

POSTMODERNIDAD E INVESTIGACION EN LA EDUCACION FISICA

Juan-Miguel Fernández-Balboa (Montclair State University, USA)¹

Resumen.- En este artículo, presento algunas de las tensiones entre el *Modernismo* y el *Postmodernismo* con referencia a la investigación en Educación Física. Mi planteamiento sugiere que el paradigma positivista, basado en la objetividad y en la racionalidad y que hasta ahora ha dominado tanto en las Ciencias Naturales como en las Ciencias Sociales, debe ser críticamente examinado e incluso descartado en ciertos casos, ya que no siempre es apropiado para estudiar y entender ciertos fenómenos y aspectos de la EF. Por otro lado, sugiero que para avanzar en la profesión de la EF es necesario incluir otros temas y metodologías, hasta ahora tradicional y sistemáticamente marginados. En la última sección del artículo ofrezco algunos ejemplos.

Abstract.- In this article, I present some of the tensions between “Modernism” and “Postmodernism” with regard to research in Physical Education. My approach suggests that the positivistic paradigm, a paradigm based on objectivity and rationality that has dominated both the Natural and the Social Sciences, must be critically examined and even put aside on occasion given that it is not always appropriate to study and understand certain phenomena and aspects of Physical Education. On the other hand, I suggest that, in order to advance the profession, it is necessary to include alternative themes and methodologies that so far have been traditionally and systematically marginalized. In the last section of the article I offer a few examples.

INTRODUCCIÓN: DEL MODERNISMO AL POSTMODERNISMO.-

Se mire como se mire, no se puede negar que los tiempos están cambiando a un ritmo vertiginoso (Fernández-Balboa, 2001a, 2001b). De hecho, tanto están cambiando las cosas que se viene diciendo que hemos entrado en la *Era Postmoderna* o *Postmodernismo*. Pero antes de entrar en detalles sobre el *Postmodernismo*, analicemos brevemente sus orígenes.

Desde los comienzos de la Era Moderna en el siglo XVII, las sociedades occidentales se han ceñido a ciertas versiones políticas, económicas y sociales en cuyo centro se encontraba una imagen del “hombre” racional, quien a través de la Ciencia y la tecnología ha intentado controlar la Naturaleza y descubrir una “verdad” absoluta y universal. Las raíces de la Era Moderna las encontramos en un movimiento intelectual de la Ilustración, el cual, basándose en el empirismo deductivo (i.e., la razón y la observación en vez de la tradición y el dogma), dio paso a conceptos ético-políticos tales como la teoría del contrato social, el individualismo y la idea del *progreso* continuo e ilimitado. Bajo este modelo, la visión del mundo no sólo es dicotoma (ej., Oriente y Occidente, humanos y Naturaleza, ciencia y metafísica, cuerpo y mente) sino que además se establece una jerarquía entre estas parejas de conceptos, considerándose así, por ejemplo, que el Occidente es superior al Oriente, que los seres humanos son superiores

¹ Correo electrónico: Fernandezj@mail.montclair.edu

a la Naturaleza, etc. Una vez establecidas tales jeraquías, se asume que lo *superior* tiene el derecho de dominar, colonizar, marginar, utilizar, e incluso eliminar a lo *inferior*.

Pero no todo es tan simple. La Era Moderna también tiene sus paradojas. Una de ellas tiene que ver con la tensión entre la idea del *progreso* constante (que sólo puede conseguirse a partir de una eficiente organización para producir lo máximo posible) y el *humanitarismo* (concepto en el que se condidera como iguales a todos los seres humanos). La paradoja surge porque la eficiencia en la producción requiere un sistema de organización jerárquica y de división del trabajo en la que la igualdad entre las personas resulta prácticamente imposible. Otra paradoja la encontramos en la creencia que el éxito y la felicidad son cuestiones individuales, es decir que dependen de las acciones de cada persona. No obstante, la sociedad moderna se desarrolla y funciona a través de instituciones gigantescas en las que la identidad individual tiende a anularse por completo (Fromm, 1993). De hecho, las personas se ven obligadas a tener una fe ciega en la autoridad (ya sea religiosa, política o científica) y a depender de un sistema económico y burocrático que dicta sus necesidades y limita sus formas de actuar. Dicho de otro modo, la vida de las personas se regula bajo ciertos patrones institucionales que ofrecen un abanico de posibilidades muy limitado, dando lugar a lo que Herbert Marcuse (1964) denomina *el hombre unidimensional*. El resultado de estas dos paradojas es ese sentimiento generalizado de desesperanza, pobreza y apatía política tan patente en nuestros tiempos.

En las últimas décadas, sin embargo, se ha venido observando una especie de *des-pertar* en el que se han empezado a buscar y aportar alternativas de pensamiento, de relación social y de conducta cuyo resultado es lo que en ciertos círculos intelectuales se ha llamado *postmodernismo*. Lo cierto es que, a pesar del incremento en el uso de este término, todavía no se ha llegado a un acuerdo sobre qué lo constituye. Algunos/as comentaristas sugieren que el postmodernismo supone una ruptura radical con los hábitos, relaciones y prácticas sociales de la Era Moderna, rechazando de cuajo sus cánones y toda forma totalitaria de pensamiento y control (Derrida, 1976; Hooks, 1989, 1990; Lyotard, 1994;). Otros comentaristas menos radicales opinan que el postmodernismo es simplemente una modulación diferente de los patrones, categorías y temas de la Modernidad (Laclau, 1988)². De todas formas, la mayoría reconoce que el “Postmodernismo”, más que una mera transición cronológica, representa un giro cultural e intelectual a gran escala en el que se intenta crear un sentimiento de esperanza y “re-generación” de la identidad personal y social dando así opción a que grandes grupos de gente puedan reclamar su legitimidad, su libertad y su poder (Butler, 1994; Fay, 1987). Esto se debe a que, por un lado, se empieza a cuestionar y rechazar el pensamiento lineal que hasta ahora había legitimado la idea de progreso constante³ y, por otro lado, se revalorizan e integran varios significados y valores culturales, políticos y éticos de sectores de la población que en el pasado han sido sistemáticamente marginados y silenciados (i.e., cuestiones de raza, género, preferencia sexual, etc., se politizan). Dos ideas fundamentales forman el marco conceptual del “Postmodernismo”: Una, que lo

² Yo pienso que las dos versiones tienen su punto de razón. En algunos casos se rompe por completo con el pasado y en otros se evoluciona manteniendo la esencia de lo precedente.

