



Universidad
de Alcalá

Máster Universitario en
Memoria y Crítica de la Educación

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

*LA EDUCACIÓN FÍSICA A EXAMEN:
ESTUDIO SOBRE SU EVOLUCIÓN LEGISLATIVO-CURRICULAR DESDE LA
LOGSE Y RECONCEPTUALIZACIÓN DE SU SIGNIFICADO FORMATIVO*

Presentado por:
D. JOSÉ MANUEL SANTOS FERNÁNDEZ

Dirigido por:
Dra. KIRA MAHAMUD ANGULO

Curso Académico 2017 – 2018

D./D^a KIRA MAHAMUD ANGULO

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: “**LA EDUCACIÓN FÍSICA A EXAMEN: ESTUDIO SOBRE SU EVOLUCIÓN LEGISLATIVO-CURRICULAR DESDE LA LOGSE Y RECONCEPTUALIZACIÓN DE SU SIGNIFICADO FORMATIVO**”, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno/a D. JOSÉ MANUEL SANTOS FERNÁNDEZ, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha: 29 de Octubre de 2018

A handwritten signature in blue ink, reading "K. Mahamud", with a long horizontal flourish extending to the right.

Firmado: Kira Mahamud Angulo

***LA EDUCACIÓN FÍSICA A EXAMEN: ESTUDIO SOBRE SU EVOLUCIÓN
LEGISLATIVO-CURRICULAR DESDE LA LOGSE Y RECONCEPTUALIZACIÓN DE
SU SIGNIFICADO FORMATIVO***

Me afligió pensar cuán breve había sido el sueño de la inteligencia humana. Había cometido suicidio. Se había encaminado con persistencia hacia la comodidad y el ocio de una sociedad equilibrada con seguridad y estabilidad como consigna. Había logrado sus esperanzas, para llegar a esto al final. Alguna vez la vida y la propiedad debieron alcanzar una casi absoluta garantía. El rico había asegurado su riqueza y bienestar, el trabajador su vida y su trabajo. Sin duda en ese mundo perfecto no hubo problema inoficioso, ni cuestión social sin resolver. Y a esto siguió una gran calma.

La máquina del tiempo

Novela de H. G. Wells

ÍNDICE

Resumen

Palabras clave

1. INTRODUCCIÓN

<i>Relevancia, pertinencia y actualidad del tema</i>	7
<i>Motivación y justificación</i>	8
<i>Hipótesis y objetivos del trabajo</i>	10
<i>Procedimiento metodológico y estructura del trabajo</i>	11

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....14

3. EL PROCESO DE NORMALIZACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. Los antecedentes de la Educación Física escolar.....	18
3.2. Revisión histórica del marco legislativo y curricular para la Educación Física.....	22
3.2.1. La LOGSE.....	22
<i>Planteamiento general; un nuevo paradigma</i>	22
<i>La Educación Física. Elementos curriculares</i>	23
<i>Valoración crítica</i>	25
3.2.2. La LOCE.....	30
<i>Planteamiento general</i>	30
<i>La Educación Física. Elementos curriculares</i>	32
3.2.3. La LOE.....	34
<i>Planteamiento general</i>	34
<i>La Educación Física. Elementos curriculares</i>	37
3.2.4. La LOMCE.....	45
<i>Planteamiento general</i>	45
<i>PISA, algo más que números</i>	48
<i>¿Autonomía de los centros?</i>	52
<i>El diseño curricular de la LOMCE</i>	55
<i>El área de Educación Física</i>	57
<i>Valoración crítica</i>	58

4. MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

4.1. La educación desde la perspectiva neoliberal.....	62
4.1.1. El neoliberalismo en la tradición educativa liberal.....	63
4.1.2. La mercantilización de la educación.....	65
4.1.3. La estrategia neoliberal desde Europa y sus propuestas en educación.....	67
4.1.4. La esterilización de la educación.....	69
4.1.5. La instrucción obligatoria en la educación.....	70
4.1.6. Las competencias generales frente a los conocimientos.....	75
4.2. Las reformas educativas: un largo camino entre consenso y disenso.....	76

5. LA URGENCIA POR UN DISCURSO PROPIO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	
5.1. Los reduccionismos en Educación Física.....	79
5.2. El cuerpo cosificado.....	80
5.3. Los estándares de aprendizaje en Educación Física.....	82
5.4. Las Competencias Básicas desde la perspectiva de la Educación Física: encuentros y desencuentros.....	83
5.5. La competencia motriz, la gran olvidada.....	87
5.6. Una trama curricular para la Educación Física. Resignificar el camino.....	90
5.6.1. El concepto de <i>Educación Física</i> , un enigma sin resolver.....	91
5.6.2. Comprender la corporeidad.....	95
5.6.3. Resignificar el currículum.....	96
6. CONCLUSIONES	99
7. BIBLIOGRAFÍA.....	102
8. ANEXOS, IMÁGENES, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS.....	112

Resumen

En estos últimos años en nuestro país las diferentes leyes educativas se han ido sucediendo de manera vertiginosa. Centrándonos en el área de Educación Física, nos paramos a reflexionar sobre cómo se han producido importantes transformaciones, tanto desde el punto de vista curricular como desde la propia concepción del concepto y proceso de enseñanza/aprendizaje de la Educación Física. De este modo se denota una concepción de la educación más centrada en el qué evaluar, que en la propia formación integral del alumno, hecho con el que estamos en desacuerdo y nos preocupa.

El trabajo de investigación que se presenta realiza un esfuerzo de análisis de documentos legislativos para conocer a fondo la evolución de área en el plano político-educativo pero también ha supuesto una reflexión teórico-conceptual sobre el neoliberalismo en educación y sobre la Educación Física como campo educativo y formativo más amplio y comprensivo del ser humano de lo que tradicionalmente se ha tenido en mente.

Palabras Clave

Educación Física, Neoliberalismo, Competencias Básicas, LOMCE, Curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo cumple con la última asignatura del Máster en Memoria y Crítica de la Educación. Supone un cierre a mis estudios de investigación, de reflexión y de análisis de los diferentes componentes, momentos y cambios que se han producido en materia educativa en nuestro país y en los países vecinos de la Unión Europea¹.

Relevancia, pertinencia y actualidad del tema

La Educación Física, a través del deporte, ha tenido mucha presencia, visibilidad y relevancia política en el siglo XXI, con iniciativas internacionales como la Resolución No. 58/5 de 2003 titulada “El deporte como medio para fomentar la Educación, la Salud, el Desarrollo y la Paz”, a través de la cual se reconoció el poder del deporte para contribuir al desarrollo humano y saludable de la infancia, proclamándose el año 2005 como el Año Internacional del Deporte y la Educación Física; y el Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 23 de agosto de 2013 en la Resolución 67/296.²

Ciertamente, las iniciativas no son del todo nuevas pues el 21 de noviembre de 1978, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)³, promulgó la “Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte”, donde entre otras cosas argumentaba que la práctica de la Educación Física y el deporte es un derecho fundamental para todos,⁴ constituyen un elemento esencial de la educación permanente dentro del sistema global de Educación o que los programas de Educación Física y deporte deben responder a las necesidades individuales y sociales.

Entre unas iniciativas y otras, podemos también mencionar el Informe Sobre la Salud en el Mundo, de 2002, publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el cual se indicaba que la mortalidad, la morbilidad y las incapacidades atribuidas a las principales enfermedades no transmisibles eran responsables de más del 60% de todas las muertes y que

¹ Destacamos principalmente; Francia, Reino Unido, Alemania, Suecia, Países Bajos.

² <http://www.un.org/es/events/sportday/> y <http://www.un.org/es/events/pastevents/sport2005/>

³ <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/sport-charter/>

⁴ “The practice of physical education and sport is a fundamental right for all”, Unesco, International Charter of Physical Education and Sport, 1978. *Sport for development and Peace*, Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) – © 2005.

las dietas malsanas y la inactividad física estaban entre las principales causas de estas enfermedades.⁵

La Educación Física tiene por tanto mucho que ofrecer y mucho que mejorar para brindar todo su potencial. Como bien señalan Bailey et al “Implicit within these policies and initiatives is a view that, in some way, PESS has significant and distinctive contributions to make to children, to schools, and to wider society”.⁶

Considero que en España, debemos hacer un esfuerzo de auto-reflexión y auto-crítica sobre los aspectos proclamados en tales iniciativas. Este trabajo aspira a contribuir a ese primer paso de reflexión y crítica.

Motivaciones y justificación

Planteo además este trabajo por varios motivos, a saber. Si existe un nexo o un elemento holístico en este trabajo, ese es el análisis del modelo desde el cual se ha planteado la última ley sobre materia educativa en nuestro país. Este modelo resulta ser un modelo neoliberal que justifica, articula y plantea una serie de motivaciones y características de la reforma educativa que se ha puesto en marcha. Comprender, analizar y reflexionar sobre este modelo me ha permitido entender mejor el discurso con que se elaboró la LOMCE⁷ y sus derivaciones. Así mismo este estudio me ha permitido reflexionar sobre todos aquellos elementos susceptibles de ser revisados y por qué no, criticados desde una explicación argumentada.

Por otro lado, el trabajo es además una investigación sobre un área educativa concreta, el área de **Educación Física** (en adelante, en ocasiones, **EF**), la cual considero clave en el proceso de formación integral del alumno, más aún en la etapa objeto de estudio, la Educación Primaria. Dicha etapa, que va desde los 6 hasta los 12 años, se corresponde con la primera etapa de educación obligatoria en nuestro país.⁸ Preocupado como docente y miembro de la comunidad educativa por la reducción del horario en Educación Primaria, he abordado de una manera comprometida los diferentes cambios que ha experimentado el área

⁵ Organización Mundial de la Salud. *Informe Sobre La Salud en El Mundo 2003: Forjemos El Futuro*, Diamond Pocket Books (P) Ltd., 2003.

⁶ Richard Bailey, et al. and the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group, "The Educational Benefits Claimed for Physical Education and School Sport: An Academic Review." *Research Papers in Education* 24 (1), 2009: Preface.

⁷ España, G. de. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013.

⁸ LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, vol. 238, 1990.

de EF desde la LOGSE hasta la LOMCE, descubriendo que ha sido objeto de importantes transformaciones.

El trabajo ha permitido sacar a la luz importantes diferencias y propuestas entre lo que se plantea en el área en las diferentes leyes educativas a través de sus introducciones y justificaciones, y lo que se pretende conseguir y/o evaluar a través de los estándares de aprendizaje del área, tal y como recoge el R.D. 126/2014, de 28 de febrero⁹.

Además de la preocupación docente, otro motivo profesional que me conduce a investigar sobre este tema es mi experiencia en el área durante más de diecisiete años. Conozco el área de cerca y de primera mano. Pero lo que considero aún más importante es la oportunidad que me ha brindado este trabajo para poder reflexionar sobre dicha materia y valorar los cambios que se han producido en los últimos 30 años. De este modo, es pertinente analizar los conceptos y elementos del currículo, así como aquellos aspectos susceptibles de cambio o mejora que a mi modo de entender son necesarios en nuestro modelo actual de Educación Física. Planteo este trabajo como novedoso en cuanto a su enfoque de análisis crítico e histórico de la política educativa, siendo consciente de que diferentes elementos y contenidos del mismo se han abordado previamente desde una perspectiva más concreta y particular, e incluso histórica, lo que le confiere más importancia aún, si cabe, al asunto en cuestión.

El área de EF ha sido tratado y analizado dentro y fuera de nuestras fronteras en numerosos estudios y desde diferentes planteamientos; razones que no hacen sino avalar la relevancia del tema y contribuyen a justificar una aportación más a los múltiples estudios (tal y como veremos en el estado de la cuestión). La singularidad del trabajo que presento radica en el enfoque y el tratamiento con el que afronto el tema.

Este trabajo de investigación es, en definitiva, un agradecimiento al área que tanto valoro y que considero fundamental en el desarrollo del niño/a. En el momento actual puede ser urgente acometer cambios curriculares, pero lo verdaderamente importante es abrir un proceso de reflexión y debate críticos¹⁰. Este trabajo es por tanto también una reflexión teórica sobre la importancia que tenemos cada vez más los docentes al tratar de contribuir con nuestra labor a formar alumnos comprometidos socialmente, a orientar a alumnos y alumnas con visiones e inquietudes diferentes con un espíritu crítico y creativo. Sabedores

⁹ Español, E. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. *Boletín Oficial Del Estado*, 52, 2014.

¹⁰ César Coll, "Redefinir lo básico en la Educación Básica", *Cuadernos de Pedagogía* 339, 2004.

de que la equidad, el respeto, la justicia social, la educación vivenciada, creativa y formativa se empieza en las primera edades y como no, en el grupo social de la clase.

Hipótesis y objetivos del trabajo

El trabajo se presenta con la firme intención de reflexionar e investigar sobre los cambios que se han producido en materia educativa en nuestro país. Conviene decir que en nuestro país, los últimos giros en educación están conformando de forma lenta pero constante un currículo más cerrado (a pesar que pueda parecer todo lo contrario) y más centrado en calificar, ordenar y estandarizar patrones de adquisición de los alumnos en cada tramo educativo.¹¹ Primero se legisla, luego se aplica, se evalúa y finalmente se toman medidas. Cuando precisamente el debate y la reflexión deben ser lo primero. Es por este motivo que planteo la hipótesis de una tendencia, orientación y constatación de **un modelo neoliberal en el área de Educación Física desde la LOGSE hasta la LOMCE**. Esta hipótesis es susceptible de ser contrastada y valorada su pertinencia o no en caso contrario. Concretamos y centramos nuestra hipótesis de investigación a través de los siguientes objetivos, a saber:

1º Analizar los diferentes elementos curriculares que conforman el área de Educación Física en la Enseñanza Primaria desde la LOGSE hasta la LOMCE.

- 1.1. Valorar los preámbulos de las leyes educativas desde la ley LOGSE hasta la LOMCE atendiendo sobre todo a la justificación e introducción del área de Educación Física en Primaria.
- 1.2. Establecer una comparación de horas dedicadas a la Educación Física en Primaria entre las diferentes leyes educativas.
- 1.3. Reflexionar sobre la aportación del área de Educación Física a la consecución de las finalidades educativas y a la formación integral de los alumnos/as en las distintas leyes.

2º Examinar y conocer en profundidad el momento político-social y educativo actual dentro del encuadre de un modelo neoliberal.

- 2.1. Conocer a fondo el contexto que enmarca la LOMCE y condiciona los objetivos de la Educación Física

¹¹ Carlos Miñana Blasco & José Gregorio Rodríguez, "La Educación en el Contexto Neoliberal", en *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Editado por D. I. Restrepo Botero, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002, pp. 285-321. Disponible en: <http://www.docentes.unal.edu.co/cminanabl/docs/eduneoliberal.pdf>

3º Explicar la relevancia y reivindicar la necesidad de la Educación Física en la Enseñanza Primaria desde un planteamiento novedoso, integrador, formativo y generador de conocimiento, valores y actitudes.

3.1. Plantear la necesidad de un modelo curricular de Educación Física comprensivo y formativo, donde la práctica y la reflexión generen actitudes y conocimiento.

Procedimiento metodológico y estructura del trabajo

A la hora de abordar la tarea de investigación del presente trabajo, se plantean varios interrogantes. De este modo es preciso tener claro *qué* es lo que deseo abordar y *por qué*, preguntas a las que se ha dado respuesta en la introducción. Es el *cómo* se realiza el trabajo que explico en esta sección. Se plantea por tanto el aspecto metodológico como un elemento que nos ha ayudado a ir dotando de estructura y sentido el discurso del trabajo. Un trabajo de este tipo se nutre y precisa ser abordado desde una visión amplia y multidireccional para ir concretando progresivamente hacia nuestro terreno o ámbito de actuación.

En la primera sección, tras describir el estado de la cuestión, se expone el análisis empírico de los documentos normativo-legislativos.

Tabla 1: Fuentes documentales

LGE	LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa
	RD. 1006/91, 14 de junio, de 1991. De Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria.	R.D. 830/2003, 27 de junio, de 2003. De Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria.	RD. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria	RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Fuente: elaboración propia

A lo largo del trabajo centramos el estudio en la actual ley educativa LOMCE, ley bendecida por las políticas de la UE y de la OCDE en su propósito educativo. Por tanto el estudio de la LOMCE como una apuesta clara por este discurso en nuestro sistema educativo es sustancial y lo concretamos en el punto sobre los discursos de la LOMCE. Pero conviene subrayar que la citada ley no es el inicio de nada, sino más bien supone la consolidación de un pensamiento. Ya en las anteriores leyes educativas percibimos el giro educativo que estaban teniendo tales reformas educativas; y es preciso dar buena cuenta de todo ello. Este apartado supone desde el tratamiento metodológico una búsqueda bibliográfica centrada en la normativa legal de educación primaria. Así, las leyes educativas consultadas (y los decretos que las desarrollan) han sido un trabajo de análisis y revisión de las leyes educativas a saber: (1) LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa; (2) LOGSE; Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo; (3) LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre participación, la evaluación y el Gobierno de los centros Docentes; (4) LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación; (5) LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; y (6) LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

De este modo se analizaron los documentos normativos, así como los Decretos de currículo, en los que se explicitan los currículos de EF en primaria. No menos significativo es la consideración de importantes aportaciones llevadas a cabo por autores como José Antonio Marina¹², Antonio Viñao, Mari Carmen Rodríguez, Alejandro Tiana Ferrer¹³, Gimeno Sacristán¹⁴, Manuel Puelles¹⁵ (entre otros) en todo lo relativo a la valoración, significado y alcance que le otorgan a las leyes educativas estudiadas.

Para el análisis, nos apoyamos en toda una retórica que fundamenta y articula las decisiones en las reformas educativas llevadas a cabo. No será de otro modo si queremos valorar el verdadero alcance del discurso neoliberal. En dicho tratamiento es preciso nombrar dos libros: *Historia mínima del neoliberalismo*, de Fernando Escalante Gonzalbo,¹⁶

¹² José Antonio Marina, *El Bosque Pedagógico: y cómo salir de él*, Barcelona, Editorial Ariel, 2017.

¹³ Alejandro Tiana Ferrer, "Análisis de las Competencias Básicas como Núcleo Curricular en la Educación Obligatoria Española", *Bordón. Revista de Pedagogía* 63 (1), 2011.

¹⁴ José Gimeno Sacristán, "La LOMCE. ¿Una Ley más de Educación?" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 28 (3), 2014.

¹⁵ Manuel de Puelles Benítez, *Problemas Actuales de Política Educativa*, vol. 15, Madrid, Ediciones Morata, 2006.

¹⁶ Fernando Escalante Gonzalbo, *Historia mínima del neoliberalismo*, México, El Colegio de México, 2015.

de reciente publicación, y *Educación para el mercado*, de Daniel Filmus¹⁷. En clave educativa, son las aportaciones de Miñana¹⁸ -entre otros- quien precisa aún más en el fondo de la cuestión. Y ya en nuestro entorno europeo Nico Hirt¹⁹ introduce un planteamiento diferente al abordar el significado de las Competencias Básicas (CCBB) y el porqué de las mismas en educación. Considero importante reflejar este enfoque de Hirt pues ya en la LOE se introdujo el concepto como elemento curricular.

Los criterios adoptados a la hora de valorar las diferentes leyes educativas se centran en el planteamiento y las necesidades que plantean la ley para su desarrollo y aplicación, el significado y los elementos que conforman el currículum (según cada ley), y la gestión y discusión previa a la aprobación de la ley educativa. En este punto se aborda el estudio de área de Educación Física a través de las diferentes leyes educativas mencionadas (y los decretos que las desarrollan); desde su asentamiento en la educación obligatoria y su normalización hasta su consideración actualmente en educación primaria como *asignatura específica*. Lógicamente el debate está mucho más enraizado y es preciso mostrar las diferentes posiciones del mismo. Académicos y docentes que se han tenido en cuenta tanto en sus valoraciones y aportaciones no han faltado; me he centrado en aquellos que más significado han aportado al trabajo a través de criterios como el sentido y el significado de la Educación Física en el currículum escolar de primaria, las finalidades que se abordan desde la Educación Física (según la ley en cuestión), la crítica a la homogeneización del área, el concepto y el significado de las Competencias Básicas, una valoración crítica de las CCBB, y la visión interdisciplinar del área de Educación Física.

Las dos secciones que siguen poseen una naturaleza de ensayo reflexivo, teórico y crítico, basadas en la literatura científica sobre las consecuencias del neoliberalismo en la educación y la urgente necesidad de re-conceptualizar la Educación Física como un área crucial en la formación de la infancia y futuras personas reflexivas, sanas y sociales.

La sección 4 la conforma el desembarco de todo el planteamiento anterior en un área de conocimiento concreta. En este caso el área de Educación Física en educación primaria. Ello va a suponer partir de dónde estaba situada la mencionada área de conocimiento y su significado, su normalización en la ley educativa LOGSE, hasta su encuadre en la ley actual. Veremos cómo todo el relato mencionado anteriormente desciende hasta un área

¹⁷ Daniel Filmus, *Educación para el mercado*, México DC, Editorial Octubre, 2017.

¹⁸ Miñana y Rodríguez, "La Educación en el Contexto Neoliberal", *op. cit.*

¹⁹ Nico Hirtt, "Educar y Formar Bajo la Dictadura del Mercado de Trabajo", *Con-Ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales* 17, 2013.

concretándose en sus elementos curriculares y su argumentación. Aquí las concreciones son mayores y las objeciones serán el punto de análisis para otro trabajo o seguimiento del mismo.

En el último apartado, previo a las conclusiones, nos planteamos qué es lo que le falta (o le sobra) a nuestra área. De este modo nos planteamos cuestiones tales como; ¿hacia dónde creemos que debería encaminarse?, ¿seguirá siendo la Educación Física un área curricular en las siguientes reformas educativas?, ¿contribuye el modelo actual al desarrollo integral del alumnado? y ¿tiene en cuenta este modelo la diversidad del alumnado?

Por las características del trabajo y sus contenidos, considero que se trata de una investigación cualitativa de análisis crítico-analítico e histórico-político. La sociedad, la cultura y la educación son fenómenos sumamente complejos como para abordarlos desde una perspectiva cuantitativa. De hecho, considero que tal complejidad supone demasiadas aristas para ser abordada con decisiones y respuestas simples, cortoplacistas y homogeneizadoras. Ello requiere leer y analizar autores que tienen mucho que aportar a nuestro entorno educativo, y más en concreto al área de Educación Física. Me he servido de importante bibliografía para abordar el trabajo en todas sus dimensiones y aspectos más relevantes y con ello tener un profundo conocimiento y un mayor alcance de sus derivaciones.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Al plantear el trabajo que presento es preciso abordarlo desde los diferentes elementos y contenidos que lo configuran, pues no sería de otro modo si queremos tener un alcance total de lo que planteamos y unas miras más amplias sobre su verdadero significado y valor del mismo.

Un primer elemento fundamental del trabajo es encuadrar la vigente ley educativa en España dentro de un modelo neoliberal que se extiende por todas las sociedades de una forma imparable. Hoy en día se habla mucho y se escribe otro tanto sobre el *neoliberalismo*²⁰ y sus repercusiones en todos los ámbitos de nuestra vida. De hecho, si algo lo ha caracterizado (entre otras cosas), ha sido su enorme popularidad y su difusión sin

²⁰ El concepto neoliberalismo se remonta a dos fechas y acontecimientos distintos, pero relacionados entre sí: por un lado, el texto básico para la comprensión de este nuevo discurso, *Camino de la servidumbre*, obra de F. Hayek, publicada en 1944; de otro lado, la reunión convocada por el mismo Hayek en 1947 en Mont Pelerín (Suiza), a la que acudieron personalidades tan notables como Milton Friedman, Karl Popper; Lionel Robbins, etc. De ahí salió una nueva fundación, que tomó el nombre del lugar citado, destinada a combatir las ideas entonces triunfantes del keynesianismo y del recién creado Estado de Bienestar.

parangón. Vivimos tiempos de enormes cambios, cambios profundos y cambios a gran velocidad, especialmente los últimos cuarenta años. Quizá sea precisamente el modo en que nos hemos adaptado a dichos cambios (o no) y la manera de cómo abordamos las diferentes relaciones sociales, empresariales, laborales y educativas que se han derivado de tales cambios y reformas, lo que nos haya llevado a plantearnos el estudio de este trabajo.

Existe una amplia literatura crítica sobre el neoliberalismo y la educación. En clave española valoro positivamente las reflexiones entre otros de Manuel de Puelles Benítez, Carmen Rodríguez Martínez y de Antonio Viñao, al contextualizar el actual momento educativo y la LOMCE en un discurso neoliberal. Especialmente significativo resulta la cantidad de autores iberoamericanos que abordan el tema del neoliberalismo en general, y su relación con la educación en particular; destacando en este último caso a los profesores de la Universidad de Colombia; Carlos Miñana Blasco y José Gregorio Rodríguez²¹. Pero sin lugar a dudas el profesor Fernando Escalante Gonzalbo, de México, es para mí quien mejor explica la historia del neoliberalismo y sus consecuencias. De hecho es en su libro *Historia mínima del neoliberalismo*²², mencionado anteriormente, donde nos presenta de un modo profundo, claro y completo el origen y su fundamentación, las vertientes y las extensiones de este modelo neoliberal que tanta popularidad ha alcanzado hasta nuestros días. Requiere por tanto el trabajo detenerse en este apartado de manera profunda para comprender el sentido y el alcance del programa neoliberal; pues no será de otro modo si deseamos abarcar su significado, el alcance y la trascendencia que ha tomado en el entorno educativo. No puede ser de otra manera, pues nuestro interés se centra en comprender las importantes relaciones entre el ámbito educativo y el mundo empresarial, así cómo importantes decisiones de estos se congratulan de formar parte ya de los currículos vigentes en educación.

No son pocos quienes plantean que este nuevo modelo curricular que promulga la LOMCE supone algo más que una simple reforma educativa. Así lo recoge el profesor Antonio Viñao²³ y también la profesora Carmen Rodríguez Martínez²⁴ entre otros, al alertar que bajo los conceptos de *eficacia*, *autonomía*, *competitividad* o *competencia* que suenan a música celestial, subyacen profundos elementos y procesos de cambio hacia una educación

²¹ Miñana y Rodríguez, "La Educación en el Contexto Neoliberal", *op. cit.*

²² Escalante, *Historia mínima del neoliberalismo*, *op. cit.*

²³ Antonio Viñao Frago, "La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿Una Reforma más?" *Historia y Memoria de la Educación* (3), 2016.

²⁴ Carmen Rodríguez Martínez, "La Contra-Reforma Educativa en España: Políticas Educativas Neoliberales y Nuevos Modelos de Gestión", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 28 (3), 2014.

clientear, menos comprensiva y menos social y por qué no; hacia una desmovilización social y personal. Por no hablar de la intromisión en las prácticas docentes y el control del trabajo del profesorado a partir de mecanismos de evaluación externa basados en el rendimiento de alumnos y alumnas, convirtiendo al mismo tiempo, a directores/as y personas de la administración en jefes y cuadros intermedios de la industria de resultados escolares.

Si añadimos dicho relato es precisamente porque para abordar el análisis crítico y las repercusiones del actual currículo de Educación Física, es necesario situarlo en el contexto del sistema educativo actual (última reforma educativa) porque es precisamente desde donde se fundamenta y consolida.

En el estado de la cuestión sobre los estudios cuyo objeto de estudio es la Educación Física, podemos afirmar que si planteara al trabajo como un estudio de la evolución del área a lo largo de la historia en nuestro currículo escolar, ya tendríamos de importantes manuales publicados por especialistas de la materia en nuestro país o fuera del mismo. En nuestro país podemos destacar a Domingo Blázquez Sánchez²⁵ por abordar las dimensiones y el alcance de la Educación Física. Benilde Vázquez²⁶, también de nuestro país, ha llevado a cabo una labor imprescindible en la dotación de unas bases pedagógicas de la Educación Física. Ya fuera de nuestro país tenemos importantes trabajos y estudios que abordan el área desde diferentes planteamientos. De esta manera Roland Naul se centra en los conceptos de Educación Física en Europa desde mediados del pasado siglo y que suponen el germen de los diferentes currículos en los países europeos en materia de EF. Un ejemplo de concreción del tema lo plantea Paolo Alfieri al tratar el área en su libro sobre los orígenes de la gimnasia en la escuela elemental Italiana “La gimnasia como una disciplina en la unificación italiana en la escuela primaria”, desde una perspectiva historiográfica, y que viene a ser un importante referente hacia otro modo de abordar los trabajos de investigación sobre la Educación Física²⁷. Sensible a la situación de la Educación Física en las escuelas en Europa, Roland Naul²⁸ arroja más luz sobre las carencias de instalaciones y materiales, así como sobre la consideración académica que posee el área por parte de las administraciones educativas nacionales y europeas.

²⁵ Domingo Sánchez Blázquez, *La Educación Física*, Barcelona, Inde, 2006.

²⁶ Benilde Vázquez Gómez, *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*, Síntesis, 2001.

²⁷ Paolo Alfieri, *Le Origini Della Ginnastica Nella Scuola Elementare Italiana. Normativa e Didattica Di Una Nuova Disciplina*, Lecce- Rovato, Pensa Multimedia Editore, 2017.

²⁸ Roland Naul, “Concepts of Physical Education in Europe” en Hardman y ICSSPE (eds.), *Physical education: Deconstruction and reconstruction – Issues and directions*, Schondorf, Hofmann, 2003, pp. 35-52. Vol. 12 de Sport science studies collection.

Pero con todo ello, es necesario destacar a Pierre Parlebas²⁹. El autor francés planteó todo un giro a lo que por entonces se venía proponiendo en las escuelas en el ámbito de la Educación Física. Es precisamente este autor y su terminología de la *praxeología motriz* la que ha sido tomada por el Ministerio de Educación en nuestro país para introducir y argumentar el área de Educación Física a través de las *conductas motrices*, tal y como se recoge en la introducción al área en la LOMCE. Aquellos que hemos estudiado Educación Física tenemos como uno de los más importantes estudiosos e innovadores de la materia a Parlebas. Otra cosa bien distinta es la interpretación y el enfoque que desde la legislación y el modelo curricular planteado a partir de la LOMCE se haya hecho del autor y su obra pedagógica. De este modo Juan Carlos Muñoz Díaz³⁰, en su análisis a dicho currículo, valora positivamente la propuesta realizada por parte del Ministerio y basada en los planteamientos de Parlebas, pero a su vez la critica al entender que se contradice a la hora de plantear los estándares de aprendizaje para con dicho área.

Otro elemento a abordar en este trabajo y que no podemos obviar, son los novedosos elementos curriculares que se han incorporado al vigente concepto de currículo. Bien es cierto que el concepto de *Competencias Básicas* (CCBB) ya se incorporó por primera vez en nuestro ADN curricular en la LOE³¹. Este término supuso un aspecto novedoso a la hora de programar y enseñar por competencias; en concreto en el área de Educación Física. Así lo plantean Domingo Blazquez (Sanchez: 2006), Victor Mazón³² o Ángel Pérez Pueyo, entre otros.

Este nuevo planteamiento supone que desde las diferentes áreas curriculares se contribuye a desarrollar las Competencias Básicas propuestas en los diferentes currículos educativos (para Primaria y ESO). Por otra parte encontramos menos estudios a la hora de mostrar una reflexión crítica sobre dichos elementos curriculares, las Competencias Básicas o los estándares de aprendizaje. Aquí podemos destacar el trabajo de J. Pere Molina Alventosa³³, al preguntarse sobre la finalidad de *lo que se enseña*. De este modo pretende

²⁹ Pierre Parlebas, *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de Praxeología Motriz*, Vol. 36, Editorial Paidotribo, 2008.

³⁰ Juan Carlos Díaz Muñoz, "El Currículo del Área de Educación Física de Primaria en la LOMCE: Análisis del Real Decreto 126/2014", *EmásF: Revista Digital De Educación Física* (27), 2014.

³¹ LOE, Ley Orgánica de Educación, 2006, "2/2006 De 3 De Mayo", *Boletín Oficial del Estado*, 106 De 4 De Mayo De 2006.

³² Víctor Mazón Cobo, *Programación de la Educación Física en Primaria*, Vol. 5, Inde, 2001.

