

Investigar en, y sobre la práctica educativa: Construcción de saber práctico desde la formación de educadores físicos

Research on and about educative practice:
Building of practice knowledge from physical educators formation

Julia Adriana Castro Carvajal

Fisioterapeuta, Magíster en Desarrollo Humano, Educativo y Social. Doctora en Educación, en formación. Docente investigadora adscrita al Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Colombia). Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal. Correo: juliacasmed@gmail.com

Introducción

Este artículo se elaboró en 2004 como parte de una propuesta curricular para la reestructuración del componente de investigación en el Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Incluye un conjunto de reflexiones sobre la naturaleza práctica de la educación física, la necesidad de asumir la enseñanza y el aprendizaje de la misma como acción investigativa y al maestro en formación, como investigador a su paso por el currículum universitario. Además, se plantea la necesidad de asumir la formación de calidad del futuro licenciado como un asunto colaborativo entre las agencias de práctica y la universidad.

El desafío de integrar la teoría y la práctica en la formación de educadores físicos

El distanciamiento epistemológico entre la producción teórica y la práctica en educación física parece ser la brecha profunda que imposibilita la renovación pedagógica y la innovación, según advierte Pedraz¹, quien lo describe de la siguiente manera: “de un lado están los teóricos o investigadores orientados a realizar indagaciones que van desde las posibilidades de aplicación de métodos y técnicas pedagógicas, hasta la incesante búsqueda de reconocimiento de un cuerpo filosófico y científico suficientemente amplio para lograr un status disciplinar; mientras, del otro lado, están los prácticos que permanecen ajenos o conformes ante las recomendaciones científicas, por las condiciones limitadas y poco estimulantes de los escenarios laborales, unido a un componente actitudinal de resistencia hacia cualquier tipo de racionalización que no esté estrechamente dirigido a la tarea cotidiana de enseñar destrezas concretas”.

Pero la vinculación de la teoría con la práctica en las ciencias de la educación no es tampoco un problema sólo de la educación física. Afirma Latorre², siguiendo el pensamiento de Stenhouse, Bruce y Rusell, que en educación “hay dos tipos de conocimiento. Uno formulado en principios y teorías, creados por los investigadores, orientado a producir conocimiento relevante para la ciencia educativa, denominado conocimiento científico. El otro generado, por el profesorado, enfocado a dar respuesta a las situaciones problémicas que plantea la práctica educativa, definido como conocimiento educativo o saber práctico”.

Esta distinción trae consigo diferentes perspectivas epistemológicas frente al conocimiento y la concepción de la práctica educativa. Desde el planteamiento del conocimiento científico, predominantemente positivista, la teoría pedagógica trata de descubrir regularidades que se producen en el proceso educativo y a partir de ahí, evaluar las prácticas de enseñanzas existentes y proponer otras. La práctica educativa es subordinada a una racionalidad técnica, es decir a la aplicación de teorías y principios, entrenados en la actividad profesional al resolver problemas por medio de procesos instrumentales.

Bajo este enfoque, en el caso de la educación física, se puede hablar de expertos en instrucción de técnicas corporales y habilidades motrices aplicadas para alcanzar metas educativas que, desde la teoría, se estiman deseables. Pedraz¹, aclara que “esta concepción lleva al profesor a estimar su cualificación en la detención de un sinnúmero de técnicas motrices que se multiplican con rapidez, a las cuales no siempre tiene acceso, tambaleando su competencia profesional al sentir el desajuste entre las metas educativas y los logros conseguidos, experimentando la teoría como agente agresivo ante la cual queda convertido en animador y vigilante y sólo cabe la autojustificación y la autosuficiencia de los años de experiencia”.

Por otra parte, desde la perspectiva del saber práctico se concibe el conocimiento de naturaleza dialéctica, pues se inicia, se sustenta y se prueba en la práctica por medio de una relación cíclica entre reflexión-acción-reflexión. Es experiencial y propositivo, se adquiere al reflexionar en y sobre la práctica, y está orientado a la práctica misma, por lo que también es de carácter situacional y dialógico, componentes necesarios para actuar en situaciones problemáticas de los contextos educativos.