³ Los/as defensores/as del medio ambiente tienen esto muy claro.

personal es también político (Hooks, 1989); la otra, que el conocimiento, lejos de ser neutro y objetivo, es una construcción social que sirve para otorgar o quitar poder (Foucault, 1980). Conjuntamente, estas dos ideas afirman la validez de la *subjectividad*, concepto que, por cierto, ha sido un tabú en la Era Moderna, donde la *objetividad* ha sido uno de los pilares de su *modus operandi*.⁴

Es a partir de esa reivindicación de lo subjetivo que nacen nuevas afirmaciones morales y políticas, que nuevas identidades, significados y relaciones sociales se re-crean y que el concepto de una “realidad” fija, objetiva y permanente se problematiza y critica como algo gobernado por códigos lingüísticos cuyos beneficiarios suelen ser los grupos poderosos de la sociedad (Cherryholmes, 1988; Derrida, 1976; Vigotsky, 1978). En otras palabras, bajo esta lupa postmoderna, el “conocimiento” se empieza a percibir como el resultado de una serie de perspectivas e interpretaciones muy particulares, las cuales tiende a desmoronarse, a perder su poder, cuando éste se cuestiona con lentes críticos. A su vez, dado este cuestionamiento, otras alternativas empiezan a emerger, reivindicarse y afianzarse. Éste es precisamente el principal propósito del proyecto postmodernista.⁵

EL CONOCIMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN EN LA ERA POSTMODERNA.-

La creación de conocimiento se considera fundamental para el desarrollo de todos los campos y disciplinas académicas. Por consiguiente, todos los campos y disciplinas poseen organizaciones y personal que se dedican a la investigación. Hasta hace relativamente pocos años, generar conocimiento se consideraba como un acto necesario y beneficioso y pocos habían cuestionado los orígenes, consecuencias y beneficiarios de esas suposiciones. En la Era Postmoderna eso empieza a cambiar. Analicemos este cambio por pasos.

En general, la creación de conocimiento en la Era Moderna ha estado dominada por el positivismo, un movimiento intelectual cuyos axiomas se basan (y sustentan) en la creencia en una *verdad* única que se puede llegar a entender si se la observa y estudia de forma metódica y objetiva (Arendt, 1958). En las últimas cuatro décadas, sin embargo, la esencia e influencia de esta aproximación científica han sido paulatinamente problematizadas a raíz de la publicación de *The structure of Scientific Revolutions* por Thomas Kuhn en 1962. En ese texto, Kuhn introduce el concepto de *paradigma* y lo define como una creencia generalizada acerca del mundo en que vivimos la cual influencia nuestras acciones. Todas las religiones, por ejemplo, pueden considerarse paradigmas. El positivismo también lo es. Kuhn también afirma que los axiomas y reglas que sirven de base al positivismo se aprenden, legitiman y perpetúan a través de enseñanzas y relaciones institucionalizadas; lo que hace que los hábitos y creencias reproducidos y legitimados por estas enseñanzas y relaciones se consideren naturales, contribuyendo así a una percepción de la *realidad* muy particular. Sin embargo, expli-

⁴ En la Era Moderna, la *objetividad* se utiliza para mantener una política de control y de deshumanización; es decir, en nombre de la *objetividad* se da licencia para hacer barbaridades tanto a las personas como la Naturaleza.

⁵ Digo *proyecto* puesto que lo considero todavía en periodo de formación.

ca este autor, especialmente en lo referente a aspectos y dinámicas sociales, esa *realidad* no es natural, sino socialmente construida.

Pero esto no ha sido siempre evidente. De hecho, el famoso filósofo y político inglés Francis Bacon⁶, en su tratado *Novum Organum*⁷, afirmaba que se puede estudiar historia, psicología y política de la misma forma que se estudian los fenómenos naturales. Esta afirmación tuvo una gran influencia en los usos del *positivismo*. Concretamente, dado el prestigio de las Ciencias Naturales (ej., la Biología, la Física), las Ciencias Sociales (i.e., la Sociología, la Psicología), a medida que van naciendo a partir del siglo XVII, van adoptando los métodos positivistas para, de alguna forma, justificar su existencia y reclamar el prestigio social de sus predecesoras. Pero esa actitud produce, como mínimo, tres serios problemas epistemológicos. Primero, que al utilizar una sola herramienta de investigación (i.e., los métodos positivistas), los/as investigadores/as en estos campos ajenos a las Ciencias Naturales tienden a plantearse preguntas y prestar atención sólo a fenómenos particulares que (supuestamente) puedan estudiarse con esa herramienta. Por lo tanto el número y el tipo de fenómenos que se estudian se limita enormemente. El segundo problema, quizás todavía más grave, ocurre cuando se estudian otros fenómenos de carácter no positivista (ej., los relacionados con conductas, creencias y relaciones sociales y culturales) a través de métodos positivistas. Ni que decir tiene, en estos casos el *conocimiento* generado es totalmente absurdo y, peor aún, cuando se lleva a la práctica puede llegar a ser perjudicial (Fernández-Balboa, 1997a). El tercer problema está íntimamente relacionado con los dos anteriores y emana de la falsa creencia de que el paradigma positivista es neutral y objetivo, o sea, que se asume que no tiene arraigo político alguno. José Antonio Marina, sin embargo, en *Teoría de la inteligencia creadora* (1993), desmiente esta creencia citando a Heisenberg: *No debemos olvidar que lo que observamos [o investigamos] no es la naturaleza misma, sino la naturaleza determinada por la índole de nuestras preguntas* (p. 38). En el caso de la investigación, la índole de nuestras preguntas (i.e., el origen de nuestros estudios) es siempre subjetivo ya que, no sólo parte de las creencias de ciertas personas sino que a la larga también influye en los resultados y en las conclusiones que emanan de estos estudios (Bain, 1989). Toda pregunta o hipótesis es, pues, manufacturada y subjetiva y sirve unos intereses determinados. Si nos paramos a pensarlo, nos daremos cuenta de que una gran cantidad de decisiones a nivel económico y político se toman precisamente a partir de esos resultados y conclusiones. A esto hay que añadir que la investigación, en sí, se filtra y legitima a través de dos mecanismos principales: los organismos de apoyo financiero y las editoriales. Con respecto al primer mecanismo, lo que ocurre es que los patrocinadores solamente suelen otorgar fondos a aquellos proyectos que les benefician directamente. De hecho, estos organismos dictan las directrices y direcciones, las condiciones y las restricciones de la investigación a través de convocatorias muy específicas, dejando así al margen ciertas causas y proyectos que a pesar de su potencial beneficio público no se ciñen a los intereses de los sponsors (Capra y Steindl-Rast, 1991). Las editoriales, por su parte, también juegan un papel importante

⁶ Francis Bacon (1561-1626) creía que la verdad se puede descubrir a través de la observación y la inducción.

⁷ Editado por Warhaft, 1964.

al determinar el tipo de estudios y conocimientos que serán publicados. Ni que decir tiene, estos dos mecanismos son de un sesgo altamente conservador y constituyen una barrera considerable para la creación y difusión de conocimientos alternativos. Como puede apreciarse, no hay nada de neutral ni de objetivo en todo esto.

Hay otros problemas que si bien no son exclusivos del paradigma positivista también se dan en éste y es apropiado exponerlos. Uno de ellos es asumir que aquellos/as que investigan saben lo que hacen y que tienen una base científica suficiente para emprender la investigación de forma correcta (Keselman et al, 1998). Otro problema es confiar en que los investigadores/as siguen las normas éticas concernientes a cómo generar los datos, cómo analizarlos, cómo tratar a los *sujetos* del estudio, etc. (Fernández-Balboa, 1998a). En muchas ocasiones, sin embargo, esto no es así.⁸

La perspectiva postmoderna saca todo esto a relucir a la vez que intenta incorporar nuevas versiones, cuestiones y opciones, especialmente aquellas que hasta ahora han sido marginadas y excluidas. En este sentido, lo que también se problematiza en la Era Postmoderna es la utilidad de una metateoría (i.e., una gran teoría que abarca y es válida para todos los campos). Al respecto, Thomas (1997) argumenta provocativamente que el concepto de *teoría* se utiliza de tantas maneras y tiene tantos significados que su utilización puede ser muy confusa. Lo malo es que, frecuentemente, las creencias tanto de investigadores y políticos como de docentes se basan en la *teoría* y por lo tanto es concebible que, dada la confusión existente, las actuaciones de estas personas sean poco apropiadas. Por lo tanto, concluye este autor, es aconsejable sospechar de la importancia que se le ha concedido a este concepto. En esa misma línea, Fay (1987) reivindica la necesidad de una *ciencia social crítica* que sitúe las ciencias sociales no dentro del positivismo, como hasta ahora se había venido haciendo, sino en el marco de la antropología filosófica (ej., Marx, Freud y filosofía feminista contemporánea) y de la ética, para así ser capaces de revelar los más profundos aspectos de la experiencia humana y delinear pautas de vida para una mejor sociedad. Los objetos de análisis de la ciencia social crítica son la emancipación, la resistencia, la potestad, el poder y la autonomía ya que éstos son esenciales en toda actividad transformadora.