³³ Juan Pedro Molina Alventosa; Javier Valenciano Valcárcel & Joan Úbeda Colomer, "El Diseño Curricular De La Educación Física En España: Una Revisión Crítica Desde La LOGSE a La LOMCE", *Cultura, Ciencia y Deporte: Revista De Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte De La Universidad Católica De San Antonio* (32), 2016.

reflexionar sobre lo que se oculta y lo que hay detrás de programar a través de las Competencias Básicas. Pero una postura más contraria y crítica la plantea Miguel Vicente Pedraz³⁴, al posicionarse desde una pedagogía crítica, y argumentar que de novedad tiene más bien poco.

El tercer gran bloque de estudio y análisis del trabajo hace referencia a qué se pretende conseguir desde el área de Educación Física; qué modelos y qué ámbitos de la actividad física, de la filosofía y otras materias han contribuido a dotar al área de Educación Física de un soporte y una justificación que hasta hace muy poco se desconocía. El mismo Parlebas ha sido uno de los grandes promotores de esta tendencia y crecimiento del área, al plantear la *praxeología motriz* como ciencia de las conductas motrices. Pero no ha sido el único; en mi opinión Henry Portela Guarín³⁵ ha conseguido dotar al área de una reflexión, de unas posibilidades y de un significado que nos permite valorarla con otra mirada. Una postura bien distinta frente a los reduccionismos y dualismos que puede presentar la Educación Física y que continuamente se ha caracterizado nuestra área. Con todo ello tratamos de presentar nuestro trabajo como un gran ejercicio de reflexión, de acción y de conocimiento para plantearse como alternativa a este modelo homogeneizador y estandarizado; más centrado en el qué evaluar en los discentes, sin reflexionar realmente sobre el verdadero cometido de la Educación Física.

A mi modo de ver, en este punto proponemos un claro objetivo: plantear el área de Educación Física como elemento fundamental para el desarrollo integral del alumno, que compromete la totalidad del mismo, que genera conocimiento y reflexión, y que no se centra en aspectos parciales del mismo siempre susceptibles de reduccionismos.

3. EL PROCESO DE NORMALIZACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. LOS ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

El proceso de reconversión de la reforma de la educación se vio influido por otro proceso específico de la Educación Física: el proceso de normalización³⁶. Se trata del proceso de transformación y cambio que ha sufrido la Educación Física desde su dependencia institucional de los aparatos ideológicos del franquismo a las instituciones educativas de la

³⁴ Miguel Vicente Pedraz, "Escuela y Educación Física en el Contexto de la Enseñanza por Competencias. Reflexiones Genealógicas desde la Pedagogía Crítica", *Cultura, Ciencia y Deporte* 6 (18), 2011.

³⁵ Henry Portela Guarín, "Los Conceptos en la Educación Física: Conjeturas, Reduccionismos y Posibilidades", *Armenia: Editorial Kinesis*, 2006.

³⁶ José Devís Devís, "La normalización de la Educación Física", Cap. V en *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*, editado por Vázquez Benilde Gómez, Madrid, Síntesis, 2001.

democracia (Ministerio de Educación o Consejerías Autonómicas de Educación y las universidades). Es por tanto el final de un camino más largo cuyos antecedentes se arrastran desde los mismos orígenes de una profesión que consiguió el calificativo de “especial” a lo largo de su historia y que ha dependido de diversas instituciones y administraciones³⁷.

El franquismo utilizó un currículum cerrado y homogéneo para transmitir los valores y la moral de su ideología. La Educación Física formaba parte de las asignaturas del currículum oficial, pero con un carácter especial. Junto con las asignaturas de Religión y Formación del Espíritu Nacional (FEN) y bajo la inocencia de ser consideradas por el alumnado como asignaturas “Marías”, eran los principales instrumentos de transmisión ideológica del nacionalcatolicismo. Estas asignaturas especiales no dependían del Ministerio de Educación Nacional (MEN), sino de otros organismos externos al sistema educativo. En el caso de la Educación Física dependía del Frente de Juventudes (posteriormente se denominaría Delegación Nacional de Juventudes)³⁸ y de la Sección Femenina. La ley sobre Educación Física de 1961 establecía la obligatoriedad de la Educación Física en todos los grados de enseñanza. Aunque sería el MEN el responsable de dictar las normas necesarias para hacer efectiva esta asignatura, sus planes y sus programas continuaban siendo propuestos por los organismos citados anteriormente. Con la restauración del Estado social y democrático de derecho, se abrió la posibilidad de un debate socio-pedagógico sobre el currículum escolar en España³⁹. Un cambio sociopolítico tan importante requería de una reforma educativa de igual tamaño, que democratizara la institución escolar y que promoviera la participación del profesorado en la toma de decisiones. En este contexto de reflexión previa se va a introducir en España nuevas ideas pedagógicas provenientes de países anglosajones con tradición en currículos abiertos y flexibles.

La normalización de la Educación Física y la reconversión de la reforma educativa son dos procesos sociales parcialmente superpuestos e inacabados que han marcado la historia reciente de la profesión e inevitablemente su futuro próximo⁴⁰. Y lo han hecho de tal forma que el diseño y desarrollo del currículum de la Educación Física se ha visto afectado por los condicionantes macrocontextuales de estos procesos, tanto o más que por los microcontextuales, es decir, los relativos a las vicisitudes en la concepción y desarrollo del currículum oficial de la materia.

³⁷ Severino Nares Fernández, *La Educación Física en el Sistema Educativo Español: Currículum y Formación del Profesorado*. Granada, Universidad De Granada, 1993.

³⁸ Las imágenes 1 y 2 muestran un libro de Educación Física editado por esta Delegación en 1961.

³⁹ Devís, “La normalización de la Educación Física”, *op. cit.*

⁴⁰ *Ibíd.*

Veamos cómo varios factores han contribuido a la normalización de la Educación Física:

1º La ley de la cultura física y deportes; la primera ley de la democracia. El cambio de mentalidad y los valores de la sociedad española hacia la modernidad y la democracia, junto con el crecimiento económico han hecho posible que los españoles tuvieran acceso al deporte para todos (anteriormente sólo se consideraba el deporte competición). Esta popularización social del deporte - en abril de 1976 se celebró la 1ª Conferencia internacional de ministros y altos funcionarios para la EF y el deporte organizada por la UNESCO. Y en 1976 El Consejo de Europa aprobó la Carta del “deporte para todos”- junto a la presión social y profesional ejercida sobre la administración de la extinta Unión Del Centro Democrático (UCD) influyó en la promulgación de la Ley general de cultura física y deportes (Ley 13/80: LGCDF) de 1980. De esta manera se reafirmó a la Educación Física como una asignatura del curriculum escolar y se reconoció a los estudios del Instituto Nacional de Educación Física⁴¹ (INEF) el “status” inicialmente “equivalente” a una Licenciatura (RD. 790/1981) debido a que los estudios no pertenecían a la universidad. Además dicha ley permitió ordenar el caos de titulaciones heredadas del franquismo y conseguir la funcionarización de los licenciados que superaran las oposiciones de 1985 al Cuerpo de agregados de Bachillerato y Formación Profesional.

2º El profesorado especialista de Primaria. La citada ley contemplaba la posibilidad de especialización en Educación Física para docentes en activo. Las demandas del profesorado y la necesidad de formación permanente amparada en la reforma provocan que, ante la carencia de especialistas, el MEC elabore en 1985 un *plan de extensión de la Educación Física* para promover la formación de maestros en activo como especialistas de Educación Física, de forma que se pueda atender a dicha materia en la totalidad de los centros de la entonces EGB. Emergen así cursos de postgrado o especialización realizados a través de convenios con las universidades y que sirvieron par adaptar al profesorado a la nueva reforma que se avecinaba. Esta medida re-cualificadora con el tiempo conllevó la paradoja de coexistir cursos de especialización y las nuevas titulaciones universitarias de maestros especialistas en Primaria.

⁴¹ El Instituto Nacional de Educación Física fue creado bajo la dependencia de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes en el marco de la Ley 77/61 sobre Educación Física, de 23 de diciembre de 1961.

3ª *El acceso al tercer ciclo y la integración universitaria.* Otro elemento normalizador de la profesión fue el acceso de los licenciados en Educación Física al tercer ciclo universitario. Con la puesta en marcha del nuevo sistema de créditos derivado de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 se abrió la posibilidad de acceder a cursos de doctorado. Algunos titulados optaron a programas de otros departamentos universitarios, mientras que otros lo hicieron en programas más específicos del campo de la Educación Física.

4ª *La participación del profesado.* En los primeros equipos docentes comisionados por el Ministerio de Educación para los trabajos iniciales de renovación del sistema educativo español, en 1983, no se contó con especialistas del área de Educación Física. Esta situación cambia a partir del curso 86/87, durante la segunda fase de reconversión, con los primeros funcionarios de carrera de Educación Física (profesores agregados de Bachillerato). La finalidad en dichas reuniones era la búsqueda de un consenso sobre un programa común de Educación Física. Así, la propuesta resultante se hizo pública en el Congreso internacional de educación física y deporte de base en Granada, en julio de 1987, a través de las ponencias presentadas por G. Álvarez Bueno y J.L. Hernández Álvarez.

Tras la publicación del Diseño Curricular Base (DCB), algunos colectivos profesionales de educación física se reunieron alrededor de las jornadas Unisport como principal foco de discusión pública. En dichas jornadas, por un lado se hizo un repaso de las diferentes fuentes desde las que se justificaba el currículum de la asignatura, y por otro lado en las jornadas llevadas a cabo en 1988, se profundizó en los planteamientos que iban a convertirse en el currículum oficial de primaria y otras cuestiones de interés, como la evaluación, los contenidos y los criterios de evaluación⁴².

Para Hernández Álvarez⁴³ el debate fue escaso en el conjunto de los profesionales de la educación física, incluso más escaso de lo esperado. Ello es preciso significarlo, pues la poca participación en la reforma puede crear resistencias y convertirse en un impedimento para que arraigue y se materialice en la práctica, si tenemos en cuenta que la literatura considera muy importante la participación del profesorado para legitimizar las reformas⁴⁴.

⁴² Devís, "La normalización de la Educación Física", *op. cit.*, p. 84.

⁴³ Juan Luis Hernández Álvarez, "La Construcción Histórica y Social de la Educación Física: El Currículo de la LOGSE, ¿Una Nueva Definición de la Educación Física Escolar?" *Revista De Educación* (311), 1996.

⁴⁴ Thomas S. Popkewitz, "Política, Conocimiento y Poder: Algunas Cuestiones para el Estudio de las Reformas Educativas", *Revista De Educación* 305, 1994.

Finalmente, el proceso de discusión culminó con la publicación en 1991 de los RRDD por los que se establecen las “Enseñanzas Mínimas” de Educación Primaria y Secundaria. Vemos, por tanto, que la modernización general que ha sufrido la sociedad española en su conjunto ha marcado el proceso de normalización de la Educación Física. Pero durante esta transición ha faltado una política clara por parte de la administración central y autonómica, y un amplio debate social y profesional sobre las perspectivas de futuro de la profesión. Más bien han sido las circunstancias de cada momento las que han marcado el desarrollo del proceso de normalización. Solo así se puede entender la masificación tan rápida de titulados medios y superiores de la especialidad de Educación Física.⁴⁵

3.2. REVISIÓN HISTÓRICA DEL MARCO LEGISLATIVO Y CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

3.2.1. La LOGSE

PLANTEAMIENTO GENERAL: UN NUEVO PARADIGMA

Además de la reestructuración de los niveles educativos no universitarios, la LOGSE introdujo una serie de cambios relevantes en el panorama educativo. Nos referimos a la ampliación de la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años y la comprensividad de la enseñanza. Con ellos se pretende una formación común, compatible con una progresiva diversificación, que garantice las mismas oportunidades de formación y las mismas ofertas educativas a todo el alumnado, de manera que se retrase la separación entre la vía profesional y la académica. Por otro lado, también supuso el cambio de modelo curricular que afecta a la teoría y práctica pedagógica. En la Ley General de Educación de 1970 (LGE) el profesorado tenía un papel pasivo como mero aplicador de un currículum cerrado basado en un aprendizaje mecánico y memorístico como consecuencia de su fundamentación conductista. El modelo de enseñanza se centraba en la intervención técnica: logro de unos objetivos formulados como conductas observables. El papel del alumno se reducía a recibir y reproducir los mensajes de la enseñanza. Las mejores programaciones eran aquellas que no daban pie a la improvisación en la práctica (condicionando por ello dicha práctica). La programación por tanto era la finalidad y la práctica su medio. La evaluación se centraba en

⁴⁵ Devís, “La normalización de la Educación Física”, *op. cit.*, p. 83.

el producto; es decir en los resultados que obtenía el alumnado y que eran medibles “objetivamente”.

La LOGSE adopta un marco de referencia psicopedagógico que responde a una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza del profesorado. El constructivismo es un conjunto de teorías de la psicología cognitiva que comparten la idea de que el desarrollo y el aprendizaje humano son el resultado de un proceso de construcción individual. Ello no impide que puedan mostrar diferencias sobre el qué y el cómo de esos procesos de construcción⁴⁶. El aprendizaje significativo⁴⁷ consiste en dar un significado a los nuevos contenidos de aprendizaje, en atribuir un sentido a los conocimientos que se construyen. De esta manera, los esquemas de conocimiento que se tienen que revisar, se modifican y se enriquecen estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos. Se parte por tanto de los conocimientos previos de los alumnos (pueden ser diferentes en cada caso) y a través de la actividad mental constructiva de los alumnos y la ayuda del profesorado se construyen nuevos significados.⁴⁸

LA EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTOS CURRICULARES

El currículum, en la reforma, implica un proceso de adaptación (currículo abierto y flexible), a partir de su modelo oficial al contexto donde se desarrolla la práctica. Su definición quedó redactada de la siguiente manera: “El conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”⁴⁹. Por tanto, los diferentes elementos del currículum intentan responder a las cuestiones de qué, cuándo y cómo enseñar, así como al qué, cuándo y cómo evaluar. Cumplen una función reguladora de la práctica docente.

La Educación Física como área está presente de manera obligatoria en los niveles de Educación Primaria y ESO (de los 6 a los 16 años). También forma parte de otras etapas como el Bachillerato (obligatoria en el primer curso y optativa en el segundo), en la Formación Profesional de grado medio y superior, como especialidad, y dentro de la Educación Infantil se encuentra difusamente en las áreas de experiencia: Identidad y

⁴⁶ Cesar Coll, et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1997.

⁴⁷ David P. Ausubel, JYHH Novak & Helen Hanesian, "Significado y Aprendizaje Significativo", *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*, VOL.2, nº 15, 1976.

⁴⁸ Coll, *El constructivismo en el aula*, op. cit.

⁴⁹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Publicado en el *Boletín Oficial del Estado* nº 238, de 4 de Octubre, 1990: 12.

Autonomía Personal, Descubrimiento del Medio Físico y Social, y Comunicación y Representación).

Como sabemos, en educación primaria va a ser una de las áreas de conocimiento de dicha etapa. Tal y como recoge las enseñanzas mínimas (RD. 1006/91, 14 de junio), la educación física comprende aquellas destrezas y capacidades relacionadas con el cuerpo y su actividad motriz que contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida. Cuerpo y movimiento constituyen los ejes básicos de la acción educativa de esta área que recoge un conjunto de funciones históricas que ha tenido el currículum escolar, como son: la función de conocimiento, la anatómico-funcional, la estética y expresiva, la comunicativa y de relación, la higiénica, la catártica y hedonista, y la de compensación de hábitos de la sociedad actual.

En consonancia con el planteamiento general de la LOGSE, descrito anteriormente, en esta etapa la actividad física es valorada por las posibilidades de exploración que proporciona en el entorno y su relación cognoscitiva con los objetos, el medio, los demás y uno mismo. La actividad física se convierte en un medio esencial de conocimiento. A través de la exploración de las propias posibilidades corporales se activan mecanismos cognitivos y motores. La mejora funcional del dominio corporal supone una mayor capacidad de conocimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza de lo global a lo específico, tomando como punto de partida el nivel evolutivo de los alumnos. El enfoque metodológico de esta etapa tiene un carácter fundamentalmente lúdico. Las situaciones de juego en estas edades facilitan el aprendizaje espontáneo de los alumnos, pues les descentran del punto de vista propio, hace que admitan reglas, que adopten diferentes papeles y se incorporen a actividades de grupo.

Los objetivos generales de esta etapa hacen referencia básicamente a la utilización de la actividad física para favorecer el desarrollo personal, la valoración de la higiene y salud del cuerpo y también la conservación de la naturaleza y del medio ambiente. Los conocimientos del área se han agrupado en cinco grandes bloques de contenidos, donde debido a su origen y naturaleza los contenidos pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los cinco grandes bloques de contenidos son:

1. El cuerpo; imagen y percepción; donde se integran aspectos estructurales y mecánicos relativos a la psicomotricidad (esquema corporal, lateralidad,...) y las habilidades perceptivo-motrices (equilibrio, coordinación, etc.).

2. El cuerpo; habilidades y destrezas, en el que se recogen aspectos cualitativos relativos a las habilidades motrices básicas (desplazamientos, giros, saltos, caídas, lanzamientos y recepciones) y los aspectos cuantitativos, es decir, las cualidades físicas básicas (velocidad, fuerza, resistencia, flexibilidad).
3. El cuerpo; expresión y comunicación, integra las habilidades motrices relacionadas directamente con el componente simbólico, interior y comunicativo, y relacional de las personas.
4. La salud corporal; relativo al cuidado del cuerpo y a la relación entre la actividad física y la salud.
5. Los juegos; en dicho bloque tienen cabida los juegos motores, los tradicionales, los alternativos, los cooperativos, los deportivos.

Respecto a la evaluación (siguiente elemento curricular), cabe destacar que en consonancia con el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta será continua y global. Los quince criterios de evaluación del área, *establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que el alumno alcance y que tienen relación directa con los objetivos generales del área* (ocho para la toda la etapa de primaria) y los bloques de contenidos mencionados.

VALORACIÓN CRÍTICA

La consideración de la Educación Física como un área más del sistema educativo fue *bien recibida* por toda una corriente social que se mostraba más sensible hacia la actividad física así como a las posibilidades profesionales que se abrían desde este campo. Pero establecer todo un currículo escolar en dicha área no fue tarea fácil ni consiguió aunar todos los puntos de vista que se contemplaban. Es de agradecer que dicho currículo de Educación Física supusiera *tres horas semanales de dicha materia en los tres ciclos de Educación Primaria* (RD 1006/91, de 14 de junio), toda una declaración de intenciones para con dicha materia. Ello no quita que diera la impresión que dicho área era una especie de “cajón de sastre” donde todo valía, por ello resulta pertinente tener en cuenta varias consideraciones:

- Para muchos la reforma supuso una continuidad encubierta de la programación por objetivos de la LGE, aunque en forma de separación entre teoría y práctica en el

pensamiento del profesorado⁵⁰. Este modelo dominante de currículum tecnocrático e instrumental que persigue la eficiencia; de manera que *el logro de esta es el criterio* para juzgar lo que resulta adecuado o no en el currículum⁵¹ va a ser una constante en nuestro sistema educativo.

La LOGSE y todo este proceso de enseñanza-aprendizaje que estamos analizando; las justificaciones de carácter psicológico que remiten en última instancia al aprendizaje individual continúan siendo las orientadoras de los procesos de la reforma educativa. Dicha reforma menciona las diversas fuentes del currículum, como la pedagógica, la epistemológica y la sociológica, pero es la fuente psicológica la que ha colonizado el discurso educativo. La aportación del constructivismo es renovadora, pero no puede ser ni la única ni la principal dimensión transformadora de todo un proyecto sociopolítico de reforma.

Para diversos autores⁵² como Martínez Bonafé y Beltrán Llavador, en lugar de un cambio de mentalidad en el profesorado, encontramos una adaptación de ideas, estrategias y prácticas del anterior modelo al nuevo formato curricular. Se produce una adaptación de estructuras cognitivas del profesorado a la nueva terminología de la reforma educativa. Del mismo modo, la proliferación de materiales curriculares editados sobre la reforma parecen solucionar el diseño curricular del profesorado (libros de texto, unidades didácticas o libros de secuenciación de contenidos) y que por su comodidad fomentan la desprofesionalización de un sector profesional más preocupado por las tareas que realizará en clase que por la autonomía en la manera de entender, pensar, diseñar, desarrollar y evaluar sus propias propuestas.

Así mismo, se contemplaba que las funciones asignadas en el currículum escolar al *movimiento* suponían una amalgama de finalidades asociadas a la asignatura a lo largo de su historia, muchas de ellas de carácter extrínseco o instrumental. Esta forma de entender el currículum no se pregunta previamente *qué es valioso enseñar* sino que adopta un cierto sentido o idea de “todo vale”. Por ello resulta fundamental saber en qué medida el currículum de Educación Física, según las funciones que se le asignan, *contribuye a la reproducción y la transformación social*. Es decir, cuánto hay de refuerzo o mantenimiento de una estructura social desigual e injusta y cuánto de cambio o

⁵⁰José Beltrán Llavador, "Pensamiento Débil y Reforma Educativa: la Racionalidad bajo el Signo de las Apariencias", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6 (1), 1994.

⁵¹José Gimeno Sacristán, *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata, 1982.

⁵² Beltrán, "Pensamiento Débil y Reforma Educativa:...", *op. cit.*

reconstrucción de esa estructura social. Evidentemente, el diseño oficial curricular recoge dimensiones relativas a ambas perspectivas sociales en su introducción, pero lo importante es saber en qué medida se compromete con la segunda dimensión.

El diseño y posterior desarrollo curricular se definió como *abierto y flexible*, con un margen de acción a los centros y el profesorado, en el segundo y tercer nivel de concreción, pero la realidad puede ser otra. Es decir, los componentes estructurales que conforman las programaciones de los centros y del profesorado coartan la planificación docente encorsetada dentro de su formato, en lugar de ser la propia práctica la que dictamine qué y cómo debe ser planificado. Así se invita a seguir diseñando más conforme a las prescripciones de un currículum por *objetivos operativos*⁵³ que conforme a un currículum abierto y flexible. Incrementándose con ello la burocracia que hace más difícil la aplicación y desarrollo del currículum oficial en la práctica.

Los bloques de contenidos se establecieron para toda la etapa de primaria; pero a la hora de secuenciarlos en nuestras programaciones se concretaban en ciclos, dotando de más flexibilidad para su desarrollo. Dentro de ellos convivieron contenidos tradicionalmente más dominantes en Educación Física; la condición física y el deporte, con otros contenidos emergentes o de menor tradición escolar; la expresión corporal y las actividades en naturaleza. Incluso incorporó contenidos de corte más transversal e integrador; como la salud y para el tiempo libre. Así lo vieron autores como Hernández Álvarez⁵⁴, como fruto del consenso, del esfuerzo y superadores de planteamientos más tradicionales.

Sin embargo otros autores, criticaron dicha neutralidad y eclecticismo, bajo la excusa de “todo vale”.⁵⁵ Su argumentación consistía en criticar el hecho de que tales contenidos de la Educación Física se presentaban sin conflictos ni dudas, cuando resulta que muchos de ellos emergieron históricamente enfrentados: por ejemplo, la pugna entre la gimnasia, precursora de la condición física, y los juegos y deportes o la Educación Física y el deporte). El peligro se encuentra en silenciar y evitar el debate en torno a las luchas entre grupos profesionales diferentes en su afán por imponer el contenido o visión que consideran legítima. De esta manera, se diluyen los problemas y se consiguen una sensación de

⁵³ Beltrán, "*Pensamiento Débil y Reforma Educativa:...*", *op. cit.*, p. 26.

⁵⁴ Hernández Álvarez, José Luis. La Construcción histórica y social de la Educación Física, *Revista de Educación*, nº311, 1996

⁵⁵ Victor M. López Pastor, *Educación Física, Evaluación y Reforma*, Segovia, Librería Diagonal, 1999.

normalidad y consenso. Con ello corre el riesgo de que el desarrollo práctico del currículum se deje a merced de las ideas y prácticas dominantes de la cultura profesional, confundándose una vez más consenso con reproducción social de currículum.

A todo ello debemos añadir el hecho de que un contenido tan específico como el acondicionamiento físico, se haya tomado y aplicado directamente del RD de Enseñanzas Mínimas en su desembarco en Educación Primaria. Aquí el desarrollo curricular en las distintas Comunidades Autónomas (CCAA) fue dispar; unas lo solventaron valorando el aspecto más cualitativo del acondicionamiento físico; es decir las habilidades motrices. Pero otras CCAA, conectaron el acondicionamiento físico con la salud (p.e.: Canarias y Valencia), sin percatarse que la salud es un concepto mucho complejo quizás.

Si el planteamiento teórico de los contenidos dio que hablar, mucho más significativo fue la aplicación de dichos contenidos en la práctica. Aquí claramente dominaron los contenidos tradicionales de la Educación Física (acondicionamiento físico y deporte) frente a los contenidos propios de la expresión corporal y actividades en la naturaleza. Ello resulta cuanto menos curioso pues Hernández Álvarez⁵⁶ avanza que el 83% mostraba su apoyo a la incorporación de dichos contenidos en el área; pero en cambio, de ellos solo un porcentaje mínimo lo llevaba realmente a la práctica. Con ello se vuelve a constatar las dificultades de llevar a la práctica la propuesta de la LOGSE, predominando las inercias profesionales e institucionales. Gimeno⁵⁷ nos recuerda que una mayor formación del profesorado y menos prescripciones y orientaciones curriculares sería lo más indicado para cambiar la Educación Física tradicional. Y ello supone más gasto público en educación.

Los criterios de evaluación fueron el elemento curricular más novedoso del nuevo currículum surgido de la reforma. Importante y novedoso fue la integración de la evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; la amplitud de su concepto más allá de la calificación del alumnado y el establecimiento de los criterios de evaluación para toda la etapa (su posterior concreción por ciclos y no por niveles). Ello no quita para que López Pastor⁵⁸ hable de incongruencias en los criterios de evaluación, a saber:

⁵⁶ Hernández Álvarez, la construcción histórica y social de la Educación Física, *op. cit.*, p.39.

⁵⁷ José Gimeno Sacristán, "La LOMCE. ¿Una Ley más de Educación?", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 28 (3), 2014.

⁵⁸ López Pastor, *Educación Física, Evaluación y Reforma*, *op. cit.*, p. 34.

- No todos los contenidos están igualmente representados en los criterios. De este modo se vuelve a contemplar un predominio de los criterios de los contenidos tradicionales (p.e. n° 3: “Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar”).
- El discurso sobre la evaluación se centró en la tradición de la evaluación normativa de la condición física, siendo por tanto incompatible con el proceso de enseñanza-aprendizaje y una evaluación criterial e individualizada del alumnado, más aún en la etapa de primaria.
- Se volvía a constatar la separación entre el discurso de la evaluación global e integral que reflejan los principios de la reforma y unos criterios de evaluación analítica y parcial que fragmentan lo que pretenden integrar.

Este elemento curricular, los criterios de evaluación, fue además el elemento que menos material impreso y curricular generó, quizás porque la tradición de evaluar objetivos operativos seguía siendo intensa. Ello no influyó en el ánimo de diferentes autores⁵⁹ para que mencionaran dos tendencias prácticas a la hora de evaluar: ya fuera la evaluación cualitativa dirigida a cuestiones afectivas y de actitudes, así como valorar dichas actitudes en actividades no lectivas; ya fueran recreos o actividades extraescolares, dándole por tanto un tratamiento a este tipo contenidos actitudinales más allá de la asignatura. Pero ello no fue la tónica dominante.

Con todo ello se ha pretendido enunciar y valorar todo aquello que se consideró positivo en la primera gran ley de reforma educativa de la democracia. Más concretamente en el área de Educación Física que tanto demandaba una sociedad que ansiaba modernizarse. Dicho planteamiento a su vez ha pretendido valorar de manera más crítica aquellos aspectos que venían a reflejar una tendencia en la forma de entender la Educación Física más tradicional; con una importante carga en contenidos basados en la condición física y el deporte y en unos criterios de evaluación basados en la norma, rompiendo por tanto con el planteamiento de un aprendizaje más individualizado y una enseñanza más global, lúdica y cooperativa.

De este modo, el hecho de equiparar la Educación Física junto con el resto de las áreas en la consecución de los objetivos y finalidades educativas para la etapa de Educación Primaria, así como su desarrollo curricular (y secuenciación) le permitió situarse

⁵⁹ López Pastor, *Educación Física, Evaluación y Reforma*, op. cit., entre otros.

al mismo nivel del resto de las áreas, (al menos en teoría) respecto a legislaciones educativas anteriores. El número de horas asignadas al área (3 horas semanales), así como la progresiva formación de especialistas en Educación Física, junto a las posibilidades de trabajar de manera interdisciplinar con otras áreas, permitía un importante campo de posibilidades educativas y potencialidades formativas para el alumnado.

3.2.2. La LOCE

PLANTEAMIENTO GENERAL

La primera ocasión que tuvo el partido conservador en España de hincar el diente a la educación desde el ámbito estatal no la desaprovechó. De este modo el 24 de diciembre de 2002 se publicaba en el BOE la Ley orgánica 10/2002 de Calidad de Educación. Ese mismo año, en el mes de junio, se había aprobado la Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación profesional. Anteriormente, en diciembre de 2001, se aprobaba la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. De esta manera quedaba configurado el nuevo sistema educativo español, con el que el Partido Popular (PP) lleva a cabo el proceso de acomodación de la enseñanza a los imperativos marcados por la globalización económica y la Unión Europea⁶⁰. El PP llegó por primera vez al gobierno de España en 1996, pero su victoria electoral por mayoría simple no le permitió desarrollar sus planteamientos de reforma educativa española. Sin embargo, la comodidad de la mayoría absoluta alcanzada en las elecciones generales de marzo de 2000 le despejó el camino para implementar sus decisiones.

La LOCE se aprobó sin el diagnóstico y el debate previos de una acción legislativa que este calado requiere. Esta actitud de cerrazón al diálogo ha propiciado que a lo largo del 2002 la comunidad educativa, y otros sectores sociales, hayan realizado importantes movilizaciones en contra de la norma en elaboración, contestando así la iniciativa gubernamental.

La LOCE se sustenta en la premisa del PP de que la ampliación de la escolaridad obligatoria y la imposibilidad de un currículum comprensivo (en la *ESO* se introducen cambios: abandono de la enseñanza comprensiva y se incorporan los Itinerarios formativos -controvertidos por su carácter segregador-) constituyen las causas del fracaso, el abandono y los problemas de convivencia escolares. Este arranque pretende

⁶⁰ José Gil Rivero, "Un Análisis Crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza," *Filosofía, Política y Economía en el Laberinto* (11), 2003.

servir para justificar el discurso del mérito, la defensa de un modelo educativo que segrega, la concepción clasista de la educación, la estratificación del alumnado y el control sobre éste y la desatención a la diversidad y optatividad, que es el significado raíz de la ley⁶¹. Volvemos a reiterar que aun cuando la mejora de la calidad de la educación no depende exclusivamente de su financiación, ya que en ella intervienen diversos factores, una propuesta rigurosa debe contemplar de manera ineludible este aspecto. Sin embargo, la LOCE se aprobó sin un proyecto inversor, confirmando la tendencia a la regresión que en este capítulo experimenta desde hace años el sistema educativo en su conjunto y renunciando a que los centros públicos se constituyan en la red que vertebré la oferta educativa. A este respecto Cascante señala que “la política educativa actual, vehículo de expresión de los intereses de las clases sociales dominantes, busca fundamentalmente conseguir dos objetivos; servir al sistema económico neoliberal y contribuir al mantenimiento y desarrollo de la ideología dominante”.⁶²

Por otro lado, ya la anterior ley LOPEGCE aprobada durante la última etapa del mandato socialista supuso cerrar vías de democratización de los centros docentes. La LOCE, ahonda en este hecho; los centros responderán a un esquema de organización empresarial, altamente jerarquizado, en donde los órganos de carácter unipersonal desplazan a los colegiados. Ello va en detrimento de las competencias del claustro de profesores y del Consejo escolar. Se asiste a un retroceso en la democratización de los órganos de gobierno, gestión y participación de los centros docentes públicos. En este contexto adquiere especial relevancia el esfuerzo y el protagonismo de la figura del director, así como el procedimiento de nombramiento del mismo; que se efectuará mediante concurso de méritos entre funcionarios, y cuya “*selección será realizada por una comisión constituida por representantes de las administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente*” (art. 88). Este procedimiento, que elimina la elección por parte del consejo escolar, así como el refuerzo de los nombramientos de carácter extraordinario y el reconocimiento económico de la función directiva que el artículo 94 tiene previsto una vez terminado su mandato, supone un riesgo de clientelismo político y administrativo del todo nefasto para el desarrollo de los centros docentes.

