



Currículum ocult en educació física: un estudi de cas

Alexandra Valencia-Peris¹ , Joan Salinas-Camacho¹ , Daniel Martos-García¹ 

¹ Universitat de València, València, Espanya.

Citació

Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J., & Martos-García, D. (2020). Hidden Curriculum in Physical Education: A Case Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 33-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.04)

Resum

L'objectiu fonamental d'aquest estudi sobre el currículum ocult (CO) no és solament entendre una experiència escolar, sinó comprendre a nivell general la relació que hi ha entre l'escolarització i la societat. Aquest estudi pretén explorar quines ideologies es transmeten mitjançant el CO en l'assignatura d'Educació Física (EF) a partir d'una classe d'Educació Secundària. S'emprà un mètode etnogràfic arrellegant informació a partir de l'observació participant i d'entrevistes semi-estructurades, una al professor i set a alumnes seleccionats pel seu rol dins del grup o per protagonitzar algunes situacions d'interès observades. El procés d'anàlisi qualitativa de les dades va consistir en la reducció d'informació en base a criteris temàtics, l'exposició i comentari de les dades i la verificació de conclusions. De les principals troballes es desprèn que tant l'alumnat com el professorat, encara que de forma diferenciada, atorgaven a l'EF una visió instrumentalista que s'allunya de les funcions, reptes i competències que se li pressuposen en l'actualitat. D'altra banda, tant l'alumnat com el professorat perceben que l'esforç personal és el factor que més condicionava l'avaluació, encara que el professor s'emmarcava clarament en un discurs propi de la ideologia del rendiment. Aquest prioritzava un correcte i normalitzat funcionament de la sessió davant els incidents individuals que pogueren sorgir durant aquesta, arribant a ignorar-los per a poder continuar dirigint al grup. Són situacions com aquesta les que poden condicionar la participació i motivació de l'alumnat en les classes d'EF, al percebre aquest pors i inseguretats derivades del judici públic que es desprèn de les seues intervencions motrius.

Paraules clau: professorat, pedagogia; ideologia del rendiment; salutisme.

Editat per:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la
Presidència Institut Nacional
d'Educació Física de
Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Alexandra Valencia-Peris
Alexandra.valencia@uv.es

Secció:

Educació física

Idioma de l'original:

Català

Rebut:

5 de maig de 2019

Acceptat:

3 de març de 2020

Publicat:

1 de juliol de 2020

Coberta:

Nous esports olímpics
a Tòquio 2020. Surf.
Foto: Gabriel Medina (BRA)
surfeja una onada durant el
campionat WSL 2018 a
la platja de Supertubo a
Peniche, Portugal.
REUTERS / Pedro Nunes.

Introducció

En l'any 1968, Philip W. Jackson va publicar el llibre *Life in Classrooms* on compilava els resultats de les extenses investigacions etnogràfiques que va dur a terme en diverses escoles dels Estats Units. Aquesta immersió en la vida escolar el va conduir a identificar unes idees que es transmetien a l'alumnat de manera implícita a través del conjunt de rutines i la manera d'organitzar-se que tenen les escoles. Aquestes idees, que normalment passen desapercebudes pel conjunt de la comunitat educativa, van ser batejades per l'autor amb el nom de currículum ocult (CO). Malgrat la rellevància de la seua obra, Jackson no va ser el primer estudiós en assenyalar la transmissió oculta d'idees al sistema educatiu. Grans autors clàssics com Durkheim o Gramsci ja atribuïen a les escoles unes competències alienes als currículums acadèmics oficials. La relació del CO amb les teories de la reproducció van propiciar que, més endavant, autories com Henry Giroux (1983), entre moltes altres, analitzaren aquestes teories sota una mirada contestatària, i desenvoluparen la pedagogia crítica com a praxis per convertir l'escola en un element de canvi social més que en un instrument de reproducció.

La investigació del CO en l'Educació Física (EF) escolar troba un punt de partida palès amb les aportacions de Linda L. Bain (1975). Des de la seua primera publicació aquesta investigadora ha tractat de descriure les diferents formes sota les quals el CO actua a les aules d'EF. En un primer moment, va centrar l'estudi del CO en l'EF en l'anàlisi d'uns valors personals arreplegats en la literatura més recent fins al moment (Bain, 1976). Aquests valors constituïen drets i obligacions a l'aula, no estaven contemplats als currículums acadèmics i esdevenien una oportunitat d'explorar el CO estudiant com es desenvolupen a l'assignatura d'EF segons el gènere i la procedència social de l'alumnat. Més endavant, Bain (1985; 1990) corregeix les seues primeres investigacions, i amplia l'estudi del CO atenent els significats que professorat i alumnat donaven a les rutines a l'aula i afegint una perspectiva feminista que, temps després, ha donat peu a multitud d'investigacions relacionades. Amb això trenca amb la línia que estaven seguint els seus estudis més antics i afirma que l'objectiu fonamental de l'estudi del CO no és sols entendre l'experiència escolar (escolarització), sinó comprendre la relació que hi ha entre l'escolarització i la societat.