EDUCACIÓN FÍSICA E INVESTIGACIÓN: HACIA UNA PERSPECTIVA POSTMODERNISTA.-

Dada su conexión con la Medicina en la Era Moderna⁹, la investigación en la EF ha estado influenciada por el positivismo y por lo tanto no está exenta de todos los problemas y limitaciones que he indicado anteriormente (Whitson y Macintosh, 1990). En esta sección analizaré esto con más detalle y propondré nuevas direcciones dentro de una perspectiva postmoderna. Pero antes debo hacer una serie de aclaraciones.

⁸ Personalmente he podido analizar varios estudios realizados por personas poco preparadas y/o con pocos escrúpulos éticos (llegando, por ejemplo, al extremo de plagiar o inventarse los resultados).

⁹ Si bien es cierto que, históricamente, la EF ha estado íntimamente ligada al militarismo, también lo es que los fundadores y promotores “modernos” de esta materia fueron médicos en su mayoría.

En primer lugar, quiero resaltar que el término *Educación Física*, como bien señala Barbero (1998), es polisémico e incluye nociones tan diversas como la fisiología deportiva, el *fitness*, los deportes de competición, las clases de *gimnasia* en las escuelas y la formación del profesorado, por citar algunas. En este artículo me limitaré a analizar asuntos relacionados con la investigación en la EF dentro del contexto escolar; en concreto, lo que afecta a los/as alumnos y docentes en las clases de EF (dejando de lado las actividades y deportes extracurriculares), aunque ello tampoco es tan simple como parece ya que también hay polémica en cuanto a sus principios y propósitos de este concreto contexto (Devís, 2001; Fernández-Balboa, Barrett, Solmon y Silverman, 1996; Rivera, Ruiz y Ortiz, 2000). Dadas mis creencias personales, basadas en una línea de trabajo y reflexión en los últimos quince años, la orientación de mi análisis tendrá un carácter socio-crítico y transformador¹⁰. En segundo lugar, en lo que se refiere a la investigación en este área, es preciso aclarar que en mi análisis y recomendaciones también adoptaré una postura socio-crítica y transformadora, si bien admito de partida que en algunas instancias la aplicación del paradigma positivista puede ser adecuada¹¹. No obstante, no puede decirse lo mismo del caso de la enseñanza de EF a nivel escolar ya que, en la mayoría de los casos, los fenómenos a estudiar no son naturales, sino que tienen un carácter socio-cultural (ético, relacional, político, pedagógico, etc.) cuyo estudio bajo las lentes positivistas resultaría erróneo. Dicho esto, paso al análisis.

Supongo que independientemente de su orientación filosófica, en lo que el lector estará de acuerdo es en que la EF no se limita a educar únicamente la dimensión física del ser humano, sino que incide en muchos otros aspectos personales y sociales. Dicho sea de paso, estos efectos también son objeto de debate: Mientras que por un lado se realzan las contribuciones de esta asignatura al desarrollo de la cooperación, de la deportividad, del espíritu competitivo (Fraile, 2001; Maza, 2001); por otro lado se argumenta que la EF contiene un currículum oculto que fomenta el prejuicio, la injusticia y la desigualdad social (Barbero, 1996; Fernández-Balboa, 1993a, 1993b, 1999a, 1999b; Laker, 2000)¹².

Este debate no ha existido siempre, sino que ha surgido aproximadamente en los últimos veinte años gracias a la introducción de nuevas visiones y voces (ej., el feminismo, la pedagogía crítica), la incorporación de paradigmas cualitativos alternativos (ej., el interaccionismo simbólico, el socio-crítico) y la utilización de métodos de investigación variados (ej., la investigación-acción, las historias de vida, los estudios de caso) (Bain, 1990, 1989; Fernández-Balboa, 1995, 1997a, 1997b, 1997c, 1998b, 1998c; Fraile, 1999, 1995; Griffin, 1996; Lather, 1992; Pascual, 1998, 1999; Scraton, 1990). De forma similar, un número cada vez mayor de investigadores/as y comentaristas en

¹⁰ Mi intención, se esté de acuerdo con este análisis o no, es contribuir al debate profesional y dar a entender que se pueden (y deben) trascender los usos convencionales de la investigación en este campo.

¹¹ Lo que determina que sea o no apropiada, será, primero, el carácter de la cuestión a estudiar y, segundo, que se admita que su *objetividad* es relativa y que tiene consecuencias que afirman o perjudican el poder de ciertas personas y grupos.

¹² Yo me inclino a pensar que, dependiendo de las circunstancias, las dos posturas tienen su punto de razón.

la EF se están planteando cuestiones tales como ¿qué es el conocimiento en EF?, ¿quién lo define?, ¿quiénes se benefician?, ¿a quiénes se perjudica?, ¿qué vale la pena enseñar? (Fahlberg y Fahlberg, 1997; Hellison y Templin, 1991; Sparkes, 1990; Tinning, 1990). Como resultado, la *realidad* de una EF a base de tablas y saltos de aparatos y su simplista definición como *gimnasia* se han desconstruido a nivel teórico y práctico para dar paso a nuevos horizontes y aplicaciones. La EF ya no se da como fija e indisputable, sino que se percibe como un texto que no sólo está sujeto a múltiples interpretaciones e intereses sino que también crea una multitud de posibilidades y acciones políticas (Gore, 1990). En otras palabras, lo que se ha venido observando en las últimas décadas es un replanteamiento de la legitimidad del conocimiento tradicional en la EF. Alvaro Sicilia (1998), en su escrito *educación física, profesorado y postmodernidad*, plantea este asunto del siguiente modo:

... hablar de las cuestiones que [en estos momentos] nos preocupan a los profesores [sic] de Educación Física es referirnos a una multitud de problemas, más o menos sentidos, en función de las experiencias vividas y de cómo a uno le haya ido en ellas. De lo que se trata aquí no es de hablar de problemas locales o particulares -los cuales, por otra parte, podrán abordarse con mayor detalle en el debate que se inicie-, sino de exponer una visión más global que indique los problemas sociales con los que el profesorado [y los/as investigadores/as] se enfrenta durante su acción educativa, perfilando algunas de las tendencias en las que nos encontramos y sus posibilidades de cambio. (p. 123)

A lo que el profesorado y los investigadores se enfrentan en el *Postmodernismo* es la necesidad de incluir aspectos socio-culturales, históricos y políticos en todo análisis. El problema surge cuando, dada la limitada preparación de muchos de los investigadores en nuestro campo¹³, éstos tienden a dejar de lado importantes cuestiones ontológicas y epistemológicas y a limitar sus estudios a un plano tecnocrático (McKay, Gore, y Kirk, 1990; Whitson y Macintosh, 1999). Eso, sin duda, limita el desarrollo de una EF humanizadora y promotora de la democracia. Veamos por qué.