Bajo este enfoque, el profesor de educación física no se limita a la consecución de metas establecidas por otros, ni trata los problemas de la práctica educativa como fenómenos independientes a sí mismo, sino que vierte la reflexión sobre sus propias prácticas, sus actitudes y sus justificaciones en cuya constitución se halla comprometido.

Ahora bien, de los anteriores planteamientos se vislumbra un camino de cómo llegar a concebir y desarrollar proyectos innovadores desde la formación en investigación educativa de los Licenciados en Educación Física. Desde el pensamiento de Stenhouse³ en la innovación educativa, lo deseable no es perfeccionar las estrategias para alcanzar las metas, sino mejorar la capacidad de someter a crítica la propia práctica a la luz de las propias creencias y las creencias a la luz de la propia práctica. Es decir, ser capaces de comprobar los resultados de la teoría y la investigación en la acción, vigilando su propia práctica, su contexto y sus resultados. Esto solo es posible si se considera la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes y se involucra tanto al practicante y al profesor asesor de forma más

activa en el proceso de cambio, reconociendo el papel decisivo de ambos en la renovación pedagógica.

De estos planteamientos se deduce que una de las tareas que ha de llevarse a cabo en la formación de Licenciados en educación física es superar el abismo existente entre la teoría y la práctica. Ello ha de ser a partir de una reflexión crítica que cualifique y transforme la práctica, al cualificar y transformar las maneras en que el maestro en formación, el profesor asesor y el educador en ejercicio profesional, experimenta y entienda su propia práctica; es decir, más que una acomodación de la teoría a la práctica o de la práctica a la teoría, se trataría de una transformación de la reflexión y de la acción en la propia acción. Solo así, parece posible cerrar la brecha entre ciencia - formación profesional, saber - conocer, y teoría - práctica, permitiendo que el estudiante forme y ejercite su capacidad de comprensión, su actitud crítica-reflexiva y enfrente en los contextos educativos la utilidad del conocimiento. Además, permitirá hacer de la tarea curricular del docente universitario, una fuente de conocimiento pedagógico.

Saber práctico o epistemología de la práctica

En los últimos años, se ha abierto y desarrollado un campo de investigación sobre las prácticas educativas, tanto en las experiencias vinculadas con la escuela y la formación profesional como en las acciones de la educación popular, éstas últimas relacionadas con el desarrollo de capacidades comunitarias para la acción y la transformación social.

En el marco de estos desarrollos comprensivos, se ha venido configurando tipos de investigación que buscan hacer de la práctica docente y la práctica social, una fuente de saber práctico, reconociendo al docente o a los actores educativos como investigadores de su propia acción, razón por la cual es posible distinguir, más allá de los métodos, la configuración de una epistemología de la práctica. Entre los rasgos más sobresalientes de esta epistemología se encuentra: 1) El mundo de la práctica profesional y la práctica educativa, 2) La reflexión en la acción y el conocimiento educativo, 3) La pedagogía crítica, 4) La racionalidad crítico-social y la formación del profesorado y 5) El “practicum” o centro de práctica reflexivo.

1. El mundo de la práctica profesional y de la práctica educativa

El “mundo de la práctica”, estudiado por Schön⁴, tiene un carácter cambiante e inestable, caracterizado por la incertidumbre que supone toda situación práctica, la cual, más allá de ser un simple problema por resolver, conjuga en ella problemas cambiantes que interactúan entre sí, conformando un sistema complejo y dinámico. Para Schön, las situaciones prácticas son: a) únicas, no se repiten jamás; b) complejas, no se pueden simplificar; c) inestables, cambian constantemente; d) contienen un alto grado de incertidumbre y e) conllevan frecuentemente conflicto de valores.

Sin embargo, a pesar de los conflictos propios de las situaciones prácticas, hay muchos profesionales que logran reducir la incertidumbre, revelando en lo que hacen, cierto “arte” o “experiencia” que muestra su competencia práctica. En sus investigaciones, Schön⁵ afirma que los profesionales se apoyan cada vez menos en la teoría aprendida en la universidad y más en la experiencia aprendida en la práctica misma. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla

solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional, más aún cuando coexisten situaciones que acarreen conflicto de valores.

