

MONOGRAFICO

¿QUÉ MERECE LA PENAL ENSEÑAR EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

MARCELINO VACA ESCRIBANO (*)

INTRODUCCIÓN

La pregunta que da título a este artículo identifica uno de los problemas educativos prácticos sobre los que trabaja un colectivo de maestros y maestras especialistas en educación física y una parte del profesorado del área de didáctica de la expresión corporal de la Escuela Universitaria de Educación (EUE), que desde el curso escolar 1988-1989 conforman un grupo de trabajo adscrito al Centro de Profesores y Recursos de Palencia, bajo el título: «Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Primaria».

Curso tras curso, se han ido definiendo y tratando diferentes interrogantes, que surgen en el intercambio de intereses y preocupaciones profesionales entre los miembros del grupo de trabajo y que, en su conjunto, pretenden obtener una mayor y mejor comprensión de la oportunidad educativa del ámbito corporal la primera etapa de la escolaridad obligatoria.

De un modo general, las intenciones que nos animan a la hora de abordar el tema anunciado giran en torno a la construcción de un texto capaz de:

- 1) Clarificar la función de la escuela (1) y sus profesores a la hora de respetar, acoger y encauzar los conocimientos que el alumnado aporta en el ámbito de la motricidad.
- 2) Definir el marco pedagógico-didáctico en el que desarrollamos nuestra función profesional.

(*) Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

(1) Siguiendo las reflexiones de PÉREZ GÓMEZ (1991), entendemos la escuela como un espacio de cruce de culturas, de intercambio de experiencias, que dan como resultado la cultura académica de la que el alumnado se impregna en el proceso educativo.

- 3) Facilitar y orientar nuestra participación como especialistas en educación física en la comunidad educativa, de modo especial en las tareas de elaboración del proyecto educativo del centro y del proyecto curricular de etapa.

El artículo que presentamos a continuación explica los efectos que esta tarea ha tenido en el grupo de trabajo. Nos detendremos en tres puntos: las dificultades del profesorado de educación primaria a la hora de abordar cuestiones de este tipo; el proceso seguido hasta contestar a la pregunta formulada y los resultados obtenidos, tras la reflexión.

I. DIFICULTADES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A LA HORA DE ABORDAR CUESTIONES DE ESTE TIPO

Concretar los aprendizajes que el alumnado ha de conquistar en el ámbito de la motricidad a lo largo de los seis primeros cursos de la escolaridad obligatoria se considera una actividad valiosa para ser emprendida por el profesorado responsable del área. En el plano de las intenciones generales la pregunta formulada goza de un amplio consenso, pero al abordarla en la práctica de forma autónoma, nos encontramos con profundas y variadas dificultades de las que vamos a dar cuenta agrupándolas de forma resumida en torno a los siguientes epígrafes:

- a) El trabajo cotidiano en la escuela no debería impedir la reflexión sobre la práctica propia a medio y largo plazo.
- b) El Ministerio de Educación entiende que responder a la pregunta formulada es responsabilidad del profesorado. Pero, ¿hasta qué punto es consecuente con esta afirmación?
- c) La adquisición por parte del alumnado de algunos contenidos identificados como valiosos necesita de unos modos concretos de intervención educativa, de una opción profesional.

El trabajo cotidiano en la escuela no debería impedir la reflexión sobre la práctica propia a medio y largo plazo

La vida diaria en los centros escolares reclama de tal modo la atención del profesorado que, en ocasiones, levantar la cabeza del surco para reflexionar si merece la pena lo que se propone para el aprendizaje del alumnado se entiende como una tarea ajena, propia de expertos externos. Estos modos de pensar, como muestra la siguiente cita, están bastantes extendidos: «*El objeto de la actividad del profesorado cuando programa parece ser estructurar y organizar períodos limitados de enseñanza*». Clark y Petersen (1986).