En primer lugar hemos de ser conscientes de que la pregunta (o hipótesis) que nos planteamos no sólo delata de por sí una perspectiva particular, sino que al iniciar su estudio lo que hacemos es legitimar tanto la significación de la pregunta (que vista desde otra perspectiva puede ser poco significativa) como los resultados de su consiguiente investigación. Por ejemplo, el que yo en este escrito haya escogido ceñirme a la EF escolar y no al deporte de competición y que haya dado a mi análisis un tinte socio-crítico y no tecnocrático, hace que el lector centre su atención en ciertos aspectos de la investigación (dejando otros de lado) a la vez que promociona los intereses de ciertos grupos y no los de otros. De forma similar, el que alguien se plantee un estudio para establecer la correlación entre la calidad del aprendizaje y el tiempo que el profesor dedica a la instrucción y/o el tiempo real de práctica de los alumnos en una clase de EF no es lo mismo que ese mismo investigador intente averiguar las razones por las que

¹³ Esta preparación, hasta hace muy poco, ha estado limitada simplemente a algunos aspectos superficiales del paradigma positivista.

ese profesor actúa, digamos, de una forma racista o sexista. Los dos estudios requieren metodologías diferentes (cuantitativa en el primer caso, cualitativa en el segundo) y denotan epistemologías distintas (tecnocrática en uno, crítica en el otro). A modo de comparación, la orientación tecnocrática del primer caso puede considerarse modernista; mientras que la orientación crítica del segundo se puede catalogar de postmodernista.

NUEVAS DIRECCIONES Y PREGUNTAS CON RESPECTO A LA INVESTIGACIÓN EN LA EF ESCOLAR.-

En la Era Moderna, la EF se ha venido considerando como la respuesta a muchos problemas de salud, de forma física, de calidad de vida, sociales, etc.(ej., Fraile, 2001). Tantos son los problemas que ésta pretende resolver, que hasta cierto punto ha perdido relevancia y ha entrado en una crisis de identidad. A este respecto, Tinning (1994) se plantea lo siguiente: *¿Si la EF es la respuesta, cuál es la pregunta?*. En la Era Postmoderna, la EF pasa a ser la pregunta, el interrogante, ya que sus principios y propósitos, sus usos y abusos, empiezan a cuestionarse desde muchos ángulos.

Marina (1993) nos recuerda que, precisamente, *de la sagacidad de nuestras preguntas dependerá el interés de sus respuestas* (p. 36). Pues bien, con respecto a la investigación en la EF en la Era Postmoderna, *¿qué preguntas pueden ser pertinentes?*. Brustad (1997) propone tres áreas de reflexión: *cómo estudiamos, dónde estudiamos y qué estudiamos*. Ciertamente, estas áreas de reflexión son sumamente importantes; pero, a mi parecer, la pregunta más sagaz que podemos plantearnos en la EF en estos momentos *es por qué o para qué* investigamos.

La respuesta más fácil a esta pregunta es: *Para que nuestro campo siga evolucionando*. Pero esa respuesta no resulta muy significativa dado que todo campo evoluciona, de una forma u otra, sin necesidad de investigar. Por consiguiente tiene que haber una razón más convincente y profunda. Además, aún si admitimos que la investigación puede ayudar a evolucionar, lo que debemos aclarar es qué entendemos por *evolución*. Sin definirla, sin plantearnos sus principios y propósitos, esa evolución podría llegar a ser nociva (Fernández-Balboa, 1999a). No se trata pues de sencillamente intentar añadir conocimientos a la EF, así porque sí. He ahí que un planteamiento teleológico (i.e., analizando cuidadosamente los fines y propósitos) puede ayudarnos a determinar temas apropiados, a reflexionar sobre nuestras acciones y creencias y a discernir direcciones necesarias y coherentes con nuestros principios ético-políticos. Yo estoy convencido de que un tipo de conocimiento que realmente vale la pena es aquel que contribuye a la lucha por la dignidad (Marina y Válgoma, 2000); aquel que abre las puertas de la inclusión integrando a grupos tradicionalmente marginados y olvidados, beneficiando así al mayor número de personas posible; aquel que se responsabiliza por los retos de los nuevos tiempos; aquel que ahonda (y honra) en diversas costumbres culturales; aquel que cuestiona la validez y el uso de las creencias y los hábitos tanto a nivel personal como social. Por eso es necesario que la investigación en la EF trascienda los límites de una tradición semipetrificada por el paradigma positivista, si bien hay que admitir que este paradigma puede ser útil en ciertos casos.

De hecho, este tipo de conocimiento del que estoy hablando es el que nutre a la

pedagogía crítica y hace que los/as enseñantes dejen de ser meros técnicos (cuya labor es transmitir de forma automática conocimientos que previamente se les han transmitido a ellos/as) y se conviertan en inteligentes catalizadores de cambio que luchan por mejorar sus condiciones pedagógicas y laborales, que defienden los derechos de las personas y que afirman y afianzan la democracia -por muy imperfecta que ésta sea (Fernández-Balboa, en imprenta; Freire 1972; Giroux, 1988a, 1988b).

Dicho esto, y dentro del limitado espacio que me queda, quiero proponer cinco temas generales de investigación que podrían contribuir al desarrollo de la EF en esa dirección. Valga señalar que estos temas no son mutuamente exclusivos, sino que contienen elementos comunes; así mismo, estos temas son meramente ilustrativos. Sé que existen muchos más, quizás incluso más significativos. De todas formas, creo que éstos servirán para ilustrar la gran variedad de posibilidades de investigación en nuestro campo.

El desarrollo profesional en la EF en un mundo globalizado.-

Hasta ahora el concepto de *desarrollo profesional* (tanto durante los estudios universitarios como a lo largo del ejercicio de la vida profesional) se ha centrado en aumentar el conocimiento de los contenidos de la asignatura y en perfilar ciertos métodos de enseñanza. En la Era Postmoderna ello debe ser re-examinado dado que, en un mundo cada vez más globalizado¹⁴, el éxito docente depende de muchos más factores (Armour y Fernández-Balboa, 2001; Armour y Jones, 1998; Fernández-Balboa, 1998b; Tinning, 1997). Hoy en día es evidente que se están borrando las barreras que tradicionalmente han existido entre escuela y sociedad, entre docente y educando, entre naciones, etc. Enseñar y aprender ya no se pueden considerar como prácticas claramente determinadas por ciertos roles y ciertas personas. El maestro también aprende y el/la estudiante también enseña. Además lo que se aprende es socialmente construido y manipulado. El mundo globalizado, pues, requiere nuevas formas de enseñar y aprender, de pensar y de ser.

Bajo esta perspectiva, la investigación en la EF debe contribuir al desarrollo profesional de forma que ayude a los/as docentes a establecer nexos entre su pedagogía y la sociedad—una sociedad compleja, cambiante, llena de paradojas (ej., en el proceso de globalización, la unificación y diversidad se dan al mismo tiempo¹⁵). En este sentido, podríamos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cuáles serán los resultados y las consecuencias de la globalización para la EF?, ¿qué nuevas oportunidades y problemas surgirán en relación al desarrollo profesional en todos los niveles de la enseñanza?, ¿qué

¹⁴Tres ejemplos de esta globalización son: Primero, las crisis de Argentina y Afganistán, que no se pueden considerar conflictos locales ya que afectan política, militar y económicamente a muchos países del mundo. Segundo, la puesta en funcionamiento del Euro, que no sólo unifica monetariamente a varios países de Europa sino que afecta a las transacciones en todas las bolsas y mercados del mundo. Tercero, Internet que permite que pueda comunicarme simultáneamente y en tiempo real con Madrid, Montreal y Melbourne.