Altres autories de rellevància internacional han investigat el fenomen del CO a l'EF des d'aleshores,

com apunten Devís et al. (2005). És el cas de Tinning (1990), Kirk (1992) o Fernández-Balboa (1993), els quals han estudiat les ideologies presents en l'EF. Aquests estudis parteixen de la premissa que l'EF no és neutral i que el seu desplegament particular obeeix als interessos de grups determinats (Kirk i Tinning, 1990). Alguns exemples són la racionalitat tecnocràtica (Fernández-Balboa i Muros, 2006), la qual s'obsessiona per assolir uns objectius considerats no problemàtics desenvolupant metodologies cada cop més eficients (Bain, 1990) o la ideologia del rendiment, associada a la primera, i que entén el cos de l'alumnat com un instrument al servei dels valors associats a l'esport de competició i l'escola com un context d'entrenament (Crum, 2017; Devís, 2001; Molina i Beltrán, 2007). Com explica Kirk (1990), la ideologia del rendiment ha servit a l'EF per tractar de justificar la seua presència al currículum escolar, com ho està fent actualment el salutisme (Colquhoun, 1990), un discurs en creixement a les nostres latituds i que, si no atén als paràmetres educatius i permet un anàlisi crític, sembla promocionar el rendiment o l'aparença (Bain, 1990) i prescriu a la nostra assignatura el que la Medicina recomana (Devís i Peiró, 1992).

Com dèiem, un altre punt d'interès per a l'estudi del CO a l'EF prové de les qüestions de gènere i sexualitat (Devís et al., 2005). A més dels estudis de Bain, crèiem convenient anomenar a Patricia Griffin (1989), qui va desenvolupar un interessant estudi etnogràfic al qual va concloure com els i les alumnes interactuen poc entre si i que les conductes d'ells solen ésser agressives, mentre que les d'elles es caracteritzen pel gust per la cooperació i les conductes més verbals que físiques. Per a Griffin els resultats anteriors porten a la conclusió que el gènere és l'agent socialitzador més important a l'EF, pel que el seu enteniment és clau per a transformar la realitat. Així, s'observa com aquestes qüestions de gènere, i també de sexualitat impregnen de forma implícita moltes de les actuacions docents del professorat d'EF, condicionant així la participació de l'alumnat en l'assignatura i en la pràctica d'activitat física (Beltrán-Carrillo i Devís, 2019).

Més recentment trobem estudis com els d'Olson et al. (2016) o Casey (2017), els quals vinculen molt estretament el terme CO amb la ideologia i el discurs, pugnant per conservar el CO en l'EF en l'agenda de la investigació pedagògica i sociològica de l'EF.

Prenent aquest testimoni, l'objectiu del present estudi consisteix en explorar quines d'aquestes ideologies

es transmeten mitjançant el CO en les sessions d'EF d'una classe d'Educació Secundària.

Metodologia

L'estudi s'emmarca metodològicament en la investigació qualitativa i utilitza com a estratègia l'etnografia educativa, la qual és el resultat d'aplicar una pràctica etnogràfica i una reflexió antropològica a l'estudi de la institució escolar (Velasco i Díaz de Rada, 2006). Es tracta d'un estudi de cas únic que implica un procés d'indagació caracteritzat per l'examen detallat, sistemàtic i en profunditat del cas objecte d'interès (Stake, 2007).

En aquest estudi, l'investigador va viure durant un període de temps de dos mesos amb una freqüència de dues sessions setmanals amb l'entorn que tractava d'analitzar, complint així amb els criteris de permanència en el camp, el que permetia conèixer i reconèixer molts dels successos i detalls de la realitat observada, podent intervenir per a ampliar informació i intercanviar impressions amb els protagonistes de les vivències. D'altra banda, som conscients de que aquesta convivència pot en alguns casos modificar l'ambient que es pretén investigar o cohibir a les persones estudiades.