Trabajar con lo inmediato es, sin duda, un comportamiento bastante arraigado en el quehacer de los maestros y maestras. Los asuntos que surgen en las aulas son tan numerosos, exigentes y urgentes que en muchas ocasiones impiden ver los problemas de

la escuela en su conjunto y, en consecuencia, dificultan el tratamiento de asuntos como el que la pregunta formulada identifica.

Esta situación se agrava aún más, no sabemos si intencionadamente, con el comportamiento de una administración educativa interesada en invadir con papeles para rellenar el poco tiempo sin niños de que dispone el profesorado.

Aunque se habla cada vez más de autonomía y de proyectos propios de centro, lo cierto es que los controles burocráticos y la prescripción emanada de la Administración, así como el enfrentamiento de los profesores por los criterios organizativos y curriculares que han de definir al centro, limitan los márgenes de dicha autonomía y dificultan la posibilidad de un trabajo responsablemente compartido.

T. Bardisa y C. García, (1992, p. 6).

Hacerse preguntas sobre el porqué y para qué enseñamos lo que enseñamos requiere tomar cierta distancia de lo cotidiano para volver sobre ello con otra perspectiva, con otro ritmo. Responder de forma compartida al interrogante formulado resulta una tarea compleja y difícil, pero necesaria cuando se pretende potenciar el desarrollo profesional y dar mayor calidad al proceso educativo del alumnado.

Nuestra experiencia en actividades de formación permanente nos ha permitido comprobar que, cuando se trabaja junto a otros colegas de forma conjunta, la preocupación por lo inmediato puede ir dando paso a que el profesorado se interese por otros temas más amplios, a más a largo plazo y centrados en los efectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que animan. Un ejemplo de ello lo encontramos en nuestra propia historia como grupo de trabajo: fue necesario que transcurrieran tres cursos con dos horas de intercambio semanal, abordando aquellos temas que configuran el contexto de enseñanza de la Educación Física y definiendo actividades desde las que intervenir en una práctica alternativa, para poder incorporar reflexiones sobre el conjunto de lo que pretendíamos enseñar y su porqué en los diferentes ciclos de la educación primaria.

En estos momentos, después de ocho años de funcionamiento, el análisis y evaluación del proyecto curricular por el que nos guiamos, aparece con cierta frecuencia en nuestras reuniones y lo atribuimos a que buena parte del profesorado que compone el grupo tiene interés por abordar libre y responsablemente la selección y concreción curricular, entendiendo que estas tareas son parte esencial de su papel profesional.

El Ministerio de Educación entiende que responder a la pregunta formulada es responsabilidad del profesorado. Pero, ¿hasta qué punto es consecuente con esta afirmación?

Tomando como referencia los planteamientos de reforma educativa, observamos que la LOGSE (MEC, 1990) otorga al profesorado capacidad y responsabilidad en la construcción del currículo que desarrollan: «A los equipos docentes y profesores les queda la tarea de elaboración del proyecto curricular y las programaciones» (BOE del 9 de septiembre de 1991).

A pesar de la relevancia y oportunidad que se le otorga a esta medida, César Coll (1991, p. 8) afirma que una de las ideas más novedosas de la actual reforma es la nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración y concreción del currículo escolar; lo cierto es que las tareas emprendidas para lograr la implantación de la ley mencionada: la publicación de las Cajas Rojas, la coedición de algunos trabajos de expertos realizados a través de las convocatorias del CIDE, la aprobación generalizada de libros de texto, etc., ponen de manifiesto de forma contundente la dificultad del profesorado, en general, para abordar de forma autónoma la elaboración de los proyectos que describen y justifican sus prácticas.

Los datos mencionados evidencian también que los maestros y maestras no cambian sus modos de hacer de forma significativa porque se haya modificado la norma legal, ni porque se le den listos para ser consumidos productos elaborados con el nuevo lenguaje. El profesorado cambia, ésta es nuestra experiencia, cuando forma parte de grupos, que bajo la perspectiva de la reflexión sobre la práctica, hacen posible la transformación de sus ideas previas, consiguiendo vivir los nuevos planteamientos *«como un modo de obtener una nueva identidad intelectual y especialmente, un nuevo papel profesional»*. Goodson (1991, p. 26).