¹⁵Véase Barber (1996). Este autor relata las tensiones y relaciones entre los fundamentalismos y las grandes corporaciones transnacionales.

nuevas formas y principios pedagógicos se requerirán?, ¿qué normativas se establecerán con respecto a la formación del profesorado en un mundo cuyas fronteras convencionales van virtualmente desapareciendo?, ¿cómo afectarán estas normativas a los/as enseñantes?, ¿en qué formas tendrán que adaptarse a lo largo de su vida profesional?. Como se puede ver, hay mucho que aprender. *La ciencia social crítica* (Fay, 1987) parece apropiada y extremadamente útil en este caso.

El aprendizaje de la EF en un mundo digitalizado.-

Uno de los principales factores contribuyentes a la globalización es la tecnología digital. La tecnología digital se considera el actual Prometeo: El creador de un nuevo orden social y el transformador de nuestra imaginación (Burniske y Monke, 2001; Pesce, 2000). Pero a la vez, como el diablo en la historia de Fausto, se cobra su precio: por un lado, ofrece utilidad y conveniencia; y por otro lado, crea dependencia e incluso elimina la utilidad de la persona.

El ordenador personal (así como el teléfono móvil) es un claro ejemplo. Sin duda, su papel es primordial en esta revolución postmoderna dado que contiene inmensas bases de datos y ofrece todo tipo de posibilidades para comunicarse simultánea e instantáneamente prácticamente con cualquier parte del mundo. Pero también tiene sus riesgos, su lado sombrío y tenebroso (Aronowitz & Giroux, 1993; Castells, et al, 1999; Koepel, 1999; Rushkoff, 2000). ¿Qué sabemos en la EF acerca de las posibilidades y peligros de estas tecnologías?, ¿qué evidencia hay, por ejemplo, sobre la veracidad y validez de la información en Internet?, ¿qué es lo que se aprende en este medio?, ¿cómo se aprende?, ¿es posible que el ordenador sustituya o contribuya a la desprofesionalización del docente?. Independientemente de las respuestas a estas preguntas, podemos asegurar que muchos aspectos de la enseñanza van a cambiar de forma radical debido a estos *avances* tecnológicos (Fernández-Balboa, 2001).

Ciertamente, los/as educadores/as en la Era Postmoderna deberán poseer ciertas características y habilidades prácticamente impensables veinte años atrás (Fernández-Balboa, 2001). Según Tapscott (1998), estas características y habilidades las determinarán en gran medida los miembros de lo que él llama la *generación N*, ese grupo de adolescentes cada día más amplio (se estima que son 24 millones en los EEUU, hoy por hoy) que han nacido prácticamente con esta tecnología bajo el brazo, considerándola tan *natural* como nuestra generación considera la televisión. Los/as miembros de la generación N, tras dedicarle horas y horas al día al manejo y manipulación de esta tecnología, se han convertido en verdaderos expertos y parecen saber sus más íntimos secretos (Rushkoff, 2000). Además, estos/as jóvenes se han acostumbrado a aprender con *hipermedia*, a colaborar y enseñarse mutuamente mediante *comunidades de conveniencia* que se disuelven una vez se ha conseguido lo que se pretendía (Brown, 2000). Poco se sabe acerca de las consecuencias de todo ello para la EF.

Lo que sí parece evidente es que, en cuestiones de tecnología digital, muchos *estudiantes* saben más que sus *maestros* (Green, 1998; Green y Bigum, 1993; Tapscott, 1998; Tinning y Fitzclarence, 1998). Por otra parte, ya empiezan a ser comunes los títulos y cursos por la vía digital. La educación virtual es ya una realidad (Koepel, 1999; Pini, 2000). Dada su creciente presencia en nuestra vida, los investigadores y docentes

deberán afrontar nuevas situaciones y dilemas. La EF haría bien en investigar e intervenir en estos nuevos retos anticipando sus efectos y siendo proactiva. Con ese fin, debemos preguntarnos: ¿De qué formas afectará a la EF?, ¿cómo reaccionará el colectivo?, ¿qué expectativas tendrán los jóvenes en las clases de esta asignatura?, ¿qué conocimientos y habilidades necesitará el profesorado en este mundo altamente digitalizado?, ¿qué características deberán tener éstos para poder entender, enseñar y aprender de la generación N?

Diversidad y Aspectos multi-culturales: El caso particular de los Africanos y los Gitanos.-

Como apuntaba brevemente antes, una de las paradojas del Postmodernismo es que, en contraste a la patente tendencia a la unificación y a la globalización (ya sea mediante acuerdos internacionales o fusiones de grandes corporaciones transnacionales), el tema de la diversidad cultural emerge con una fuerza sin precedentes. Este es uno de los verdaderos retos del Postmodernismo. Aunque es preciso reconocer que ciertos temas de diversidad y desigualdad ya se han empezado a afrontar en la EF (ej., López Crespo, 2001; Puigdemívol, 2001; Ríos, 2001; Sebastiani, 2001; Velázquez, 2001), debemos admitir que estos esfuerzos no sólo constituyen la excepción a la regla, sino que, en su mayoría, son teóricos, no empíricos.

Con respecto a la diversidad cultural, uno de los temas que es necesario investigar es el de la escolarización de los inmigrantes. A lo largo de la historia de la Humanidad, las calamidades como la guerra, el hambre, los desastres naturales, las epidemias y la pobreza han sido causas de dislocación y desplazamiento de masas. Hoy en día, en España, por ejemplo, se está dando el caso de una inmigración masiva de personas que huyen de la miseria y la devastación del continente Africano. Esta inmigración está creando tensiones y choques culturales de todo tipo, inclusive en las escuelas. Desde una perspectiva ética, los derechos humanos de los inmigrantes deben respetarse y defenderse. Ello significa que a los niños y niñas inmigrantes se les debe integrar en las escuelas y que el profesorado debe acogerles y enseñarles como a otros niños y niñas españoles. Esto, claro está, es en teoría; en la práctica, ciertas barreras económicas, culturales y de lenguaje y la falta de preparación de los docentes en este sentido hacen que la situación sea muy diferente y que problemas de adaptación y discriminación emerjan continuamente en detrimento de todos. Lo mismo puede decirse del caso de los gitanos, un grupo étnico que a pesar de ser nativo ya desde varias generaciones, sigue siendo cultural y socialmente discriminado. Para poder reconciliar las necesidades humanas de todos los sectores de la sociedad, para aprender a convivir con personas de diferentes creencias y costumbres, se necesitan nuevos elementos de análisis (Torres Santomé, 1993).

Para poder identificarse, entenderse y vivir armónicamente con los miembros de otras culturas y religiones, para aliviar el dolor propio y ajeno, el colectivo de la EF (incluyendo los programas de magisterio) deberá encontrar nuevos medios y conocimientos. En este sentido, resulta necesario investigar toda una serie de factores (ej., las creencias y valores, los prejuicios como la xenofobia, hábitos, las barreras lingüísticas, las relaciones interpersonales y otros aspectos éticos y políticos). Estos conocimientos

pueden ayudarnos a familiarizarnos los unos con los otros y a crear una EF más integradora y humanizante. Pienso que el esfuerzo vale la pena.