Participants

El present treball es va desenvolupar en l'assignatura d'EF d'un aula de 2^{on} d'ESO d'un centre públic de la ciutat de València amb 23 alumnes, 12 xiques i 11 xics. El centre educatiu on es dugué a terme la investigació és de titularitat pública i està situat al centre de la ciutat de València. Acull un alumnat procedent majoritàriament de famílies castellanoparlants d'un nivell socioeconòmic mitjà, dedicades al sector serveis i professionals lliures, segons el propi Projecte Educatiu de Centre. El professor és un home de 32 anys d'edat que impartia l'assignatura d'EF en diferents cursos de l'etapa i en Batxillerat. Era també el tutor d'un dels autors de l'estudi, qui va participar en el centre dos mesos, exercint funcions de professor en pràctiques durant 22 hores setmanals. Durant el període d'observació i abans de dur a terme les entrevistes, el professor en pràctiques es va encarregar d'informar i d'arreglar el consentiment de les famílies i el professor mitjançant una circular, i d'informar al centre a través de la direcció i del departament d'orientació, que van donar el seu vistiplau després d'una petita entrevista presencial on va poder explicar els procediments de la investigació.

Materials i instruments

El mètode etnogràfic utilitza un conjunt de recursos per a arreglar i analitzar els elements que estudia,

com ara l'observació participant, l'entrevista i l'anàlisi documental (Álvarez, 2008). Per a aconseguir la triangulació de dades, en aquest estudi s'ha arreglat informació a partir de l'observació participant i d'entrevistes semi-estructurades, una al professor d'EF i set a alumnes del grup (quatre xiques i tres xics) seleccionats pel seu rol dins del grup o per protagonitzar algunes situacions d'interès observades. Aquesta tria s'ha executat seguint en primer lloc un mostreig per conveniència, aprofitant la voluntarietat de dos alumnes que es mostraren molt disposades a participar en la investigació. A partir d'aquestes dos primeres entrevistes l'estratègia de selecció canvià a un mostreig en bola de neu, escollint alumnes esmentats i/o recomanats pels i les entrevistades anteriors, amb la intenció d'accedir a participants més difícils d'identificar amb la simple observació, però amb una relació evident amb l'objecte d'estudi (Hammersley i Atkinson, 2001). Per tant, les dos eines de recollida de dades ens permeten estudiar determinats elements des de perspectives distintes, i contrastar-los amb l'òptica de l'observador.

Procediment

La investigació es va realitzar en el primer trimestre de 2017 observant un total de 13 sessions d'EF d'una hora (8 sessions de la unitat didàctica de Rugbi tag i 5 d'Acrosport).

Metodològicament, l'aprenentatge dels fonaments tècnico-tàctics del rugbi es va desenvolupar seguint les estratègies en la pràctica global pura i global polaritzant l'atenció (Sánchez-Bañuelos, 1989), a través d'un estil directiu com és l'assignació de tasques (Mosston i Ashworth, 1993). En definitiva, un estil amb una estructura de sessió clàssica amb escassa participació de l'alumnat, com en el cas que relaten Prat et al. (2019). Aquest estil es va concretar en diferents jocs modificats que tractaven de contextualitzar des del primer moment els elements tècnics i les normes de l'esport en situacions reals de joc. Quant a l'acrosport, les estratègies i estils foren els mateixos, amb una organització en parelles i trios que permetia a l'alumnat assolir diferents figures en un ordre de dificultat creixent. El professor en pràctiques va desenvolupar el treball de camp adoptant un rol d'observador-participant (Sparkes i Smith, 2014) durant el seu període de pràctiques docents al centre, és a dir, amb una participació parcial i puntual. Durant aquest període d'observació, l'autor utilitzà les anotacions com a mètode per a enregistrar la informació analitzada de forma cronològica i intel·ligible. Elements com l'organització de la classe, la distribució espontània de l'alumnat, les interaccions entre el grup i entre aquest i el professor van servir de guia per a la

presa de notes. D'altra banda, les entrevistes semi estructurades es van dur a terme aprofitant algunes sessions pactades amb el professor per a què l'absència d'un determinat alumne o alumna no alterés el funcionament normal de les classes previstes pel professor. Les entrevistes van tindre lloc a un racó del gimnàs i van ser enregistrades amb un telèfon mòbil durant un temps variable (entre 26 i 42 minuts). Les preguntes van ser formulades en base a unes categories predeterminades gràcies a una revisió bibliogràfica realitzada anteriorment sobre l'evidència científica del CO a l'EF: racionalitat tecnocràtica, qüestions de gènere i qüestions d'ètnia. Encara que algunes preguntes van ser modificades durant l'entrevista, aquests són alguns exemples de la primera categoria: *“Per a què serveix l'EF?”, “Quin paper creus que juga l'EF a la teua educació?” i “Quins/es creus que són els/les millors alumnes d'EF de la classe i per què?”*.