La adquisición por parte del alumnado de algunos contenidos identificados como valiosos, necesita de unos modos concretos de intervención educativa, de una opción profesional.

Por otra parte, y por si los problemas hasta ahora detectados no fueran suficientes, cuando tratamos de identificar lo que verdaderamente merece la pena ser aprendido en el ámbito de lo corporal en los centros escolares, comprobamos que algunos de estos contenidos y capacidades están estrechamente vinculados a la forma en que son implementados en la práctica educativa, lo que viene a sumar complejidad.

Entendemos que la enseñanza es una actividad intencional en un medio complejo y cambiante que concreta a diario el grupo de alumnos. Pero ello no nos impide comprender al profesorado que no quiere entenderlo así, que, por ejemplo, solicita «cien sesiones que salgan bien», afirmando que no se siente ni preparado ni defendido para ser otra cosa que el técnico que aplica una serie de supuestos que encuentra en los libros de texto como actividades para realizar por el alumnado de estas edades. Entender la enseñanza como una actividad artesanal, que hay que construir con los ingredientes que el presente pone en nuestras manos, singular en cada situación, en cada individuo, en la que las propuestas de actividad se van construyendo con la interpretación del adulto de lo ocurrido en sesiones anteriores, etc., requiere una implicación en el profesorado que no sólo afecta al conocimiento y dominio de la materia sino también a la responsabilidad que conforma su actuación con el alumnado desde el punto de vista ético, moral y político. Quizás demasiado para un profesorado, que aún sigue formándose como diplomado, que tiene el tiempo ocupado por las tareas inmediatas y que, en no pocas ocasiones, se encuentra solo e indefenso ante una sociedad que le va llenando de grandes

responsabilidades pero que no le otorga ni voz ni voto en el tratamiento de los problemas educativos (2).

El problema educativo práctico que define la pregunta inicial nos sigue pareciendo pertinente. Abordarlo nos permite, entre otras cosas, reflexionar sobre el porqué y el para qué enseñamos lo que enseñamos, analizar sus efectos en la práctica, caer en la cuenta de que algunos conocimientos, que pretendemos que nuestros alumnos adquieran, requieren de ambientes que no son frecuentes en nuestro quehacer profesional, que hay contenidos –identificados como interesantes en nuestros debates– que necesitan de una metodología que nos resulta difícil aplicar, etc. Sacar a la luz esta cuestión y debatirla en grupo son tareas que ayudan a fortalecer la identidad profesional.

Si a lo ya dicho añadimos la complejidad de los saberes que constituyen el ámbito corporal en esta etapa y la diversidad de contextos educativos que concurren en nuestro grupo de trabajo (escuela urbana, rural, maestros itinerantes, etc.), no cabe ninguna duda de que la selección curricular ha de ser singular en cada caso, por lo que deberá permanecer siempre abierta a la discusión, tanto en el campo de la planificación y el diseño, como en el de la reflexión y análisis de lo sucedido en la práctica.

Nuestra propuesta tendrá, como veremos más adelante, un carácter cuestionable y necesitará ser concretada y reconstruida en cada situación práctica. La participación en seminarios, grupos de trabajo, etc., se presenta como una buena opción para facilitar el ejercicio de esta profesión tan compleja y de construcción continua.

II. PROCESO SEGUIDO EN EL GRUPO DE TRABAJO PARA CONTESTAR A LA PREGUNTA FORMULADA

Como ya anunciamos, nos detenemos un momento a comentar las tareas que se han desarrollado en el grupo de trabajo para detectar los procesos de enseñanza-aprendizaje que, bajo nuestro criterio merece la pena que sean abordados en la escuela primaria.

Pretendíamos analizar, a la luz de nuestros conocimientos y experiencia profesional, aquella parte del currículo oficial en la que se definen, con carácter prescriptivo, los objetivos generales que el alumnado ha de superar en el ámbito de la motricidad al finalizar la Educación Primaria. La *primera tarea* se concretó en una lectura comprensiva de dichos objetivos con la intención de desglosarlos en sus unidades de significado.