El saber práctico se constituye, entonces, en una categoría adecuada para estudiar la práctica profesional desde las propias acciones que realizan los profesionales, partiendo de las siguientes asunciones: a) el profesional es una persona práctica reflexiva, b) ser profesional implica ocuparse de redefinir situaciones problemáticas prácticas, c) el profesional comprende y desarrolla el conocimiento en la acción, d) ser profesional es ser capaz de examinar nuevas situaciones donde saber y hacer son inseparables, e) la práctica profesional es una actividad investigadora.

En el ámbito educativo, se destaca la concepción de Stenhouse⁶ quien consideraba que la profesión docente requiere desarrollar constantemente nuevos conocimientos por los cambios continuos que tiene lugar en la sociedad y por la naturaleza problemática de la enseñanza y el currículum. Por tal razón, la enseñanza no depende tanto de la asimilación de teorías pedagógicas y métodos didácticos como del desarrollo de la comprensión reflexiva sobre su práctica, y de la reflexión e indagación de sí mismos.

Para Stenhouse, la práctica educativa es un laboratorio para el desarrollo cuyas propuestas curriculares son hipótesis de acción con la finalidad de contrastarlas en la práctica. De allí surge la idea del profesor como un investigador en el aula y el acto educativo es, al mismo tiempo, considerado como un acto investigativo. Visto así, el docente es un práctico reflexivo que cuestiona su ser y quehacer docente, se pregunta por sus objetivos de enseñanza, revisa contenidos, métodos y estrategias que utiliza, regula su trabajo didáctico, evalúa el proceso y el resultado, analiza su experiencia cargada de actitudes, sentimientos, pautas culturales e intereses sociales.

Desde esta visión, la práctica educativa en educación física, es un escenario de comprensión y generación de conocimiento educativo y de autodesarrollo profesional para el profesor que está dispuesto a cambiar en el sentido que le señala la reflexión sobre la práctica, desarrollando un arte de la enseñanza al obtener mayor control sobre su vida profesional. Es, además, el escenario donde se puede comprender, explicar o transformar la realidad construida en el hacer cotidiano de las instituciones educativas y de las situaciones sociales.

2. La reflexión en la acción y el conocimiento educativo

El saber práctico o el conocimiento en la acción se revelan en las acciones inteligentes, es decir, en la habilidad para descifrar y actuar en los problemas de la práctica, como un tipo de conocimiento que no brota de operaciones intelectuales previas.

En efecto, la vida diaria de un profesional depende de un conocimiento-en-la-acción que es tácito. Todo profesional puede reconocer fenómenos sobre los que no puede dar una explicación razonablemente completa o precisa. En la práctica diaria hace discernimientos acerca de los cuales no puede establecer los criterios adecuados y en los que demuestra habilidades y destrezas de los que no puede precisar sus reglas y procedimientos. Incluso, cuando conscientemente utiliza teorías y técnicas basadas en la investigación, depende de reconocimientos tácitos, juicios o discernimientos y de hábiles desempeños y actuaciones. Generalmente esta reflexión sobre el conocimiento en la

acción se produce en el momento que se está actuando, cuando se presenta un fenómeno que llama la atención y que hace compleja la situación que se está tratando de enfrentar.

Como plantea Schön⁵ “Cuando un profesional reflexiona en y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como el tipo de fenómenos que se le presentan y los sistemas de conocer-en-la práctica que está poniendo en juego. Puede reflexionar sobre las normas tácitas y apreciaciones que subyacen un discernimiento, o bien sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar acerca del sentimiento que le produjo una situación y lo llevó a adoptar determinado curso de acción, en la forma cómo definió el problema que está tratando de resolver, o bien, sobre el rol que se construyó para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio”.

También cuando el fenómeno que el práctico tiene entre manos no calza dentro de las categorías ordinarias de su conocimiento en la práctica, puede hacer consciente y criticar su interpretación inicial del fenómeno, construir una nueva explicación del mismo y probar esta nueva interpretación como parte de la misma acción para enfrentarlo.