Els criteris de credibilitat, que en investigació qualitativa es poden entendre com la suma de la fiabilitat i la validesa (Goetz i LeCompte, 1988), han d'anar de la mà dels principis ètics. Així, per a assegurar-ne la credibilitat, la literatura recomana dissenys acurats, descripcions detallades o la revisió crítica dels esborranys, a més de l'observació de conductes ètiques com ara l'ús de pseudònims, el consentiment informat o la confirmació de les transcripcions (Sparkes i Smith, 2014), entre altres elements. En aquest sentit, l'estudi que ens ocupa presenta una descripció detallada del context i del procediment metodològic, el que possibilita la rèplica. A més, s'ha usat certa triangulació de tècniques i d'informants, el que ha proporcionat unes dades que, discutides amb altres estudis, proporciona un relat coherent. Finalment, atenent a l'ètica, no s'ha amenaçat el benestar de cap participant, s'han usat pseudònims, la participació ha estat voluntària i s'ha comptat amb el consentiment de l'alumnat, les seues famílies i el professor implicat.

Anàlisi de les dades

Totes les gravacions es van transcriure literalment i van ser analitzades junt amb el diari de camp de l'observador-participant. El procés d'anàlisi qualitativa de les dades va consistir en la reducció d'informació, l'exposició de les dades i la verificació de conclusions (Massot et al., 2004). És a dir, en tasques de selecció, focalització i abstracció d'unitats de significat en base a criteris temàtics. Malgrat que l'estudi en general va seguir un procés de codificació i categorització mixt, les categories seleccionades i presentades en aquest article es van determinar deductivament. Concretament, s'han seleccionat aquelles que fan al·lusió d'una manera o altra a algunes de les ideologies pròpies del CO a l'EF: Estar en millor forma, Esforç i

Participació. Així, i per limitacions d'espai, s'han exclòs categories relacionades amb qüestions de gènere i/o ètnia.

Resultats i discussió

Caracterització de les sessions d'EF

La sessió d'EF de 2on d'ESO començava generalment passats entre set i deu minuts, temps que utilitzava l'alumnat per a deixar les motxilles als vestuaris i reunir-se en un espai del gimnàs concret on hi ha una xicoteta taula i una pissarra. El professor era una persona jove i que tenia una relació cordial amb l'alumnat. Molts dels xics i xiques el saludaven quan el veien i s'asseien a esperar. Passat aquest temps el professor passava llista, donava els avisos pertinents i començava a explicar la primera activitat de la sessió.

Aparentment, es pot apreciar que la classe funcionava d'una manera considerablement rutinària i sense incidències. En aquest sentit, el mateix professor realitzava comentaris sobre el grup del tipus “este grup és molt integrador” i “en general la predisposició del grup ha sigut prou alta este curs” (Diari de l'observador, 07.02.2017). Ens trobem, per tant, i a priori, davant d'un context educatiu considerat ideal, amb un alumnat poc conflictiu, lliure de conductes i actituds discriminatòries i amb bona predisposició cap al procés d'ensenyament-aprenentatge. Les sessions, seguint els exemples que posa Tinning (1992), es caracteritzaven per mostrar un bon ensenyament, recognoscible per l'ordre, el control del grup i la participació.

Encara que la relació entre l'alumnat i l'assignatura, com ja s'ha advertit, era a simple vista idònia, calia preguntar-se quina era la percepció que ells i elles tenen de la mateixa, més enllà de l'evident divertiment i emoció que els puga provocar la seua pràctica. Quina és la funció que li atorga l'alumnat a l'EF dins del currículum escolar i quin sentit donen als continguts i les activitats desenvolupades a les sessions són dos elements que convé analitzar per comprendre el paradigma d'ensenyament que predominava en aquest context.

L'EF serveix per a estar en millor forma

Quan preguntàvem a l'alumnat per l'objectiu de l'assignatura o el principal propòsit que cercava el professor quan la impartia, la resposta més freqüent era la millora de la salut i la transmissió d'uns hàbits de vida saludables:

Serveix perquè hi ha gent que si no fa educació física, no practica cap esport, i també per a incrementar una mica l'esport i que siguem més saludables per dir-lo d'alguna manera (Empar, alumna).