En alguna ocasión, fue necesario modificar el texto oficial para encontrar una formulación que explicará, claramente y para todos, aquello a lo que el objetivo en cuestión se refiere. De este modo, cada uno de los ocho objetivos se fue subdividiendo en diferentes fragmentos.

(2) Un ejemplo de la dimensión social de este problema se pone de manifiesto en el artículo de SAVATER (1996): «¡Los maestros, estúpido!».

Hecho esto, emprendimos una *segunda tarea* que consistió en responder a dos preguntas, que repetíamos en cada una de las secciones en las que habíamos dividido los objetivos. Las preguntas fueron las siguientes:

- a) ¿qué estamos haciendo en nuestras clases para ayudar al alumnado a desarrollar las capacidades que aquí se formulan, o que no se formulan?
- b) ¿qué tareas, decisiones, precauciones, actitudes, etc., nos inspira este tramo del texto oficial para ser incorporadas a las prácticas que animamos?

De este modo, cada unidad de significado en la que habíamos dividido el objetivo se convertía en una referencia sobre la que nos preguntábamos la forma explicada, y las respuestas que surgían las agrupábamos bajo el epígrafe: *Aspectos que han de tenerse en cuenta en el desarrollo de este tramo del objetivo.*

Por razones de espacio, y porque no creemos que tenga mayor interés que el de poner un ejemplo sobre algunos de los textos resultantes de dicha tarea, nos limitaremos a mostrar el trabajo desarrollado con el primero de los objetivos. Consideramos, por otra parte, que puede ser útil este «botón de muestra» para entender cómo se han ido concretando los principios y rasgos esenciales del propósito educativo, que presentamos en la tercera parte de este artículo.

Objetivo

«Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices en colaboración con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre»

Desglose:

- 1.1. Conocer, controlar y valorar su cuerpo.
- 1.2. Conocer y valorar la actividad física como medio para explorar y disfrutar de sus posibilidades motrices.
- 1.3. Conocer y valorar la actividad física como medio de relación con los otros.
- 1.4. Conocer y valorar la actividad física como medio para organizar el tiempo libre.

Referencia

- 1.1. Conocer, controlar y valorar su cuerpo.

...resulta ilusorio pretender alcanzar, mediante un saber o una técnica cualesquiera, la realidad oculta y última del cuerpo y que, en cambio, es esencial inventar y controlar un modo de cultura que nos presente la imagen menos alienante posible de ese cuerpo y que permita la libre expresión de todos los cuerpos en sus deseos y sus acciones recíprocas. (Bernard, 1985, p. 197).

- *Aspectos que han de tenerse en cuenta en el desarrollo de este tramo de objetivo:*

Al reflexionar sobre lo que hacemos y lo que sería posible hacer en relación con el conocimiento, control y valoración del propio cuerpo, fueron brotando el conjunto de actividades que exponemos a continuación:

Los niños y niñas pueden llegar a conocer y valorar su cuerpo:

- Identificando y contrastando sus cambiantes dimensiones.
- Localizando y reconociendo las posibilidades y limitaciones de su movilidad articular.
- Entendiendo el cuerpo como un continente de diferentes ritmos: respiratorio, cardiovascular, etc.
- Controlando, tomando conciencia, preguntando, explicando, comentando las alteraciones rítmicas que se producen y el comportamiento original que cobra en cada sujeto.
- Explorando las posibilidades y limitaciones sensoriales.
- Comprobando, identificando y tomando conciencia de su dominancia lateral, sus diferencias en habilidad, fuerza, etc.
- Reflexionando, sobre imágenes, usos, costumbres y hábitos corporales: alimentación, descanso, higiene, cuidados corporales, vestido y adorno corporal, etc.
- Explorando, observando, analizando algunos efectos de la actividad motora como los cambios de estado provocados por la actividad física (sofoco, fatiga, calor, agotamiento, etc.).
- Comparando las posibilidades y limitaciones motrices en diferentes situaciones educativas entre los diferentes miembros del grupo.
- Comprobando la actividad motora desde el bloqueo de posibilidades motrices, eliminando posibilidades perceptivas, etc.
- Desarrollando juegos como: La estatua, El Espejo, La sombra; actividades sobre la presencia y la ausencia corporal (actividades motrices relativas a aparecer y desaparecer global o parcialmente).
- Etc.

