓN, Jaén, Ediciones Aljibe, 2008, 180 pp. , (ISBN: 978-84-9700-440-4).

Se divide en tres partes. Estudio de los videojuegos como febnómeno social (aclarando que entendemos por videojuego, qué tipos hay, cual ha sido su desarrollo histórico, que papel juegan entre los jóvenes, cual es la actitud más habitual de los

adultos, y en que situación se encuentra la industria y la legislación sobre el tema); su análisis en tanto a la conducta; y revisión de todas las críticas y aspectos positivos que se han asociado a ellos.

Mora, Francisco: *CÓMO FUNCONA EL CEREBRO*, Madrid, Alianza Editorial (Col. Psicología y educación), 2009.

Conocer como funciona el cerebro significa, en esencia, conocer como se producen los procesos mentales, la conciencia y la subjetividad, temas que todavía hoy son los grandes enigmas de la Neurociencia actual. Es cierto, sin embargo, que ya empezamos a conocer los mecanismos cerebrales de los procesos de aprendizaje y memoria, la emoción, el sueño y la conducta en general, incluida la conducta motriz, y el significado que todo ello tiene en la vida del ser humano. De esto trata este libro.

(Francisco Mora es doctor en Medicina, doctor en Neurociencia y Catedrático de Fisiología Humana en la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid).

Ortiz, Tomás: *NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN*, Madrid, Alianza Editorial (Col. Psicología y educación), 2009.

El objetivo primordial de este libro es la aproximación del mundo de la Neurociencias a la práctica diaria de la enseñanza en niños y adolescentes. Se trata de exponer los últimos conocimientos del cerebro en relación con los procesos de aprendizaje y desarrollo y cómo estos avances científicos pueden influir en la enseñanza y la educación. Estimular a padres y profesionales de la enseñanza a que se interesen por los avances en el estudio del cerebro, y puedan participar conjuntamente en desarrollos de programas neuro-pedagógicos.

(Tomás Ortiz es Catedrático de Neurofisiología en la Universidad Complutense de Madrid).

## NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

- Los trabajos presentados para su publicación deberán ser originales y versar sobre cualquier tema propio de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
- La extensión de las colaboraciones y artículos no podrán superar una extensión máxima del original de 20 páginas DIN A 4, tipo 12, con espacio interlineal de 1.5.
- Separado de los originales (que irán sin firmar), el autor o autores adjuntarán sus datos personales, dirección y breve currículum; así como un resumen de diez líneas y un máximo de cinco palabras clave. El título del artículo, el resumen y las palabras clave deberán aportarse en español y en inglés.
- En caso de utilización de un soporte de papel para el texto (tres copias), se requiere, además, el envío del trabajo en soporte informático, indicando el tratamiento de texto utilizado, entorno y nombre del fichero o ficheros. En caso de incluir tablas o gráficos, se especificará el programa de diseño empleado. Los trabajos también pueden remitirse mediante correo electrónico dirigido a la dirección del Consejo General de Colegios.
- En la redacción de los trabajos, se recomienda el uso de notas y notas-citas, debiéndose prescindir de referencias bibliográficas genéricas en el texto, de tal modo que los argumentos de autoridad adquieran formato de nota tras una llamada numérica correlativa en el cuerpo del texto. En este caso, ya se trate de nota o nota cita, se especificarán, al menos, los siguientes datos:

### Libros

Autor (apellidos, nombre): Título (cursiva), lugar de edición (o en su defecto de impresión), Editorial (o en su defecto, Imprenta), año. Se incluirá también, si procede, el número de la edición, el volumen y las páginas aludidas o de las que se copia literalmente. Ejemplo: Mercurial, Jerónimo: *Arte Gimnástico*, Madrid, Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Instituto Nacional de Educación Física, 1973, pp. 122-124.

### Capítulos de libros

Autor (apellidos, nombre): Título del capítulo, en ... Director, coordinador, editor, etc. (Apellidos, nombre y descriptor): Título (en cursiva), lugar de edición (o en su defecto de impresión), Editorial (o en su defecto, Imprenta), año. Se incluirá también, si procede, el número de la edición, el volumen y las páginas aludidas o de las que se copia literalmente. Ejemplo: Paredes Merino, Angélica: La prueba de Rorschach y la corporalidad, en ... Rovalletti, María Lucrecia (ed.): *Corporalidad*, Buenos Aires, Lugar Editorial S.A., 1998, p. 235.

### **Artículos de revista y publicaciones periódicas.**

Autor (Apellidos, nombre): Título (entre comillas), cabecera de la publicación (en cursiva), número de la publicación, año o fecha (entre paréntesis) y páginas. Ejemplo: López Fernández, Iván: "Superación de la discriminación sociolaboral de los profesores de Educación Física: trámites políticos previos a la aprobación de los RR.DD 1876/1984 y 1877/1984", *Habilidad Motriz*, nº 22, (2004), pp. 5-10.

- Se prescindirá de la cita de los trabajos en prensa, a no ser que se indique con exactitud todos sus datos de referencia. Asimismo, para las alusiones a comunicaciones y ponencias debatidas en congresos, habrá de indicarse, además, fechas, lugar de celebración y núcleo temático si lo hubiere.
- Las abreviaturas se desarrollarán la primera vez que se utilicen, excepción hecha de las ya habituales, tales como: Vid., o.c., cit., id., ibid., etc.
- Las colaboraciones remitidas para ser incluidas en el apartado de Recensiones deberán ir firmadas y su extensión no superará las tres páginas, tamaño DIN A4, tipo 12, interlineado 1.5.
- Aquellos autores que deseen que su obra sea recensionada en la sección correspondiente de la revista, deberán remitir a la sede de la Revista Española de Educación Física, al menos, un ejemplar del libro o publicación de que se trate.
- Los artículos y trabajos presentados para su publicación en la revista serán revisados, admitidos o propuestos de modificación por los evaluadores anónimos pertenecientes al equipo de la redacción de la Revista. Sus conclusiones serán comunicadas al autor del trabajo en un plazo no superior a los tres meses para su corrección, en su caso.
- Una vez admitidos los trabajos y artículos presentados, la Revista Española de Educación Física y Deportes comunicará a los remitentes la aceptación o no de sus originales en un plazo no superior a tres meses notificando además a fecha aproximada de publicación.
- Por cada trabajo publicado, la Revista Española de Educación Física entregará al autor, o primer autor en su caso, tres ejemplares del número de la revista donde haya sido publicada su colaboración.
- Los resúmenes de tesis doctorales leídas no podrán superar las 450 palabras incluyendo en este cómputo el título y la totalidad de los datos: autor, palabras clave, director de tesis, y Departamento y Universidad donde fue presentada.