Com en el cas d'Empar, altres alumnes manifestaven la mateixa opinió, i la identificaven a més com l'objectiu principal de l'assignatura. Aquesta tendència representa una visió limitada i instrumentalista de les funcions de l'EF que la situa com un element curricular destinat exclusivament a mantenir a la població en edat escolar dins d'uns paràmetres de salut acceptables. Això es podria interpretar com una funció salutista de l'EF (Colquhoun, 1990; Tinning, 1990) que devalua les funcions socials i de desenvolupament integral de l'alumnat, entre d'altres, que se li han assignat en els últims anys (López Pastor et al., 2016).

No obstant això, aquesta idea sol anar totalment vinculada a la utilització del temps lliure d'una manera responsable i beneficiosa per a la salut (Devís, 2001).

És com ensenyar-nos a moure'ns i no estar tot el dia jugant a videojocs. És a dir, eixir a córrer, fer algun esport i no estar tot el dia asseguts al sofà. També per a ensenyar-nos que fer esport pot ser divertit i sa al mateix temps (Pau, alumne).

Es plantejava l'assignatura com una font de recursos amb què podran ocupar el temps d'oci tant en l'etapa escolar com en la vida adulta (Devís, 2001). De fet, aquest vincle entre EF i temps d'oci i recreació s'estrenyia molt en alguns casos, fins a l'extrem de percebre l'assignatura com un espai d'oci dins del currículum escolar:

L'EF serveix més o menys per a exercitar o així, i al menys per a mi, com una forma de distreure't, ¿no? És a dir, com eixir una mica de les classes, del rotllo eixe de taules, cadires, tota l'estona fent deures... i també és un poc per a divertir-se, fer activitats... No és tant estar assegut sinó com d'exercitar-te i moure els músculs (Pau, alumne).

Així, l'alumnat concebia l'assignatura no necessàriament com una matèria que educa en la motricitat i a través d'aquesta sinó que aconsegueix la funció única de distracció (Tinning, 1992). Quan es preguntava al professor pel mateix afer, és a dir, per l'objectiu principal de la seua assignatura, trobem que la premissa bàsica quan dissenyava les seues classes era transmetre una sèrie de valors, concepció aparentment allunyada de la que havia manifestat l'alumnat. I diguem aparentment allunyada perquè, en definitiva, es continua concebant l'assignatura com un instrument, ja siga per millorar la salut o per inculcar valors. Aquest fet, desproveeix l'assignatura dels seus pilars educatius i l'associa al discurs tècnic dominant. L'educació a través del moviment, recuperant la taxonomia d'Arnold (1991), es manifesta plenament en aquest punt. A més, sol ocórrer que la percepció de l'alumnat té molt a veure amb la forma en què el professorat desenvolupa la matèria, més enllà de

les seues intencions explícites. En eixe sentit, autories com Bain (1976) van investigar que la intenció real del professorat d'EF era en primera instància augmentar la participació i el divertiment de l'alumnat, mantenint-lo ocupat i actiu durant les sessions i evitant els conflictes. Aquest propòsit encaixa molt més satisfactòriament amb la percepció dels i de les alumnes d'este estudi sobre les prioritats de l'assignatura amb les afirmacions realitzades pel professor.

Tanmateix, quan es deixava de banda el conjunt de la matèria i es parlava específicament de la utilitat que té l'ensenyament d'habilitats motrius, el primer motiu pel qual el professor considerava imprescindible l'educació del moviment era per a ensenyar continguts relacionats amb la salut. La concepció de l'EF com una eina dedicada a la millora del cos compartida per professor i alumnat recorda fermament a la metàfora del cos-màquina (Barbero, 1996). Aquesta perspectiva dual del cos, i altament tecnocràtica de l'assignatura, era interioritzada per l'alumnat, el qual, en alguns casos, va arribar a relacionar la forma corporal amb els resultats acadèmics a l'EF. Fou el cas d'una alumna a la que preguntàrem per la persona que més destacava en l'assignatura d'EF:

Alumna: Sí, crec que és un xic, però xiques... també hi ha.

Investigador: I per què seria un xic abans que una xica?

Alumna: Perquè és baixet i molt atlètic, aleshores...

Investigador: Però ser baixet no és sempre un avantatge...

Alumna: Ja però és apanyat. Corre molt i juga a rugbi, és atlètic, balla bé...