Referencia

1.2. Conocer y valorar la motricidad como medio para explorar y disfrutar de sus posibilidades motrices.

- *Aspectos que hay que tener en cuenta en el desarrollo de este tramo de objetivo:*

Para motivar las capacidades que este tramo del objetivo enuncia, consideramos que puede ser muy útil favorecer las experiencias de exploración de la motricidad y esto, bajo nuestro punto de vista, pasa por ofertar una estructura material y simbólica que contemple:

- Espacios que favorezcan el funcionamiento de patrones de movimientos capaces de desarrollar la habilidad, destreza y eficacia corporales y que faciliten la ejercitación de la competencia motora: equilibrio, coordinación, velocidad, agilidad, fuerza, resistencia, etc.
- Materiales que animan a la exploración a la vez que aseguran la diversidad y complejidad de experiencias motrices.
- Tiempo para que estas exploraciones puedan tener lugar.
- Un clima de clase que favorezca y potencie la disponibilidad motriz, que consolide y haga posible la reconstrucción de un ambiente en el que el alumnado pueda sentirse seguro, tranquilo, confiado, atendido personalmente, respetado, etc.
- Para conseguir el clima previsto se requiere de una estructura viva, que va ya dando significado a los diferentes lugares, objetos y tiempo de funcionamiento (véase, a este respecto, la distribución de momentos y fases que conforman el plan de clase propuesto en Vaca Escribano, 1996) y de unas formas de proponer que hagan posible la inclusión de rasgos personales por parte del alumno en la práctica educativa: «formas de...», «qué podemos hacer con...», «seremos capaces de...», etc.
- Conocer y valorar las posibilidades y limitaciones motoras supone analizar y explorar, pero también debatir, reflexionar, controlar los progresos, expresar las dificultades y logros de forma verbal, escrita y/o plástica.

Referencia

1.3. Conocer y valorar la actividad motriz como medio de relación con los otros.

- *Aspectos que hay que tener en cuenta en el desarrollo de este tramo del objetivo:*

Para aprender y apreciar este aspecto de la actividad motora, tiene interés fabricar escenarios en los que sea posible el tratamiento educativo de la motricidad espontánea.

- Las propuestas centradas en imitar, diferenciar, completar, continuar, la actividad motriz del otro, pueden acercarnos a conseguir el desarrollo competencia que este tramo del objetivo propone.
- También será posible con el desarrollo de juegos, danzas y actividades motrices que provoquen:
 - Contacto entre agrupamientos y dispersiones.
 - Contraste entre agrupamientos y dispersiones.

- Cambios de rol cooperación oposición perseguir y ser perseguidos encontrar, esconderse, ganar perder.
- Se procurará diversificar la organización de los grupos componentes fijos/móviles.
- Se propondrán tareas abiertas que se van normalizando en el transcurso de la actividad con la participación de todos sus miembros.
- Se multiplicarán las formas de estar con los otros dentro de la práctica educativa:
 - En el comentario.
 - En la acción.
 - En la observación de la actividad del otro, de los otros.
 - En el diseño de las propuestas de acción.
 - En la cooperación para lograr los retos que la actividad propone.
 - En el enfrentamiento para superar la resistencia, el obstáculo que supone el otro.