En el preámbulo de dicha ley se constata los principios en los que se sustenta la LOCE; en esta sociedad de la información y del conocimiento, se afirma la necesidad de

⁶¹ Gil Rivero, "Un Análisis Crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza", *op. cit.*, p. 54.

⁶² César Cascante Fernández, "Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior", *Revista Espanola de Educacion Comparada* (15), 2009.

que el sistema educativo ha de adaptarse a la nueva realidad económica (globalización, presencia masiva de nuevas tecnologías y reorganización de los procesos productivos). Desde este planteamiento la educación es concebida como un bien o artículo de primera necesidad y no como un derecho social. Asistiéndose así a un proceso de mercantilización de la educación, con el que se pretende hacer recaer en cada individuo la responsabilidad de su formación; el éxito o el fracaso dependerá del mayor o menor esfuerzo y exigencia personal (cultura del esfuerzo), de la correcta toma de decisión en la elección de la oferta educativa (sistema de oportunidades) y de la inversión personal y familiar en educación⁶³. Otro elemento esgrimido hasta la saciedad para argumentar la urgencia de esa ley y que recoge el preámbulo de la misma es; “las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan las deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan particularmente, en la Educación secundaria obligatoria. Situándose nuestros alumnos por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales”, y que se plantea sin la más mínima autocrítica, ni la adopción de medidas correctoras en sus seis años anteriores de gobierno.

LA EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTOS CURRICULARES

El desarrollo y aplicación de la LOCE no llegó a consolidarse debido al cambio de gobierno⁶⁴ que se produjo tras las elecciones celebradas en España el 14 de marzo de 2004⁶⁵, y que supuso la derrota del PP. Ello no quita (como hemos tratado anteriormente), para valorar el discurso y el planteamiento, que se derivaba de dicha Ley. De forma breve abordamos aquellos elementos curriculares que se establecían en la LOCE para su futura aplicación. Los RRDD que desarrollaron el currículum de la Educación Primaria (R.D. 830/2003, 27 de junio. BOE num.157, 2 de julio de 2003) y de la ESO, se traslucía en un primer cuestionamiento del carácter abierto y flexible del marco curricular anterior.

Centrados en el ámbito de la Educación Física lo más destacado hace referencia a:

⁶³ Gil Rivero, "Un Análisis Crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza", *op. cit.*, p. 62.

⁶⁴ <https://www.libertaddigital.com/sociedad/el-consejo-de-ministros-aprueba-la-paralizacion-del- calendario-de-aplicacion-de-la-loce-1276223874/>

⁶⁵ Año europeo de la educación a través el deporte. Decisión nº 291/2003/CE del parlamento Europeo y del Consejo, de 6 de febrero de 2003, por la que se establece el Año Europeo de la Educación a través del Deporte 2004. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32003D0291>

a) El grado de concreción de los contenidos y de los criterios de evaluación de las diversas áreas (En nuestro caso Educación Física) es mayor, al encontrarse secuenciados por ciclos en primaria (y por cursos en secundaria) y no por etapas como en la LOGSE. Según Coll⁶⁶, el gobierno pretendía evitar, entre otros aspectos, que un currículum flexible pudiera utilizarse en algunas regiones (especialmente en Cataluña y País Vasco) para reforzar ideologías nacionalistas a través de los contenidos de la enseñanza y de asignaturas tales como la historia. Ello no quita para que evidentemente, se secuenciaran los contenidos y los criterios de evaluación por ciclos en el resto de las áreas.

b) Esta secuenciación por ciclos de los criterios de evaluación y de los contenidos en Educación Física aunque inicialmente puedan “*facilitar la tarea a la hora de programar*”, reduce en parte la autonomía y la toma de decisiones con respecto a la hora de secuenciar dichos contenidos y criterios de evaluación.

c) El siguiente elemento curricular; *los objetivos generales de área*, mantiene el porcentaje elevado del predominio de la condición física y la actividad deportiva entre ellos y añade dos de singular relevancia; el nº 8; “fomentar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y comprensión de las normas del juego” (en un claro intento de instrumentalizar el área) y el más sorprendente nº 9 “ Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área), que como dijimos esta ley era un claro avance hacia las Nuevas Tecnologías (NNTT) y la confianza ciega en las mismas. Tal y como recoge el propio preámbulo del área: “Se integra el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para establecer relaciones con alumnos de otros centros, compartir experiencias motrices y planificar otras nuevas”.

d) Respecto a los contenidos, (a parte de la secuenciación por ciclos ya comentada) se agrupan en tres bloques de contenidos (frente a los cinco de la LOGSE), a saber: 1- El cuerpo y la salud, 2- Movimiento y Salud, y 3- Los juegos. Encontrándonos los contenidos sin clasificar en sus tres tipos debido a su diferente origen y naturaleza de la LOGSE; es decir, contenidos normativos, actitudinales y procedimentales.

e) Respecto a los criterios de evaluación (hemos señalado su secuenciación por ciclos) inciden el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área (incluso en el primer ciclo, es decir, alumnos de 6 y 7 años).

⁶⁶ Coll, *El constructivismo en el aula*, op. cit.

f) Afortunadamente la LOCE mantenía la misma carga horaria con respecto al área de Educación Física que mantenía la LOGSE; recogiendo en las enseñanzas mínimas tres horas semanales para cada uno de los niveles de Educación Primaria.

3.2.3. La LOE

PLANTEAMIENTO GENERAL

En 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), que nace para mejorar la calidad de la educación en nuestro país y como respuesta a los nuevos cambios sociales y al tremendo fracaso escolar. La estructura del sistema educativo no varía en lo fundamental. Debido a la normativa europea, *el cambio más significativo y que más se ha analizado, es la introducción de las Competencias Básicas* (como un nuevo elemento curricular, desconocido hasta el momento), a las que cada materia debe contribuir a fin de que el alumnado las adquiriera para “poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (art. 5 LOE). De las ocho Competencias Básicas en primaria, la EF contribuye de manera directa a la consecución de: *la Competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico y la Competencia social y ciudadana*, e indirectamente en las otras seis.

Aunque el gobierno socialista detuvo la aplicación de la LOCE y promovió esta nueva ley, los RRDD que la desarrollaron no recuperaron ya el nivel de participación del profesorado característico de la LOGSE en las decisiones de diseño curricular. Otras novedades que incorporó la LOE fueron:

- a) *Supresión de los itinerarios* de la LOCE y una nueva organización en la ESO. Se intenta dar una salida a todos los alumnos, sea cual sea su nivel e intereses.
- b) En la *ESO* se reduce el número de materias en los dos primeros cursos, una organización flexible de las enseñanzas, orientación como prevención de dificultades, posibilidad de promoción con tres materias suspendidas. Contempla además diferencias organizativas entre los tres primeros cursos, comunes en casi todo, y el cuarto, que tiene un carácter orientador.
- c) *Bachillerato*: organizado en tres modalidades, cada una de las cuales se podrá desdoblar en vías diversas para enfocar mejor las perspectivas de estudios futuros.
- d) Organización de *enseñanzas artísticas superiores*: planteamiento nuevo en cuanto al contenido y estructura para encuadrarlas en el contexto de ordenación de la Educación Superior del marco europeo.

e) Introducción de las asignaturas *Educación para la Ciudadanía* y *Ciencias para un mundo contemporáneo*.

f) Introducción de “*dos evaluaciones de diagnóstico*”; una en cuarto de Primaria y otra en segundo curso de Secundaria, que servirán para que alumnos y centros corrijan lo que sea necesario y mejoren su aprendizaje y enseñanza.

g) Destaca además la *Red de centros escolares públicos y privados*: se intenta que no sean los centros los que seleccionen a los alumnos, sino que sean los alumnos quienes puedan elegir libremente el centro que deseen, siempre que haya plazas libres (CAPÍTULO III-LOE).

Al igual que la LOCE, a nivel curricular, *la administración educativa concreta los contenidos y los criterios de evaluación de las diversas áreas en cada uno de los ciclos de la educación primaria* (y en cada uno de los cursos en la ESO). Como decimos, la gran novedad fue la introducción de las *Competencias Básicas*, que se hace siguiendo las directrices y recomendaciones hechas por los organismos europeos de educación. En el año 2000 el Consejo Europeo (celebrado en Lisboa), se propuso como objetivo estratégico hacer de la economía europea una economía basada en el conocimiento, dinámica y competitiva, para lo cual se consideró que el ámbito de la formación y la educación jugarían un papel clave. Así tomando la *Estrategia de Lisboa (p.101)* se recurre al concepto de aprendizaje permanente como la capacidad de adaptación necesaria para hacer frente a los constantes cambios, necesidades y exigencias del mercado de trabajo en un contexto global y altamente competitivo⁶⁷. Para desarrollar esta capacidad de aprendizaje permanente, el curriculum integrará entre sus elementos las Competencias Básicas, que el Consejo Europeo define “como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Las Competencias Claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.⁶⁸

Con la LOE fue la primera vez que un planteamiento procedente del ámbito económico y empresarial terminó articulándose en una propuesta pedagógica. De un modelo de enseñanza cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos, se pasa a un modelo de aprendizaje orientado a desarrollar capacidades para resolver diferentes situaciones a lo largo de toda la vida.

⁶⁷ Documento, Comisión Europea, 2001; Consejo de la Unión Europea, 2002.

⁶⁸ Documento, Consejo Europeo, 2006, p. 13.

La LOE define ocho competencias básicas (**Tabla 2**) que han de desarrollarse a lo largo de la educación obligatoria. El currículum no establece una relación unívoca entre determinadas áreas y del desarrollo de ciertas competencias, sino que cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las Competencias Básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias. En esta línea, los RRDD (art.6, R.D. 1513/2006)⁶⁹ que fijaron las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y la ESO (R.D. 1631/2006)⁷⁰, respectivamente, recogieron algunas premisas acerca de la contribución de las diferentes áreas al desarrollo de las CCBB.

Tabla 2: Competencias Básicas

Competencias clave de la UE	Competencias básicas LOE (R.D. 1513/2006)	Competencias básicas LOMCE (R.D. 126/2014)
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación en la lengua materna • Comunicación en lenguas extranjeras • Competencia matemática y las básicas en ciencia y tecnología • Competencia digital • Aprender a aprender • Competencias sociales y cívicas • Sentido de iniciativa y espíritu de empresa • Conciencia y expresiones culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación lingüística • Competencia matemática • Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico • Tratamiento de la información y competencia digital • Competencia social y ciudadana • Competencia cultural y artística • Competencia para aprender a aprender • Autonomía e iniciativa personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lingüística • Competencia matemática y las básicas en ciencia y tecnología • Competencia digital • Aprender a aprender • Competencias sociales y cívicas • Sentido de iniciativa y espíritu de empresa • Conciencia y expresiones culturales

Fuente: Elaboración propia

⁶⁹ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

⁷⁰ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

LA EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTOS CURRICULARES

Tal y como hemos planteado, el Artículo 5. RD 1513/2006 establece que “*Se entiende por currículo de la Educación primaria el conjunto de objetivos, Competencias Básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa*”.⁷¹ Se establecen, al igual que en la LOGSE, ocho objetivos generales del áreas, observándose correspondencia en seis de ellos, como se observa en la **Tabla 3**. El objetivo nº. 4 de ambas leyes, hace referencia a *la resolución de problemas motores*. La LOE desarrolla en mayor grado dicho objetivo, aportándole un mayor sentido de autonomía al discente, incluyendo nuevos instrumentos para la resolución de los problemas, quedando de la manera siguiente: “[...] *actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades física, deportivas y artístico-expresivas*”.⁷² Por su parte el objetivo nº 7 de la LOGSE incide en el comportamiento adecuado en los entornos donde se desarrollan las actividades físicas y deportivas, mientras que en la LOE el objetivo nº 8 queda redactado de la siguiente manera: “*Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador*”.⁷³

Tabla 3: Correspondencia entre los Objetivos Generales del Área de Educación Física.

LOGSE (R.D. 1006/91)	LOE (R.D.1513/2006)	LOMCE (R.D. 126/2014)
OBJ. GEN. AREA E.F.	OBJ. GEN. AREA E.F.	CRIT. EVAL. E.F.
1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.	1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.	1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás,	2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando un actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos de	2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

⁷¹ Artículo 5. RD 1513/2006.

⁷² Artículo 6. RD 1513/2006.

⁷³ *Ibídem*.

relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.	ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.	
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.	3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.	4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.	4. Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas.
5. Utilizar las capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.	5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.	6. Utilizar los recursos expresivos de cuerpo y el movimiento de forma estética y creativa, comunicando sensaciones emociones e ideas.	6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.

<p>7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.</p>	<p>7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.</p>	<p>7. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica,</p>
<p>8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.</p>	<p>8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando un actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.</p>	<p>8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.</p>
		<p>9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.</p>
		<p>10. Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.</p>
		<p>11. Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física.</p>
		<p>12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando</p>

		fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.
		13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.

Fuente: Elaboración Propia

Respecto a los *contenidos*, mantiene la estructura de los cinco bloques de contenidos de la LOGSE; aunque modificando sus nombres como se Observa en la Tabla 4) y mostrando diferentes matices entre ellos (p.e.; el bloque 5, plantea una serie de contenidos encaminado hacia la adquisición del juego como actividad física, mientras que la LOE introduce además la iniciación deportiva). Además volvemos a constatar, que los contenidos en la LOE se concretan para cada *ciclo educativo*, y no para toda la etapa como sucedía en la LOGSE.

Tabla 4: Correspondencia entre los Bloques de Contenidos de Educación Física

LOGSE (R.D. 1006/91)	LOE (R.D. 1513/2006)
BLOQUE 1: El cuerpo: imagen y percepción	BLOQUE 1: El cuerpo: imagen y percepción
BLOQUE 2: El cuerpo: Habilidades y destrezas	BLOQUE 2: habilidades motrices
BLOQUE 3: El cuerpo: expresión y comunicación	BLOQUE 3: Actividades físicas artístico-expresivas
BLOQUE 4: Salud corporal	BLOQUE 4: actividad física y salud
BLOQUE 5: Los juegos	BLOQUE 5: juegos y actividades físicas

Fuente: Elaboración Propia

Igualmente sucede con los *criterios de evaluación*, concretándose para cada ciclo de primaria. Así de los 15 criterios de evaluación de la LOGSE, se concretan en 8

critérios para cada ciclo en la LOE tal y como recoge el R.D. 1513/2006 y que se refleja en la **Tabla 5**.

Tabla 5: Criterios de Evaluación. Relación entre ambas Leyes Educativas.

LOGSE (R.D. 1006/91)	LOE (R.D.1513/2006)		
Todos los ciclos	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.	1. Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y táctiles, dando respuestas motrices que se adapten a las características de dichos estímulos	1. Desplazarse y saltar , combinando ambas habilidades de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de la actividad	1. Adaptar los desplazamientos y saltos a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre.
2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos	2. Desplazarse y saltar de forma diversa, variando puntos de apoyo, amplitudes y frecuencias, con coordinación y buena orientación en el espacio	2. Lanzar, pasar y recibir pelotas, u otros objetos móviles sin perder el control de los mismos, adecuando los movimientos a las trayectorias.	2. Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos en los juegos y actividades motrices que lo requieran, con ajuste correcto a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.
3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de la características de la acción que se va a realizar.	3. Realizar lanzamientos y recepciones y otras habilidades que impliquen manejo de objetos, con coordinación de los segmentos corporales y situación el	3. Girar sobre el eje transversal y longitudinal , diversificando las posiciones segmentarias y mejorando las respuestas motrices en las prácticas corporales que lo requieran.	3. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a una o varios adversarios en un juego colectivo, ya sea como atacante o como defensor.

	cuerpo de forma apropiada		
4. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.	4. Equilibrar el cuerpo adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración	4. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo.	4. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.
5. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.	5. Participar y disfrutar en juegos ajustando su actuación, tanto en lo que se refiere a aspectos motores como a aspectos de relación con compañeros/as.	5. Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas.	5. Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte.
6. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).	6. Reproducir corporalmente o con instrumentos una estructura rítmica.	6. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.	6. Mostar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.
7. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.	7. Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con	7. utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de	7. Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros/as utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de

	desinhibición y soltura en la actividad.	personajes e historias, reales o imaginarias.	estímulos musicales, plásticos o verbales.
8. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.	8. Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la conciencia del riesgo en la actividad física.	8. Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio para la salud, mostrando interés en el cuidado del cuerpo.	8. Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas.
9. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.			
10. Utilizar los recurso expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales o imaginarias.			
11. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades corporales y de movimiento.			
12. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.			
13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando un actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.			

14. Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.			
15. Identificar como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.			

Fuente: Elaboración Propia.

Con respecto a las ya mencionadas CCBB, y la contribución que hace el área de EF al desarrollo de aquellas, se puede entender como una contribución hacia la educación general del alumno⁷⁴; al igual que ocurría en la LOGSE que se exponía unos fines educativos. Contemplándose por tanto una relación entre estos fines y aquellas CCBB (**Tabla 6**). Así la LOGSE incluye tres fines educativos: aprendizajes instrumentales básicos, mejora de las posibilidades lúdicas y mejora de las posibilidades de movimiento para ser desarrollados en la etapa de primaria, especialmente desde el área de Educación Física (pero no exclusivamente).

El horario del área de EF en Educación Primaria no sufre variación significativa (excepto el pasar de 140 h a 105 h en el primer ciclo de primaria, y se mantienen las 105 h en el segundo y tercer ciclo con respecto a leyes educativas anteriores.

Tabla 6: Relación entre Fines educativos y CCBB

LOGSE (R.D. 1006/91)	LOE (R.D. 1513/2006)
Socialización autonomía	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Aprendizajes instrumentales básicos Mejora de sus posibilidades expresivas	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

⁷⁴ M. Herrador; J. A. Huertas & C. Lara, "LOE and LOGSE. A Change of Perspective in Physical Education", *The International Journal of Medicine and Science in Physical Education and Sport* 5 (1), 2009.

Mejora de las posibilidades cognitivas	Competencia social y ciudadana
Mejora de las posibilidades comunicativas	Competencia cultural y artística
Mejora de las posibilidades lúdicas	Autonomía e iniciativa personal
Mejora de las posibilidades de movimiento	Competencia de aprender a aprender

Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. La LOMCE

PLANTEAMIENTO GENERAL

Una de las piezas claves del Estado social es, o era, la educación entendida como un espacio público -que pertenece al ámbito de lo público o común del que son responsables los poderes públicos- sustraído a su mercantilización, financiado básicamente con impuestos y configurado para garantizar el derecho a la educación como derecho social: derecho a una educación básica de cierta calidad desde el nacimiento hasta al menos los 16 o 18 años, así como una formación profesional; derecho por quienes carecen de medios, a la percepción de becas y ayudas al estudio en la enseñanza post-obligatoria; y programas específicos de educación compensatoria y de refuerzo y ayuda para quienes las precisen; ya se trate de centros docentes, alumnado, familias o zonas y áreas del pobreza. Si la educación no puede hacer mucho, por sí sola, para amortiguar las diferencias sociales que, al menos, no las refuerce⁷⁵.

Pero para otros, bajo el discurso de que los programas sociales son un despilfarro innecesario para ayudar a personas que se vuelven acomodadas y perezosas; cualquier tipo de ayuda que sea (becas, subsidio, farmacéutico...) va acompañado de un recelo y una suposición de fraude (a la vez que se regulaba y reducía este tipo de ayudas, en España se aprobaba una amnistía fiscal⁷⁶, y se modificaba la Constitución española para no sobrepasar el techo de Gasto (**Anexo 2**)).

⁷⁵ Antonio Viñao Frago, "La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). ¿Una Reforma Más?", *Historia y Memoria De La Educación* (3), 2016.

⁷⁶ https://politica.elpais.com/politica/2017/06/08/actualidad/1496933024_470959.html. Revisado el 25/04/2018.

Lo hemos planteado: una cosa es su modelo y otra bien distinta es la realidad. En España los recortes en educación pública ascienden a 6.000 millones de Euros, y se han perdido más de sesenta mil puestos docentes. Por su parte, el gasto dedicado a los conciertos privados se duplica del 2000 a 2009 (pasando de 2.823 millones a 5.891 millones, MEC 2004)⁷⁷. En nuestro país cuya inversión no ha alcanzado nunca la media de los países europeos: el 5,5 del PIB (invertimos el 4,3 de nuestro PIB en educación, OCDE 2017), se atreven a decir que la inversión no mejora la calidad educativa.

En un momento en que España ocupa el segundo lugar de Europa en pobreza infantil⁷⁸ y es el país donde más ha crecido la desigualdad de la OCDE⁷⁹

De todo esto poco o nada se habla o se dice, por el contrario; bajo los discursos de la calidad, eficiencia y efectividad salió adelante la ley LOMCE. Aunque es obligado reconocer que estas políticas neoliberales no comienzan con dicha ley; La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 del Gobierno socialista -que acabamos de ver-, aunque mantiene el espíritu comprensión de la ley anterior (LOGSE), incorpora de manera clara el discurso de la eficacia, la calidad, las competencias y la evaluación del sistema⁸⁰.

Salió adelante la LOMCE, como decimos, pero con el firme propósito de la oposición de derogarla en cuanto tuvieran mayoría suficiente en el congreso de los diputados⁸¹. Pero para nuestro estudio lo más significativo quizás es el modo de su elaboración: de quién o quienes la elaboraron nada se supo. Es curioso como en una ley del calado tan importante como es la educación, nada se supo acerca del equipo o personas autoras del anteproyecto. Nada similar, como contraste, con el Libro Blanco que daría origen a la reforma de 1970, o los libros impresos que abrieron los debates de la Ley Orgánica General del Sistema educativo (LOGSE) de 1990 y la LOE de 2006.⁸²

Ya inmersos en plena LOMCE, se contempla en primer lugar un preámbulo ilusionante (para los empresarios y quienes lo redactaron) y que evidencia fuertes contradicciones entre dicho preámbulo y el articulado de dicha ley. De este modo, en el preámbulo se recoge entre “los principales objetivos que persigue la reforma, como son: el

⁷⁷Belén Pascual Barrio, "Calidad, Equidad e Indicadores en el Sistema Educativo Español", *Pulso. Revista de Educación* (29), 2018.

⁷⁸ Cáritas, 2014 y https://www.huffingtonpost.es/2014/03/27/story_n_5041394.html. Revisado el 25/04/2018.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ Javier Gurpegui & Juan Mainer, "La Crisis de la Escuela como Problema. Modos de Educación, Crítica de la Crítica y Formas de Resistencia", *Con-Ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales* (17), 2013.

⁸¹ <http://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-partidos-quieren-derogar-lomce-superan-mayoria-absoluta-congreso-20160117113934.html>. Revisado 04/05/2018.

⁸² Viñao, “La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa...” op. Cit.

reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales; tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados de Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son fundamentalmente; el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias”.⁸³ Toda una declaración de intenciones que es preciso matizar:

✓ Respecto a “reducir el abandono temprano de la educación” conviene recordar que además de depender de la evolución del empleo y del paro; Hirtt añade además de que el empleo va a depender del tejido industrial desarrollado, las apuestas por la innovación y la ciencia y las inversiones de capital, que deben regularse por leyes internacionales para que no supongan el enriquecimiento sin límites de un pequeño porcentaje de la población, mientras que el trabajo se degrada para hacernos más competitivos.⁸⁴ Sin decirlo de modo expreso esperan resolverlo mediante una operación de ingeniería estadística excluyendo del cómputo de abandonos a quienes se titulen en los programas de formación profesional básica (Juan Antonio Aunión)⁸⁵.

✓ Respecto al objetivo de conseguir unas evaluaciones comparativamente más favorables en los rankings internacionales, en especial PISA, cuyos resultados se utilizan en el preámbulo de manera reiterada para justificar la reforma (hasta en tres ocasiones en dicho preámbulo), se observa como un elemento propio del ideario neoliberal que estamos analizando.

✓ El siguiente elemento recogido entre los principios de la ley de mejora de la calidad educativa es el aumento de la autonomía de los centros y el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros que también hemos esbozado en nuestro planteamiento y que es preciso dedicarle la atención que se merece, debido a su cambio cualitativo que supone respecto a la autonomía de los centros.

✓

⁸³ Ley Orgánica 8/2013, De 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *Boletín Oficial Del Estado*, 2013. Disponible en: www.Boe.es/diario_boe/txt.Php.

⁸⁴ Nico Hirtt. Educar bajo la dictadura del mercado. *Con-Ciencia Social: Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* 17, (2013)

⁸⁵ https://elpais.com/sociedad/2013/07/14/actualidad/1373810408_617614.html

PISA, ALGO MÁS QUE NÚMEROS

En la primera edición del programa PISA en el año 2000 participaron 32 países, ya en el año 2012 la cifra llegó a 65 participantes. Sea cual fuere la causa, su expansión es innegable, como también lo es su impacto sobre los diversos sistemas educativos nacionales. Numerosos países han acometido reformas educativas a raíz de conocer sus resultados en las pruebas PISA (España entre ellos). Se presenta PISA como la medida más legítima y exacta del rendimiento educativo comparativo internacional⁸⁶.

En PISA se recoge de manera explícita todo lo que el mercado ansía en la educación; comparación, competitividad, racionalización y algo propio del carácter neoliberal y de la OCDE: plantear su discurso y su planteamiento como hechos ineludibles, inapelables y externos, a los cuales la población, los gobiernos y otros actores sociales han de ajustarse sin albergar expectativas de cambio. De este modo en esta cultura, los sujetos (profesores, estudiantes, estamos llamados a alcanzar unos objetivos de desempeño⁸⁷.

Llegando hasta tal punto que las evaluaciones y comparaciones son aquí las tecnologías de poder empleadas para operar en el cambio ya que prefiguran una imagen de la calidad educativa a la que deben tender los individuos, desestimando cualquier otro elemento o criterio susceptible de ser aceptado de calidad educativa.

Esta calidad educativa entendida como eficiencia; ordenación y minimizar los inputs y maximizar los outputs, es una clara estrategia de privatización. No se plantea la eficiencia en términos de una gestión responsable de los recursos públicos en la previsión de unos servicios sociales, sino más bien al contrario, el mandato de la eficiencia pone en riesgo de erosión dichos servicios, típico de un Estado competitivo⁸⁸.

Por otro lado el impacto del discurso PISA en el ámbito curricular es notorio: se trata de un puente invisible de prescripción curricular así como de la influencia que el marco competencial PISA tiene en la reformulación de los currículos nacionales⁸⁹, llegando hasta tal punto de fabricar personas para una sociedad imaginada. Se fabrican así nuevas identidades acordes con los requerimientos de lo que se ha denominado “economía del conocimiento”.

⁸⁶ Rizvi Fazal & Bob Lingard, *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*, Madrid, Ediciones Morata, 2013.

⁸⁷ Stephen J. Ball, *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*, Oxford, Routledge, 2013.

⁸⁸ Aina Tarabini & Xavier Bonal, "Globalización y Política Educativa: Los Mecanismos Como Método de Estudio", *Revista De Educación* 355 (2), 2011.

⁸⁹ Francesc Pedró, "Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política", *Revista Española De Educación Comparada* (19), 2012.

Este “instrumento de legitimización de la Reforma educativa LOMCE”, que es PISA⁹⁰ no se queda ahí. Pues la representación del mundo que se hace a través de las famosas tablas de los ranking que ordenan y categorizan el mundo: arriba del ranking los mejores, abajo los peores; consiguen afianzar fronteras mentales entre países (o entre CCAA en nuestro caso). De este modo lo educativo queda reducido a aquello que puede ser medido, desoyendo todo tipo de diferencias no cuantificables numéricamente. En este sentido se asume el aula como una “caja negra” a la que no se puede acceder.⁹¹

Otro elemento sobre el que ha ahondado Nico Hirtt, y que recoge literalmente el preámbulo LOMCE (apartado V del preámbulo) es el argumento de que los jóvenes no están lo suficientemente preparados para este mundo competitivo;⁹² de este modo se reitera la introducción a través de evaluaciones externas (PISA y los sistemas nacionales de evaluación inspirados en marcos teóricos similares) y del discurso de las competencias. En coherencia con las teorías del capital humano que inspiran a PISA, estas competencias serán las que sirvan a la mayor riqueza nacional, o en cualquier caso a los intereses empresariales en la provisión de sus empleados. Sin embargo, una mayor formación o disponer de un mayor “capital humano” no genera más empleo a un país (como demuestra Nico Hirtt), aunque las personas mejor formadas tengan más posibilidad de conseguirlo. El empleo va a depender del tejido industrial desarrollado, las apuestas por la innovación y la ciencia y las inversiones de capital, que deben regularse por leyes internacionales, para que no supongan el enriquecimiento sin límites de un pequeño porcentaje de la población, mientras el trabajo se degrada para hacernos más competitivos.

Este discurso competencial invita a los alumnos a pensarse como empresarios de sí mismos, inversores que se embarcan en una tarea de “autocapitalización” durante toda su vida. Igualmente profesores y académicos deben mejorar su desempeño profesional para agregarse valor a sí mismos.⁹³

Lo significativo de este planteamiento de las evaluaciones externas a modo PISA, no estriba tanto en la validez interna o la fiabilidad de los items de las pruebas, sino que radica en las condiciones que hacen posible el estilo de pensamiento que está presente en PISA. Estas condiciones se refieren más a la creación del ciudadano y a la economía moral que al aprendizaje de las habilidades y/o a las culturas disciplinarias en las que se producen las

⁹⁰ Noelia Fernández-González, "PISA Como Instrumento de Legitimación de la Reforma de la LOMCE", *Bordón. Revista De Pedagogía*, Vol 67, nº 1, 2015.

⁹¹ Pedró, "Deconstruyendo los puentes de PISA: ...", *op. cit.*

⁹² Hirtt, "Educar bajo la dictadura del mercado", *op. cit.*

⁹³ Ball, *Foucault and Education ...*, *op. cit.*

ciencias y las matemáticas. El aparente rigor y uniformidad de los números (PISA) hacen parecer que se transporten en el tiempo y en el espacio de manera que no se requiera una confianza personal ni un conocimiento íntimo: la comparación confiere una aparente naturalidad a las respuestas en diferentes contextos nacionales. De este modo los números parecen excluir juicio alguno sobre el proceso de enseñanza aprendizaje⁹⁴.

Desde la perspectiva de PISA (se ha insistido en que las políticas de mejora de la educación basadas *únicamente* en la evaluación), se encuentra la idea de que el mecanismo produce conocimiento acerca de las dificultades para alcanzar los resultados propuestos y esperados. Es decir, se parte del supuesto de que; analizando los resultados, el sistema emite señales significativas relevantes sobre los déficits y potencialidades en el logro académico, y de que los profesores y gobernantes son capaces de captarlas e interpretarlas. De esta manera al realizar pruebas a los alumnos y medir los resultados, además se recaba información sobre una serie de variables que hipotéticamente influyen en ellos, estableciendo correlaciones y relaciones de causalidad potencialmente capaces de explicar y de sugerir líneas de actuación para la mejora. Así en el prólogo del informe español de PISA 2006, se expone el principal objetivo que anima a estos estudios impulsados por la OCDE: “Contribuir al mejor conocimiento de los aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, analizar qué explican los resultados obtenidos y sobre todo, facilitar la adopción de las políticas y las acciones educativas que permitan mejorar el sistema educativo español”⁹⁵. Es decir, se trata de establecer una relación productiva entre el conocimiento y la actuación para la mejora de la educación.