El concepto de *identidad*.

En un mundo cada vez más globalizado, digitalizado, diverso y rápidamente cambiante, el concepto de *identidad* puede servir de instrumento analítico para entendernos a nosotros mismos en relación con la escuela y la sociedad (Gee, 2000-2001; Fernández-Balboa, 1998b). Al hablar de identidad en este caso me refiero, no a un concepto estable y fijo, sino a uno cambiante y polifacético. De hecho, se puede decir que las personas tenemos varias identidades (otra manifestación más de la diversidad). Por ejemplo, una mujer puede ser de forma simultánea madre, hija, maestra, alumna, lesbiana, consumidora, poeta, carpintero, blanca, católica, etc. Esta persona tenderá a actuar de manera diferente dependiendo de las circunstancias que la rodean, los contextos en los que se encuentra y las personas con las que se relaciona. Ni que decir tiene, las personas también poseemos un aspecto de identidad exclusivamente nuestro, ya no sólo genético, sino en el sentido de nuestras experiencias únicas y de nuestro carácter - vamos, lo que hace que yo sea Juan-Miguel Fernández-Balboa y no Pepe Pérez. Por otra parte, cada persona es percibida por otras según la identidad que ésta adopte.

Desde una perspectiva postmodernista, Gee (2000-2001) apunta a la necesidad de estudiar el concepto de identidad de una forma multidimensional y sugiere cuatro áreas: (a) la identidad natural (i.e., la desarrollada por las fuerzas de la Naturaleza); (b) la identidad institucional, la cual viene determinada por dinámicas surgidas de la relación entre personas y contextos formales; (c) la identidad discursiva cuya esencia se revela durante el discurso personal y el diálogo con otros/as; y (d) la identidad de *afinidad*, la cual se adquiere a través de las experiencias compartidas en grupos cuyos miembros son similares a nosotros. Estas categorías están relacionadas entre sí y son cambiantes. Pongo por caso el hecho de que algunos de mis estudiantes se asombran cuando me encuentran en un cine o en un supermercado vistiendo pantalones tejanos y zapatillas de deporte. A su manera, ellos/as me han catalogado exclusivamente como un *profesor de universidad*, con traje y corbata, que vive en un aula y se dedica exclusivamente a las funciones docentes. En esos encuentros fortuitos se revelan elementos interesantes de nuestras identidades, tanto de las mías como de las suyas. Mi identidad *institucional*, fuera de contexto, hace que nos sintamos algo extraños, que casi no sepamos qué decir (nuestra identidad *discursiva* también cambia con el contexto). Eso es debido a que el concepto de identidad está creado por una serie de reglas ocultas de las que poco se sabe y que sería interesante estudiar en relación a la enseñanza. Todos estos aspectos también se dan en la EF, la cuál sirve de terreno en el que germinan muchos tipos de identidades. En el caso de los/as estudiantes encontramos la del/a *deportista*, la del/a *patoso/a*, la del/a *capitán/a del equipo*, la del *chulo*, la del *fuerte*, la del *débil*, la del niño *problema*, la del *buen estudiante*, la del *maricón*, la de la *marimacho*, etc. Los docentes también exhiben (u ocultan) las suyas: actuando de forma seria o desvuelta, dándoselas de atlético, rediculizando al *fofo*, admitiendo (o negando) ser lesbiana, exigiendo orden o/y aparentando saber mucho. Con el/a director/a del colegio se puede ser un *pelota*, etc.

Otra faceta sumamente curiosa que entrecruza todas estas categorías de identidad la encontramos en relación a la tecnología digital, donde es sumamente fácil adoptar identidades falsas con personas extrañas al *otro lado* de la red, *chatear* en Internet sin conocer nuestro/a interlocutor/a, o asumir la identidad del *superhéroe* en el juego digital -de hecho la mano del superhéroe manejando una pistola se convierte en la mano del jugador, el/a cual adopta la personalidad del superhéroe cuando piensa, apunta y dispara con esa mano digital (Tapscott, 1998). De una forma u otra, la EF no es inmune a todo ello. Todos estamos sujetos a estas dinámicas y, por lo tanto, la investigación sobre estos temas podría aportar información interesante y beneficiosa.

Dimensiones políticas de la enseñanza de la EF.-

El último tema que quiero proponer se relaciona con las dimensiones políticas de esta asignatura. Se mire como se mire, la educación (y la EF) tiene un carácter marcadamente político. Las decisiones sobre programas curriculares o las relaciones de poder en el gimnasio son dos ejemplos claros. En efecto, como he apuntado antes, la investigación también es política. Tristemente, no es una exageración afirmar que muchos docentes e investigadores en la EF se consideran apolíticos y piensan que su asignatura o su estudio no tiene consecuencias a ese nivel. Esta creencia hace que se desentiendan de los procesos políticos a nivel local, nacional e internacional. Es curioso pensar, por ejemplo, que a pesar de ser un colectivo cuyo supuesto interés es el bienestar de sus alumnos, en general, éste se ha mantenido al margen de la lucha por los derechos del niño.

Este colectivo tampoco suele luchar por lo que le afecta directamente. El profesorado en EF se ve con poca libertad de reivindicar sus derechos laborales ya que su posición de asalariado, le deja pocas alternativas¹⁶. Los efectos de esta apatía política se sufren en la desprofesionalización del profesorado, que poco a poco va perdiendo su potestad y sumergiéndose en funciones meramente metodológicas. ¿Qué sabemos de las barreras que impiden la profesionalización del profesorado?, ¿Qué conocemos acerca de los procesos y dimensiones en el espacio micro-político dentro de la escuela, es decir sobre las relaciones y luchas de poder entre profesores/as de una misma asignatura o entre enseñantes de diferentes asignaturas en cuanto a temas curriculares, de establecimiento de normativas profesionales, etc. (Fernández-Balboa, 2000; Santos Guerra, 1994; Sparkes, 1990)?, ¿y qué se puede decir de la política asociada con el estatus de la EF en el sistema de enseñanza?. El que esta materia todavía se considere una *María* se refleja a nivel presupuestario, de horarios, de asignación de espacio y, en resumen, de (des)prestigio laboral y social de su agregado. Pienso que aquí también hay mucho que investigar.

COMENTARIOS FINALES.-

Como ha podido observarse, muchos son los aspectos a tener en cuenta con referencia a la investigación en la EF en la Era Postmoderna. Tras este análisis, espero que

¹⁶Macdonald (1995) denomina proletarización a esta falta de profesionalismo.

el/a lector/a tenga algo más claro que existen una multitud de temas que hasta ahora han sido negligentemente descuidados. También espero que vea la necesidad de partir de paradigmas alternativos que, a su vez, requieren metodologías y aproximaciones diferentes a las tradicionalmente utilizadas en este campo. He de reconocer que algunos/as intelectuales ya han empezado a examinar ciertos temas hasta ahora ausentes en el discurso y la práctica de la EF; pero todavía quedan muchos temas por iluminar y mucha labor por delante y, por lo tanto, no nos queda más remedio que seguir matizando y examinando si realmente queremos entender lo que hacemos y el porqué lo hacemos en el contexto postmoderno.