Referencia

1.4. Conocer y valorar la actividad motriz como medio para organizar el tiempo libre.

- *Aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de este tramo de objetivo:*

Al reflexionar sobre lo que hacemos y lo que sería posible hacer para desarrollar las capacidades que aquí se proponen, consideramos que sería muy útil:

- Incrementar el bagaje motor que anima y faculta para participar en actividades motrices diversas: actividades en la naturaleza, actividades acuáticas, actividades de danza, etc.
- Motivar la organización autónoma de juegos y actividades motrices para los tiempos de recreo y extra escolares.
- Recoger, en vez de rechazar, los materiales de actividad motriz que los niños portan a la escuela (cintas).
- Planificar actividades motrices en diferentes contextos espaciales: dentro del colegio, del centro, entorno próximo, zona de recreo, instalaciones deportivas, etc.

Cada tramo del objetivo, como hemos podido observar, provoca reflexiones distintas al enfrentarse a las preguntas que motivaron esta segunda tarea. En la primera sección, la respuesta es un conjunto de actividades, en la segunda, una serie de precauciones para observar en la estructura de las prácticas; en el tercer fragmento, se recurre de nuevo a enunciar actividades que se van a desarrollar; y, en el último tramo, se relata un lis-

tado de intenciones que el profesorado procurará conseguir. En el desarrollo de esta segunda tarea no nos pareció oportuno corregir esta tendencia a la complejidad que surgía al cotejar nuestra experiencia profesional con el mandato administrativo.

Filtrando nuestros conocimientos con todas aquellas capacidades que el currículo oficial considera que han de haber sido superadas por el alumnado para poder acceder a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), surgió un imperfecto siempre que se vuelve a analizar un tramo de objetivo se encuentran nuevos detalles que añadir, se siente la necesidad de ofrecer explicaciones más detalladas sobre algunas afirmaciones, etc.), pero que nos facilita el recurrir a él para planificar a medio y largo plazo, para evaluar si los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados durante el curso no olvidaron aspectos esenciales, para explicar a otros profesores y a las familias cuál es nuestro cometido en la escuela, para inspirar nuevas tareas en el grupo de trabajo, etc.

La *tercera tarea* consistió en localizar a lo largo de, curso escolar, de septiembre a junio, las diferentes secciones en que hablamos subdividido los objetivos generales. De este modo, obtuvimos datos que nos ayudaron a decidir qué procesos de enseñanza-aprendizaje, o lo que es lo mismo, qué unidades didácticas, deberíamos emplear en cada trimestre escolar.

Hubo una *cuarta tarea* en la que se organizaron, seleccionaron y secuenciaron, en los tres ciclos que forman la etapa primaria, los diferentes elementos didácticos que recogía el documento resultante de la *segunda tarea*.

Los efectos de haber realizado estos trabajos no se reducen, a tener un listado de actividades para proponer al alumnado, un conjunto de precauciones desde un punto de vista metodológico, etc. La reflexión personal que se nos requería para contestar a las preguntas formuladas sobre cada sección de objetivo, la elaboración del escrito que contenía nuestra opinión particular, el debate en el que estas opiniones se contrastaban, la confección del resumen conjunto, etc., propician un aprendizaje sobre el trabajo en grupo, un enriquecimiento y transformación de la cultura profesional, que nos lleva a opinar que lo verdaderamente valioso es el proceso seguido, capaz de provocar tantos, y tan ricos aprendizajes.

Hemos tenido ocasión de participar en otros colectivos de profesores, desarrollando estas mismas tareas. En ocasiones, se trataba de maestras y maestros tutores sin especialidad en el área de Educación Física (González, M. A. y Otros, 1995) y también las hemos realizado con el alumnado de la E.U.E. En todas estas experiencias hemos comprobado que los resultados de las cuatro tareas antes descritas cobran mayor interés cuando se los utiliza para contrastar y enriquecer los surgidos en los nuevos colectivos.

Como ya dijimos, el documento resultante de la *segunda tarea* es muy complejo, en el se repiten afirmaciones y explicaciones que organizadas y agrupadas en torno a una serie de líneas básicas pueden exponer de un modo más entendible y abarcable nuestro propósito educativo. Este ha sido el cometido de una *quinta tarea*, cuyo resultado pasamos a relatar, a continuación.