Pero ante la pregunta ¿Qué información proporciona realmente la evaluación basada en el análisis de los resultados que obtienen los alumnos en pruebas de este tipo? Nos encontramos con que la indagación sobre los factores del éxito escolar desarrollada por el movimiento de las *escuelas eficaces*, no alcanzó a producir conocimientos decisivos, ni ha conseguido resolver los interrogantes sobre las escuelas eficaces al margen del factor sociocultural⁹⁶. Son muchos estudios, incluso los elaborados por las instituciones y administraciones patrocinadoras de los programas de evaluación, que llegan a conclusiones bastantes similares acerca del éxito en el rendimiento académico de los alumnos; el factor

⁹⁴ Thomas Popkewitz, "The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility", *Journal of Teacher Education* 61 (5), 2010.

⁹⁵ Julio Carabaña, "Las Diferencias Entre Países y Regiones en las Pruebas PISA", *Documentos De Trabajo Del Colegio Libre De Eméritos* 2, 2008.

⁹⁶ F. Javier Merchán Iglesias, "¿Evaluación o Inculcación?", *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8 (2), 2015.

socioeconómico y cultural es el más decisivo. Concretamente en un trabajo sobre los datos de PISA 2006, Carabaña afirma que ni el sistema educativo, ni la gestión pública ni privada de los centros escolares, ni otras variables explicativas consideradas inciden de manera significativa en los resultados:

Los estudios PISA permiten afirmar que las diferencias entre los países no se deben a las características de sus escuelas, ni a nivel de sistema ni a nivel de centro. (...) El único factor con poder explicativo importante es la composición sociocultural de las poblaciones, un rasgo de los individuos que le viene de fuera a la escuela⁹⁷.

Por lo tanto, si el objetivo de las evaluaciones PISA y pruebas de diagnóstico, es el de facilitar información y producir conocimiento sobre la mejora de la educación, hay que constatar que realmente nos dice muy poco (poco más de lo que ya sabemos) sobre las diferencias de rendimiento y nada sobre lo que habría que hacer para mejorar los resultados⁹⁸.

Es evidente que el mecanismo en cuestión no ha conseguido mejorar significativamente los resultados ni las prácticas educativas. El propio informe PISA 2006 revela que no existe una relación *estadísticamente significativa* entre el rendimiento de los alumnos y la existencia de mecanismos de evaluación de este tipo.⁹⁹ Plantear una evaluación de este tipo (PISA), lejos de centrarse en la mejora de la educación, obedece más a razones que hemos ido esgrimiendo en este apartado, constatándose que la evaluación confiere a determinadas políticas educativas un plus de legitimidad, pues les otorga una supuesta racionalidad científica y técnica¹⁰⁰. Se trataría por tanto de una tecnología del poder que permite ocultar su incapacidad en la mejora de la calidad de la educación y a la vez, gobernar a los centros escolares y a los profesores haciéndolos responsables de los resultados de los alumnos¹⁰¹.

¿AUTONOMÍA DE LOS CENTROS?

Este planteamiento que supone el desembarco de todo el discurso neoliberal en el ámbito educativo y que estamos abordando -privatización, eficiencia, evaluaciones externas,

⁹⁷ Carabaña, "Las Diferencias Entre Países y Regiones en las Pruebas PISA", *op. cit.*

⁹⁸ *Ibidem.*

⁹⁹ OCDE, "El Desarrollo Económico. OCDE PISA 2009 Results" (2010), p. 46.

¹⁰⁰ Antonio Bolívar, "El Liderazgo Educativo y Su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones", *Psicoperspectivas* 9 (2), 2010.

¹⁰¹ Merchán Iglesias, "¿Evaluación o Inculpación?", *op. cit.*

competitividad, instrucción mínima,- precisa de un modelo de gestión. Este modelo de gestión de la autonomía de los centros se considera uno de los pilares de la LOMCE. Ya en el apartado VI del preámbulo, leemos “*el aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos, necesariamente unida a la exigencia de una mayor transparencia en la rendición de cuentas*”.¹⁰² Tampoco este modelo de gestión técnica resulta nuevo; pues ya se recomienda por parte de la OCDE, en la agenda global para la educación desde el año 1995. En su estudio “*Gobernanza en transición: reformas en la gestión pública de los países de la OCDE*”, plantea un modelo de gestión descentralizado dentro del sector público y orientado hacia los rendimientos. Se justifica en una mayor eficacia, para lo que crea entornos competitivos entre los centros y refuerza las capacidades estratégicas desde el centro y “*el enfoque clientelar*”¹⁰³.

Por su parte, en 2009, la Comisión Europea elaboró un libro blanco sobre cuestiones de gobernanza con el objetivo de mejorar la gestión pública en esta dirección¹⁰⁴. Al plantear estos modelos de autonomía de gestión, las comunidades escolares pierden el poder de participación; porque la gestión no sirve al objetivo de una mayor democratización o implicación de una comunidad, sino al objetivo de la eficacia¹⁰⁵. Para ello, necesitan un liderazgo fuerte, un proyecto en el que se implique el centro educativo pero de arriba-abajo (top-down). Esta piedra angular de la LOMCE supone además:

1º Frente a un concepto de autonomía en educación entendida como innovación educativa y libertad para la toma de decisiones sobre el gobierno de la escuela, así como una auténtica autonomía pedagógica del profesorado, nos encontramos ante un concepto de autonomía de gestión sujeta a una racionalidad tecnocrática, de “autonomía ficticia” que; por un lado descentraliza, amplía la diferenciación entre los centros y a la vez controla con pruebas un currículo estandarizado, todo ello desde un enfoque clientelar de gestión y medición de los resultados.¹⁰⁶ Este modelo de gestión que se plantea caracterizado por el concepto de “gubernamentalidad” desarrollado por Foucault, remite tanto a las políticas o mentalidades que usa un Estado para gobernar, como a los dispositivos tecnológicos que emplea para que estas políticas se hagan eficaces.

¹⁰² Ley Orgánica 8/2013, De 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa." *Boletín Oficial Del Estado*. 2013. Disponible en: www.boe.es/diario_boe/txt.php.

¹⁰³ Carabaña, "Las Diferencias Entre Países y Regiones en las Pruebas PISA", *op. cit.*, p. 67.

¹⁰⁴ Para la Cooperación, Organización. "El Desarrollo Económico. OCDE/PISA 2009 Results," ,(2010), p.4

¹⁰⁵ Rodríguez Martínez, "La Contra-Reforma Educativa en España:...", *op. cit.*

¹⁰⁶ Merchán Iglesias, "¿Evaluación o Inculpación?", *op. cit.*, p. 32.

2º La gobernanza en instituciones como la educativa, intensifica su perspectiva como un asunto técnico en detrimento de las cuestiones sociales y políticas que deberían guiar a la educación. Dicho mecanismo de control se intensifica con el dispositivo PISA que acabamos de ver; plantea sus resultados como indicadores de la calidad de la educación. Yong Zaho no solo cuestiona que los resultados PISA indiquen realmente el grado de formación de los alumnos, sino incluso que mejoren la educación de forma significativa.¹⁰⁷

Pero lo que sí consiguen es eximir al Estado de esa responsabilidad. Esta manera de concebir la autonomía y la descentralización supone el traspaso de responsabilidades y funciones desde la Administración estatal a la regional y de esta a la esfera municipal y a cada centro en particular. De este modo una vez establecida la autonomía, los resultados ya no son responsabilidad del sistema, ni de la Administración, sino del propio centro. O sea, de los docentes que trabajan en él. Se menoscaba la autonomía del profesorado y su estatus profesional, porque pierde las posibilidades de innovación y el control sobre el proceso educativo, mientras se le responsabiliza de la calidad de la educación (Rodríguez, 2014). Todo resultado es fruto de un proceso. En función de a quién se atribuya la acción del proceso, se atribuirá también la responsabilidad por el resultado. Así cuando los resultados no son los esperados más que hablar de evaluación, cabría hablar de *inculpación* (Merchán, 2015).

3º Esta autonomía de gestión se completa con el fortalecimiento de la función directiva. Ya la LOMCE atribuye a la dirección competencias decisorias asignadas en la LOE al consejo escolar del centro, convirtiendo a este en un mero órgano asesor (frente al espíritu inicial de los consejos escolares). Y añade un nuevo artículo, el 122 bis, en el que amplía sus facultades. Siendo al mismo tiempo modificado el artículo 135 de la LOE, que establecía la composición de las comisiones encargadas de su selección.

Si en la LOE eran mayoría de los representantes del claustro y del consejo escolar del centro; en la nueva regulación la mayoría corresponde a las administraciones educativas, convirtiendo con ello a la dirección en una agencia o escalón territorial más de índole jerárquica de la administración educativa¹⁰⁸. No es un tema menor, sino todo lo contrario: concreta y concentra poder y gestión en personas determinadas, en un espectro tan complejo como es la educación.

¹⁰⁷ Yong Zhao, *Who's Afraid of the Big Bad Dragon?: Why China has the Best (and Worst) Education System in the World*, San Francisco, Jossey-Bass editor, John Wiley & Sons, 2014.

¹⁰⁸ Antonio Viñao, “La ley Orgánica de Mejora de la calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más?”, *Historia y Memoria de la Educación*, 3 (2015)

En definitiva, plantear la educación desde esta perspectiva; autonomía cautiva, rendición de cuentas, evaluaciones externas, gobernanza en gestión, instrucción mínima,...., más cuando se lleva a cabo en entornos difíciles, supone que los individuos deben esforzarse más. No solo se desoye el origen de las desigualdades socioeconómicas y se oscurece la opción política de lucha contra las desigualdades, sino que además, únicamente el individuo es responsable -en un sálvese quien pueda-, anulando todo concepto de educabilidad¹⁰⁹ desde donde la responsabilidad está en la sociedad, en especial en el decisor político.

Desde estos parámetros se articula una ley vigente de la mejora de la calidad educativa que actualmente está en vigor en nuestro país. Es preciso ahora valorar bajo este discurso, el planteamiento que hace la ley de los elementos curriculares y como todo este desembarco envuelve el área de educación física. En 2013 se promulgó la LOMCE, aunque esta ley no supone una enmienda a la totalidad de la LOE, las modificaciones son tan sustantivas que en el imaginario colectivo ha penetrado como un replanteamiento integral del sistema educativo. La LOMCE sigue como referente pedagógico explícito las directrices de la OCDE (tal y como acabamos de exponer), organismo citado con asiduidad en su preámbulo, y representa un modelo con un mayor compromiso empresarial. De este modo la competencia de autonomía e iniciativa personal de la LOE se transforma en la Competencia de sentido de iniciativa y espíritu de empresa (**Tabla 1, pag.11**).

Aunque la LOMCE supone una continuación del enfoque curricular por competencias, encontramos un cambio de orientación pedagógica importante: mientras la LOE ponía su foco de atención en una enseñanza por competencias orientada al aprendizaje del alumno, *la LOMCE pone su énfasis en una evaluación por competencias situada directa y predominantemente sobre el aprendizaje del alumnado*, y ello no es un tema banal.

EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LOMCE

En este aspecto, la LOMCE rompe con la continuidad que se venía llevando a cabo desde la LOGSE en lo relativo a las áreas curriculares, especialmente en primaria. De este modo la LOMCE establece tres tipos de asignaturas y/o áreas quedando su tipología en: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Como veremos el área de Educación Física queda encuadrada en el grupo de las específicas (todo lo que supone), y por tanto su

¹⁰⁹ Xavier Bonal, *et al. Ser Pobre En La Escuela. Habitus de Pobreza y Condiciones de Educabilidad*, Buenos Aires, Miño y Davila, , 2010.

tratamiento curricular será diferente. Entendemos que la tipología de cada asignatura no es una cuestión superficial y así el artículo 6(bis) de la LOMCE, en relación con las asignaturas específicas, estipula que corresponde al gobierno determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a sus contenidos. Más adelante concreta que serán las propias administraciones educativas, a su libre albedrío, quienes podrán establecer los contenidos de los bloques de dichas asignaturas específicas, realizar recomendaciones metodológicas y didácticas para los centros docentes de su competencia y fijar el horario correspondiente a los contenidos de esas asignaturas. Bajo el discurso del carácter abierto y flexible de esta propuesta curricular, es preciso aclarar aún más si cabe su verdadero alcance y lo que ha supuesto realmente en la práctica, pues todas las CCAA ya han desarrollado sus currículos autonómicos:

- Por un lado, las llamadas asignatura troncales (lengua, idioma, matemáticas, ciencias sociales, y de la naturaleza) tienen fijados por el gobierno (enseñanzas mínimas) un espacio mínimo del 50% del horario así como los estándares de aprendizaje y los contenidos. El RD 126/2014, de 28 de febrero al respecto determina que “En el bloque de asignaturas troncales se garantizan los conocimientos y competencias que permitan adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado, y que en todo caso deben ser evaluadas en la evaluaciones finales de etapa”.

- Por otro lado (como estamos comentando), las asignaturas específicas, engloba aquellas para las que el gobierno establece los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje para la etapa (art. 3, punto A, RD 126/2014). Siendo responsabilidad de las administraciones autonómicas y centros docentes su concreción así como el establecimiento de los contenidos y su horario (art. 3, punto B, RD 126/2014). Esto que a priori podría entenderse como una mayor autonomía y apertura curricular; pero realmente se ha traducido en:

- Transferir la toma de decisiones curriculares del gobierno central a las CCAA (en materia educativa).
- Romper la estabilidad en cuanto a contenidos, pues cada CCAA ha desarrollado los contenidos de manera distinta (veremos el caso de EF).
- Concretar y cerrar aún más si cabe el currículo, pues por primera vez muchas CCAA (entre ellas Castilla y León), *establecen los contenidos y los estándares de aprendizaje para cada uno de los niveles de primaria (caso de EF)*. Por lo que el margen de toma de decisión de los centros queda relegado a la mínima expresión; aspectos que recogemos en la **Tabla 7**.

Tabla 7: Distribución de Competencias en el desarrollo Curricular

ASIGNATURAS	COMPETENCIAS DEL GOBIERNO	COMPETENCIAS AUTONÓMICAS	CENTRO EDUCATIVO
TRONCALES	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar los contenidos comunes -Fijar el horario mínimo lectivo -Determinar estándares de aprendizaje evaluables 	<ul style="list-style-type: none"> - Completar los contenidos -Fijar horario máximo -Completar los criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> -Completar los contenidos -Metodología -Determinar la carga horaria
ESPECÍFICAS	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar estándares de aprendizaje evaluables 	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer los contenidos - Fijar el horario -Completar los criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> -Completar los contenidos -Metodología -Determinar la carga horaria
LIBRE CONFIGURACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> -Establecer los contenidos - Fijar el horario -Completar los criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> -Completar los contenidos -Metodología -Determinar la carga horaria

Fuente: Elaboración Propia

- Por otra parte, otro elemento curricular que es novedoso desde la LOMCE, es el referido a los estándares de aprendizaje evaluables, los cuales son entendidos como *“especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura: deben ser evaluables, y medibles y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado”*¹¹⁰.

¹¹⁰ Ley Orgánica 8/2013, De 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *Boletín Oficial Del Estado*, 2013.

En el texto los estándares de aprendizaje (**Anexo 1**) son presentados en relación con los criterios de evaluación (a que su vez vienen a sustituir a los objetivos generales de área). Vienen por tanto a asumir el rol de los criterios de aprendizaje anteriores y son definidos en términos de aprendizajes observables y medibles a modo de rúbrica de aprendizaje, entendiéndose ésta como “un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados”¹¹¹.

En el texto los estándares de aprendizaje son presentados en relación con los criterios, de manera que de cada criterio emanan uno o varios estándares. A diferencia de documentos anteriores, no existe un apartado específico de orientaciones metodológicas, sino que aparecen entremezcladas en la introducción del texto. Con todas estas premisas abordamos el área de educación física de educación primaria en la LOMCE:

EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Tal y como hemos avanzado, el área de Educación Física en la LOMCE, se encuadra dentro de las llamadas asignaturas específicas, para las cuales sólo se definen los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, dejando la concreción de los contenidos y objetivos y la carga horaria a las CCAA (y los centros educativos). Otro aspecto a tener en cuenta es que en el R.D. de enseñanzas mínimas se indica que las administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico durante la jornada escolar (pero no nos dice cómo).

Así mismo hay que destacar que los textos introductorios del área en el currículum oficial se inspiran en la *praxiología motriz* -desarrollada por Pierre Parlebas¹¹² para definir y categorizar las actividades físicas en torno a las cuales puede estructurarse la programación de la Educación Física. Se sugieren así cinco situaciones motrices diferentes: acciones motrices individuales en entornos estables, acciones motrices en situaciones de oposición, acciones motrices en situaciones de cooperación (con o sin oposición), acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico y acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Cada una de estas situaciones se ilustra, a modo de ejemplo con diversas prácticas físico-deportivas b): *Acciones motrices en situaciones de oposición*.

¹¹¹ Juan Jesús Torres Gordillo & Víctor Hugo Perera Rodríguez, "La Rúbrica como Instrumento Pedagógico para la Tutorización y Evaluación de los Aprendizajes en el Foro Online en Educación Superior", *Pixel-Bit* 36, 2010, p. 142.

¹¹² Pierre Parlebas, *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de Praxeología Motriz*, Vol. 36, Barcelona, Editorial Paidotribo, 2008.

En estas situaciones resulta imprescindible la interpretación correcta de las acciones de un oponente, la selección acertada de la acción, la oportunidad del momento de llevarla a cabo, y la ejecución de dicha decisión. La atención, la anticipación y la previsión de las consecuencias de las propias acciones en el marco del objetivo de superar al contrario, son algunas de las facultades implicadas. A estas situaciones corresponden los juegos de uno contra uno, los juegos de lucha, el judo, el bádminton, el tenis, el mini-tenis y el tenis de mesa, entre otros).

Y se añade que “el abanico de actividades de la propuesta curricular debe reflejar las manifestaciones culturales de la sociedad en la que vivimos”, apelando además a la socorrida “oferta variada y equilibrada”. Finalmente se nos recuerda que deben tenerse en cuenta algunos elementos que afectan de manera transversal a todas estas situaciones como las capacidades físicas y coordinativas, los valores sociales e individuales y la educación para la salud.

VALORACIÓN CRÍTICA

Aunque ya hemos avanzado algunos elementos característicos del nuevo planteamiento curricular con que la LOMCE aborda el área de Educación Física, no queda sino valorar de manera precisa que ha supuesto este planteamiento en su concreción y en la práctica, y que más allá de ilusionar (o no), es preciso constatar ciertas incongruencias entre lo planteado y lo ejecutado, así como incoherencias entre la introducción y los elementos curriculares (especialmente los estándares de aprendizaje) del área de Educación Física.

Aunque el Ministerio hay definido los estándares de aprendizaje (Anexo1) para las asignaturas específicas (Educación Física en nuestro caso), estos condicionan fuertemente su diseño y sus contenidos. Así se ha podido constatar fundamentalmente en los decretos autonómicos de currículum de la Educación Primaria. En efecto, el análisis de los decretos publicados revela que en la práctica totalidad, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje *han sido concretados por cursos por primera vez en esta etapa*. De este modo, el currículum oficial con el que se encuentran en última instancia los centros y el profesorado es finalmente el currículum más cerrado y rígido de los prescritos en la democracia¹¹³.

Ahondando en esta idea, los decretos autonómicos de currículum no han reservado la definición de los contenidos de estas asignaturas a los centros y al

¹¹³ Molina Alventosa *et al*, "El Diseño Curricular De La Educación Física En España: ...!, *op. cit.*

profesorado (como se planteaba inicialmente), sino que ya los han establecido para cada *curso* con relación con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que figuran en el RD (p.e.: *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*).

Otro elemento novedoso en la LOMCE (que estamos abordando) son los *estándares de aprendizaje evaluables, los cuales han sido también prescritos para cada curso* en gran parte de los decretos autonómicos¹¹⁴. Hay que tener en cuenta que estos últimos resultan determinantes para el diseño y el desarrollo curricular, en la medida en que definen los resultados de aprendizaje y concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber en educación física.

No menos importante resulta la *carga horaria* con que los decretos autonómicos dotan al área de educación física en Educación Primaria. De esta manera podemos constatar que en la totalidad de las CCAA, *se reduce dicho horario*; oscilando entre las 2 h y las 2h: 30 min. Semanales, lejos de las 3 horas iniciales en la LOGSE y que esquematizamos en las **Tabla 8**. Ello supone una clara contradicción con lo que expone el RD 126/2014 cuando plantea:

En cuanto a la adopción de hábitos saludables es muy importante tener en cuenta que se estima que hasta un 80% de niños y niñas en edad escolar únicamente participan en actividades físicas en la escuela. Tal y como recoge el informe Eurydice de la Comisión Europea de 2013; por ello la Educación Física en las edades de escolarización debe tener una presencia importante en la jornada escolar si se quiere ayudar a paliar el sedentarismo, que es uno de los factores de riesgo identificados, que influye en algunas de las enfermedades más extendidas en la sociedad actual.¹¹⁵

¹¹⁴ David Méndez Alonso, Antonio Méndez Giménez, Javier Fernández Río & José Antonio Prieto Saborit. "Análisis De Los Currículos Autonómicos LOMCE De Educación Física En Educación Primaria (Assessment of the LOMCE State Curricula on Primary Education Physical Education)", *Retos* (28), 2015.

¹¹⁵ Real Decreto 126/2014, De 28 De Febrero, por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria, *Boletín Oficial Del Estado* 52, 2014, p. 19385.

Tabla 8: Distribución horaria del Área de EF por CCAA

<i>Carga horaria de la E.F. Semanales en Educación Primaria en las distintas Comunidades autónomas (desarrollo de la LOMCE)</i>						
	1º nivel	2º nivel	3º nivel	4º nivel	5º nivel	6º nivel
Asturias, Aragón, Baleares, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h
Valencia	1h 30´	1h 30´	1h 30´	1h 30´	2h 15´	2h 15´
Castilla y León	2h 30´	2h 30´	2	2	2h 15´	2h 15´
Castilla - La Mancha, Canarias	2h 15´					
Territorio MEC	2h 15´	2h 15´	2h 15´	1h 30´	1h 30´	1h 30´
Cantabria	2h 30´					

Fuente: David Méndez Alonso

Vemos por tanto como la nueva normativa curricular en Educación Física presenta significativas incoherencias; ya que por un lado toma un modelo teórico en la introducción centrado en la propia idiosincrasia de la Educación Física -propuesta de la praxiología motriz de Parlebas-, para posteriormente definir el resto de los elementos curriculares con un marcado sesgo eficientista que se alejan de la introducción; pero situándola de nuevo en la línea ideológica que guía la LOMCE.

El modelo que subyace tiene una marcada orientación de eficacia y de competitividad, más acorde con el conjunto de la propia ley que con las intenciones que se marcan en la introducción del RD de currículo, como lo demuestra la redacción de los criterios de evaluación y los estándares que se proponen y que se organizan en torno a los siguientes ejes: A) dominar las habilidades motoras y patrones de movimiento. B) Comprender conceptos, principios, estrategias y tácticas de movimiento y aplicarlos, C) alcanzar una aptitud física relacionada con la salud, D) mostrar comportamiento personal y social responsable, y E) valorar la actividad física desde la salud, el placer, autosuperación, desafío, expresión corporal e interacción social.

4. MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

Siempre ha estado *de moda* hablar de educación y muchas de las voces que se oyen, a veces incluso por encima de otras más solventes, no son sino opiniones poco fundamentadas¹¹⁶. Uno de los riesgos de las redes sociales y la información es confundir opinión con criterio. Opinión tenemos todos pero otra cosa bien distinta es tener criterio. Digo esto porque hoy en día es muy fácil formular opiniones, hipótesis, incluso crear corrientes de opinión pero sin el más mínimo criterio de argumentación, explicación y en muchos casos sin evidencia empírica. Simplemente se dice, pues algo quedará. Estamos acostumbrados a escuchar promesas, obviedades en forma de titulares, y profecías que lejos de ser verdad (y debidamente explicadas) se nos van incorporando en nuestra retina de una manera continuada que acabamos por creernos que es cierto; “cuan grande es aquella luz que nos ha iluminado el camino”. Todo lo contrario, precisamente es aquel resplandor que nos ha cegado o cuanto menos no queremos ver fondo de la cuestión. En esta cultura de la posverdad, nos despertamos con grandes eslóganes, eufemismos y vaticinios que nos alivian y celebramos tales efectos placebo pues mirar de frente a las cosas y llamarlas por su nombre nos van a nublar un día que podría ser perfecto. Economía, política y educación, son caldo de cultivo de dichas posverdades, máxime cuando tales términos (póngales en el orden que desee) están muy relacionados e interconectados -en muchas ocasiones se emplean con demasiada ligereza-.

Esta situación me obliga a realizar un trabajo de investigación cualitativa que requiere estudiar, analizar y recoger aportaciones, ensayos y estudios de personas que tienen mucho que decir en estos ámbitos y que poco o nada son tenidos en cuenta a la hora de legislar en materia educativa. Por otro lado tratamos de cotejar escritos y opiniones que se nos están planteando todos los días en forma de certezas absolutas; nada que ver con la verdad la realidad.

Si algo ha caracterizado al ámbito educativo (y con ello me refiero a los sistemas educativos, la educación reglada y formal) es precisamente su complejidad. Precisamente por ello se debe proceder con suma prudencia al publicar estudios, resultados, emitir evaluaciones y conclusiones. Dicha complejidad aumenta y se contempla al observar la desconexión que existe entre las reformas educativas, la investigación y las prácticas educativas. Este bosque pedagógico es sumamente profundo y denso. Se trata por tanto de hacer posible que las ramas no nos impidan ver dicho bosque pedagógico.

¹¹⁶ Jesús Alcoba González, *Ultraconciencia*, Madrid, Alianza Editorial, 2016.

4.1. LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA NEOLIBERAL

Si algo ha caracterizado al neoliberalismo ha sido el continuo interés por el asalto a la educación pública, sabedores de que en ella se aloja todo lo que el modelo neoliberal ansía.¹¹⁷ Por un lado, en la educación pública está todo lo que inspira desconfianza a la mirada neoliberal. Pesa mucho en el gasto público, y es en lo primero que se piensa cuando hay recortes, déficit... Además tiene una organización burocrática, sumamente formal: con programas, temarios, asignaturas, sistemas pedagógicos, directores, docentes, todo ello sospechoso, de dudosa eficiencia, porque no obedece en realidad a ningún mercado. Por otro lado, se basa en una corporación profesional extensa, sólida, bien organizadas, con conciencia gremial y que defiende enérgicamente sus intereses. También a lo largo de la historia de los sistemas educativos en la escuela se ha librado la batalla ideológica. Y por tanto la lucha por la educación es la lucha por el futuro.

En este contexto de crítica general hacia la educación pública (por parte del mundo neoliberal), derivada de una preocupación extendida de descontento, urge decir que los proyectos de reforma fueron anteriores a cualquier manifestación masiva de descontento con el estado de la educación.

Pero introducir profundas reformas y ajustes impopulares en los sistemas educativos, y nuevas lógicas para entender e intervenir en dichos sistemas implica en primer lugar construir una “**crisis**” con mayúsculas; evidenciar que los problemas han tocado fondo y que hay que intervenir con soluciones radicales y profundas. Los problemas de la educación en el mundo *según los diagnósticos neoliberales* no son de cantidad, universalización y extensión; no faltan escuelas, profesores o recursos (y si se reconoce, es un problema menor). Incluso a países con sistemas educativos envidiables como los de Suecia o Nueva Zelanda también se les construyó una crisis hace veinte años para introducir políticas de mercado¹¹⁸. La educación no tiene nada que ver con problemas locales sino que debe ponerse al servicio del capital transnacional. En este discurso el problema de la crisis educativa es de calidad (entendida como eficiencia, eficacia y productividad, es decir es una crisis gerencial); no hay crisis de democratización, o de problemas pedagógicos o curriculares, o de desencanto de los jóvenes frente a la ausencia de expectativas laborales y de ascenso social que parecía promover la escuela. Es la ausencia de un manejo gerencial lo

¹¹⁷ Escalante, *Historia mínima del neoliberalismo*, op. cit., p. 108.

¹¹⁸ Alejandro Tiana Ferrer, "Análisis de las Competencias Básicas como Núcleo Curricular en la Educación Obligatoria Española", *Bordón. Revista de Pedagogía* 63 (1), 2011.

que provoca ciertos mecanismos de inequidad escolar, tales como el absentismo, y es necesaria una profunda reforma administrativa del sistema escolar.

Es por tanto la ausencia de un verdadero mercado educacional y que la escuela está marcadamente politizada lo que permite comprender la crisis de calidad que invade las instituciones escolares, según los neoliberales¹¹⁹. En este diagnóstico tautológico neoliberal- en la educación no hay un verdadero mercado educativo porque el Estado y la política democrática no lo han dejado prosperar- vuelve a darle la espalda la historia, pues fueron los Estados europeos durante más de doscientos años, los únicos capaces de universalizar la escuela, y por el contrario, en ese mercado la exclusión y la desigualdad se reproduce y amplía.

Para este diagnóstico, los mayores culpables de la “crisis educativa” son los docentes (burócratas educacionales) y los funcionarios estatales. Por ello para formar un verdadero mercado educativo debe desregularse (flexibilizarse) la contratación de aquellos, y para ello; perder todos sus derechos adquiridos, pues son una traba al libre juego del mercado laboral. Sin olvidarse de la verdadera pesadilla del neoliberalismo: los sindicatos. Hayek lo tenía claro al afirmar que “los trabajadores tienen derecho a asociarse, pero no a imponer trabas al mercado de trabajo que a la larga repercutirá en las libertades individuales tanto de contratantes como de contratados”.¹²⁰

Otro grupo de culpables son los estudiantes universitarios y las universidades públicas, por quitarle los recursos a los niños y a los “grupos” más pobres en una instrucción mínima ofertada. La educación universitaria pública e incluso las becas es algo que debe desaparecer pues van en contra de la “*equidad*” neoliberal. En definitiva, nadie se salva de ser culpable en esta crisis¹²¹. La sociedad es culpada en la medida en que las personas aceptaron como natural e inevitable el *statu quo* establecido por el estado del Bienestar

4.1.1. *El neoliberalismo en la tradición educativa liberal*

Desde un pensamiento liberal, Sánchez Ferrer¹²² plantea tres posiciones filosóficas predominantes en torno a la forma como la tradición liberal piensa las relaciones entre

¹¹⁹ Pablo Gentili, "Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário", *Escola SA: Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

¹²⁰ Friedrich A. von. Hayek, *Camino De Servidumbre*, San José, Universidad Autónoma de Centro América, 1986.

¹²¹ Gentili, "Neoliberalismo e Educação:...", *op. cit.*

¹²² Leonardo Sanchez Ferrer, "From Bureaucratic Centralism to self-regulation: The Reform of Higher Education in Spain", *West European Politics* 20 (3), 1997.

educación y democracia, o la forma de encarar las cuestiones centrales en una teoría de política de la educación.

1º Para unos, es el sistema educativo formal el que ha de estar constituido por ciertos valores comunes y transmitirlos por igual a todos los ciudadanos, independientemente de las creencias particulares que éstos (en general los padres de los niños) profesen.

2º Para otros, el sistema educativo formal ha de poseer un carácter más neutral y, a partir del respeto a todas las creencias, presentar las distintas variedades de pensamiento y cultura existentes en la sociedad para que los niños escojan por sí mismos; en este caso, la socialización democrática se produciría no tanto a través de la inculcación de valores comunes como de la exposición a la diferencia y el aprendizaje a partir de la libertad de elección.

3º Y finalmente para otros, el sistema educativo ha de reflejar la libertad de creencias de los padres, quienes deben tener derecho a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos; la inculcación de valores democráticos en los jóvenes, aunque necesaria y deseable, no se haría tanto a través de la imposición por el Estado de ciertos contenidos educativos como de las propias iniciativas sociales, en las que desde convicciones liberales, habría que confiar.

Aunque no hayan faltado intentos de integrar o conciliar las modalidades, podemos entender que se dan una primera “comunitaria”, otra “neutral liberal” y una tercera “libertaria o de pluralismo segmentado”. Las tres posiciones políticas liberales sobre educación en un marco capitalista *aunque* consideran la educación formal como algo positivo, deseable, con un papel que cumplir en la sociedad y que además consideran lo educativo como un fenómeno social y políticamente importante sobre el que hay que hacer planteamientos políticos concretos que no se pueden dejar exclusivamente en manos de expertos, *sí que difieren*. Pues la primera es explícitamente política, es una educación para la convivencia democrática donde el Estado liberal y el juego político-democrático asume un papel central (aunque no exclusivo); el desacuerdo inevitable sobre lo educativo y el debate público son la base del conocimiento y del desarrollo de lo educativo y a su vez fortalecen los valores y la cultura democrática ejercitándolas.