El saber práctico puede develarse en procesos de “reflexión en la acción” o en procesos de “reflexión sobre la acción”. En el primer caso se puede reflexionar en medio de la acción, sin llegar a interrumpirla para reorganizar lo que se está haciendo mientras se actúa. En el segundo caso, se retoma el pensamiento sobre lo que se ha hecho para descubrir las secuencias y los procedimientos ejecutados, los indicios que se observaron, los valores y supuestos que constituyeron las hipótesis de acción, etc.

Según Schön⁵ en ambos casos la construcción de conocimiento en la acción implica al práctico en las siguientes tareas:

- Evitar el sobre-aprendizaje o la rutina para tener la capacidad de distinguir la novedad, los casos o situaciones que surgen de lo común.
- Se permite sorprenderse, cultivando la reflexión crítica.
- Vuelve el pensamiento sobre la acción y sobre el saber implícito en su conducta.
- Hace consciente sus interpretaciones, las critica y re-estructura, probándolas en una nueva acción.
- Mantiene un escepticismo metodológico y cautela frente a las generalizaciones del saber común.

Por su parte, Stenhouse⁶ considera que la enseñanza integra de forma dialéctica conocimiento y acción. El valor epistemológico del saber práctico en educación, o conocimiento educativo, yace en su naturaleza dialéctica, convirtiéndose en el componente clave de la práctica educativa de calidad de la cual se deriva y retorna. En este sentido para Bruce y Rusell² el conocimiento educativo:

- Es generado desde la práctica en diálogo con otros profesionales reflexivos; así, es un conocimiento por y para docentes.
- Es de naturaleza dialéctica, pues se inicia y se sustenta de contradicciones, se prueba y desarrolla en la práctica.
- Describe lo que ocurre cuando el docente trata de mejorar el aprendizaje del estudiante.

- Es un conocimiento que se adquiere al reflexionar sobre los procesos educativos en el aula.
- Es de naturaleza dialéctica, pues se inicia y se sustenta de contradicciones, se prueba y desarrolla en la práctica.

3. La pedagogía crítica

Para la perspectiva crítico social en educación, desarrollada en los años setenta y ochenta, la reflexión sobre la práctica y la postura crítica frente a la tarea educativa son las formas de avanzar hacia la transformación social. Considera la construcción del cambio educativo a partir de las tensiones entre educación y sociedad. Según Kemmis⁷ la educación no es una actividad técnica, neutral y apolítica sino una actividad comprometida con una ideología crítica, donde el profesorado se cuestiona la práctica educativa en sí misma, el aspecto ético de la enseñanza, interpreta la forma como son configurados los significados culturales por las estructuras sociales, históricas y económicas, y a través de esta comprensión adquiere la capacidad de actuar sobre las mismas.

Según Kirk⁸ la meta principal de la pedagogía crítica es alcanzar la emancipación humana a través de la capacitación y potenciación de las personas y los grupos. Los métodos para buscar tal fin son variados, de hecho esta perspectiva pedagógica no pretende adoctrinar, por el contrario, intenta hallar alternativas metodológicas que revelen la complejidad de la vida social; sin embargo, es posible identificar algunas características:

- La capacitación puede tomar muchas formas, pero no se limita a la toma de conciencia individual, debe incorporar un cambio estructural de las instituciones y de la sociedad.
- La crítica es una estrategia para lograr la emancipación y puede tener muchas formas: en lo individual, puede ayudar al autoconocimiento y a actuar informadamente; en lo institucional, la crítica toma la forma de procesos evaluativos que controlan, valoran y modifican las organización; en el ámbito social impulsa el deseo de las persona y los grupos a ver mas allá de las apariencias y actuar constructivamente al encuentro de nuevos desafíos.
- El análisis relacional es una estrategia que ayuda a develar la complejidad de la educación, al revelar la interdependencia de las prácticas sociales entre ellas e identificar los patrones de enajenación que en ellas se reproducen. Estas comprensiones de las prácticas permite a las personas y a los grupos reorientar la acción.