(Esther, alumna)

L'esforç és el més important

Parlar de l'EF en termes instrumentals contribueix, en part, a reforçar un dels problemes que el professor estimava més rellevants: com fer entendre a l'alumnat la manera en la que serà avaluat. D'una banda, el professor considerava l'esforç com un factor fonamental a l'hora d'avaluar l'alumnat, sobretot en l'actitud mostrada a cada sessió. Però també reconeixia que les persones amb més destresa motriu aconseguïen més fàcilment altes qualificacions en l'assignatura. Aquesta creença, que resulta limitant, casa amb una ideologia del rendiment aplicada a l'EF on es valora positivament aquelles persones que presenten un major rendiment, eficiència o competència motriu, i negativament aquelles que mostren una menor competència, arribant a l'extrem de generar intolerància i rebuig cap a les mateixes (Molina i Beltran, 2007). A més a més, aquesta visió representa una concepció de l'avaluació ancorada en un enfocament tradicional, en el

qual el professorat és la figura principal sobre la que gira tot el procés avaluador, i aquest es desenvolupa mitjançant heteroavaluacions generals i unidireccionals basades en mesurar el rendiment motriu i que no tenen en compte la progressió individual de l'alumnat en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge (Álvarez, 2001). Dissortadament l'alumnat, per la seua banda, no percebia aquest fet com un impediment per obtenir bones notes en EF, atès que acabaven considerant la valoració de l'esforç com un component important de l'avaluació:

(...) també importa molt l'esforç: algú a qui se li dóna bé i no s'haja esforçat en cap classe o algú que se li dóna malament i s'haja esforçat molt. És distint. No sols el bé que ho fas influeix en la nota (Marcos, alumne).

Tot i que el professor casava amb el discurs de la ideologia del rendiment, la majoria d'alumnes reconeixia que l'habilitat motriu era un element que millorava poc en les sessions d'EF, i és que tal i com apunten Devís i Peiró (1992), els períodes de temps que es consideren en les unitats didàctiques escolars són insuficients per garantir una millora del desenvolupament motor. Conseqüentment, es valorava més el que s'era (antropomètrica i fisiològicament) que el que s'aprenia (López Pastor, 1999).

És evident, per tant, que tant professor com alumnat consideraven el treball i l'esforç individual (ja siga en solitari o dins d'un grup) un element clau a l'hora de ser avaluat i qualificat durant l'assignatura d'EF. Aquesta cultura de l'esforç assenta les bases d'una concepció individualista i meritocràtica de la vida acadèmica, conceptes inherents a la concepció liberal de l'exercici físic i l'esport estudiats per investigadors del CO tan rellevants com Bain (1975) o Fernández-Balboa i Muros (2006). Aquestes investigacions sostenen que és fal·laç pensar que la igualtat d'oportunitats i de possibilitats d'èxit és directament proporcional a l'esforç dels individus. L'EF, en este cas, justifica aquesta idea, intentant convertir l'esforç en un fenomen mesurable, i sense tindre en compte altres aspectes com el context social i afectiu de cada alumne/a, que determina les seues conductes i actuacions dins i fora de l'aula.

No vull participar

Durant les primeres sessions de la unitat didàctica d'acrosport, poguérem observar una situació tan reveladora com freqüent:

El professor ha començat a explicar en què consistia el joc de la "mandonguilla" o de la "cinta transportadora" on un alumne s'arrossega per sobre els seus com-

panyos que estan tombats en el sòl pegats uns a altres i girant sobre si mateixos per a que el cos de l'alumne que està damunt es desplaci més fàcilment. Marta, quan ha entès la dinàmica del joc ha protestat en silenci amb cara d'extrema preocupació. Ha començat l'activitat col·locant-se en terra, però quan li ha tocat ser la "mandonguilla" s'ha negat en redó, retirant-se del joc i seient en un racó del gimnàs on ha començat a plorar. El professor ha continuat la classe sense dir-li res i el meu company de pràctiques s'ha apropat a atendre-la (Diari de l'observador, 14.03.2017).