La segunda opción sitúa su centro en lo cultural, y el problema político se juega en sociedades multiculturales y en un mundo más intercomunicado: la determinación cultural limita el rango de elecciones y cuestiona la supuesta neutralidad valorativa implícita en el juego democrático. Ello supone asumir el educar en una “coherencia cultural” pero sin superioridad moral de una sobre la otra.

La tercera pretende ser apolítica o al menos mínima en este campo, desplazando aparentemente las decisiones sobre la educación de la esfera pública a la privada dejándolas en manos de las familias, aunque en realidad la familia no sea sino una pantalla que oculta en la práctica que lo educativo se juegue en y con las reglas de un tipo de mercado y con preponderancia de un tipo de criterios económicos fijados de antemano, y no sobre los criterios democráticos y políticos¹²³. Este tercer tipo de planteamiento corresponde al modelo neoliberal de la educación que nutre y vertebra su programa.

Vemos por tanto que esta última vía (por decirlo de algún modo) desnaturaliza uno de los grandes nudos gordianos de la educación: y es que la función de educar es, por su propia naturaleza, esencialmente problemática, es decir; conflictiva, y por ello necesariamente política (la política no es más que el medio civilizado que hemos inventado los seres humanos para dirimir pacíficamente los conflictos). Es conflictiva porque a la hora de asignar fines a la educación aparecen múltiples sujetos y actores con intereses, valores y concepciones bien distintas. Y es precisamente por tratarse de conflictos que nacen de la existencia en la educación de enfoques diferentes, lo que le hace que trascienda del ámbito privado (eso sí, respetado) y se incorpore en el espacio de lo público, que es precisamente el objeto de la política¹²⁴.

4.1.2. *La mercantilización de la educación*

Es precisamente el filósofo y economista de la universidad de Chicago, Friedrich Von Hayek (entre sus seguidores Milton Friedman) quien en su libro *Los fundamentos de la libertad* plantea como un derecho de la infancia el recibir “conocimientos básicos, dominar algunas técnicas como leer, y formar en algunos valores básicos para la convivencia”.¹²⁵ Piensa además, que todos estos aspectos se adquirirán mejor a través del juego de la libre competencia y que los conocimientos y las habilidades son un “supremo bien” por el que cualquiera pagaría un “precio”. Argumenta por otro lado la necesidad de facilitar el acceso a todos a esos “mínimos” e imponer incluso su adquisición en el hecho de que los que no los tienen, “son incapaces de percatarse de su indudable utilidad”.¹²⁶ Dichos conocimientos y

¹²³ Miñana, “*la educación en el contexto neoliberal*”, *op. cit.* 2010, p. 47.

¹²⁴ Puellas, “*Problemas Actuales de Política Educativa*”, *op. cit.* 2006.

¹²⁵ Friedrich August Von Hayek, *Los Fundamentos De La Libertad*. 5ª en español, 1ª dentro de la colección de Obras Completas de Hayek, Vol. 18. Madrid, Unión Editorial, 1991.

¹²⁶ Miñana, *la educación en el contexto neoliberal*” *Op.Cit.*, p. 55.

habilidades básicas los considera necesarios para “emanciparse de la servidumbre”¹²⁷, y porque la ignorancia es con frecuencia “el principal obstáculo para canalizar el esfuerzo de cada individuo de tal suerte que proporcione a los demás los mismos beneficios”¹²⁸. Es por tanto (para Hayek) “un mal menor y compensatorio” que haya una instrucción pública con carácter obligatoria, mínima, muy básica, financiada parcialmente por el Estado.

Por otro lado, cuestiona la pertinencia de que sea el Estado, el que la organice y administre, ya que nadie –ni burócratas, ni expertos- debería imponer valores y creencias a los ciudadanos, poniendo así en riesgo las libertades individuales. Considera la libertad como individual; es ausencia o “reducción al mínimo de coerción”, es ausencia de trabas al libre juego del mercado para que todos puedan competir en igualdad de oportunidades. Son por tanto los individuos los que deben escoger la escuela que más le interese. Para facilitar la libre elección y evitar la doble tributación de los que escojan una escuela privada- se adhiere a la propuesta de Milton Friedman de financiar la demanda y no la oferta- para que paguen la educación en la escuela elegida. El resto de las escuelas públicas entrarían también en el juego del mercado a través de los bonos y el Estado dejaría de mantenerlas directamente.

Como era de esperar, a dicha propuesta no le faltaron seguidores, de este modo Chubb y Moe, en un influyente libro, plantean que las escuelas funcionan mejor si se manejan como empresas privadas, regidas por la elección del consumidor y en un contexto “tanto como sea posible”,¹²⁹ debe ser eliminada toda autoridad del más alto nivel, de esta forma las escuelas serán “libres de organizar todo lo que quieran” para satisfacer su clientela. Lógicamente este planteamiento ligado a la consideración de que el mercado es el único legítimo regulador de la educación, concibe la educación básicamente como un fenómeno económico o que privilegia las visiones economicista y tecnicista de lo educativo. De tal suerte considera que las personas deben aprender a verse a sí mismas como empresas, con la responsabilidad de invertir, gastar, acumular o desarrollar “su capital”. Gary Becker lo planteó: la educación siempre implica un gasto; como mínimo el del tiempo que se emplea para obtener un grado; ese gasto se justifica porque la educación permite ganar dinero después (una parte del ingreso de las personas depende de la escolaridad); eso significa que el gasto en educación debe considerarse como una inversión.

¹²⁷ Friedrich August Von Hayek, *Camino De Servidumbre*. San José, Universidad Autónoma de Centro América, 1986

¹²⁸ *Ibidem*, p. 450.

¹²⁹ Terry M. Moe & E.J. Chubb, "Politics, Markets, and America's Schools", *The Brookings Institution, Washington DC*, 1990.

De este modo, la educación debe ser evaluada por los individuos en función de su rendimiento, según el dinero que les vaya a producir después, porque eso es lo que hace que la educación sea más o menos útil. Sabemos que la escolaridad influye sobre el ingreso, pero igualmente es cierto que hay otros muchos factores que influyen, y según la sociedad de que se trate, pueden ser mucho más importantes. Así mismo está claro que la educación debe ayudar a la gente a ganarse la vida, pero es igualmente cierto que hay otros muchos propósitos que tienen la misma importancia o más. El problema es que la idea del capital humano en su formulación estándar, toma uno de los aspectos de la educación, su probable impacto sobre el ingreso, y lo convierte en el único y exclusivo objetivo, en el único criterio para evaluarla¹³⁰.

Esta nueva manera de mirar la educación implica cambiar la administración, los contenidos, el régimen laboral, pero también la relación de la escuela con los alumnos, y muy especialmente con los padres. Si se pone el énfasis en la formación de capital humano, en los rendimientos que cabe esperar de la inversión que cada uno hace en su educación, entonces es una empresa individual (que cada quien juzga según sus necesidades y sus expectativas) y por lo tanto la escuela debe ser evaluada y supervisada por los particulares, que son los clientes, y saben mejor que nadie si funciona o no funciona. Parece algo obvio, no lo es.

4.1.3. La estrategia neoliberal desde Europa y sus propuestas en educación

Todo este discurso neoliberal que estamos analizando así como su desembarco en el ámbito de la educación, no es sino el fruto de un diseño perfectamente estructurado; -capital humano, -individualismo, competitividad- clientelismo- instrucción mínima, “educar para el mercado”¹³¹ – y que son elementos de un discurso económico y tecnicista, de un pensamiento político, una ideología, una forma altamente simplificada de entender el mundo.

No es que la educación esté al servicio del capital, sino que el neoliberalismo se esfuerza incansablemente de reducir lo educativo a instrumentalizarlo en función de la necesidades puras y duras del capital transnacional, una tarea ésta casi imposible, pero hasta ahora está teniendo bastante éxito¹³². La estrategia central para lograr esta

¹³⁰ Miñana, “*la educación en el contexto neoliberal*”, *op. cit.*, p. 64

¹³¹ Filmus, “*Educación para el Mercado*”, *op. cit.*

¹³² Miñana, “*la educación en el contexto neoliberal*”, *op. cit.*, p. 66

instrumentalización es convertir la educación en mercancía creando un libre mercado educativo competitivo.

Las teorías del “capital humano”, adoptadas por los organismos nacionales e internacionales (OCDE, UE, Banco Mundial) encargados de la política educativa, así como por parte de la comunidad académica, constituyen una estrategia de dominación del mercado de trabajo. Para Nico Hirtt

la promesa de superar la actual crisis a través de una fuerza de trabajo necesitada de altas cualificaciones encubre la necesidad de amplias masas de trabajadores poco cualificados, pero flexibles para adaptarse a las cambiantes condiciones del mundo laboral. Por ello, el papel de la escuela se reduce a transmitir un mínimo saber básico y unas competencias laborales genéricas en un contexto de privatización y recortes.¹³³

Los economistas Eric Hanushek y Ludger Woessmann figuran entre los grandes promotores actuales de este tipo de retórica. Sus trabajos son reiteradamente citados por las instituciones europeas, el Banco Mundial y la OCDE. Sin embargo sus investigaciones se limitan a mostrar la existencia de una correlación entre los niveles de competencia de los trabajadores de un país determinado (tal como son calificados a partir de estudios internacionales como TIMMS o PISA) y la tasa de crecimiento del PIB. Pero ambos autores tienen que admitir que “es difícil asegurar de manera concluyente que *se trate de una relación causal*”¹³⁴. Lo cual no les impide construir, basándose en datos recogidos entre 1960 y 2000, modelos econométricos en los que las tasas de crecimiento están ligadas a los niveles de competencia y a la duración de la escolarización a través de una simple ecuación de primer grado (economía de juguete: Escalante 2015). De igual modo se sirve la OCDE para afirmar que, elevando en 25 puntos los resultados medios PISA de todos los países miembros, se conseguiría “un beneficio acumulado de PIB de más de 115 billones de dólares a lo largo de la vida de la generación nacida en 2010”¹³⁵.

Los mismos autores defienden la tesis según la cual los gastos en enseñanza no influirían sobre su calidad. Llegando a afirmar que la ratio profesor/alumnos, no tendría relación con el nivel de rendimiento medio del alumnado. Como cabía esperar, dichas

¹³³ Hirtt, “Educar y formar bajo la dictadura...”, *op. cit.* p. 37.

¹³⁴ Eric A. Hanushek & Ludger Woessmann, "The Role of Cognitive Skills in Economic Development", *Journal of Economic Literature* 46 (3), 2008.

¹³⁵ OCDE. *PISA 2009 Results*, 2010.

afirmaciones son recibidas con los brazos abiertos entre los ministros de educación y organismos internacionales encargados de imponer políticas de austeridad.

Añade Nico Hirtt, que dichas investigaciones siempre basadas en estudios comparativos entre países o en series cronológicas prolongadas, sufren de un *grave defecto*: sus conclusiones están en flagrante contradicción con los resultados de las mediciones directas del impacto del número de alumnos por clase. En efecto, estudios en diferentes países; ya sea en Estados Unidos en el marco del estudio STAR (Krueger & Whitmore, 2000), Inglaterra (Blatchford, Bassett & Brown, 2011) Francia (Piketty et Valdenaire, 2006), Suecia (Wiborg, 2010) demuestran sistemáticamente que, en una situación geográfica y cultural dada (mismo país, misma época, mismos alumnos, mismos docentes), clases menos numerosas mejoran el resultado global y disminuyen las diferencias entre alumnos, especialmente si éstas están relacionadas con el origen social.

Pero dichas evidencias les da lo mismo, para Hanushek y Woessmann y los organismos encargados de las políticas educativas siguen insistiendo en que se puede trabajar mejor con menos medios, apostando por “*reformas institucionales*, más que aumentando los recursos, dentro del marco institucional existente”¹³⁶. Y de eso se trata, de toda una reforma ideológica.

4.1.4. *La esterilización de la educación*

De la mano de la Unión Europea, el Banco Mundial y de la OCDE, se han producido una serie de reformas en los diferentes países dentro del ámbito educativo y que se han trasladado con mayor o menor intensidad a los diferentes estados miembros. En nuestro país se ha traducido en la LOMCE, pero esta no fue el origen; la LOE ya introdujo importantes reformas de calado neoliberal en la educación. Lo novedoso de la LOMCE es que dicha ideología y estrategia neoliberal se introduce en las prácticas docentes y en el control del trabajo del profesorado; a partir de mecanismos de evaluación externa basados en el rendimiento de los alumnos/as convirtiendo al mismo tiempo a diferentes personas de la administración en jefes y cuadros intermedios de la industria de resultados escolares.¹³⁷

Da igual que la realidad y los hechos probados digan lo contrario, las políticas que desarticulan el Estado del Bienestar y los servicios sociales se someten a la privatización y al negocio. Este giro privatizador y empresarial se contempla en dos dimensiones distintas. Por

¹³⁶ Hanushek, “The Role of Cognitive Skills in Economic Development”, *op. cit.*

¹³⁷ Viñao, “*La Ley de Mejora de la Calidad Educativa...*”, *op. cit.*, p.148

un lado, supone que los empresarios, los posibles empleadores son quienes deciden a fin de cuentas lo que es pertinente en la educación, y por eso no es raro que se proponga que tengan voz desde el principio para definir los contenidos, los métodos, y las competencias a adquirir. Por otro lado, implica que son los particulares, concretamente los padres, los que deben valorar y juzgar la educación en función de sus necesidades, intereses o sus prejuicios, y ello cambia notablemente la relación entre los diferentes agentes intervinientes, es decir, administración, padres, profesores y alumnos¹³⁸.

Esta idea educativa es muy distinta de la que presidió durante la mayor parte del siglo XX; no porque el empleo fuese irrelevante, sino que tiene la misma importancia o más *la formación de los ciudadanos*, y en la decisión del currículo la autoridad era el Estado porque la educación era un asunto de interés público. Estas reformas institucionales, como hemos dicho patrocinadas y orientadas desde la UE, la OCDE entre otros y cuando no aconsejadas a los propios Estados, se plasman en la estrategia de Lisboa 2000¹³⁹.

Los discursos europeos sobre convergencia de las políticas educativas que se plantean en este modelo para el control de la educación, preocupado por políticas de medidas, con buenos resultados y eficaces, significan un enorme refuerzo a los derroteros que estaba tomando la educación.

Este cambio del modelo educativo vira hacia modelos de gestión del mundo empresarial; “una educación más selectiva, vinculada al crecimiento económico y a la competitividad donde adquiera mayor significado el capital humano”. Siendo por tanto responsabilidad de cada persona; que debe esforzarse por crearlo o estar preparado adecuadamente para conseguirlo. Las bases están puestas. La burocracia educativa se transforma en burocracia empresarial en una red perfectamente diseñada.

Sin negar su dimensión económica, la educación es un fenómeno complejo y multidimensional, y que se ha desarrollado incluso con cierto nivel de autonomía de otros fenómenos sociales. Otra cosa bien distinta es reducir la educación y el conocimiento a “goods”, a bienes, a mercancías, a “un supremo bien”, por el que cualquier pagaría un “precio”. Ya Bourdieu¹⁴⁰, mostraba la autonomía relativa (no el aislamiento) de diferentes “campos sociales”, entre los de la cultura, la educación y la investigación, frente a la economía. Los estudios históricos sobre el currículo y las disciplinas escolares han aportado evidencias de que los saberes escolares y sus transformaciones no son simplemente el reflejo

¹³⁸ Merchán Iglesias, « *¿Evaluación o autoinculpación* », *op. cit.*

¹³⁹ Marina, “*El bosque pedagógico...*”, *op. cit.*

¹⁴⁰ Pierre Bourdieu, *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, Tres Cantos (Madrid), Siglo XXI, 1997.

de las necesidades económicas de una sociedad o un mercado, ni siquiera de la imposición de los Estados, sino que también muestran una dinámica propia y una autonomía relativa.¹⁴¹

Empíricamente no se puede demostrar que la economía -y mucho menos el mercado- es la que pueda explicar integralmente el fenómeno educativo y la “instrucción pública”¹⁴². Por lo que desde la estrategia neoliberal lo entiende como *un ideal a alcanzar*. Frente a las propuestas de los organismos que estamos citando que ejercen el liderazgo como agencias especialistas en educación y que tenemos que asumir y aceptar sin paliativos, se desprecian criterios de investigadores, expertos en materia educativa y/o investigaciones de las diferentes tradiciones disciplinarias. Si algo ha logrado la escuela de masas universalmente, independientemente de las circunstancias y situaciones locales, es socializar al individuo como unidad social fundamental, como “la unidad de acción central, más que lograr una diferenciación horizontal (en función de la división del trabajo), o vertical (en función de las clases sociales).

Para la estrategia neoliberal, en educación no tiene sentido discutir posiciones, argumentar o negociar en un juego democrático o político de por sí conflictivo; simplemente escoger en la oferta del supermercado educativo (el que pueda escoger) pues nada hay ni nada habrá más allá del libre mercado.

Excluir lo educativo del conflicto y del debate educativo, social, político e incluso económico es pretender convertir lo educativo en una doble esfera de cristal intocable: las decisiones importantes no se discuten, pues es el libre juego de un mercado neutral el que regula su funcionamiento; las decisiones secundarias se reducen a las elecciones de los individuos “libres” (dependiendo de sus recursos) en el juego de la oferta y la demanda: elegir el centro educativo y su orientación ideológica, la duración de los estudios (nadie te impone nada o te coacciona, tú eliges)¹⁴³.

Si convertimos el conocimiento y la instrucción en una “mercancía” que juega en el mercado, desaparecen los saberes y conocimientos sociales, colectivos y tradicionales, desaparecen las diferentes formas de producir, circular y apropiarse el conocimiento (que ha documentado ampliamente la antropología social y cultural) quedando bajo la apropiación privada de dichas “mercancías” en forma de patentes y derechos de propiedad. Sabemos que el conocimiento se produce en contextos diversos y por procedimientos que muchas veces

¹⁴¹ Ivor F. Goodson, *Historia Del Currículum: La Construcción Social de las Disciplinas Escolares*, Pomares-Corredor, 1995

¹⁴² José Gimeno Sacristán, “Dilemas y Opciones”, *Cuadernos de pedagogía*, 225, 1994, pp. 8-14.

¹⁴³ Puelles, “*Problemas Actuales de Política Educativa*,” *op. cit.*

no coinciden o se oponen a los del mercado; pero lo singular es que el capital se apropia de todos estos conocimientos en su provecho haciéndonos creer, además, que es el mercado la fuente y el motor de dichos conocimientos. Quedando el pensamiento único del beneficio individual y de la rentabilidad muy por encima del conocimiento y de la enseñanza y sus implicaciones sociales y éticas.

Lo único que le interesa al discurso neoliberal es el negocio de la enseñanza o el tipo de conocimiento que produzca beneficios económicos para los inversionistas.¹⁴⁴ En dicha estrategia lo importante es que todo se compra y todo se vende; y que el aprendizaje es otra forma de consumir. Entonces, si realmente les da lo mismo lo que se enseña o cómo se enseña, ¿por qué ese control e insistencia en las pruebas de competencias, en la evaluación, en los estándares, en las comparaciones de los resultados, en los discursos de la calidad y la eficiencia? Precisamente para abrir mercado; si no hay diferencias que construyan la posibilidad de una ganancia y de una rentabilidad con respecto a otras opciones, los consumidores no pueden escoger las opciones más ventajosas y tomar decisiones según sus preferencias. Ello supone toda una “*oferta educativa*”, y la única manera de poder tener información y elegir según sus preferencias es comparando de manera medianamente objetiva los resultados y beneficios que van a obtener. Se trata por tanto de construir un producto de “marketing” más que de calidad educativa entre los centros a la hora de ganar clientes. Esta supuesta comparación objetiva entre los centros solo es posible a través del establecimiento de unos estándares (al modo ISO), donde da igual todo la cultura escolar y tradición pedagógica existente, todos los niños en el mundo deben realizar unas pruebas “objetivas” en las áreas de lenguaje y matemáticas. Los resultados de las pruebas se dan a conocer públicamente para que los “consumidores” puedan escoger y para estimular la competencia entre las instituciones educativas.

Si realmente se tratara de evaluar para saber cómo está la educación para mejorarla, para orientar las políticas educativas, se podría hacer más efectiva, con menos costos y con análisis que se aproximaran mucho más a la complejidad de los procesos educativos, a través de estudios muestrales (incluso estudios cualitativos). Pero no se trata de eso, la evaluación debe ser censal, es decir; que debe identificar y evaluar a cada uno de los estudiantes, profesores, colegios, para hacerles responsables de su éxito o su fracaso, y por lógica aumentar la competencia.

¹⁴⁴ Miñana, “*La educación en el contexto neoliberal*”, *op. cit.*, p.69.

En los actuales planes de estudios (nuestra LOMCE, entre ellos), cuando se define un “logro” educativo básico o una “competencia mínima” lo que se define en realidad es un indicador de evaluación. Así el control se ejercerá a través de las pruebas, de los estándares, de las acreditaciones, de los estudios comparativos, y curiosamente será lo que defina los fines, el éxito y la excelencia. Sabemos que todo este discurso desplaza el valor de lo educativo, lo reduce a una mera elección entre las opciones y permite a los responsables de las políticas educativas, argumentar que están haciendo algo; y frente a los fracasos eludir su responsabilidad atribuyendo los problemas al funcionamiento del “mercado”.

Lo hemos tratado anteriormente, el libre mercado no puede tener trabas, la privatización se plantea como el “bálsamo de Fierabrás” que es el remedio para todos los males de la educación. Los estudios, lo que han demostrado es que la educación privada por sí misma no es “mejor” que la pública, si es que son comparables.

Desmontar doscientos años de educación pública, instalaciones, maestros, tiene sus costos económicos, sociales y políticos. Por ello, una vez creado un ambiente favorable a las privatizaciones, se ha optado por utilizar formas más sutiles para desarmar la escuela estatal privatizándola parcialmente a través de diversas estrategias. Básicamente, con un discurso sobre la calidad, centrandose en los resultados y en la eficiencia (pruebas de evaluación estandarizadas que ponen a competir colegios públicos y privados); con la libertad de elección del establecimiento educativo a través de mecanismos como los cheques y bonos escolares; promoviendo la autonomía de los centros educativos haciéndolos así responsables del éxito o del fracaso escolar de los niños¹⁴⁵; implantando los procedimientos de gestión y las lógicas de de la empresa privada en la escuela pública, pues así se introduce la racionalidad del mercado en su seno (el director con perfil de de gerente o administrador); contratando con empresas privadas diversos tipos de servicios (comedores, contabilidad, actividades extraescolares y complementarias,...), flexibilización de la contratación del profesorado interino, creando empresas de educación superior (en forma de universidades) donde los alumnos son más bien clientes. Y en esas estamos.

4.1.5. “La instrucción obligatoria” en la educación

Esta idea original fue de Hayek en 1960: estimular, regular a distancia y con mínimas intromisiones en el mercado educativo y garantizar el que en los países donde todavía hay “ignorantes” que no valoran y que por lo tanto no pagarían un “precio” por ese “supremo

¹⁴⁵ Puellas,” *Problemas Actuales de Política Educativa*” op. cit. 2002

valor” y por esa inversión que es su educación (capital humano), aprendan los rudimentos del lenguaje (lectura y escritura) y del cálculo matemático, así como algunos valores básicos para la “convivencia pacífica”. Dichas adquisiciones en realidad abren la puerta a dichas personas para que puedan integrarse y reconocer las bondades del mercado en general y del mercado educativo en particular. Blasco apela al eufemismo de plantear la instrucción pública obligatoria a una especie de “*muestra gratuita*”,¹⁴⁶ para los consumidores que no han probado aún las excelencias de ese producto que es la educación, puedan saborearla para luego convertirse en consumidores habituales.

Y es que desde este contexto de “instrucción pública obligatoria” se entiende mejor el porqué de los estándares para promover la competitividad en el interior de la escuela y se centren en elevar los resultados de los niños, de cada niño en pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas (en educación primaria, con unos contenidos mínimos).

Dándose la paradoja que en muchos casos no son ni los propios Estados quienes establecen las pruebas y los contenidos a evaluar. No hay intención de elevar la “calidad” o de ampliar la “instrucción pública obligatoria”, sino de reducirla a su mínima expresión, a un “paquete básico” -mínimo- que el Estado financiará parcialmente y que velará para que se aplique especialmente en los sectores más marginados de la dinámica del mercado¹⁴⁷.

Este planteamiento se completa con la crítica constante que los neoliberales hacen hacia lo que ellos entienden como la “sobreideologización de la instrucción pública”. De este modo plantean reducir la instrucción pública a lo elemental y a los aspectos menos “ideológicos” (aprendizaje de la lengua y las matemáticas) y convertirlos en estándares a alcanzar y a comparar a través de las pruebas PISA. Esta idea de una “instrucción mínima obligatoria” para no imponer unos valores determinados, revela por otro lado una visión simplista, instrumental y tecnicista de la enseñanza: como si en la práctica – y en la teoría- se pudieran deslindar tan fácilmente los aspectos cognitivos de los valorativos; se ignora que las prácticas no curriculares (currículo oculto) desarrollan también el carácter y las actitudes morales y los valores sociales de los estudiantes. Pero eso les da igual, lo que interesa es el negocio de la educación.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Miñaña, “*la Educación en el contexto neoliberal*”, *op. cit.* 2010, p.56

¹⁴⁷ *Ibidem.*

¹⁴⁸ Escalante, “*Historia Mínima del Neoliberalismo*”, *op. cit.*

4.1.6. Las competencias generales frente a los conocimientos

A esta idea de “instrucción mínima” se le añade otra que bajo el pretexto - o mejor dicho, bajo la presión- de la búsqueda de una flexibilidad máxima en el que aprende y de un rendimiento óptimo en el sistema educativo, se ha añadido el nuevo concepto de “competencia” (ya fueron introducidas en la LOE), en el que sólo cuenta el resultado productivo final. No es nueva la idea, ya nos la plantea el mercado y el sistema económico en términos de flexibilidad y adaptabilidad para el empleo en el mercado laboral: “Tenemos que mejorar la capacidad de la educación y de la formación profesional, para responder a las exigencias cambiantes del mercado de trabajo”.¹⁴⁹ En estas condiciones, la función de la escuela no es ya aportar conocimientos, sino más bien transmitir capacidades genéricas. El papel del Estado no es ya permitir a cada cual adquirir conocimientos portadores de emancipación. Ni siquiera asegurar a cada joven una cualificación que le abra las puertas del mercado de trabajo. Esto es responsabilidad individual de cada uno. La única responsabilidad del Estado es a partir de ahora, crear las condiciones que aseguren esta búsqueda de empleabilidad y, con este fin, inscribir los sistemas de educación y de formación en una perspectiva que tenga en cuenta la vida en toda su duración”.¹⁵⁰

Como decimos no importa lo que el alumno haya podido memorizar, entender, dominar, sistematizar... con tal de que demuestre su capacidad de llevar a cabo una tarea que se le haya confiado. El acto de enseñar, se transforma entonces en una especie de evaluación permanente de los alumnos en situaciones potencialmente inéditas para ellos, pero perfectamente codificadas para el docente. Esta aproximación por competencias tira por la borda la cuestión fundamental de la investigación pedagógica (entre otras) ¿cómo transmitir correctamente tal conocimiento?, para conservar sólo el único criterio de utilización del conocimiento: ¿ha realizado bien esta tarea?¹⁵¹ Es curioso, pues en sus orígenes el enfoque por competencias aún aparecía como un desarrollo de las pedagogías constructivistas; enseñanza centrada en el alumno y dando “sentido” a los aprendizajes -aprendizaje significativo-. Pero para Nico Hirtt, lo que verdaderamente se trata es de primar vagas competencias “generales” o “transversales” sobre la construcción de conocimientos estructurados. Hoy ya no esconden su verdadera motivación: “la escuela ya no está ahí más

¹⁴⁹ Consejo de la Unión Europea (2010). Conclusiones del consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)(2009/C 119/02). (OCDE, 2012c, p. 26).

¹⁵⁰ Ibid

¹⁵¹ Hirtt, “*La Educación en el contexto neoliberal*”, *Op.Cit.*

que para establecer las bases de los futuros aprendizajes que serán, también ellos, únicamente dictados por las necesidades de la vida profesional de cada cual: la enseñanza obligatoria es el lugar donde la gente debe dominar las competencias fundamentales y desarrollar su deseo y su capacidad de aprender a lo largo de toda su vida”¹⁵².

4.2. LAS REFORMAS EDUCATIVAS: un largo camino entre consenso y disenso

Sabemos que las reformas educativas son construcciones político-sociales e históricas que cambian como producto de la interacción constante entre las fuerzas económicas, sociales, políticas y culturales, además de las educativas. No se trata por tanto de entidades estables, neutrales o aisladas de los contextos sociales más amplios. Más bien constituyen espacios estratégicos que están abiertos a los intereses y las disputas de diversos grupos e instituciones sociales a menudo en conflicto.

A lo largo de nuestro período democrático se han producido diferentes reformas educativas en nuestro país. Así, en diferentes momentos del período democrático han alternado los gobiernos de distinto signo político y que han dejado su impronta y su sello en el ámbito educativo. Pero el modo de cómo han llevado a cabo dichas reformas educativas, la manera de gestionar el consenso y el disenso ha sido diferente. Como también diferente ha sido el apoyo que han recibido dichas reformas desde los diferentes ámbitos políticos, sociales, económicos y educativos. El traslado de las decisiones de las reformas al diseño del currículum escolar ha sido similar. En su elaboración intervienen diversos agentes; como el poder político, la administración educativa, el profesorado, las familias, corporaciones (como sindicatos o asociaciones profesionales) e incluso organizaciones empresariales. Sin embargo, es fácil imaginar que el equilibrio de fuerzas o el consenso entre estos agentes no es siempre el mismo. Así como la LOGSE de 1990 y la LOE de 2006, buscaron decididamente el consenso, la LOCE y la LOMCE lo eludieron y obtuvieron escaso apoyo social y parlamentario.

Si algo ha caracterizado la última reforma educativa (LOMCE) ha sido, por un lado su falta de consenso con el resto de las fuerzas políticas (Viñao, Antonio. 2016), la manera de gestionar el disenso (el partido del gobierno en todo momento desoyó dicho disenso); y por otro lado, hacer una justificación de la reforma en base a los criterios PISA, las recomendaciones de la OCDE y demás organismos internacionales; sustentado en buena

¹⁵² Consejo de la Unión Europea. “Conclusiones del consejo de 12 de mayo de 2009...”, *op. cit.*

parte en el informe 2000 Lisboa de la Unión Europea¹⁵³. (Marina, Jose A.2017). Lo que caracteriza a esta última reforma ha sido la constatación de un conjunto de propuestas y de un discurso, todo ello en la misma dirección, en un ámbito, el educativo, que precisamente se caracteriza por su complejidad y que posee demasiados vértices como para explicarlo y sintetizarlo con recetas simples y desde una única perspectiva.

La aplicación de esta política neoliberal a la educación española se inició en los primeros años de la década de los 1980 y consistió en tomar el sistema educativo como una “empresa en crisis” que requería una reforma profunda porque ya no se ajustaba a los nuevos tiempos. El objetivo era conjugar, por una parte, los valores de igualdad, justicia y democracia de una sociedad progresista y, por otra, los de eficacia, competitividad y productividad con los que afrontar con éxito las exigencias del mercado internacional del trabajo dentro de la Unión Europea. Pero estos valores son difícilmente conciliables, de ahí que los primeros se vieran ampliamente superados por las exigencias a lo largo del desarrollo de la reforma. El entusiasmo inicial y las ideas innovadoras fueron dando paso, con el tiempo, al desencanto.

Podemos identificar tres fases ordenadas¹⁵⁴ (pero no lineales ni uniformes) desde los inicios de la década de los 80, como producto del completo e incontrolable conjunto de relaciones de poder que se producen dentro y fuera del sistema educativo para guiar la política y las prácticas educativas.