III. PRINCIPIOS Y RASGOS ESENCIALES DE NUESTRO PROPÓSITO EDUCATIVO

En educación física, como en la educación en general, hay unos conocimientos básicos, que no dejan de ser convencionales, incompletos, temporales, etc., pero que conviene definir incluso para estimular y potenciar su carácter contextual y dialéctico.

Vamos a iniciar la exposición de los principios y rasgos esenciales que en estos momentos orientan la planificación, a medio y largo plazo, del grupo de trabajo manifestando que la preocupación por el desarrollo del potencial educativo de la motricidad debe ser un problema de centro, aunque tenga una responsabilidad especial el profesorado de la materia.

Desde esta idea de integración frente a compartimentación entendemos que hay conocimientos básicos en educación física que hacen referencia al *cuerpo y su capacidad de movimiento*: ayudar a entender su funcionamiento, establecer hábitos de actuación, motivar y pautar los cuidados corporales, procurar un desarrollo adecuado, estimular las capacidades fisicomotrices, perceptivomotrices, expresivas y sensoriales, son algunos de ellos. Al construir conocimientos sobre el funcionamiento cuerpo y la estimulación de las capacidades motrices, la práctica educativa tratará también de conseguir progresos en la actuación autónoma del alumnado y que cada uno de ellos adquiera una imagen ajustada de sí mismo.

Por otra parte, y dado que la Educación Física es una enseñanza básica en los sistemas educativos de nuestro entorno (3), su implementación ha venido generando un patrimonio cultural, que se concreta en juegos, deportes, bailes, etc., que es preciso conocer, explorar y ajustar a las circunstancias actuales. Esta cultura elaborada, facilita y reclama cuidar las relaciones que a nivel de motricidad se establecen entre dentro y fuera de la escuela, entre las edades escolares y el resto del ciclo vital. El uso de los espacios que las actividades físicas organizadas requieren y la participación en el compromiso por la conservación y mejora del medio ambiente son temas que hay que incluir dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos al ámbito corporal.

Por último, las ideas y estrategias de intervención que definen nuestra opción profesional y pautan nuestros modos de hacer, facilitan el desarrollo de procedimientos básicos en el aprendizaje escolar. Por ejemplo, en las prácticas corporales se identifican, plantean y resuelven problemas; se facilita, a través de actividades de oposición, cooperación, oposición-cooperación, etc., la vivencia, exploración, experimentación y estudio de algunos mecanismos y valores que rigen los fenómenos sociales en la edad escolar; se propicia y solicita la actuación equilibrada, el progreso en la autonomía, la asunción de compromisos personales y sociales; se superan inhibiciones y dificultades de rela-

(3) Cuando S. VALLS, (1996, p. 47), se pregunta por las enseñanzas más generales que se imparten en el mundo, se encuentra con que en lo que más se coincide es: «se aprende a leer y a escribir a realizar operaciones con los números, a situarse mediante mapas en lugares geográficos desde los más próximos a los más distantes, se aprende a hacer dibujos... Se trata de enseñanzas que configuran el gueso de la Educación Básica Elemental en todo el mundo, que se complementan con otras, de valor quizás más irregular, pero también con gran contenido procedimental, como la educación física –hoy una materia prácticamente universal–».

ción que hacen posible comunicación fluidas y eficaces; se toman iniciativas cuyo resultado se evalúa en un espacio corto de tiempo (*salgo o no salgo, sabiendo que puedo ser atrapado*); se establecen, como dicta uno de los objetivos generales del área, relaciones afectivas equilibradas y constructivas respetando la diversidad; etc.

Pues bien, hemos organizado todos estos conocimientos básicos en un decálogo que pasamos a presentar.