Aquest tipus de reacció per part de l'alumna es va repetir en un parell d'ocasions més, sempre que el contacte fóra amb xics. Altrament, quan el contacte era exclusivament amb companyes de classe, l'alumna no va mostrar cap rebuig (Diari de l'observador, 24.03.2017). Quan aquesta alumna va ser preguntada per aquestes situacions durant una entrevista s'excusà amb l'explicació de què era molt alta, i li feia por partir algun tipus d'accident a l'esquena. El fet d'observar que les activitats en què rebutjava participar presentaven un risc físic molt baix (com és el cas de l'anterior joc de la "mandonguilla"), però en el que calia establir un contacte físic amb la resta de companys i companyes, i la comprovació de que en activitats més exigents i amb més risc físic (com la construcció d'una figura humana de dos nivells) en què col·laborava a soles amb persones del seu mateix gènere, no va presentar cap tipus d'inconvenient, ens empeny a valorar la possibilitat de que Marta no hagués sigut del tot sincera amb nosaltres. Aquesta situació, d'una banda, mostra la incapacitat del professor per a intervindre de manera eficaç i, per què no, també la nostra com a investigadors per a extraure de l'alumna una versió sincera dels fets ocorreguts. Tanmateix, en un exemple semblant relatat en l'article de Monforte i Pérez-Samaniego (2017) sobre la por i l'EF, s'apunta que encara que les xiques poden estar més disposades a parlar sobre l'experiència de la por, fer-ho pot marcar-les a elles en particular com a subjectes neoliberals fracassats. A més, segons Molina i Beltrán (2007) no és una característica personal allò que més afecta negativament a un alumne, sinó el fet de què aquesta es faça pública. El que pareixia impedir a Marta cooperar amb normalitat amb la resta dels seus companys i companyes, especialment amb els xics, era que aquests pogueren comprovar el seu pes corporal. En aquest sentit, quan aquesta alumna fou preguntada pel què creia que el professor d'EF intentava ensenyar a les seues classes, ens trobarem amb la següent resposta:

A veure, jo crec que vol apropar-nos a tots i que tinguem més confiança en nosaltres mateixos... és a dir

*no se si m'estic explicant però vol que cadascú cone-
ga millor a l'altre però físicament, no mentalment,
és a dir que sapiguem qui és el més fort... no sé,
pense que és alguna cosa així (Marta, alumna).*

Amb aquesta reflexió, podem deduir que, moltes vegades, Marta ha percebut les classes d'EF com un espai en el qual es perd la privacitat i la intimitat de l'alumnat, tal i com assenyalava ja Bain (1975). Allò que ella interpreta com l'obligació d'actuar i interactuar amb els companys i companyes d'una manera que evidència els seus complexos i inseguretats. Alguns exemples concrets són mostrar les seues habilitats en públic, que els companys travessen la barrera del contacte físic o el fet d'haver de pujar damunt d'altres. I és que aquestes experiències poden augmentar la desafecció de l'alumnat inactiu cap a l'activitat física i inclús cap a l'assignatura (Beltrán-Carrillo i Devís, 2019). Concretament, i seguint als mateixos autors, aquest alumnat (especialment els xics obesos i les xiques amb baixa competència), pateix les conseqüències d'unes classes i una avaluació orientades al rendiment físic. A més, reben la influència del discurs de la masculinitat i el salutisme en les expectatives i valoracions que fa d'ells el professorat, mediatitzats per possibles prejudicis corporals, i experimenten (les xiques) sentiments d'incomoditat i vergonya per exposar el seu cos i una habilitat o rendiment menors sota les mirades de superioritat del professorat i de companys xics. Conseqüentment, coincidim amb Monforte i Pérez-Samaniego (2017) en la necessitat d'ampliar el repertori d'històries com la de Marta, que permetin al professorat reconèixer la por com un component de les seues pràctiques pedagògiques, ja que pot ajudar a generar una comprensió més profunda i sensible de la pròpia acció docent.

Conclusions

L'EF és una assignatura amb unes característiques i unes necessitats que la diferencien significativament de la resta de matèries escolars. Aquestes singularitats la converteixen, en primer lloc, en una font inescapable de situacions, dinàmiques i significats difícilment interpretables, o si es vol, interpretables de múltiples formes. Si ens basem en les troballes concretes d'aquesta investigació, s'han detectat nombrosos elements que podem identificar com a CO dins de l'aula d'EF. En primer lloc, l'alumnat identifica com a principals objectius de l'EF la millora de la salut i l'aprenentatge d'hàbits i recursos per a utilitzar durant el temps lliure. Aquesta concepció contrasta amb el principal objectiu del professor, que és la transmissió de valors a través de les activitats

motrius. No obstant això, ambdues visions atorguen una visió instrumentalista a l'EF que s'allunya de les funcions i reptes que se li pressuposen en l'actualitat (López-Pastor et al., 2016; Moreno et al., 2012).

D'altra banda, tant l'alumnat com el professorat perceben que l'esforç personal és el factor que més condiciona l'avaluació, i per tant la qualificació de l'estudiant; encara que el professor manifesta la seua intenció de qualificar millor a l'alumnat amb major destresa motriu, aspecte que s'emmarca clarament en un discurs propi de la ideologia del rendiment. Així, el professor prioritza un correcte i controlat funcionament de la sessió per evitar els possibles incidents individuals que puguin sorgir durant la classe. Amb aquesta intenció, arriba inclús a ignorar certs conflictes per a poder continuar dirigint a la majoria del grup, el que coincideix amb les troballes de Sánchez-Hernández et al. (2019). Són situacions com aquesta les que poden condicionar la participació de l'alumnat en les classes d'EF, al percebre aquest pors i inseguretats derivades del judici públic que es desprèn de les seues intervencions motrius.