Fase de reconversión coyuntural. Con la idea de recuperar el déficit histórico de cuarenta años de franquismo, se introdujo la democracia en las escuelas y aumentó la autonomía profesional del profesorado. Esto se materializó con una experimentación curricular progresista en los centros escolares (especialmente procedente de los sindicatos y los Movimientos de Renovación Pedagógica-MRPs), así como la creación de los centros de profesores (Ceps) y la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE) de 1985. Pero los resultados no fueron tan optimistas como esperaban sus defensores, aunque si supuso un incremento notorio de la cultura participativa en las escuelas como pretendía la LODE¹⁵⁵. Los Ceps, después de sufrir una fuerte burocratización y la retirada de los primeros

¹⁵³ Marina, “El bosque pedagógico...” , *op. cit.* 46

¹⁵⁴ José Devís Devís & Juan Pedro Molina Alventosa, "La Educación Física en la Reforma Educativa Actual: Análisis Crítico, en *Bases educativas de la actividad física y el deporte*, Coordinado por Benilde Vázquez Gómez, 2001, pp. 301-332.

¹⁵⁵ Mariano Fernández Enguita, *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*. Madrid, Morata, 1993.

profesores comprometidos, se convirtieron en centros de certificación de cursos y horas de trabajo para facilitar la promoción del profesorado que a mediados de los 80 España recuperaba estabilidad económica (tras la crisis que arrastraba desde mediados de la década de los 70), unido a la entrada de España en la Comunidad Europea, estimularon la presión social de empresarios y sectores conservadores en la reforma con la complicidad del gobierno socialista.

Todo ello se tradujo en el predominio de criterios económicos y tecnológicos que se les vinculan a las necesidades del sistema productivo y el mantenimiento de la competitividad en el mercado internacional.

Fase de reconversión estructural y curricular. Esta segunda fase es de reconversión estructural y curricular educativa. Se inicia en la segunda mitad de la década de 1980. Los textos destinados a la información y el debate como el proyecto para la reforma de la enseñanza de 1987 y el libro Blanco para la reforma del sistema educativo de 1989, acompañado de aplicaciones experimentales basados en un modelo de innovación centroperiferia, se concretaron en la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, y las normas relativas a las enseñanzas mínimas de los distintos niveles educativos no universitarios (RRDD 1006 y 1007 de junio, BOE 26 de junio de 1991). La participación del profesorado en este proceso, se realizó fundamentalmente a través de un grupo reducido y conectado de asesores en el ámbito estatal y autonómico que aglutinaban el capital de ideas y propuestas a trasladar de la Administración a los centros docentes¹⁵⁶. Pero la preocupación de los docentes se dirigía fundamentalmente a cómo sobrevivir a la reforma y no a *qué aportaba y cómo se implantaba*, especialmente propiciada por la incertidumbre que provocaba el cambio estructural y curricular¹⁵⁷.

Fase de reconversión neoliberal. Dicha fase comienza en la década de 1990 con la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (Ley Orgánica 9/1995, BOE nº 278, 21 de noviembre). Con ella se asienta definitivamente la mentalidad gerencial procedente del mundo empresarial y significa el triunfo de la estrategia neoliberal en la educación; se

¹⁵⁶ Beltrán Llavador ,” *Pensamiento Débil y Reforma Educativa...*“, *op. cit.*,

¹⁵⁷ Enguita ,” *La profesión docente y la comunidad Escolar*”, *op. cit.*,

introducen planteamientos privatizadores y competitivos dentro del sistema público de enseñanza que choca con la noción de servicio público compensador de desigualdades.¹⁵⁸

De este modo se introduce la posibilidad de que los colegios públicos puedan conseguir financiación adicional, justificándose así el posterior recorte de los fondos públicos. Por otro lado, amparándose bajo eslóganes de “libertad de elección de centro” o “cheque escolar”, los centros públicos no solo acabarán compitiendo con los centros privados sino, también entre ellos mismos en el mercado de la provisión de nuevos clientes-estudiantes. Abriéndose la posibilidad de coexistir centros de calidad con alumnos y docentes “más capacitados” y centros marginales para los “otros” alumnos y profesores¹⁵⁹. Incluso se da la paradoja de que muchos de los centros privados (concertados) fueron saneados con los fondos públicos como se desprendía de la LODE.

A partir de este momento, la tendencia -ya hayan sido gobiernos populares o gobiernos socialistas- ha sido mantener la idea de apoyo a la enseñanza privada, el recorte económico especialmente a la enseñanza pública, las transformación de los centros de profesores en centros de recursos e innovación educativa basados en cursos acreditativos (y online), y el cambio de la concepción de la educación como un servicio público guiado por los valores de justicia, igualdad y democracia¹⁶⁰.

5. LA URGENCIA DE UN DISCURSO PROPIO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

5.1. Los reduccionismos en Educación Física

Una vez analizadas las leyes educativas en la etapa democrática de nuestro país con respecto al área de EF, se evidencia una *tendencia cíclica*; de las conductas observables y cuantificables de la LGE, se pasó al modelo constructivista que propone la LOGSE y al competencial de la LOE, para llegar al modelo basado en capacidades observables, medibles y evaluables de la LOMCE; sin duda poco avance para nuestra área.

El reduccionismo asumido como doctrina, se basa en el hecho de que toda realidad y experiencia puede ser reducida a elementos últimos e indivisibles como en la física; que los objetos físicos pueden reducirse a partículas indivisibles de la materia: los átomos, y la vida reducible a un solo elemento: la célula¹⁶¹. Se puede interpretar cómo el

¹⁵⁸ Beltrán Llavador, “*Pensamiento Débil y Reforma Educativa ...*”*op. cit.*

¹⁵⁹ Viñao, “*La Ley de la Mejora de la calidad educativa*”, *op. cit.* 2015, p.170

¹⁶⁰ Leonardo Polo & Carlos Llano, *Antropología de la Acción Directiva*, Barcelona, Aedos, 1997.

¹⁶¹ Edgar Morin, *El Método*, Madrid, Ediciones Cátedra, SA, 1999.

reduccionismo no muestra el mundo tal y como es, sino como se quiere ver o como se condiciona a verse bajo el temor de lo no previsible.

Los reduccionismos en la Educación Física, minimizan su dimensión teórica y práctica, al ampararse en ciertos fundamentos conceptuales, que a la manera de seguridades, se amoldan y no permiten la movilidad de nuevos discursos y con ello el vacío en la indagación hacia otras maneras de comprender su esencia.

La Educación Física va más allá de determinismos fisicalistas propios de la física cuántica, por lo tanto no se le reconoce toda su dimensión holística. Por ello estamos acostumbrados a observar entre otros, como reduccionismos; los dualismos entre lo visible e invisible, el cuerpo cosificado, las ambigüedades sobre su objeto de estudio, su condición de ciencia, oficio, arte o disciplina; el paradigma de la demostración sin ámbitos de argumentación, la condición física del movimiento, el cuerpo que solo es biológico y el repeticionismo propio de la racionalidad instrumental (estándares de aprendizaje).

5.2. El cuerpo cosificado

Uno de los reduccionismos a los que se ha tenido que enfrentar el área de EF, ha sido precisamente el que el soporte sobre el que se asienta ha sido el cuerpo humano; el cuerpo ha sido sometido a todo tipo de reduccionismos. Un ejemplo claro de cómo el cuerpo se ha configurado en las sociedades lo muestra Portela, al ilustrar el papel de la Educación Física en las distintas épocas históricas, por ejemplo, en la época primitiva el cuerpo hacía (homo faber) por cuestiones de subsistencia y supervivencia, en la greco-romana el cuerpo estaba al servicio del alma o del espíritu según los griegos, desde los romanos se “utilizaba” más como herramienta de conquista y símbolo de poder y control militar; en el medievo, tal vez es donde más se retoma el cuerpo como cárcel del alma, como algo impuro o lugar que había que controlar para legitimar el poder de algunos grupos sociales sobre los individuos; la época moderna con sus procesos de industrialización se interesó por un cuerpo al servicio de la producción, un cuerpo máquina que se instrumentaliza, repite gestos, movimientos y acciones reproduciéndolos mecánica y automáticamente; y la época contemporánea, donde el cuerpo posee altas connotaciones estereotipadas, modeladas y regidas por parámetros de belleza, estética y con influencia en la sociedad de consumo.¹⁶²

Un cuerpo sometido, jerarquizado y cuando no, se le ha puesto a funcionar de acuerdo a una intencionalidad institucionalizada, ha sido un patrón en el área

¹⁶² Guarín, “*Los Conceptos en la Educación Física...*”, *op. cit.*, p. 145.

de EF. Un cuerpo estratificado es un cuerpo con amarras al que le limitan e impiden movimientos y funciones libres, abiertas, plurales, es un cuerpo inmovilizado e impedido frente a posibilidades de expresión propia, original, todo ello resultado de una formación que no es más que una forma de poder (moral) y cuyo papel es el de colocar a cada órgano una función y un valor en una jerarquía ideada como criterio que rige el comportamiento, así como toda acción corporal o funcionamiento global del cuerpo.

Así, en lo relativo a los controles ejercidos sobre el cuerpo, es particularmente interesante la observación, a lo largo de la historia de las estrategias de homogeneización y vigilancia sobre los cuerpos como una manera más de sostener las relaciones de dominación y gobernabilidad existentes (visto anteriormente).

Hay una brecha que se marca entre el aprendizaje extraescolar y el aprendizaje “vertido” en la escuela, problemática que afronta la educación por la acrecentada desarticulación entre lo aprendido afuera y aprendido adentro, lucha perenne y que minimiza lo cotidiano, emerge lo cuantitativo, reduce lo creativo y proclama la relación producto-consumo. Allí es donde el cuerpo es cosa... dualismo psico-físico.¹⁶³ El problema es como el sistema escolar hace propio este discurso haciendo propio la maquinación y la reproducción en serie de valores éticos, estéticos y morales articulados desde este modelo e irrespetando la propia subjetividad del individuo con respecto a su corporeidad. Esta deriva filosófica de las reformas educativas se constituyen en una concepción biologista y pragmática del hombre, habilidad para formarlo instrumento útil, eficiente, productivo en el contexto de la sociedad capitalista, y en donde no es ajeno la concepción con que se asume el cuerpo.

Queda en entredicho la escuela cuyo pretexto ha sido concebirla como espacio para la transmisión de la cultura y surge como desafío la urgencia de una pedagogía que asimile escuela a espacios para la creación multidimensional, posibilitando un ambiente para la plástica y la movilidad corporal que conduce a lo impredecible, no calculado, no medido, donde comienza a ganar espacio el error, la delicia del hacer soñando, deseado por diferente, por original.

No se puede mirar el cuerpo solo desde su determinación somática, propia de la física, la biología o la genética, hay que mirarla desde toda una dimensión simbólica. Por eso para el desarrollo de una EF que redimensione el ser humano, se requiere de una relación educativa que asuma la vida ontológicamente, entendiéndola como la

¹⁶³ Guarín,” *“Los Conceptos en la Educación Física... ”*, *op. cit.*, p. 152.

capacidad de soñar, tener emociones, con sus historias proyectadas hacia el futuro con múltiples posibilidades e incertidumbres.

Para ello hay que reconocer que hoy en día existen muchas miradas sobre el papel del cuerpo en la vida del hombre; desde el punto de vista médico, psicológico, sociológico, etnológico, lingüístico, psicomotriz, sociomotriz, sin dejar de lado el lugar central que le está señalado al arte, la pintura, la escultura, la danza, la literatura, la filosofía y la Educación Física.

5.3. Los estándares de aprendizaje en Educación Física

El modelo centrado en los objetivos; que es en lo que se convierten en la práctica los estándares de aprendizaje, presenta un esquema extremadamente simple de la labor educadora del profesorado e incluso de la puramente instructiva ¹⁶⁴. La función docente se reduce a articular mecanismos eficaces (rúbricas, indicadores de logro) para conseguir los fines establecidos y a evaluar la práctica pedagógica en función de su eficacia. Grundyañade que con ello se menoscaba así la capacidad de los profesores desde el punto de vista pedagógico, siendo “rehabilitados en calidad de gestores educativos”.¹⁶⁵ Otro elemento que subyace a este planteamiento es el referido al interés por el control del ambiente educativo, de modo que los resultados de los procesos de enseñanza –aprendizaje se ajusten a los objetivos especificados (estándares), lo que supone el regreso de la pedagogía por objetivos aunque vestida de una nueva nomenclatura.

Esta obsesión por medir, evaluar (en el sentido de corroborar con respecto a la norma) y que con ello nos permita graduar el rendimiento o el logro alcanzado, de manera que bien pueden ser considerados objetivos terminales cuyo cumplimiento será la máxima preocupación del proceso de enseñanza-aprendizaje, *supone un planteamiento sesgado y reduccionista de lo que significa el área de Educación Física* tanto en lo referido:

- A su contribución al desarrollo personal e integral del alumno en toda sus dimensiones.
- Al proceso de evaluación como elemento integrado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir en su visión más formativa, y
- Al carácter científico y disciplinar del área en si. Donde los estándares de aprendizaje planteados para el área de EF concentran y aglutinan todo el saber científico y disciplinar de la Educación Física.

¹⁶⁴ José Gimeno Sacristán, *La Pedagogía Por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata, 1982.

¹⁶⁵ Shirley Grundy, *Producto o Praxis Del Currículum*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.

Una vez analizados dichos estándares de aprendizaje del área de EF, podemos además constatar que no mantienen una equidad ni un reparto equilibrado, confirmándose por tanto que *estas concreciones reales de los criterios de evaluación, que son los estándares* (Anexo 1) suponen un escaso avance con respecto a los objetivos operativos. Decimos que no mantienen un reparto equilibrado porque de los cuarenta y cuatro (establecidos para EF en Primaria), su inmensa mayoría tienen que ver con los contenidos relativos a la condición física (en sus aspectos cualitativos y cuantitativos) y actividades deportivas. Volviéndose a constatar que los relativos a la expresión, comunicación, creatividad, vivencias, exploración e iniciativa y sentir por el puro hecho de experimentar son mínimamente abordados. Así mismo se incide una vez más que los relativos a la salud corporal y cuidado del entorno (aún siendo numéricamente menores) se vuelven plantear desde un enfoque eficientista, instrumentalista y tecnicista de la actividad física.

5.4. Las Competencias Básicas desde la perspectiva de Educación Física: encuentros y desencuentros.

Trasladar el discurso de las Competencias Básicas al área de EF, tiene varios propósitos. Por un lado nos va a permitir conocer las posturas más relevantes al respecto; ya sean hacia una comprensión de las mismas y programar en dicha dirección, y por otro lado visionar una perspectiva más crítica al respecto, argumentando lo que supone una Educación Física planteada desde las Competencias Básicas.

Así mismo, nos vamos a encontrar una perspectiva más ecléctica, donde el fondo del asunto se traslada a definir la competencia motriz como una “Competencia Corporal Clave”. El área de EF es una de las materias escolares sobre cuyos objetivos, contenidos y procedimientos más trabajos se publican en la actualidad (y que no deja de crecer).

Este innegable rasgo obedece a las inquietudes de buena parte del colectivo de profesores de EF, la cual, mostrando un alto compromiso profesional se ha involucrado en la tarea siempre compleja de investigar y de compartir con otros sus reflexiones, sus experiencias y sus iniciativas pedagógicas. Espoleados, quizás, por el carácter problemático y discutido de la EF –nunca suficientemente valorada en el entorno escolar, según la mayoría-, y también por el convencimiento que muchos tienen del agotamiento de la vieja materia, no cabe duda de que este ánimo investigador caracteriza ya la cultura profesional de la disciplina. Curiosamente esta peculiaridad honesta y admirable no parece sin embargo que haya contribuido a una transformación sustancial de la materia,

sobre todo teniendo en cuenta que muchas de las publicaciones presentan modelos alternativos, estrategias innovadoras, recursos para la renovación y la mejora.

Es sabido la resistencia al cambio y otras razones de carácter corporativo; no es difícil constatar como la inmensa mayoría de los trabajos que apelan a la transformación lo hacen desde una perspectiva técnica que, en general se limitan a elaborar sucesivas propuestas pedagógicas en las que predomina el acopio de actividades o de medios –más o menos novedosos y alternativos- sobre la modernización de las estructuras y las mentalidades pedagógicas. Así buena parte de la producción científica que se está realizando posee una orientación resueltamente didáctica cuya funcionalidad instrumental y aparente apego a la realidad – sustentada en la verosimilitud que ofrece la visualización de la relación entre medios y fines- ha ido desplazando del panorama de dicha cultura profesional los grandes temas y problemas que siempre se han planteado las ciencias de la educación: especialmente las cuestiones a propósito del poder, la ideología, la dualidad reproducción-emancipación, la dialéctica de la diferencia (de género, de clase,...) en el acceso a la cultura legítima, la cuestión de la diversidad cultural, etc. Se trata de un desplazamiento que, desde una “visión crítica” puede cercenar toda posibilidad de conformar una materia escolar de carácter emancipatorio orientada al desarrollo de capacidades críticas y deliberativas respecto de los usos del cuerpo donde las habilidades corporales concretas podrían tener una significación vital y una utilidad existencial más allá de la competitiva y economicista servidumbre de la eficiencia física¹⁶⁶.

Se trata por tanto de una efervescencia editorial en lo referido a la enseñanza por competencias, donde la mayoría sumándose a la alabanza de sus virtudes y a la producción de sus magnánimos efectos, ha empezado a ofrecer un ingente material de consumo didáctico. De este modo podemos destacar los trabajos de Jiménez (2007), Vaca (2008), Lleixá (2007), Díaz et, al. (2008), Blázquez y Sebastiani (2008), Blázquez y Bofill (2009), Pueyo (2010). La pregunta por tanto es pertinente. Después de tanto bagaje pedagógico, después de tantas reformas y contrarreformas, con tanta tecnología didáctica a sus espaldas, ¿son necesarias las CCBB?

De este modo consideramos preciso recordar los planteamientos del constructivismo histórico-social de Bourdieu¹⁶⁷, entre otros. Se podría decir que el desarrollo teórico de la mayoría de los sistemas educativos, en cuya idoneidad científico-

¹⁶⁶ Miguel Vicente Pedraz, "Bases para una Didáctica Crítica de la Educación física", *Apunts. Educació Física i Esports* (123), 2016.

¹⁶⁷ Pierre Bourdieu, "La Esencia del Neoliberalismo", *Revista Colombiana de Educación* (35), 1997.

técnica confiamos (por ser el resultado de concienzudas investigaciones y de comprobaciones realizadas antes de ponerse en práctica) es solo una consecuencia de un proceso de búsqueda de justificaciones plausibles de aquello que o está establecido por el uso, o bien algún agente está pugnando por establecerlo pero cuyas motivaciones íntimas son mas bien inconfesables (no son socialmente plausibles). En este sentido y según N. Hirtt, la pedagogía de las CCBB nace del constructivismo filosófico (o relativismo) no del constructivismo pedagógico. Así para el constructivismo filosófico la realidad depende de la construcción mental del observador, la cual, a su vez, se basa en las experiencias personales. De manera que para esta perspectiva la ciencia no busca “la verdad”, ni el conocimiento “objetivo” porque existen tantas verdades como observadores haya. Y ello es preciso no confundirlo.

La pedagogía debería llevar al estudiante hacia el conocimiento (como fin último de la Educación) mediante una serie variada de técnicas, en las que el educando es ente activo para que vaya “construyendo” ese conocimiento a partir de experiencias concretas y comprensibles para él.

Lo que plantea el constructivismo filosófico no es el conocimiento en si como objetivo último del proceso educativo, sino que pone el acento en los procedimientos, las metodologías, las aptitudes y los comportamientos subjetivos del alumno, como fin primordial de la educación.¹⁶⁸ De este modo se valora más la capacidad del docente de desarrollar “programas analíticos por competencias” que su real capacidad para transmitir conocimientos. De ahí que cada vez sea más común exigir como requisito para ser docente hacer cursos de docencia volcados al manejo del inglés y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que a los cursos de didáctica.

El objetivo central de la educación para el constructivismo piagetiano es el conocimiento; es decir, la comprensión del mundo natural y social mediante conceptos que el alumno va construyendo con una batería de técnicas propuestas por el docente que llevan al discente a resolver problemas. Aquí las técnicas pedagógicas son un medio para un fin: el conocimiento.

Del mismo modo que en el área de educación física el propósito es conducir al alumno, propiciarle cauces para que conozca, explore su propio cuerpo, su comprensión, las posibilidades y limitaciones del mismo, ya sea en situaciones sociomotrices, psicomotrices y sensomotrices. Y no solamente enfocar en el “saber hacer”

¹⁶⁸ Hirtt, “ *Educación y formar bajo la dictradura del Mercado...* ” *op. cit.*

una serie determinada de tareas y la consiguiente evaluación de las mismas (donde el progreso en el dominio de conocimiento no es un objetivo en sí mismo, donde solo cuenta el resultado final).

Otra de las posturas que se plantean a la hora de visionar las CCBB, es la que se refiere a la argumentación de “si con la adquisición y desarrollo de las CCBB potenciamos una estructura organizativa concreta que no cambia nada o por el contrario consigue mejoras en los procesos educativos”.

De este modo en la idea de las CCBB entrevemos conceptos que fundamentaron reformas educativas anteriores como en la LOGSE la significatividad de los aprendizajes, la interdisciplinariedad y la transversalidad de los conocimientos, el aprendizaje por resolución de problemas, la transferencia de los conocimientos y el aprender a aprender entre otros¹⁶⁹. Ello, en muchos casos se ha traducido en un cansancio entre el profesorado¹⁷⁰ al tener la sensación de que es más de lo mismo y de que si no fue posible en reformas anteriores ¿por qué ha de ser posible ahora? O incluso, ¿Han cambiado los incentivos para afrontar con éxito una nueva reforma?

Este discurso que estamos abordando, trasladado al ámbito educativo, se centra en presentar las CCBB con la finalidad de mejorar la enseñanza. Con ello se constata una vez más que el ámbito político-administrativo de la educación monopoliza el discurso pedagógico, en lugar de ser un marco que dote de recursos y estimule el desarrollo de propuestas innovadoras. Con este discurso se vuelva a constatar un incremento en la asunción de responsabilidades por parte del docente pues en vez de abordarse en el plano social, se afronta desde el terreno exclusivamente educativo. De este modo se pierde una buena oportunidad de precisamente plantearlo del modo contrario: llevar a cabo estrategias e intervenciones sociales que repercutan en lo escolar.

Con ello se vuelve a intuir que tras este planteamiento subyace una EF clientelar y deudora de objetivos “más elevados”. Así por medio de la EF mejoramos la salud, el respeto a la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, seremos mejores espectadores del deporte y otras finalidades similares de carácter extrínseco; donde el propio hecho de jugar, vivenciar el cuerpo y su movimiento, explorar las posibilidades creativas, comunicativas y expresivas no sea en sí mismo una necesidad en primaria.

¹⁶⁹ Pedraz, “*Bases para una didáctica crítica de la Educación Física*”, *op. cit.*

¹⁷⁰ Alventosa, “*Las Competencias Básicas en Educación Física: Una valoración crítica*”, *op. cit.*

No son pocos autores (Pedraz, Miguel; Molina, Pere, entre otros) quienes asumiendo las propias particularidades del área de EF, plantean que debería replantearse el modelo de las CCBB porque el propuesto posiblemente no nos lleva a ningún lado. Deberíamos partir del hecho de que el cuerpo y sus posibilidades de movimiento es fuente de conocimiento y que no somos deudores de otras formas de desarrollo del mismo que se usan en las otras materias.

La fuerza de otras disciplinas reside en la magnífica distribución de sus saberes a lo largo del proceso educativo, y su debilidad en la falta de vida y en la implicación de sus alumnos.

Precisamente su debilidad es la fuerza de la educación física en cuya identificación de conocimientos y competencias a hacer adquirir reside el eslabón débil¹⁷¹. La Educación Física debe estructurar con coherencia sus conocimientos y competencias propias, construyendo desde la esencia motriz de la misma y no desde finalidades externas, como en muchas ocasiones se ha venido haciendo su identidad, su pertinencia y su estructura interna¹⁷².

5.5. La Competencia Motriz, la gran olvidada

Una de las posturas con respecto a las CCBB se refiere no a las CCBB en si mismas, sino al hecho de que dentro de las CCBB, no se recoja la *competencia motriz* como una más a desarrollar. Así desde las instancias europeas la Competencia motriz la tenemos que intuir dentro de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Este hecho no hace sino aumentar el debate al respecto, y las posturas se alinean y toman partida en una u otra posición.

Como decimos la LOE, ya define las ocho CCBB que podrían distribuirse en dos bloques diferenciados:

- Las relacionadas más directamente con los contenidos de área; Competencia lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, y Competencia cultural y artística.

¹⁷¹ Michel Delaunay, "La Educación Física hoy en Francia o la lenta Construcción de la Identidad de una Disciplina", Ponencia del Congreso Aragonés de Educación Física, realizado en Jaca durante los días 20, 21 y 22 de Septiembre de 2001. Traducción: Alfredo Larraz y Francisco Balduque.

¹⁷² Alfredo Larraz, "¿ Qué Aprendizajes de Educación Física debería tener el Alumnado al finalizar sexto curso de Primaria?" *Tándem: Didáctica De La Educación Física* 8 (29), 2009.

- Las relacionadas con procedimientos, actitudes y valores transversales: Tratamiento de la Información y Competencia Digital, Competencia Social y Ciudadana, Aprender a Aprender y Autonomía e Iniciativa Personal.

De este modo en el primer bloque estarían representadas todas las competencias que se relacionan con las materias curriculares determinadas para la educación primaria, excepto la educación física. Es decir el marco legal, no ha considerado pertinente incluir la competencia motriz entre las competencias indispensables, y tampoco la estima necesaria para el logro de la realización personal, y el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta, y el aprendizaje durante la vida. Y ello es significativo por al menos dos razones:

- Por un lado contradice los datos (que la propia UE aporta) que hacen referencia a que la salud infantil y juvenil en España y en general en la UE empiezan a ser preocupantes; en menos de 15 años se ha triplicado el porcentaje de niños obesos (más de 30% de grasa corporal). Concretamente en España pasando del 5% al 16% y cerca del 30 % de nuestros escolares cuentan ya con sobrepeso (+25% de grasa corporal); sin entrar en el gasto sanitario que también representa. O incluso los datos que el propio CSD aporta (2015, diciembre), los cuales dicen que la tasa de personas que practican deporte al menos una vez a la semana es del 46,2% (menos de la mitad de la población). Vemos que este planteamiento aún siendo higienista y funcional con respecto a la educación física, no debería dejarnos indiferentes.
- Por la propia filosofía de las CCBB y la perspectiva de la enseñanza integracionista, que rechaza que cada materia tenga “*patente de corso*” de la competencia con la que está más relacionada (p.e., Área de Lengua y Literatura con la Competencia Lingüística, y así sucesivamente), abogando por tanto por un planteamiento más interrelacionado, lo que no debería contraponerse con el reconocimiento de cada una de las competencias curriculares que se vienen desarrollando, incluida la vinculada con la EF.

El concepto de Competencia Motriz hace referencia “al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permite que los escolares superan los diferentes problemas motrices planteados tanto en las sesiones de EF como en su vida cotidiana¹⁷³. Por tanto la competencia motriz no se refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices más o menos complejas, sino que

¹⁷³ L. M. Ruiz Pérez, *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid, Gymnos, 1995.

comprende “el saber”, “el saber hacer”, y “el saber estar”, en relación con lo corporal, el movimiento y las actividades motrices.

Desde este mismo planteamiento se hace hincapié en una verdadera *Competencia Corporal Clave*¹⁷⁴ y que no hace referencia exclusivamente a lo motriz. Y es que en muchas ocasiones el concepto Competencia Motriz se concentra y se le asigna al área en cuestión (nuestro caso, EF), asegurándose así de tener el mejor argumento para no poderle otorgar el carácter transversal que a muchos les gustaría. Ello elimina cualquier posibilidad de convertirla en una competencia clave al eliminarle el carácter transversal y dotarle a nuestro área de todo el protagonismo y exclusividad.

Es un hecho relevante con la nueva vuelta de tuerca proporcionada por la LOMCE (2013) y la Orden ECD 65/2015, donde apuesta por hacer un planteamiento basado en la cuantificación de las CCBB a través de los perfiles competenciales en un intento vano de proporcionar una ficticia calificación, basado por otra parte en una mixtura de estándares de aprendizaje y perfiles competenciales para poder salir al paso de “qué es lo que evaluar”.

Y es que al igual que como ocurre con el resto de las áreas que contribuyen a la adquisición de las CCBB y por tanto se produce de manera transversal y no de manera unilateral desde cada área, *la Competencia Motriz* no puede identificarse con nuestra área de manera exclusiva si queremos que pueda llegar a ser competencia clave y a la que se contribuya desde las otras áreas.

Así para estos autores el acento hay que ponerlo en el hecho de que el concepto *Competencia Clave* es un término diferente a los planteados en otras épocas pedagógicas, aunque lógicamente bebe de diferentes fuentes:

✓ Como hemos señalada Pérez ya definió el concepto “Competencia Motriz” con mucho acierto en 1995, y que vino a romper el dogma de enseñanza basada en objetivos operativos planteados ya en la Ley de 1970.

✓ La LOGSE ya había establecido los cinco grandes grupos de capacidades a desarrollarse con el propósito del pleno desarrollo integral del individuo y que fueron definidas por Coll¹⁷⁵, a saber; cognitivas o intelectuales, psicomotrices o motoras, afectivo-motivacionales y equilibrio personal, relaciones interpersonales y la inserción social.

¹⁷⁴ Pérez Pueyo, “¿Es posible una verdadera Competencia Clave...”, *op. cit.*

¹⁷⁵ Coll, “Redefinir Lo Básico En La Educación Básica”, *op. cit.*

✓ Por tanto, ya se trabajaba para contribuir a desarrollar dichas capacidades desde las diferentes áreas curriculares de primaria concretadas en forma de objetivos de etapa y de área (y ESO en su caso). Que haya una materia que tenga una relación directa no significa que la competencia sea lo mismo; así se precisa diferenciar lo que es EF (la materia) de lo que es *Competencia Corporal*. Esta segunda tiene mucho de psicomotriz; disciplina vinculada a un período más infantil cuando la necesidad de sus componentes (tono muscular, actitud postural, equilibrio, coordinación, control respiratorio, relajación) no caduca e incluso se requiere una reeducación en el período sensible de la pubertad y adolescencia (ESO).

Con todo ello lo que plantean los promotores de la Competencia Corporal Clave es una definición de *Competencia* superadora del concepto de capacidad por un lado y mejorable del propio concepto de competencia dado por la Unión Europea (Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006). Reflejando por tanto las virtudes (para dichos autores) de las competencias básicas y completando lo que en su opinión les falta para ser Competencia Corporal Clave. Quedando definida del siguiente modo; “Capacidad para utilizar y cuidar nuestro cuerpo de forma adecuada, disfrutar y expresarse con él”.¹⁷⁶ Evidentemente tal concepto se subdivide o se compone de unas dimensiones que deben ser secuenciadas para su desarrollo y pudieran ser trabajadas desde diferentes materias; manejar instrumentos, adoptar posturas eficaces (ergonómicas), mostrar coordinación y capacidad rítmica, ser capaz de relajarse, aspectos vinculados a la adecuada alimentación, el mantenimiento de esfuerzos. En definitiva, lo relativo al bienestar personal y colectivo, así como la preocupación por el estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellos mismos como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

5.6. Una trama curricular para la Educación Física: resignificar el camino

Tras el planteamiento realizado podemos considerar tres tipos de crisis en educación; de autoridad (se espera que la escuela custodie y certifique en vez de que enseñe), de racionalidad (prevalece la inercia, en vez del análisis) y de motivación (lo que más se espera es el fin de la jornada escolar). A este planteamiento debemos añadir la constatación del fracaso de la escuela en la consecución de una sociedad más justa. Es por todo ello que

¹⁷⁶ Pérez Pueyo “*Es posible una verdadera Competencia Clave...*”, *op. Cit.*, p. 65

desde una perspectiva más crítica apremia emprender transformaciones sustanciales de los modelos curriculares disciplinares y disciplinarios¹⁷⁷.