De otro lado, la pedagogía crítica se articuló con las corrientes de las ciencias sociales, en las cuales la realidad social dejó de verse como una totalidad objetiva que estaba por encima de los individuos, recuperando la relación existente entre lo conceptual y lo metodológico, y la experiencia de vida de las personas en la perspectiva del tiempo histórico y el juego intersubjetivo. Berger y Luckmann⁹ nos ayudan a situar esta idea: “la estructura social, además de ser el producto de significados y actos individuales, a su vez produce significados particulares, garantiza la continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de actos que razonablemente los individuos pueden realizar”.

Desde estas perspectivas, diversos autores latinoamericanos, vienen destacando el carácter teórico-práctico de las experiencias educativas populares. Para Jara¹⁰ “las prácticas de educación popular buscan insertarse en los procesos sociales y organizativos de la población, con vistas a la resolución de sus problemas, necesidades y aspiraciones, en un contexto bien determinado. En cualquier caso, se

ponen en marcha o se impulsan procesos sociales de acción consciente y organizada, por medio de una reflexión crítica de su situación, que permita modificarla en el sentido del proyecto histórico popular. Ello conduce, normalmente, a la elaboración de estrategias político-pedagógicas de intervención, en función del apoyo y potenciación del protagonismo de los distintos sujetos populares”.

La naturaleza y propósitos de las experiencias de educación popular le otorgan una particular complejidad a cualquier interpretación orientada a producir conocimientos sobre estas experiencias. Es aquí donde aparecen relevantes los esfuerzos para retomar la tradición crítico social anglosajona, por parte de algunos educadores populares latinoamericanos, quienes tienen por consenso la necesidad de producir conocimiento desde las experiencias de educación popular para contribuir al cambio y al mejoramiento de la misma experiencia, así como a la capacitación y formación de sus integrantes¹¹.

Se trata, según Martinic¹², no solo de entender situaciones, procesos o estructuras sociales sino que, en lo fundamental, conocer como se producen nuevas situaciones y procesos que puedan incidir en el cambio de ciertas estructuras. En consecuencia, se debe develar lo que de ideológico puede estar presente en las representaciones de sus actores, reconstruir las prácticas, los discursos y los contextos que condicionan las experiencias.

4. La racionalidad crítico-social y la formación del profesorado

La racionalidad crítico-social está comprometida con la educación para el cambio social; por tal razón, las prácticas educativas y la formación del profesorado deben desarrollar la capacidad no solo de comprender el significado de las experiencias pedagógicas por parte de los actores, sino también dar una explicación de las estructuras sociales que los contienen y problematizar la legitimación del mundo instituido de significaciones que las afectan.

En este sentido, para Kirk⁸ la utilidad de este tipo de racionalidad crítica en la formación del profesorado de educación física es que “les ayuda a ver más allá de lo obvio o lo superficial en el deporte y la actividad física. Esto es importante desde que el deporte se ha hecho más complejo a través de los procesos de profesionalización, mediatización, comercialización y codificación”. Una pedagogía crítica busca aflorar las dimensiones sociales de la formación de los profesionales, ayudándoles a realizar conexiones entre sus experiencias de vida y el mundo social.

De igual forma, Fernández-Balboa¹³ señala que la formación del profesorado de educación física debe contribuir a la construcción de una sociedad justa, equitativa y orientada al desarrollo humano, para lo cual es necesario desarrollar un conocimiento básico que incluya habilidades que les permitan participar activamente como actores y agentes de cambio. Sugiere que los formadores del profesorado de educación física deben estar atentos a los cambios culturales y educativos que influyen en la práctica y responder a los desafíos lo mejor posible, para gestionar adecuadamente la incertidumbre de la práctica profesional y para ser protagonistas, en vez de espectadores, de los cambios sociales, y de esta forma contribuir a la construcción del futuro.