También debemos tener en cuenta que la investigación, por sí sola, de poco servirá si sus resultados y conclusiones no se transmiten y difunden de forma apropiada. Por lo tanto, paralelamente a la investigación deberán crearse medios de difusión (nuevos tipos de revistas, incluyendo las electrónicas) cuyo propósito sea trascender la unilateralidad hasta ahora marcada por los patrocinadores del paradigma predominante. Esta nueva generación de revistas (de la que *Ágora para la EF y el Deporte* forma parte) no sólo contribuirán a la divulgación de estos temas poco comunes sino que, desde el punto de vista epistemológico, también ayudarán a que se reconsidere la legitimidad de ciertos tipos de conocimiento sacando a relucir cuestiones puramente postmodernistas tales como quién debe determinarlo y definirlo y bajo qué condiciones ese conocimiento debe transmitirse (Popkewitz, 1997; Sleeter, 2000-2001).

Por último quiero poner el énfasis en el carácter ético-político de la investigación. Todo estudio, toda pregunta o hipótesis, todo resultado, toda conclusión, parta del paradigma que parta, sirve para reforzar y legitimar unos intereses particulares a expensas de otros. Es por eso que en la EF debemos tener muy claro, no sólo los axiomas y métodos que utilizamos; sino también sus principios y propósitos. Sin esos dos puntos de referencia nuestra labor prodría resultar poco significativa e incluso nefasta.

El proyecto Postmodernista requiere todo eso y mucho más. Yo soy optimista y pienso que con perseverancia e inteligencia podemos avanzar la profesión en la línea de ese proyecto, es decir en direcciones que afirmen la potestad de las personas y establezcan *islas de dignidad* donde la tolerancia, los derechos y la democracia se posibiliten y afiancen. La investigación en la EF puede y debe contribuir a ello. Ciertamente, ésa es una honorable justificación para ambas, la investigación y la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1958). **The human condition**. Chicago: University of Chicago Press.
- Armour, K., y Fernández-Balboa, J.M. (2001). *Connections, Pedagogy and Professional Learning*. **Teaching and Teacher Education**, 12 (1), 103-119.
- Armour, K., y Jones, R.L. (1998). **Physical education teachers' lives and careers**. London: Falmer Press.
- Aronowitz, S., y Giroux, H.A. (1993). **Education still under siege**. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Bacon, F. (1964). **Novuum Organum, bk I, CXXV-VII** (Francis Bacon: A selection of his works). S. Warhaft (Ed.). London: Macmillan.
- Bain, L. (1989). *Interpretive and critical research in sport and physical education*. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 60 (1), 21-24.

- Bain, L. (1990). *Visions and voices*. **Quest**, 42 (1), 2-12.
- Barber, B. (1996). **Jihad vs. McWorld**. New York: Ballantine Books.
- Barbero, J.I. (1996). *Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (in) posibilidades del cambio*. **Revista de Educación**, 311, 13-49.
- Barbero, J.I. (1998). *Aproximación a la actividad física extraescolar desde una perspectiva crítica*. En M. Santos y A. Sicilia (Dir.), **Actividades físicas extraescolares** (pp. 73-83). Inde, Barcelona.
- Burniske, R.W., y Monke, L. (2001). **Breaking down the digital walls**. Albany, NY; SUNY Press.
- Butler, J. (1994). *Contingent foundations: Feminism and the question of "postmodernism"*. En S. Siedman (Coord.), **The postmodern turn** (pp. 153-170). Cambridge: University Press.
- Brown, J.S. (2000). *Growing up digital: The web and a new learning ecology*. **Change**, 32 (2), 11-20.
- Brustad, R. (1997). *A critical-postmodern perspective on knowledge development in human movement*. En J.M. Fernández-Balboa (Coord.), **Critical postmodernism in human movement, physical education, and Sport** (pp. 87-98). Albany, NY: SUNY Press.
- Capra, F., y Steindl-Rast, D. (1991). **Belonging to the universe**. New York: Harper Collins.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H.A., Macedo, D., y Willis, P. (1999). **Critical education in the new information age**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Cherryholmes, C. (1988). **Power and criticism: Poststructural investigations in education**. New York: Teachers College Press.
- Derrida, J. (1976). **Of Grammatology**. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Devis, P. (2001, Coord.). **La EF, el deporte y la salud en el siglo XXI** (pp. 25-45). Alcoy: Marfil.
- Dewar, A. (1991). *Feminist pedagogy in physical education: Promises, possibilities, and pit falls*. **Journal of Teaching in Physical Education**, 62 (6), 68-77.
- Falhberg, L., y Falhberg, L.A. (1997). *Health, freedom and human movement in the postmodern era*. En J.M. Fernández-Balboa (Coord.), **Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education, and Sport**, (pp. 65-86). Albany, NY: Suny Press.
- Fay, B. (1987). **Critical social science**. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Fernández Balboa, J.M. (En imprenta). *Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: El caso de la diferencia entre pedagogía y didáctica*. En A. Fraile Aranda (Coord.). Barcelona: Graó.
- Fernández Balboa, J.M. (2001a). *La sociedad, la escuela y la educación física del futuro*. En J. Devís Devís (Coord.), **La EF, el deporte y la salud en el siglo XXI** (pp. 25-45). Alcoy: Marfil.
- Fernández-Balboa, J.M. (2001b). *Digital Telecommunications Technologies, Critical Pedagogy, and Teacher Education in the 21st Century*. En T. Ariav, A. Keinan, y R. Zuzovsky (Eds.), **The ongoing development of teacher education: Exchange of ideas** (pp. 366-381). Tel Aviv: The Mofet Institute.
- Fernández-Balboa, J.M. (2000). *Micropolitical perspectives of prospective physical educators*. **Journal of Sport Pedagogy**, 6(1), 1-33.
- Fernández-Balboa, J.M. (1999a). *Poisonous pedagogy in physical education*. AIESEP World Congress of the AIESEP. **Conference Proceedings**. pp. 83-87. Long Island, NY: Adelphi University.