La Educación Física no es una excepción; la configuración de sus contenidos y de sus métodos presenta fuertes discordancias con relación a los ideales democráticos de justicia social y diversidad en el uso del cuerpo. De hecho Crum plantea que las posibilidades de cambio dependen de: **A.** crear calidad conceptual y cohesividad entre los educadores de los futuros maestros de EF; **B.** desarrollar un acuerdo conceptual entre los investigadores y académicos de las facultades con programas de formación de maestros de EF, y **C.** mantener el aprender a reflexionar como propósito principal de los fines y objetivos de los planes de estudios del área de la EF.¹⁷⁸

Por ello se explora la posibilidad de emprender una didáctica crítica, como proyecto transformador para esta asignatura; -revisión de los conceptos de EF (el problema epistemológico-conceptual de la EF), -revisión crítica del currículo de EF (abordar sus elementos y la búsqueda de una evaluación formativa en EF), -y la formación inicial del maestro de Educación Física.

El concepto de EF, un enigma sin resolver

A pesar de los impactos de la globalización, la comprensión o el conocimiento dentro de las comunidades académicas, no parece haber consenso general del significado del término, de la función y del alcance del concepto de Educación Física. De este modo Roland Naul¹⁷⁹ plantea que interpretaciones culturalmente específicas y locales del concepto se han ido generalizando, y ello ha derivado en que los grados de congruencia y diversidad se juxtapongan en el debate globalización/localización.

Esta diversidad conceptual no solo se constata en los diferentes países sino que además se contempla en los objetivos, la función y la estructura de la Educación Física como materia escolar.

Así en Europa observamos como los conceptos de la EF son un claro ejemplo de dicha diversidad:

- El término inglés *Physical Education* se traduce literalmente por ejemplo en España, Italia y Portugal.

¹⁷⁷ Pedraz, “Bases para una didáctica crítica de la Educación Física”, *op. cit.*, p. 25.

¹⁷⁸ Bart J. Crum, "How to Win the Battle for Survival as a School Subject?: Reflections on Justification, Objectives, Methods and Organization of PE in Schools of the 21st Century", *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación* (31), 2017.

¹⁷⁹ Roland Naul, “Concepts of Physical Education in Europe”, *op. cit.*

- En Francia por su parte comprende “Educación Física y Deportiva”.
- En Suecia “deporte y salud”, e incluso
- en Alemania “Enseñanza de los deportes”.

Evidentemente en esta diversidad terminológica es lógico que existan diferentes consideraciones y planes de estudios dentro de la asignatura, determinadas por el peso de las tradiciones de las actividades físicas y culturales. Y es que a parte del tradicional dualismo¹⁸⁰ “educación del movimiento” y “educación por el movimiento” en que se ha ido configurando la materia, es necesario precisar aún más donde hunden sus raíces tal diversidad conceptual. Para Crum, al definir el término EF, nos podemos encontrar con un aspecto vivido de la actividad física y con un aspecto típico/ideal de la Educación Física. Lo que plantea con ello es que en la enseñanza de la educación física escolar se dan conceptos subjetivos relacionados con las etapas de desarrollo biográfico de los profesores de EF (dentro de su proceso permanente de profesionalización) y otros conceptos más objetivos de la EF relacionados con los supuestos teóricos, metodológicos y paradigmas del concepto. Con todo ello Crum contemplan grandes componentes del término que se han distinguido en la Educación Física, a saber:

- El término de lo biológico, orientado a la función de lo físico, y que tiene su origen en la escuela de la gimnasia Sueca, y donde los objetivos que se persiguen se formulan en clave anatómica y fisiológica. Ejemplos de este modelo físico lo recogemos en las imágenes: Imágenes 4, 5 y 6
- El término pedagógico “educación a través del movimiento”, que se vincula a GusMuths y a la llamada escuela austríaca de EF, y donde los objetivos se formulan en términos abstractos de *desarrollo general y personal*.
- El término de educación por el movimiento y de la personalidad, vinculado a los autores holandeses Gordijn y Tamboer; donde los objetivos hacen referencia a la realización de la competencia personal e identidad a través del movimiento.
- El término relativo a la socialización y formación del carácter (alemán) y que contempla entre sus objetivos el desarrollo de la aptitud física y las capacidades técnicas y tácticas necesarias para participar en las disciplinas deportivas.
- Finalmente el término crítico-constructivo y socializador que tienden al desarrollo tecnomotor, sociomotor y las competencias reflexivas necesarias para una participación personal y social satisfactoria.

¹⁸⁰ Peter J. Arnold & Guillermo Solana, *Educación Física, Movimiento y Currículum*, MEC, 1990.

Observamos por tanto una diversidad respecto al concepto de educación física y los objetivos que persigue. Paradójicamente la década de 1980 no fue solo una década de transición del programa y del concepto de EF; los valores sociales de la posmodernidad llegaron también a las aulas y a la EF. Constatándose un importante giro respecto a los antiguos conceptos de EF y de sus fines. Se cobraba una nueva concepción vinculada al contexto social de la posmodernidad; hablamos de una transición a un concepto de “todo vale” en la educación física. Esta nueva tendencia que va a culminar en la década de 1990 dio lugar a un cruce de términos, que van a traspasar las anteriores y estrictas fronteras conceptuales llegando a compararse a un “supermercado” donde todo el mundo puede tomar lo que necesite para la enseñanza de la EF¹⁸¹.

Este enfoque posmoderno e individual de la enseñanza y de la práctica de la EF coincide con una mayor consideración hacia conceptos más subjetivos y prototípicos del área. Tras la europeización de la enseñanza constatada en Maastrich (1991), no se produjo una mayor integración y convergencia entre los conceptos nacionales de EF. En lugar de ello, se produjo una mayor divergencia conceptual debido a los diferentes puntos de vista y funciones asignadas a la Educación Física. Difuminándose por tanto los antiguos conceptos de la EF vinculados a la enseñanza de los deportes, a la educación del movimiento y a los conceptos de EF asociados a la salud.

De tal manera que serán cuatro vectores los que recogen la legitimidad, la finalidad y los objetivos de la EF.¹⁸² Se entremezclan entre sí para traer el equilibrio en los diferentes programas de EF y que hemos podido constatar a lo largo de nuestras leyes educativas desde la LOGSE hasta la vigente LOMCE.

Un primer vector hace referencia a un concepto más vinculado al patrimonio cultural de la actividad física; juegos populares y tradicionales. Un segundo vector claramente asociado a la práctica deportiva y sus habilidades y destrezas. El tercer vector se asocia a la educación del movimiento, habilidades motrices y capacidades físicas; y un cuarto vector vinculado a la educación para la salud.

Ante esta situación, reclama Crum una calidad conceptual y una mayor cohesividad de la educación física.¹⁸³ Es este contexto de crisis de la Educación Física, cuando se realizó una investigación en los cinco continentes y donde sus conclusiones no fueron demasiado alentadoras al constatar: “una falta de relevancia cultural,

¹⁸¹ M. Jorgensen LaVernia. *Health, Physical Education, and Recreation* University of North Dakota, 1983,

¹⁸² Naul, “*Concepts of Physical Education in Europe*”, *op. cit.*, p. 49.

¹⁸³ Crum, “*How to Win the Battle for Survival as a School Subject?: ...*”, *op. cit.*

crisis de identidad, sentido deteriorado de profesionalismo con una baja general en la autoestima de la profesión de la Educación Física, inhabilidad para levantar desde la profundidad el prestigio educativo y el fracaso para comunicar un mensaje relevante a un grupo significativo, inadecuadas condiciones y mantenimiento de las instalaciones, escepticismo acerca del valor académico de la Educación Física, y pesimismo al ver su futuro”¹⁸⁴ .

Tras el análisis de los puntos tratados anteriormente: el cuerpo cosificado, los estándares de aprendizaje y la crisis del concepto EF, vemos como aún predominan los preceptos de la racionalidad instrumental donde la técnica, el sistema, el dominio corporal son testimonio de ello. No hay duda que el físico no deja ver la complejidad de la naturaleza humana, hay un marcado dualismo cartesiano que fragmenta la esencia de la Educación Física.

Se da por tanto una imagen fiscalista del positivismo que prioriza y empobrece el ser humano y que deforma la realidad, porque reduce el mundo real a una sola dimensión y a un solo aspecto: la dimensión de la extensión y de las relaciones cuánticas. Además escinde el mundo humano al proclamar que el mundo del fiscalismo, el mundo de los valores reales idealizados, de la cantidad, de la utilidad, de la medición y de las formas geométricas es lo único real, en tanto considera el mundo cotidiano del hombre como una ficción. Parlebas, fue sabedor de todo ello y muy crítico al respecto. Criticó la excesiva deportivización de la Educación Física y planteó un nuevo modelo, una nueva visión para la actividad física. Este paradigma trastocó los estándares que se venían priorizando en la Educación Física: condición física, deportes, habilidades físicas y argumentó que la Educación Física debía desligarse del movimiento como objeto de estudio de la disciplina y orientar su indagación sobre el ser que se mueve. Y es que la noción de movimiento reduce la actividad física a características de desplazamiento de la máquina biológica y sobrevalora la descripción física.

De este modo definió la *praxeología motriz*, “como la pedagogía de las conductas motrices”; sitúa en el centro de escena al individuo en sus actos concretos y en las modalidades motrices de expresión de su personalidad, donde podemos contemplar toda la globalidad de la persona. Así mismo llamó la atención en el campo de la E.F. acerca de la dimensión semiótica (significante y comunicativa) del movimiento corporal, es decir; hacer

¹⁸⁴ Roland Naul, “Concepts of Physical Education in Europe”, *op. cit.*

del cuerpo que sea políglota, en el lenguaje de la danza, de la mímica, del gesto y del juego reglado.

Vemos ya por tanto una corriente, que pone en el centro de análisis a la motricidad desde un punto de vista social, entendida como fenómeno social, como un hecho de comunicación, de interacción y de intercambio. Este es y debe ser el eje central y por ello viene a llamar la atención a las prácticas sociomotrices y a la lógica interna de los juegos motores y/o juegos deportivos no institucionalizados. Entiende que los juegos y los deportes son prácticas culturales (sociomotrices) diferentes, donde evidentemente el peso en los programas de educación física lo ha llevado los deportes.

La lógica interna de los juegos nos va a permitir establecer los diferentes modelos de comunicación motriz que se dan entre los alumnos; juegos de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición. Pero además va a dotar al contenido de mayores y diversas experiencias motrices.

Está claro que su discurso no estuvo exento de críticas¹⁸⁵, al considerar que sus estudios de praxiología motriz se reducía a un método de iniciación deportiva o una herramienta para ello. Pero lo que sí quedó claro, al menos para la corriente de la pedagogía crítica es que el planteamiento de Parlebas fue uno de los primeros en criticar la hegemonía del deporte como práctica corporal globalizada y globalizante en la década de los años 70 en un contexto de EF deportivizada. Con ello abrió la puerta a reivindicar la motricidad desde su valor social, poner la comunicación como centro y eje del análisis y señalar a la cooperación motriz como una forma de interacción clave a ser tenida en cuenta. Y ello no es neutro, sino todo lo contrario.

Comprender la corporeidad

Hemos recogido muestras evidentes y por qué no, ejemplos claros de cómo asistimos a una EF que visualiza el cuerpo como fin y no como proceso, como tener y no como ser, como reproducir y no como crear, como instrumento para la acción y no como acciones sentidas y valoradas.

La hegemonía del dualismo ha llevado la consolidación de un currículum mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y al movimiento. En muchos casos la excelencia se

¹⁸⁵ Jorge Ricardo Saraví, "Praxiología Motriz y Educación Física, Una Mirada Crítica", en Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción, editado por Uribe Pareja & Chaverra Fernández, Funámbulos Editores, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, 2007, pp. 115-130.

confunde con el rendimiento y la mejora del cuerpo con el desarrollo de sus capacidades motrices. Ampliar el concepto del cuerpo y del movimiento supone ensanchar el marco discursivo del currículum de la EF incidiendo en la excelencia moral y estética, y no solo la eficiencia y la eficacia motora. Ello implica preocuparse no sólo por el desarrollo de las habilidades motrices o la condición física sino por el de la búsqueda a través del movimiento de lo bueno y lo bello”¹⁸⁶.

De ahí que asumir una actitud de cambio, a través del estudio del cuerpo se plantea pertinente e inminente. En este sentido las concepciones del cuerpo son mucho más complejas y dinámicas si se integran en los discursos y en las prácticas de las personas (en sus imaginarios), y si no se mira con recelo o sesgo como discurso legítimo, propio o exclusivo de alguna disciplina, sino que se proyecta como posibilidad de ser- hacer- decir- sentir de los sujetos tanto en el ser individual como en el ser social en los contextos culturales.

El cuerpo como totalidad debe entonces tener coherencia entre una narrativa oral y otra corporal: “mejor un cuerpo políglota, pues deja al cuerpo comunicarse con quien quiera”, nos dice Furlan¹⁸⁷; de esa manera los sujetos no solo dicen o piensan en una integridad de su corporeidad, sino que, la vivencian en su cotidianidad, se expresan a través del cuerpo que es significación, comunicación, relación.

Es preciso transcender el cuerpo fisicalista y hegemónico de cuerpo máquina, cuerpo objeto, y cuerpo cosa al de *corporeidad*, donde no solo se tiene un cuerpo “sino que se es cuerpo”, así más que hablar de cuerpo humano es más pertinente hablar de la *corporeidad*.

Resignificar el currículum

Tal y como hemos planteado a lo largo del trabajo y respecto al área de EF nos hemos centrado en dos vertientes; la EF como materia curricular sometida a procesos de escolarización y la actividad física como expresión humana; más allá de reduccionismos fisicalistas, utilitaristas y mecanicistas. Pero si verdaderamente queremos dotar nuestra área de EF de toda la argumentación y valor en el pleno desarrollo de la persona es preciso plantearnos un nuevo modelo en el que realmente ambas vertientes se nutran y avancen la

¹⁸⁶ Arnold, “Educación Física, Movimiento y Currículum”, *op. cit.*, p. 14.

¹⁸⁷ Alfredo Furlan, "El Lugar Del Cuerpo En Una Educación De Calidad", *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 1999, p. 13.

misma dirección. Precisamente en el tratamiento pedagógico de la actividad física y de la corporeidad, se hace hincapié en la intervención pedagógica como un proceso comunicativo, que se tiñe de elementos educativos. Uno de esos elementos del proceso educativo y quizá el más difícil, no es el aprendizaje de lo objetivado en el mundo de la vida (dado que lo definen las funciones que los seres humanos le hemos asignado a los objetos o fenómenos), lo más difícil es llevar al estudiante a compenetrarse en el sentido de esas funciones, a comprender el por qué las cosas son vistas de ese modo por un grupo determinado de personas. Ese difícil proceso, es el que necesita un buen acompañamiento, una buena apertura de posibilidades que lleven al alumno que aprende no sólo a encontrarse con un sistema simbólico de una determinada cultura, sino a entender que esos sistemas no funcionan de la misma forma para otras culturas.

Por ello el currículo entonces, debe rebasar las pretensiones de lo funcional hacia la conciencia de lo simbólico y la comprensión de los sentidos sociales, si se quiere pensar como deconstrucción cultural desde el mundo de la vida.

Una propuesta de currículo planteada como construcción cultural desde el mundo de la vida, como expresión de las distintas formas de racionalidad, es sentido construido desde un sistema dinámico de símbolos, en el cual se fusionan categorías plásticas como el relato, la dramatización, la poesía, la pintura, la música, la expresión corporal¹⁸⁸.

Un currículo así (que rompe con lo previsible, lo economicista, lo utilitarista: “la sociedad del cansancio”, y lo instrumentalista) nos permitiría ser fuente de estudio de los imaginarios sociales, fuente de construcción y deconstrucción de imaginarios surgidos desde los símbolos, las imágenes, los gestos, las miradas. Para ello hay que hacer un ejercicio de deconstrucción que supone salir de nuestras propias limitaciones y restricciones mentales que no permiten vernos como seres del universo plenos de potencialidades, sueños, creatividad y realizaciones. Un currículo así en EF requiere además:

- Dejar hacer y propiciar el sentir recreativo, el sentir lúdico y el sentir expresivo. Donde se conjuga nuestra capacidad simbólica y la necesidad de relación con nuestros semejantes¹⁸⁹.
- Apertura y diversificación de los contenidos, de la metodología y de los objetivos; más allá de los que han transitado por los diferentes currículos de EF a lo largo de las

¹⁸⁸ José Gracia y Díaz Álvaro, "La Crisis Silenciosa de la Educación Física: Un Problema Epistemológico-Conceptual de la Educación Física" *Corporeizando*, Vol 1, nº1, 2008.

¹⁸⁹ Vazquez, "Bases Educativas De La Actividad Física y El Deporte, Madrid", *op. cit.*, p. 36.

diversas leyes educativas. Y que además se han caracterizado por ser cíclicos, utilitaristas y eficientistas.

- Una verdadera evaluación formativa. La rápida aceptación de un currículum por objetivos llevó asociada la interpretación de la evaluación como sinónimo de medición (en busca de su máxima objetividad) y de aprobación de logros objetivos. Evidentemente este planteamiento de un currículo técnico en EF ejerció influencia directa sobre el contenido y la pedagogía misma, enfatizándose la enseñanza de tareas fácilmente de ejecutar, medir y cuantificar¹⁹⁰. Pero ello evidentemente no solo supone un grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la EF, sino que además superficializa el aprendizaje que pretendemos enseñar (lo hemos comentado en los estándares de aprendizaje) a nuestros alumnos. Una verdadera evaluación formativa es criterio fundamental de calidad educativa en cuanto es relevante para el alumno y el profesor, es integradora dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, respeta al propio alumnado y a sus auténticas posibilidades sociomotrices, psicomotrices y fisicomotrices, donde el propio alumno aprende a partir de su propio aprendizaje.

- Contextualización de las enseñanzas de la EF. Ello implica romper con la abstracta ejercitación, para explorar el territorio de los usos y de los significados de los cuerpos¹⁹¹. Precisamente la imagen unitaria, sistemática y naturalizada de la EF constituye el mecanismo por el que a menudo renunciamos a indagar en el significado de las estructuras profundas de la disciplina. En este discurso de resignificar el currículo, cobra especial importancia la “argumentación”. Entendiéndose que argumentar es evaluar como un acto de conocimiento y de búsqueda para indagar qué está pasando en el aula, qué tipo de aprendizajes tienen los alumnos, qué formas de desarrollo personal han ido adquiriendo, qué tipo de relaciones humanas entretejan y qué imaginarios construyen. Esta argumentación además supone:

- Un reconocimiento de los aprendizajes, teniendo presente que no hay homogeneidad en las acciones y que estas atienden a un proceso lógico de diferenciación cultural, hacia una facilitación del encuentro consigo mismo en aras de su autoconocimiento; “atreverse a sentir el movimiento de manera diferente”.

- Un planteamiento de las sesiones de EF, no desde el “saber como” caracterizado por un saber práctico (realización, producción, habilidad), sino desde un

¹⁹⁰ López Pastor, “Educación Física, Evaluación y Reforma”, *op. cit.*, p. 46.

¹⁹¹ Vicente, “Bases para una Didáctica Crítica de la Educación física”, *op. cit.*, p. 56.

“saber qué”; más explícito, más reflexivo e interiorizando el por qué de nuestras acciones, el reconocimiento de la competencia comunicativa y corporal como expresión de sentimientos, autenticidad y espontaneidad (Portela, Henry. 2006).

o Una dinámica que permita que la escuela funcione más como centro de convivencia, donde los alumnos son sujetos pedagógicos, con sus deseos y entusiasmos personales, con capacidad para elegir o decidir. Precisamente en este contexto el sujeto pedagógico muestra su malestar cuando se desvincula de los saberes de la vida, cuando se confunden los conocimientos con meras informaciones, y sobre todo, cuando se reduce el *saber* a un mero “tener un valor de cambio en el mercado”.

o Este sujeto pedagógico que es el alumno, se resiste a estar simplemente informado, sin comprender los sentidos de lo que sabe y vive, sin articularlos con esos registros de memoria corporal que son los saberes y las vivencias previas, sin imaginar alternativas, porque conocer es producir desde el sujeto pedagógico sentidos, incorporarlos a uno mismo, a una identidad inédita.

En esta etapa de hegemonía del modelo neoliberal de organizar las relaciones humanas, el cuerpo señala el malestar de que su fuerza determinada sea solo una abstracta mercancía, igual que se resiste a que su poder libre de conocer sea solo un valor de cambio regulado por el mercado. El cuerpo es malestar cuando el trabajo olvida las necesidades y cuando el conocimiento olvida los deseos.

6. CONCLUSIONES

A través y a lo largo de la realización y redacción de este trabajo de investigación se ha pretendido reflexionar sobre las últimas disposiciones legislativas en materia educativa en nuestro país y replantear, o mejor, reivindicar un replanteamiento de la Educación Física como un área formativa con enorme potencial formativo en el plano individual, social y emocional, de salud física y mental¹⁹² de cooperación, de comprensión, de respeto.

Bien es sabido que el espacio educativo europeo se está homogeneizando, y se plantean disposiciones educativas de gran calado los países de la Unión Europea. Pero por otro lado sabemos que las competencias educativas es materia propia de cada Estado; y ello es un elemento importante a destacar a la hora de desarrollar un currículo académico. Por

¹⁹² No debemos perder de vista el *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*, publicado este año por la World Health Organization. En particular por motivos de mala alimentación y malos hábitos sociales que incluyen el aislamiento social que produce la tecnología.

todo ello hoy más que nunca se debe centrar la normativa educativa en las necesidades y formación de los propios ciudadanos, miembros de una sociedad intercultural, especialmente en las edades de educación obligatoria, sabedores de que el futuro de nuestras generaciones está precisamente en dicha formación.

Al enfocar el trabajo desde el área curricular de Educación Física, se pretende hacer ver y constatar la necesidad y la importancia que considero que posee nuestra área en la formación integral de los discentes, así como en las posibilidades de expresión, de vivencias personales y sociales que de dicha materia se deriva.

Abordando el área desde un enfoque hermético, reduccionista y centrado en los aspectos *a evaluar y comparar entre los alumnos* no hacemos sino un planteamiento sesgado que reduce las grandes posibilidades que ofrece el área de Educación Física. Lejos de ser un currículo abierto y flexible que se adapte a las características y necesidades de los docentes, se está apostando por un currículo centrado que lo que debe conseguir el alumno en cada tramo educativo, sin mirar y valorar todo el camino recorrido. Un modelo con un claro enfoque neoliberal, que no atienda a la vivencia, la visión crítica y diferente, y que no tenga en cuenta la expresión completa de la personalidad del alumno, no nos ayudará en nuestro empeño de ayudar a formar ciudadanos libres, críticos y con diferente visión hacia la actividad física.

La sociedad contemporánea ha generado multitud de competidores a la escuela en su tradicional papel de transmisora de conocimientos. Se multiplican las más variadas ofertas extraescolares y los medios informáticos y redes sociales están superando en cantidad y actualidad el acceso al conocimiento. Todo aparece muy mezclado y fragmentado y, por esta razón, el curriculum escolar debería replantearse su perspectiva transformadora tal y como nos hemos planteado. Es preocupante la vertiente que está adquiriendo nuestro contexto social; una sociedad de individuos flotantes, en tanto en cuando no están fijados a nada. Aquellos conocimientos que se han forjado al calor de la investigación, el estudio y en contraste, se nos presentan a modo de *una obsolescencia programada*, con fecha de caducidad, como si no fueran importantes, o incluso peor aún, como si no fueran verdades. De este modo cobra más importancia lo “útil”, lo rentable y lo efímero, donde el *saber* está dando paso al *saber buscar*. Todo se relativiza: los valores, los conocimientos, donde cada individuo crea su verdad y genera sus necesidades.

En la película *El Mago de Oz*, la joven Dorothy, en su camino hacia Ciudad Esmeralda, se encuentra con el Espantapájaros, él cual decide acompañarla pues éste necesita que el Señor de Oz le proporcione un cerebro. En sus diferentes aventuras

(acompañados del León miedoso y del Hombre de hojalata – sin corazón-) el Espantapájaros salva una y otra vez a los amigos de diversas dificultades, utilizando sus conocimientos, su ingenio y su lógica. Recordamos que su objetivo es que el señor de Oz le dote con un cerebro.

Creemos en las posibilidades del área, en donde lo importante es resignificar la Educación Física, superadora de los reduccionismos. Que se mueva en nuevos preceptos, dimensione otros discursos y genere otras prácticas que surjan desde las emergencias teóricas propias de una racionalidad menos arbitraria, más reflexiva y artística en la cual la corporeidad, la argumentación, las innovaciones y la creatividad se aborden para su desarrollo disciplinar y epistemológico. Así como para su consolidación como fuente de conocimiento, de investigación y generadora de sensibilidades y emociones más allá de datos, estándares o tablas de registros de pruebas físicas o deportivas.

Por otro lado, se ha constatado una vez más una brecha entre las promesas de los currículos escolares y la realidad. No se puede apostar por el desarrollo del talento de cada uno y al mismo tiempo concentrar el currículum en las áreas básicas (susceptibles de comparaciones y rendimientos), desdibujando y minimizando áreas del tipo Educación Artística y Música y Educación Física entre otras.

Desde un pensamiento crítico se plantea el área de Educación Física como plataforma reflexiva y de transformación más allá del patio o del gimnasio escolar. Reconocemos en el cuerpo y sus expresiones un alto significado sociocultural y político. Refrendamos en dicho significado un alto valor pedagógico que la Educación Física puede catalizar a través de una didáctica cuya racionalidad ética (abierta, significativa, democrática y deliberativa, de acuerdo con lo planteado en el trabajo) sirva para problematizar las formas y los contenidos establecidos e impuestos del aprendizaje; que, así mismo, sirva para estimular en el alumnado la conciencia crítica y emancipatoria respecto de las prácticas y significados hegemónicos del cuerpo, y en cualquier caso, estimule la percepción de que otras formas de relacionarnos con el propio cuerpo y con el cuerpo de los demás es posible. Finalmente, sabemos que con la educación se puede elevar a lo más alto la formación los ciudadanos dentro de una sociedad plural. Conseguir que dichos ciudadanos reflexionen sobre sus propias posibilidades, vivencias y anhelos como miembros de una sociedad compleja.

7. BIBLIOGRAFÍA

ALCOBA GONZÁLEZ, Jesús. *Ultraconciencia*, Madrid, Alianza Editorial, 2016

ALFIERI, Paolo. *Le Origini della Ginnastica nella Scuola Elementare Italiana. Normativa e Didattica di una Nuova Disciplina*, Lecce- Rovato Pensa Multimedia Editore , 2017.

ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, Juan Luis "La Construcción Histórica y Social De La Educación Física: El Currículo De La LOGSE, ¿Una Nueva Definición de la Educación Física Escolar?", *Revista De Educación* 311, (1996): 51-76.

ARNOLD, Peter J. & SOLANA, Guillermo. *Educación Física, Movimiento y Currículum*, MEC, 1990.

AUSUBEL, David P., JYHH Novak, & HANESIAN, Helen. "Significado y Aprendizaje Significativo." *Psicología Educativa: Un Punto De Vista Cognoscitivo* Vol.2, México, Trillas, 1983: 53-106.

BAILEY, Richard; ARMOUR, Kathleen; KIRK, David; JESS, Mike; PICKUP Ian; SANDFOR, Rachel & BERA Physical Education.. "The Educational Benefits Claimed for Physical Education and School Sport: An Academic Review." *Research Papers in Education* 24 (1) (2009): 1-27.

BALL, Stephen J. *Foucault and Education: "Disciplines and Knowledge"*, Routledge, 2013.

BARRIO, Belén Pascual. "Calidad, Equidad e Indicadores En El Sistema Educativo Español." *Pulso. Revista De Educación* (29) (2018): 43-58.

BECKER, Gary S. *El Capital Humano: Un Análisis Teórico y Empírico Referido Fundamentalmente a La Educación*. Madrid, Alianza Editorial, 1983.

BELTRAN-LLAVADOR, José. "Pensamiento Débil y Reforma Educativa: la Racionalidad bajo el Signo de las Apariencias." *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6 (1), (1994): 43-52.

BLASCO MIÑANA, Carlos & RODRÍGUEZ, José Gregorio. "La Educación en el Contexto Neoliberal." en *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Editado por D. I. Restrepo Botero, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, (2002): 285-321. Disponible en: <http://www.docentes.unal.edu.co/cminanabl/docs/eduneoliberal.pdf>

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. *La Educación Física*, Barcelona, Inde. 2006

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo & SEBASTIANI i OBRADOR, Enric M^a. *Enseñar Por Competencias en Educación Física*, Barcelona, Inde Publicaciones, 2010.

BOLI, John; RAMÍREZ, Francisco & MEYER, J. "Explicación De Los Orígenes y El Desarrollo De La Educación De Masas", en *Nuevos Enfoques En Educación Comparada*, compilado por P. Altbach y G. Kelly, Madrid, Mondadori, 1990.

BOLÍVAR, Antonio. "El Liderazgo Educativo y Su Papel En La Mejora: Una Revisión Actual De Sus Posibilidades y Limitaciones", *Psicoperspectivas* 9 (2) (2010): 9-33.

BONAL, Xavier; TABARINI-CASTELLANI, Aina; CONSTANS, Montse; KLICZKOWSKI, Florencia & VALIENTE, Oscar. *Ser Pobre En La Escuela. Habitus De Pobreza y Condiciones De Educabilidad*, Buenos Aires, Mino y davila, 2010.

BOURDIEU, Pierre. "*Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*", Tres Cantos (Madrid), Siglo XXI, 1997.

CARABAÑA, Julio "Las Diferencias Entre Países y Regiones En Las Pruebas PISA", *Documentos De Trabajo Del Colegio Libre De Eméritos* 2, (2008).

CASCANTE FERNÁNDEZ, César "¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista Española de Educación Comparada* (15), (2009): 131-161.

COBO MAZÓN, Víctor. "Programación De La Educación Física En Primaria" Barcelona, Vol. 5 Inde, 2001.

COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., Miras, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., & ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1997.

COLL, César. "Redefinir Lo Básico En La Educación Básica", *Cuadernos De Pedagogía* 339 (10) (2004): 80-84.

CONTRERAS, Jordán; ONOFRE, Ricardo; MADRONA, Pedro Gil; SEBASTIANI i OBRADOR, Enric; BAÑOS PASCUAL, Carmina; MORA HUGUET, David; ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, Juan Luis; LÓPEZ GARCÍA, Luis María; BUENDÍA VELÁZQUEZ, Roberto; SÁNCHEZ BLÁZQUEZ, Domingo; & BUJOSA CAPLLONCH, Marta", *Didáctica De La Educación Física*", Vol. 2, Ministerio de Educación, 2010.

CRUM, Bart. "How to Win the Battle for Survival as a School Subject?: Reflections on Justification, Objectives, Methods and Organization of PE in Schools of the 21st Century", *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (31) (2017): 238-244.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. "Conclusiones Del Consejo De 12 De Mayo De 2009 sobre un Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el Ámbito de la Educación y la Formación («ET 2020»)(2009/C 119/02)."

DELAUNAY, Michel. "La Educación Física Hoy en Francia o la Lenta Construcción de la Identidad de una Disciplina", En *Conferencia realizada en el I Congreso Aragonés de Educación Física*. Jaca (2001): pp. 20-22

DEVÍS DEVÍS, José & MOLINA ALVENTOSA, Juan Pedro. "La Educación Física en la Reforma Educativa Actual: Análisis Crítico. En "Bases educativas de la actividad física y el deporte" / coord. por Benilde Vázquez Gómez, 2001, Madrid, Síntesis, 2001: pp.301-332

ESCALANTE GONZALBO, Fernando. *Historia Mínima del Neoliberalismo*, México DC, El Colegio de México, 2015

ESCUADERO, Juan M. "Calidad De La Educación: Entre la Seducción y las Sospechas",1998 En *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas* (pp. 201-216).