Entre les principals limitacions de l'estudi podem destacar la brevetat en el temps d'observació, la qual pot haver minvat la comprensió de la realitat educativa a estudiar i la decisió, per qüestions d'espai, de no presentar totes les qüestions relacionades amb la classe social, el gènere, la sexualitat o l'ètnia de l'alumnat, aspectes que es consideren importants en la investigació del CO a l'EF.

Amb tot, cal destacar que l'estudi del CO, especialment a l'EF, és un fenomen complex, que a més contempla molts factors i problemàtiques socials. Per eixe motiu, tota aportació científica que es faça amb la pretensió de sumar coneixements i explorar diferents cares d'un concepte tan polièdric es considera necessària per tal d'avançar cap a un model d'EF escolar més inclusiu que atenga les característiques i necessitats individuals de cada alumne i alumna.

Referències

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropologia*, 24(1). <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, calificar para excluir*. Morata.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata.
- Bain, L. (1975) The Hidden Curriculum in Physical Education. *Quest* (24), 92-101. <https://doi.org/10.1080/00336297.1975.10519851>
- Bain, L. (1976). Description of the hidden curriculum in secondary physical education. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 47(2), 154-160. <https://doi.org/10.1080/10671315.1976.10615355>
- Bain, L. (1985). The Hidden Curriculum Re-examined. *Quest* (37), 145-53. <https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483829>
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical

- education. En D. Kirk and R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 19-34). The Falmer Press.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1996/re311/re311-02.html>
- Beltrán-Carrillo, V. J. & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 55(15), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Casey, A. (2017). Student interactions in the hidden curriculum. *European Physical Education Review*, 23(3), 366-371. <https://doi.org/10.1177/1356336X16642189>
- Colquhoun, D. (1990). Images of Healthism in Health-based Physical Education. En D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture* (pp. 225-251). Falmer Press.
- Crum, B. (2017). 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*, 31, 238-244. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/53496>
- Devís, J. (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Editorial Marfil.
- Devís, J. & Peiró, C. (1992). Ejercicio físico y salud en el currículum de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. En J. Devís & C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados* (pp. 27-45). Inde.
- Devís, J., Fuentes, J. & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del Currículum Oculto? Las Identidades de Género y de Sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. <https://rieoei.org/RIE/article/view/805>
- Fernández-Balboa, J. M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230-254. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484086>
- Fernández-Balboa, J. M. & Muros, B. (2006) The Hegemonic Triumvirate-Ideologies, Discourses, and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Suggestions. *Quest* (58), 197-221. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491879>
- Giroux, H. (1983). Theory and resistance in education. *Bergin and Garvey Publishers, Inc.*
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Griffin, P. S. (1989). Gender as Socializing Agent in Physical Education, en T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*, pp. 219-234. Benchmark Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Métodos de investigación*. Paidós.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Universitat de València.
- Kirk, D. (1992). Physical Education, Discourse and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum Into View. *Quest*, 44, 35-56. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484040>
- Kirk, D. & Tinning, R. (1990). Introduction: Physical Education, Curriculum and Culture. En D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture* (pp. 1-21). Falmer Press.
- López-Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V., Pérez, D., Manrique, J. & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos* (29), 182-187. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464037.pdf>
- Massot, I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Molina, J. & Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (19), 165-190. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/view/56264>
- Monforte, J. & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Moreno, A., Campos, M. & Almonacid, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios pedagógicos*, 38(esp), 13-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea.
- Olson, R., Laidlaw, P. & Steel, K. (2016). 'No one wants to be taught from a textbook!' Pre-service health and physical education teachers' reflections on skill acquisition and a new curriculum. *European Physical Education Review*, 23(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/1356336X16658222>
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J. & Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to Enhance Innovation in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 83-99. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Sánchez-Bañuelos, F. (1989). *Bases para una didáctica de la EF y el deporte*. Gymnos.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D. & Soler, S. (2019). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 879-893. <https://doi.org/10.5209/RCED.59504>
- Sparkes, A. C. & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health*. Routledge.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tinning, R. (1990). *Ideology and physical education: Opening Pandora's box*. Deakin University.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Universitat de València.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>