- Fernández-Balboa, J.M. (1999b). *Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria*. **Conceptos de Educación**, 6 (1), 15-22.
- Fernández-Balboa, J.M. (1998a). *La ética en la investigación cualitativa en la educación física: Teorías, rigor empírico y aspectos éticos en el proceso de la investigación*. **Askesis**, 3 (Mayo). <<http://askesis.es>>
- Fernández-Balboa, J.M. (1998b). *Transcending masculinities: Linking pedagogy and personhood*. En C. Hickey, L. Fitzclarence y R. Mathews (Coords.), **Where the boys are: Masculinity, sport and education** (pp.121-140). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Fernández-Balboa, J.M. (1998c). *The practice of critical pedagogy: Critical self-reflection as praxis*. **Teaching Education**, 9(2), 47-53.
- Fernández-Balboa, J.M. (1997a). *La investigación en al Educación Física española: Un índice para el futuro*. **Apunts**, (50), 100-106.
- Fernández-Balboa, J.M. (1997b). *Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy*. En J.M. Fernández-Balboa (Coord.), **Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport** (pp. 121-138). Albany, NY: SUNY Press.
- Fernández-Balboa, J.M. (1997c, Coord.) **Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport**. Albany, NY: SUNYPress.
- Fernández-Balboa, J.M. (1995). *Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy*. **Quest**, 47, 91-114.
- Fernández-Balboa, J.M. (1993a). *Los Aspectos Crítico y Cívico de los Profesionales de la EF*. **Apunts**, 34, 74-82.
- Fernández-Balboa, J.M. (1993b). *Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education*. **Quest**, 45 (2), 230-254.
- Fernández-Balboa, J.M., Barrett, K., Solmon, M.A., y Silverman, S. (1996). *Subject matter knowledge in physical education*. **Journal of Physical Education Recreation and Dance**, 67 (9), 54-57.
- Foucault, M. (1980). **Power/knowledge: Selected interviews and otherwritings, 1972-1977**. New York: Pantheon.
- Fraile, A. (2001). *Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal*. **Tándem**, 2, 21-38.
- Fraile, A. (1999). *Experiencias del seminario de investigación acción para profesores de EF*. **Conceptos de Educación**, 6 (1), 129-148.
- Fraile, A.(1995) *La Investigación-acción: Instrumento de formación permanente para el profesorado de EF*. **Apunts**, 46, 46-52.
- Freire, P. (1972). **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI Editores.
- Fromm. E. (1993). **Ética y psicoanálisis**. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Maza, G. (2001). *Valores del deporte desde el ámbito de la educación social*. **Tándem**, 2, 63-73.
- Gee, J.P. (2000-2001). *Identity as an analytic lens for research in education*. **Review of Research in Education**, 25, 99-125.
- Giroux, H.A. (1988a). **Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. Granby: MA: Bergin y Garvey.
- Giroux, H.A. (1988b). **Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the Modern Age**. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Gore, J. (1990). *Pedagogy as a text in physical education teacher education*. En D. Kirk y R. Tinning (Coords.), **Physical education, curriculum and culture** (pp. 101-138). London: Falmer Press.
- Green, B. (1998). Aliens and others. En L. Fitzclarence, B. Green y J. Kenway (Coords.), **Changing Education: New Times New Kids**. Geelong: Deakin University.
- Green, B., y Bigum, C. (1993). *Aliens in the classroom*. **Australian Journal of Education**, 37 (2), 119-141.
- Griffin, P. (1996). *Changing the game: Homophobia, sexism, and lesbians in sport*. En D.S. Eitzen (Coord.), **Sport in contemporary society** (pp. 392-409). New York: St. Martin's Press.
- Hellison, D., y Templin, T. (1991). **A Reflective approach to teaching physical education**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hooks, b. (1990). **Yearning: Race, gender, and cultural politics**. Boston, South End Press.
- Hooks, b. (1989). **Talking back: Thinking feminist, thinking black**. Boston: South End Press.
- Keselman, H.J., et al. (1998). *Statistical practices of educational researchers: An analysis of their ANOVA, MANOVA, and ANCOVA analyses*. **Review of Educational Research**, 68(3), 350-386.
- Koepfel, D. (1999). *A sample of cyberschools*. **The New York Times**, April 4, Section 4A, pp. 28-29.
- Kuhn, T. (1962). **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press.
- Laclau, E. (1988). *Politics and limits of modernity*. In A Ross (Coord.), **Universal abandon?** (pp. 63-82). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Laker, A. (2000). **Beyond the boundaries of physical education**. London: Routledge/Falmer.
- Lather, P. (1992). *El feminismo y las políticas de la ilustración*. **Revista de Educación**, 297, 7-24.
- López Crespo, C. (2001). *La cuestión del género en los valores asociados al deporte*. **Tándem**, 2, 39-50.
- Lyotard, (1994). *The postmodern condition*. En S. Seidman (Coord.), **The postmodern turn** (pp. 27-38). Cambridge: University Press.
- Macdonald, D. (1995). *The role of proletarianization in physical education teacher attrition*. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 66 (2), 129-141.
- Marcuse, H. (1964). **One dimensional man**. Boston: Beacon Press.
- Marina, J.A. (1993). **Teoría de la inteligencia creadora**. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A., y Válgoma, M. (2000). **La lucha por la dignidad**. Barcelona: Anagrama.
- McKay, J., Gore, J., y Kirk, D. (1990). *Beyond the limits of technocratic PE*. **Quest**, 42, 52-76.
- Pascual, C. (1998). **Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado**. XVI Congreso Nacional de EF. Badajoz. Universidad de Extremadura, pp. 107-112.
- Pascual, C. (1999). *La formación del profesorado en Educación Física: En busca del significado profesional perdido*. **Conceptos de Educación**, 6 (1), 75-90.
- Pesce, M. (2000). **The playful word**. New York: Ballantine Books.
- Pini, M.E. (2001). **The corporatization of education: Education Management Organizations (EMOs) and public schools**. Doctoral Dissertation. University of New Mexico.
- Popkewitz, T.S. (1997). *A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research*. **Educational Researcher**, 26 (9), 18-29.

- Puigdemívol, I. (2001). *El reto de la diversidad en la escuela de hoy*. **Tándem**, 5, 7-19.
- Ríos, M. (2001). *El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de EF*. **Tándem**, 5, 20-31.
- Rivera, E., Ruiz, L., y Ortiz, M. (2000, Coords.). **La EF ante los retos del nuevo milenio**. Granada: Ediciones Adhara.
- Rushkoff, D. (2000). **Ciberia: La vida en las trincheras del hiperespacio**. Barcelona: Mondadori.
- Santos Guerra, M.A. (1994). **Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar**. Archidona, Málaga: Aljiba.
- Scraton, S. (1990). **Gender and physical education**. Deakin, Victoria: Deakin University Press.
- Sebastiani, E.M. (2001). *Itinerarios de aprendizaje en EF: Pautas para un diseño que atienda a la diversidad*. **Tándem**, 5, 69-76.
- Sicilia Camacho, A. (1998). *EF, profesorado y postmodernidad*. En F. Ruiz Juan, A. García López y A.J. Casimiro Andújar (Coords.), **Nuevos horizontes en la EF y el deporte escolar** (pp. 123-138). Málaga: IAD.
- Sleeter, C.E. (2000-2001). *Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underdeserved children*. **Review of Research in Education**, 25, 209-250.
- Sparkes, A. (1990). **Curriculum change and physical education**. Deakin, Victoria: Deakin University Press.
- Tapscott, D. (1998). **Growing up digital: The rise of the net generation**. New York: MacGraw Hill.
- Thomas, G. (1997). *What's the use of theory?* **Harvard Educational Review**, 67 (1).
- Tinning, R. (1997). **Pedagogies for physical education: Pauline's story**. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Tinning, R. (1994). *If physical education is the answer, what is the question? Ruminations on the relevance of physical education in the 1990s*. **Journal of Physical Education New Zealand**, 27 (4), 15-23.
- Tinning, R. (1990). **Ideology and physical education**. Deakin, Victoria: Deakin University Press.
- Tinning, R., y Fitzclarence, L. (1998). *Postmodern youth culture and the crisis in Australian physical education*. En L. Fitzclarence, B. Green y J. Kenway (Coords.), **Changing education: New times, new kids** (pp. 103-120). Geelong (Victoria): Deakin University Press.
- Torres Santomé, J. (1993). *Las culturas negadas y silenciadas en el currículum*. **Cuadernos de Pedagogía**, 217, 60-66.
- Velázquez, C. (2001). *Los juegos y danzas del mundo como recurso para una EF intercultural. Una propuesta de educación primaria*. **Tándem**, 5, 48-58.
- Vigotsky, L. (1978). **Mind in society. The development of higher psychological processes**. En M. Cole et al. (Coords.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitson, D.J., y Macintosh, D. (1990). *The scientatization of physical education: Discourses of performance*. **Quest**, 4, 52-76.