Para tal propósito, Fernández-Balboa¹³ insiste en enfrentar un abanico de problemas estratégicos de investigación que necesitan tratarse para desarrollar una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física:

- La reconstrucción de la educación universitaria, el cambio institucional en la formación de educadores físicos y el contexto histórico y cultural en el que han sucedido los cambios.
- La forma como han afectado los cambios del sector escolar en la formación del profesorado y los cambios de la educación universitaria en los programas escolares.
- El proceso de desarrollo profesional del profesorado experimentado y el impacto que los programas desarrollados tienen sobre las capacidades innovadoras en sus puestos de trabajo.
- Los significados actuales de las prácticas culturales y la cultura que empapa las prácticas escolares y les dan sentido y legitimidad.
- El desarrollo de habilidades de pensamiento creativo y crítico aplicable tanto para el aprendizaje del alumnado que estudia para ser profesor como para el aprendizaje del alumnado en la escuela.

5. El “practicum” o centro de práctica reflexivo

Para Schön⁵ la problemática de la formación de profesionales desde la perspectiva de una epistemología de la práctica, incluye el escenario y la situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender en la práctica, a lo cual él llama un “practicum”. Este “practicum”, ubicado en un centro o agencia de práctica, se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida cotidiana y el mundo de la universidad. Esta posición es generalmente problemática para la formación profesional cuando el “practicum” funciona separadamente de los otros mundos y, de la misma forma, puede ser generativa cuando está vinculado con ellos.

Sólo en la medida en que un “practicum” favorezca el intercambio entre los diferentes mundos, cultivando actividades que conecten la reflexión en la acción entre los practicantes-cooperadores-asesores-docentes, podrá construirse un conocimiento en la acción en la cual basar la investigación aplicada y la enseñanza de una profesión. De lo contrario el “practicum” tiende a ser una isla cercada por el mundo de la práctica al que se refiere y por el mundo de la disciplina académica en la que reside.

El “practicum” es también un mundo colectivo integrado por todos los actores participantes y las audiencias interesadas en su desarrollo, lo cual conlleva diversas formas de ver, sentir, pensar y hacer. Es precisamente en función de la calidad de su búsqueda de convergencia de significado, de la disposición y de las teorías implicadas que todos traen al proceso, que la carrera de aprendizaje del practicante se puede desarrollar en una u otra dirección.

De igual forma, se espera que los cooperadores de los centros de práctica creen un contexto intelectual receptivo a las reflexiones generadas en la interacción con la universidad; que los asesores

examinen las teorías en uso que llevan e intercambien su experiencia; que los docentes revisen la pertinencia de sus perspectivas teóricas y de sus ejemplares en el currículo y los practicantes conviertan la experiencia en fuente de conocimiento y saber práctico.

A manera de conclusión

En síntesis, investigar desde la práctica educativa es una oportunidad para construir saber práctico, al convertir la experiencia y la labor docente en materia prima del trabajo intelectual y del pensamiento creativo, desarrollando el hábito de reflexionar *en* y *sobre* la acción. Permite, además, recuperar las innovaciones pedagógicas desde las prácticas formativas en educación física, comprender la acción educativa dentro del contexto social y comunicar conocimiento emanado del saber-hacer.

Referencias

1. Pedraz, Miguel Vicente. *La educación física ante los nuevos retos del milenio*. Memorias. III Jornadas sobre la LOGSE. Granada, España. 2001.
2. Latorre, Antonio. *La investigación–acción: conocer y cambiar en la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao, 2003.
3. Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.
4. Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós, 1992.
5. Schön, Donald A. Como piensan los profesionales en la acción: el práctico reflexivo. *Apuntes para Trabajo Social*. 1986, 16:5-25.
6. Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1991.
7. Kemmis, Stephen. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
8. Kirk, David. Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. *En*: José Devís Devís (comp.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante, España: Marfil, 2000.
9. Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Nueva York: Amorrortu, 1966.
10. Jara, Oscar. Tres posibilidades de la sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. *Aportes 44. Sistematización de Experiencias. Búsquedas recientes*. 1996, 44.
11. Palma, D. *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Serie Papeles del CEAAL, 1991, 3.
12. Martinic, S. La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias en educación popular. *Cuadernos de Lecturas*, 1991, 2:5-15.
13. Fernández-Balboa, Miguel. La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. *En*: José Devís Devís (comp.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil, Colección educación física y deporte, 2001, p.25-41.