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*, Madrid, Morata, 1993

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, Noelia.. "PISA Como Instrumento de Legitimación de la Reforma de la LOMCE." *Bordón. Revista De Pedagogía*, Vol.67, nº 1, 2015

FERNANDEZ NARES, "Severino." *La Educación Física en el Sistema Educativo Español: Currículum y Formación del Profesorado*. Granada: Universidad De Granada, 1993

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose; & LLADÓ, Ana. *Libertad de Elegir*, Barcelona, Grijalbo, 1980

FURLAN, Alfredo. "El Lugar del Cuerpo en una Educación de Calidad." *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 1999, En: <http://www.efdeportes.com/efd13/afurlan.htm>

GENTILI, Pablo. "Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário." *Escola SA: Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE, (1996): 9-49.

GIL RIVERO, José. "Un Análisis Crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza." *Filosofía, Política y Economía En El Laberinto* (11) (2003): 53-63.

GIMENO SACRISTÁN, José. *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata. 1982

GIMENO SACRISTÁN, José. "Dilemas y Opciones." Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2002

GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar Por Competencias,¿ Qué hay de Nuevo?*, Madrid, Ediciones Morata, 2008

GIMENO SACRISTÁN, José. "La LOMCE. ¿Una Ley más de Educación?", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 28 (3) ,(2014): 31-44.

GOODSON, Ivor F. *Historia Del Currículum: La Construcción Social de las Disciplinas Escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995

GRACIA DÍAZ, Álvaro José. "La Crisis Silenciosa de la Educación Física: Un Problema Epistemológico-Conceptual De La Educación Física." *Corporeizando* Vol.1, nº1, (2008): pp.1-18

GRUNDY, Shirley. *Producto o Praxis Del Currículum*, Madrid, Ediciones Morata, 1998

GURPEGUI, Javier & MAINER, Juan. "La Crisis De La Escuela Como Problema. Modos de Educación, Crítica de la Crítica y Formas de Resistencia." *Con-Ciencia Social: Anuario De Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales* (17) (2013): 13-26.

HANUSHEK, Eric A. & WOESSMANN, Ludger "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature* 46 (3) (2008): 607-668.

HARDMAN, Ken. "¡Peligros de la Educación Física en la Escuela", Meyer, 1998

HARDMAN, Ken. "Concepts of Physical Education in Europe" in Book: *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction--Issues and Directions.* In. Vol. 12: Hofmann. 2003

HAYEK, Friedrich A. von & DORDEL, V. *Camino De Servidumbre*. San José, Universidad Autónoma de Centro América, 1986

HAYEK, Friedrich A. von. *Los Fundamentos De La Libertad*. 5ª en español, 1ª dentro de la colección de Obras Completas de Fri A. Hayek ed. Vol. 18, Madrid, Unión Editorial, 1991

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María & GIMENO LORENTE, Paz: Teoría Crítica de la Educación. Una Alternativa Educativa para una Sociedad en Crisis». Madrid: UNED," *Historia De La Educación* 16, (1995): 592-594.

HERRADOR, M.; HUERTAS, JA, & LARA, C. "LOE and LOGSE. A Change of Perspective in Physical Education." *The International Journal of Medicine and Science in Physical Education and Sport* 5 (1), (2009): 13-24.

HIBOU, Béatrice. *De la Privatizacion de las Economias a la Privatizacion de los Estados: Analisis de la Formacion Continua del Estado*, México, D.F, Fondo de Cultura Económica, 2014

HIRTT, Nico. "La Educación en la Era de las Competencias." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 13 (2) (2010): 108-114.

HIRTT Nico. "Educar y Formar Bajo la Dictadura del Mercado de Trabajo." *Con-Ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales* (17) (2013): 39-54.

JARAMILLO, DA. "La Corporeidad: un Imaginario que se Instituye, Constituye y Reconstituye en el Mundo de la Vida Cotidiana." *EFDeportes.Com (Revista Digital)* 15(2010): 150.

JORGENSEN LA VERNIA, Mae. *Health, Physical Education, and Recreation* University of North Dakota. 1983

KRÜGER , Michael & HOFMANN, Annette R. "The Development of Physical-Education Institutions in Europe: A Short Introduction", *The International Journal of the History of Sport*, 32:6, 2015): 737-739, DOI: 10.1080/09523367.2015.1024111

LARRAZ, Alfredo. "¿Qué Aprendizajes De Educación Física debería tener el Alumnado al finalizar Sexto Curso de Primaria?" *Tándem: Didáctica De La Educación Física* 8 (29), (2009): 45-63.

LOE, Ley Orgánica de Educación. 2006. "2/2006 De 3 De Mayo." *BOE 106 De 4 De Mayo De 2006*.

LÓPEZ PASTOR, Victor M. "Educación Física, Evaluación y Reforma." *Segovia, Diagonal*, 1999.

MARINA, José Antonio. "El Bosque Pedagógico: y cómo salir de él", Barcelona, Editorial Ariel, 2017

MARTÍN FLÓREZ, Josefina; ROMERO MARTÍN, M^a Rosario & CHIVITE IZCO, Miguel "La Educación Física en el Sistema Educativo Español." *Revista Española De Educación Física y Deportes* (411)(2015): 35-51.

MÉNDEZ ALONSO, David; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; MÉNDEZ JIMÉNEZ, Antonio; PRIETO SABORI, Jose Antonio."Análisis de los Currículos Autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria (*Assessment of the LOMCE State Curricula on Primary Education Physical Education*)", *Retos* (28), (2015): 15-20.

MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier Merchán. "Docentes, Familias y Alumnos en las Políticas Educativas Neoliberales." *Con-Ciencia Social Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*. SSN: 1697-3127nº. 17(2013): 137-144.

MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier Merchán "¿Evaluación o Inculpación?" *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8 (2) (2015): 224-237.

MOE, Terry M. & CHUBB, JOHN E. "Politics, Markets, and America's Schools." *The Brookings Institution, Washington DC*, 1990

MOLINA ALVENTOSA J. Pere & JIMENO, Luis Antolín. "Las Competencias Básicas en Educación Física: una Valoración Crítica." *Cultura, Ciencia y Deporte* 3 (8), (2008): 81-86

MOLINA ALVENTOSA, Juan Pedro; VALCARCE VALENCIANO, Javier & ÚBEDA COLOMER, Joan. "El Diseño Curricular de la Educación Física en España: Una Revisión Crítica desde La LOGSE a La LOMCE", *Cultura, Ciencia y Deporte: Revista De Ciencias*

de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de San Antonio 32, (2016): 97-106.

MORIN, Edgar. *El Método*, Madrid, Ediciones Cátedra, SA, 1999

MUÑOZ DÍAZ, Juan Carlos. "El Currículo del Área de Educación Física de Primaria en la LOMCE: Análisis Del Real Decreto 126/2014." *EmásF: Revista Digital De Educación Física* (27), (2014): 24-39.

NAUL, Roland. "Concepts of Physical Education in Europe.". In book: *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction - Issues and Directions*, Edition: 1st, Publisher: Schorndorf: Hofmann, 2003: 35-52

ORGÁNICA, Ley. "1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Publicado en BOE nº 238, de 4 de Octubre", 1990

ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud. *Informe sobre la Salud en el Mundo 2003: Forjemos el Futuro*, Diamond Pocket Books (P) Ltd, 2003

ORGANIZACIÓN Para la cooperación y el desarrollo (OCDE) "El Desarrollo Económico. OCDEPISA 2009 Results", (2010)

PARLEBAS, Pierre. *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de Praxeología Motriz*. Barcelona, Editorial Paidotribo, Vol.36, 2008.

PEDRAZ, Miguel Vicente. "Escuela y Educación Física en el Contexto de la Enseñanza por Competencias. Reflexiones Genealógicas desde la Pedagogía Crítica." *Cultura, Ciencia y Deporte* 6 (18), (2011): 161-170

PEDRAZ, Miguel Vicente. "Bases para una Didáctica Crítica de la Educación física" *Apunts.Educació Física i Esports* (123) (2016): 76-85

PEDRÓ, Francesc. "Desconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política", *Revista Española De Educación Comparada* (19), (2012): 139-171.

PÉREZ PUEYO, Ángel; GARCÍA BUSTO, Oscar; HORTIGÜELA ALCALÁ, David; AZNAR CEBAMANOS, Mónica & VIDAL VALERO, Sònia. "¿Es Posible Una (Verdadera) Competencia Clave relacionada con lo Motriz? La Competencia Corporal." *Revista Española De Educación Física y Deportes* (415) (2016): 51-71.

POLO, Leonardo & LLANO, Carlos. *Antropología de la Acción Directiva*, Barcelona, Aedos, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. "Política, Conocimiento y Poder: Algunas Cuestiones para el Estudio de las Reformas Educativas." *Revista De Educación* 305, (1994): 103-137.

POPKEWITZ, Thomas S. "The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility." *Journal of Teacher Education* 61 (5), (2010): 413-421.

PORTELA GUARÍN, Henry. "Los Conceptos en la Educación Física: Conjeturas, Reduccionismos y Posibilidades." *Armenia: Editorial Kinesis*, 2006

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Problemas Actuales De Política Educativa*. Vol. 15 Madrid, Ediciones Morata, 2006.

PÉREZ PUEYO, Ángel Pérez & CASANOVA VEGA, Pablo. "Análisis de Diferentes Propuestas de Desarrollo de las Competencias Básicas." *Revista Española De Educación Física y Deportes* (397),(2012): 13.

RIDAURA MARTÍNEZ, M^a Josefa. "La Reforma del Artículo 135 de La Constitución Española ¿Pueden los Mercados quebrar el Consenso Constitucional? 1." *Teoría y Realidad Constitucional* (29) (2012): 237.

RIZVI, Fazal & LINGARD, Bob. *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*, Madrid, Ediciones Morata, 2013.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen.. "La Contra-Reforma Educativa En España: Políticas Educativas Neoliberales y Nuevos Modelos De Gestión." *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* 28 (3), 2014

RUIZ PÉREZ, L. M. Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar. *Madrid, Gymnos*, 1995

SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, Pedro. "El Maestro Principiante de Educación Física." *Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.*, 2000

SÁNCHEZ FERRER, Leonardo.. "From Bureaucratic Centralism to self-regulation: The Reform of Higher Education in Spain." *West European Politics* 20 (3) (1997): 164-184.

SARAVÍ, Jorge Ricardo. "Praxiología Motriz y Educación Física, Una Mirada Crítica." *Chaverra & Uribe (Eds.)* (2007): 115-129.

SCHUMPETER, Joseph Alois. *Ciclos Económicos: Análisis Teórico, Histórico y Estadístico Del Proceso Capitalista*. Vol. 5 ,Universidad de Zaragoza, 2002

TABARINI, Aina & BONAL, Xavier. "Globalización y Política Educativa: Los Mecanismos como Método de Estudio." *Revista De Educación* 355 (2) (2011): 235-255.

TIANA FERRER, Alejandro. "Análisis de las Competencias Básicas como Núcleo Curricular en la Educación Obligatoria Española." *Bordón. Revista de Pedagogía* 63 (1), (2011): 63-75.

TIANA FERRER, Alejandro. "Leyes y Reformas: de la LGE a la LOMCE." *Cuadernos De Pedagogía* (451)(2014): 20-23.

TORRES GORDILLO, Juan Jesús & PERERA RODRÍGUEZ, Víctor Hugo. "La Rúbrica como Instrumento Pedagógico para la Tutorización y Evaluación de los Aprendizajes en el Foro Online en Educación Superior." *Pixel-Bit* 36 (2010): 141-149.

VACA ESCRIBANO, Marcelino. "Relatos y Reflexiones Sobre El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria", Asociación cultural cuerpo, educación y motricidad. 2002

VÁZQUEZ GÓMEZ, Benilde. *Bases Educativas De La Actividad Física y El Deporte*, Madrid, Síntesis, 2001

VIÑAO FRAGO, Antonio. "La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ¿Una Reforma Más?" *Historia y Memoria De La Educación* (3) (2016): 137-170

ZHAO, Yong. *Who's Afraid of the Big Bad Dragon?: Why China has the Best (and Worst) Education System in the World* John Wiley & Sons. 2014

ZIVANOVIC, Nenad; PAVLOVIC, Petar; ANATALA, Branislav & PANTELIC BABIC, Kristina (eds.). *History of Physical Education in Europe II*. Leposavic, University of Pristina, faculty of Sport and Physical Education in Leposavic y FIEP Europe - History of Physical Education and Sport Section, 2015.

8.- ANEXOS, IMÁGENES, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS.

ANEXOS.

🚩 ANEXO I:

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE (R.D. 126/2014)

Detallamos los estándares evaluables de aprendizaje del área de Educación Física que constituyen una concreción real de los criterios de evaluación. Se podrá comprobar cómo del enunciado de cada uno de ellos se pueden obtener los contenidos del área, que en esencia, como no podía ser de otro modo, son similares a los que aparecían en el R.D. 1513/2006. Es por ello que se ha ido desgranando de cada uno de los estándares, los contenidos que se pueden trabajar:

1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural. Contenidos asociados: Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal.

Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio dinámico. Habilidades básicas: desplazamientos.

1.2. Adapta la habilidad motriz básica de salto a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural. Contenidos asociados: Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal. Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio dinámico. Habilidades básicas: salto.

1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes. Contenidos asociados: Cualidades perceptivo-motrices: lateralidad, percepción y estructuración espacio-temporal. Cualidades coordinativas: coordinación segmentaria. Habilidades básicas: lanzamientos y recepciones, golpes. Habilidades genéricas: bote.

1.4. Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural. Contenidos asociados: Cualidades perceptivo-motrices: lateralidad, Percepción y estructuración espacio-temporal. Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio dinámico y estático. Habilidades básicas: giro, salto.

1.5. Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies. Contenidos asociados: Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal. Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio estático.

1.6. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades. Contenidos asociados: Habilidades básicas: desplazamiento, salto, lanzamientos, recepciones,... Juegos y deportes: actividades en el medio natural.

2.1. Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos. Contenidos asociados: Expresión corporal: mimo, dramatización,... Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal. Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio. Habilidades básicas: desplazamientos.

2.2. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos. Contenidos asociados: Expresión corporal: bailes, danzas, canciones infantiles,... Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal. Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y segmentaria y equilibrio dinámico y estático. Habilidades básicas: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

2.3. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida. Contenidos asociados: Expresión corporal: bailes, danzas. Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal. Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y segmentaria y equilibrio dinámico y estático. Habilidades básicas: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

2.4. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales. Contenidos asociados: Expresión corporal: mimo, dramatización, bailes, danzas,... Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal. Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y segmentaria y equilibrio dinámico y estático. Habilidades básicas: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices. Contenidos asociados: Juegos y deportes: oposición y cooperación-oposición. Habilidades básicas, genéricas y específicas.

3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales. Contenidos asociados: Juegos y deportes: acciones técnicas de deportes individuales, juegos de oposición y cooperación-oposición. Habilidades básicas, genéricas y específicas.

4.1. Identifica la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios. Contenidos asociados: Cualidades físicas básicas.

4.2. Reconoce la importancia del desarrollo de las capacidades físicas para la mejora de las habilidades motrices. Contenidos asociados: Cualidades físicas básicas.

4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición. Contenidos asociados: Juegos y deportes: juegos de oposición y cooperación-oposición.

4.4. Comprende la explicación y describe los ejercicios realizados, usando los términos y conocimientos que sobre el aparato locomotor se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza. Contenidos asociados: Conocimiento corporal.

5.1. Tiene interés por mejorar las capacidades físicas. Contenidos asociados: Cualidades físicas básicas. Salud: efectos de la actividad física.

5.2. Relaciona los principales hábitos de alimentación con la actividad física (horarios de comidas, calidad/cantidad de los alimentos ingeridos, etc...). Contenidos asociados: Salud: alimentación.

5.3. Identifica los efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud. Contenidos asociados: Conocimiento corporal. Cualidades físicas básicas. Salud: efectos de la actividad física.

5.4. Describe los efectos negativos del sedentarismo, de una dieta desequilibrada y del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias. Contenidos asociados: Conocimiento corporal. Salud: alimentación, actividad física, drogas...

5.5. Realiza los calentamientos valorando su función preventiva. Contenidos asociados: Conocimiento corporal. Salud: efectos de la actividad física, prevención de accidentes.

6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud. Contenidos asociados: Cualidades físicas básicas. Salud: efectos de la actividad física.

6.2. Identifica su frecuencia cardiaca y respiratoria, en distintas intensidades de esfuerzo. Contenidos asociados: Conocimiento corporal. Cualidades físicas básicas. Salud: efectos de la actividad física.

6.3. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad. Contenidos asociados: Cualidades físicas básicas. Salud: efectos de la actividad física, seguridad en la práctica de actividad física.

6.4. Identifica su nivel comparando los resultados obtenidos en pruebas de valoración de las capacidades físicas y coordinativas con los valores correspondientes a su edad. Contenidos asociados: Cualidades físicas básicas.

7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase. Contenidos asociados: Respeto a los demás: su cuerpo y sus posibilidades.

7.2. Toma conciencia de las exigencias y valora el esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades. Contenidos asociados: Autoexigencia y valoración del esfuerzo.

8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza. Contenidos asociados: Juegos y deportes: tipos.

8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte. Contenidos asociados: Juegos y deportes: fenómeno cultural y social.

9.1. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios. Contenidos asociados: Juegos y deportes: fenómeno cultural y social.

9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo. Contenidos asociados: Juegos y deportes: estructura y reglas básicas del juego.

9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable. Contenidos asociados: Juegos y deportes: Resolución de conflictos de forma pacífica.

9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos. Contenidos asociados: Juegos y deportes: conductas antideportivas.

10.1. Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural. Contenidos asociados: Juegos y deportes: actividades físicas en el medio natural. Salud: protección y respeto del medio ambiente.

10.2. Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar. Contenidos asociados: Juegos y deportes: actividades física en el medio natural. Salud: protección y respeto del medio ambiente.

11.1. Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios. Contenidos asociados: Salud: enfermedades y lesiones, seguridad y prevención de accidentes, primeros auxilios. Conocimiento corporal.

12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita. Contenidos asociados: Juegos y deportes: tipos de juegos y deportes, fenómeno cultural y social,... Salud: alimentación, drogas, efectos de la actividad física, hábitos de higiene,... Conocimiento corporal. Expresión corporal: danzas, bailes, canciones, obras de teatro,...

12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación. Contenidos asociados: Trabajo bien hecho.

12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás. Contenidos asociados: Autonomía y autoestima. Respeto de los demás.

13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz. Contenidos asociados: Autoexigencia y valoración del esfuerzo

13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad. Contenidos asociados: Autonomía y autoestima. Espontaneidad y creatividad.

13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo. Contenidos asociados: Salud: hábitos de cuidado e higiene corporal.

13.4. Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases. Contenidos asociados: Autonomía y responsabilidad.

13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad. Contenidos asociados: Juegos y deportes: aceptación del rol y del resultado.

ANEXO II:

ARTÍCULO 135 VIGENTE (DESDE SEPTIEMBRE DE 2011) Constitución Española (BOE N° 233, de 27 de septiembre de 2011)

1. Todas las Administraciones Públicas adecuarán sus actuaciones al principio de estabilidad presupuestaria.

2. El Estado y las Comunidades Autónomas no podrán incurrir en un déficit estructural que supere los márgenes establecidos, en su caso, por la Unión Europea para sus Estados Miembros.

Una Ley Orgánica fijará el déficit estructural máximo permitido al Estado y a las Comunidades Autónomas, en relación con su producto interior bruto. Las Entidades Locales deberán presentar equilibrio presupuestario.

La actual situación económica y financiera no ha hecho sino reforzar la conveniencia de llevar el principio de referencia a nuestra Constitución

3. El Estado y las Comunidades Autónomas habrán de estar autorizados por Ley para emitir deuda pública o contraer crédito.

Los créditos para satisfacer los intereses y el capital de la deuda pública de las Administraciones se entenderán siempre incluidos en el estado de gastos de sus presupuestos y su pago gozará de prioridad absoluta. Estos créditos no podrán ser objeto de enmienda o modificación, mientras se ajusten a las condiciones de la Ley de emisión.

El volumen de deuda pública del conjunto de las Administraciones Públicas en relación al producto interior bruto del Estado no podrá superar el valor de referencia establecido en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea.

4. Los límites de déficit estructural y de volumen de deuda pública sólo podrán superarse en caso de catástrofes naturales, recesión económica o situaciones de emergencia extraordinaria que escapen al control del Estado y perjudiquen considerablemente la situación financiera o la sostenibilidad económica o social del Estado, apreciadas por la mayoría absoluta de los miembros del Congreso de los Diputados.

5. Una Ley Orgánica desarrollará los principios a que se refiere este artículo, así como la participación, en los procedimientos respectivos, de los órganos de coordinación institucional entre las Administraciones Públicas en materia de política fiscal y financiera.

En todo caso, regulará:

a) La distribución de los límites de déficit y de deuda entre las distintas Administraciones Públicas, los supuestos excepcionales de superación de los mismos y la forma y plazo de corrección de las desviaciones que sobre uno y otro pudieran producirse.

b) La metodología y el procedimiento para el cálculo del déficit estructural.

c) La responsabilidad de cada Administración Pública en caso de incumplimiento de los objetivos de estabilidad presupuestaria.

6. Las Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus respectivos Estatutos y dentro de los límites a que se refiere este artículo, adoptarán las disposiciones que procedan para la aplicación efectiva del principio de estabilidad en sus normas y decisiones presupuestarias.

IMÁGENES

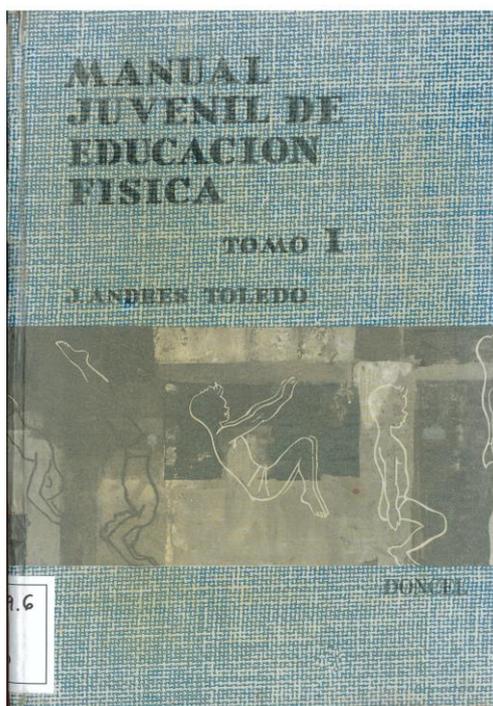


Imagen 1

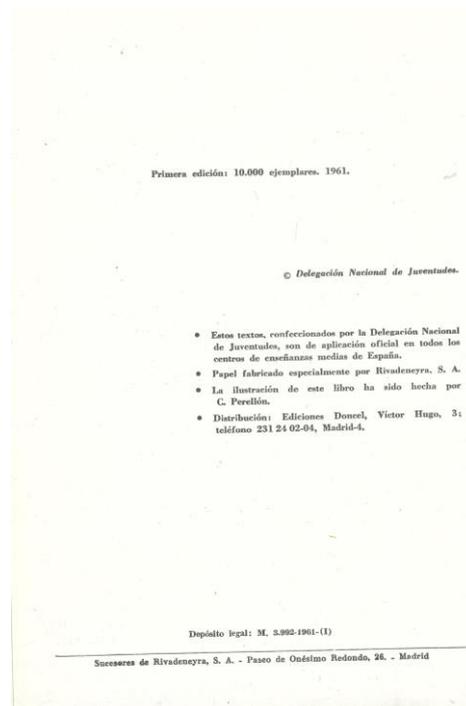


Imagen 2

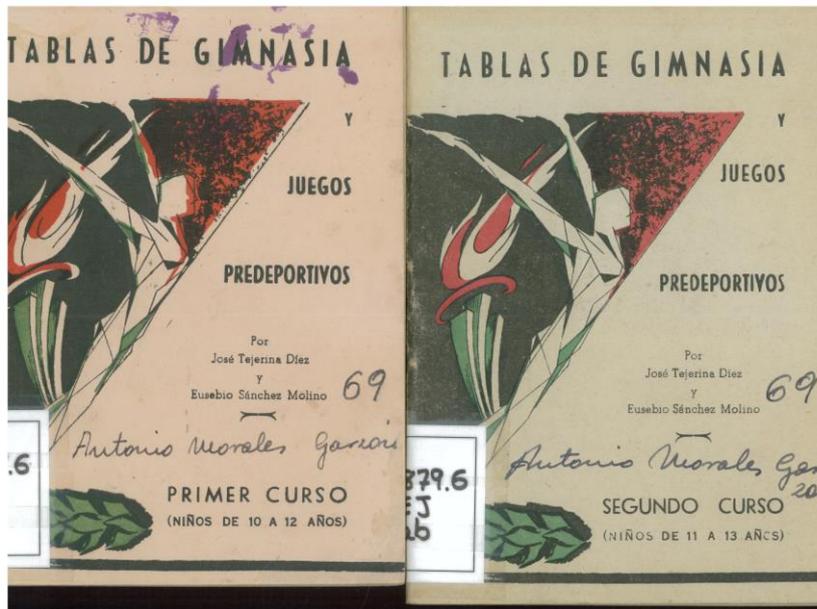


Imagen 3

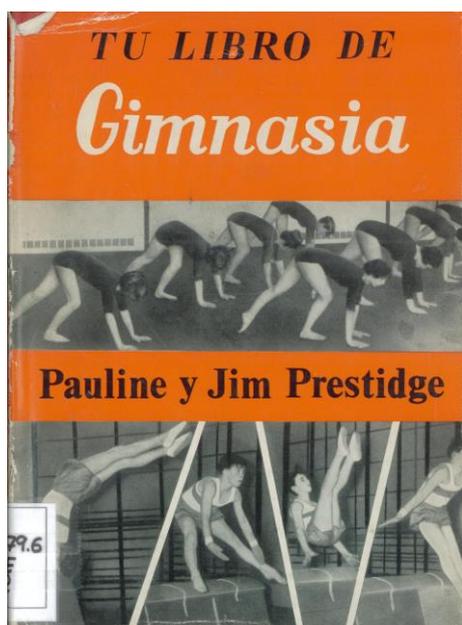


Imagen 4

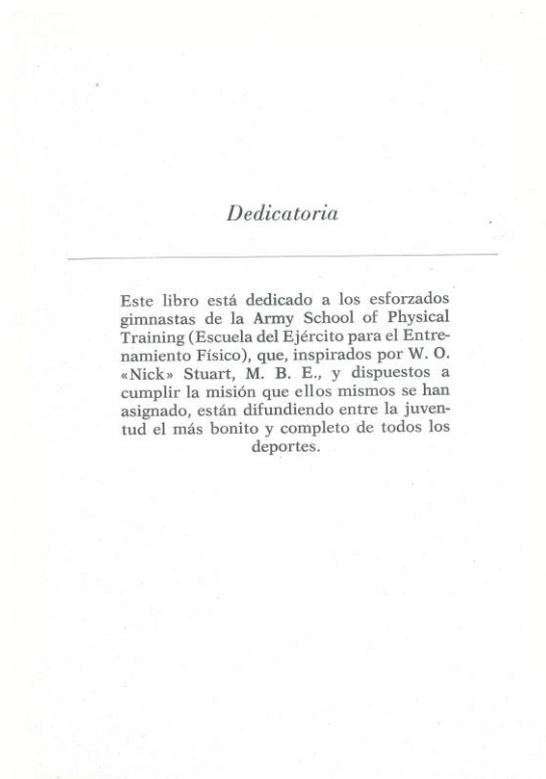


Imagen 5

8. Conclusión

Esperamos que hayas disfrutado siguiendo nuestros consejos de las páginas precedentes, y que las fotografías te hayan abierto el apetito para meterte en ulteriores aventuras relacionadas con los misterios de la gimnasia. Los gimnastas de todo el mundo están utilizando este equipo, perfeccionando habilidades ya conocidas y poniendo sobre el tapete otras nuevas. Debido a que la gimnasia es un deporte, y no precisamente un pasatiempo recreativo, el standard de habilidad está mejorando continuamente. En la actualidad, los chicos y las chicas realizan movimientos de agilidad que solamente quince años atrás estaban únicamente al alcance de los gimnastas de primera categoría. Nosotros creemos que tú también desearás tomar parte en competiciones para poner tu habilidad en prueba amistosa con otros compañeros del club o del colegio. Lo mismo que la gimnasia ha llegado a ser el gran deporte, tanto en Inglaterra como en el Continente, hay buenas razones para creer en un florecimiento creciente de las competiciones. Principalmente con esta intención se fundó la B.A.G.A. (Asociación Gimnástica Amateur Inglesa). Esta Asociación, una de las asociaciones deportivas más antiguas de la Gran Bretaña, está dirigida por un Consejo Central de Control, compuesto por

Imagen 6

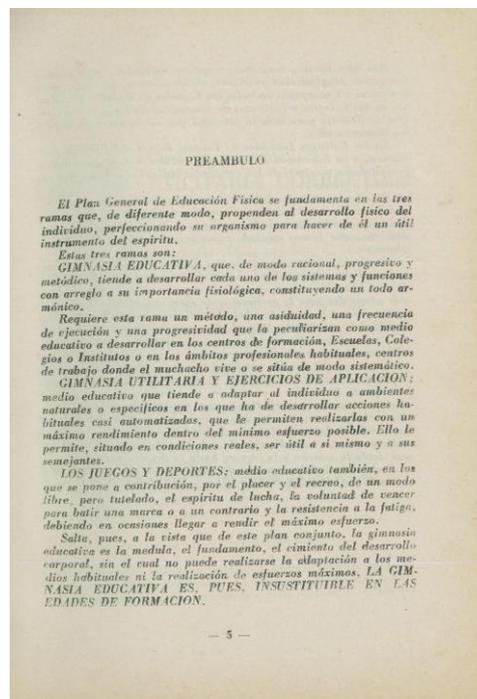


Imagen 7

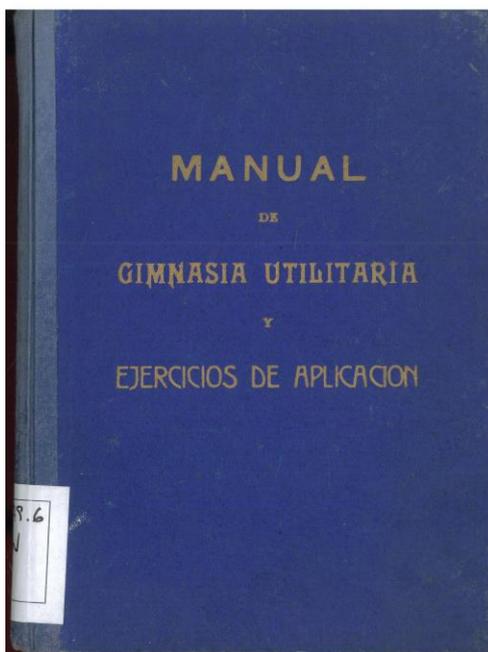


Imagen 8

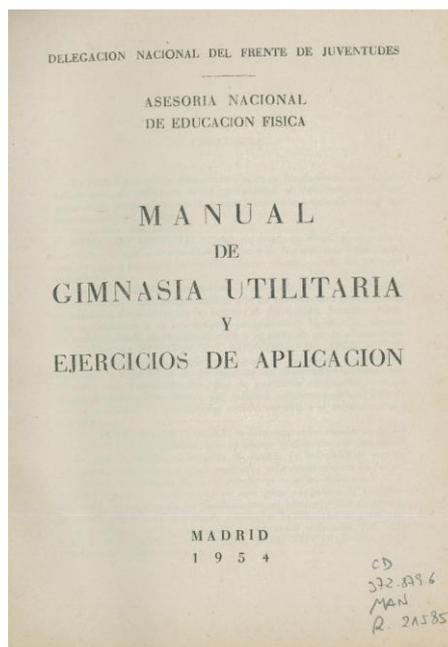


Imagen 9

ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS.

CEP: Centro de Profesores

CCAA: Comunidades Autónomas

CCBB: Competencias Básicas

DCB: Diseño Curricular Base.

EF: Educación Física.

FEN: Formación del Espíritu Nacional

INEF: Instituto Nacional de Educación Física

LGCDF: Ley General de Cultura Física y Deportes

LRU: Ley de Reforma Universitaria

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MRPs: Movimientos de Renovación Pedagógica

NNTT: Nuevas Tecnologías

TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UCD: Unión del Centro Democrático

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