1. *Construir el significado de la actividad motriz en la educación formal, teniendo en cuenta los diferentes microsistemas en los que el alumnado se desarrolla*

Lo corporal está invadido y modelado por la sociedad en la que se vive, y más si cabe en una época como la actual que se caracteriza por el culto al cuerpo (Gil Calvo, 1996), en la que parece haber un acuerdo para buscar la eterna juventud y belleza (4).

Dentro de la escolaridad, la educación corporal es bastante más que el tiempo asignado al área de Educación Física. Las clases que se desarrollan bajo el nombre del área no son más que una de las situaciones en las que lo corporal recibe tratamiento, pues esta dimensión del ser humano está siendo educada en todo momento y, por lo tanto, el profesorado debería situarse en esta perspectiva amplia. Reflexionar y actuar desde esta óptica modifica las creencias de los maestros generalistas y especialistas, y, en consecuencia, sus estrategias de intervención.

Como ya hemos manifestado en otras ocasiones (Vaca Escribano, 1986, 1987) el punto de partida desde el que diseñar el tratamiento peagógico de lo corporal es la jornada escolar. Lo relativo al cuerpo y la motricidad, cuando observamos los horarios reales (con frecuencia se diferencian de los horarios oficiales) por los que transcurre la vida en las aulas, se concreta de diferentes modos:

- a) Un cuerpo domesticado, capaz de silenciarse y pasar desapercibido para responder al deseo del maestro.
- b) Un cuerpo al que se le toleran ciertas manifestaciones motrices en aquellas tareas escolares (talleres, trabajo por rincones, etc.) que posibilitan una presencia global del alumnado.
- c) Un cuerpo a su aire, dentro de un orden mínimo, en los momentos de recreo.
- d) Un cuerpo utilizado para promocionar objetivos distintos a los propios, que refleja una educación «a través de» (Arnold, 1991, p. 17).
- e) Un cuerpo objeto de tratamiento educativo.

(4) «El rey de la creación», dice SÁNCHEZ-MELLADO (1996), es un humano de treinta años a lo sumo, pómulos altos, labios carnosos, cabello espeso, miembros largos y fibrosos, perfectamente sano, pero cinco kilos por debajo del peso que le recomienda el médico.

El tiempo que se asigna a cada una de estas perspectivas en el horario escolar, las reacciones que provocan en el alumnado, su repercusión en el ambiente del aula, etc., van consolidando unos modos de entender y tratar lo corporal, que bajo nuestro punto de vista deberían convertirse en problemas educativos prácticos sobre los que reflexionar e intervenir.

Es pertinente que este problema pase a formar parte del pensamiento del profesorado y que las decisiones que adopten se incorporen a su proyecto educativo, en el que se hará referencia a las directrices de las relaciones con las actividades extraescolares, las propuestas de interdisciplinariedad, los trabajos específicos sobre el desarrollo del currículum en el ámbito corporal, etc.

En cualquier caso, la presencia de maestros y maestras especialistas en los centros escolares ha de entenderse dentro de una norma de mayor rango que pretende integrar frente a compartimentar el currículum en pro del aprendizaje y la transformación cultural del alumnado. Desde esta perspectiva, clarificar la relación entre maestros tutores y especialistas es una tarea de primer orden. Entendemos que las situaciones educativas en las que lo corporal es objeto de tratamiento no tienen por qué ceñirse exclusivamente a las clases que el maestro o la maestra especialista en educación física imparten.

2. *Ayudar al alumnado a conocer y controlar su yo-corporal a través de la actividad motriz*

Hay tres ideas principales que se extienden a lo largo de este segundo postulado.

En primer lugar, quisiéramos destacar que aquello que pertenece al cuerpo se mueve en una constante ambivalencia, entre la construcción y la destrucción, el crecimiento competencial y la merma de capacidades, la alegría de la coordinación de movimientos y el malestar de la torpeza y la fatiga: «*Vivir el propio cuerpo no es sólo asegurarse su dominio o afirmar su potencia sino que también es descubrir su servidumbre, reconocer su debilidad*». Bernard (1985, p. 11).

Desde la globalidad de esta perspectiva, la actividad motriz intencionada tratará, por ejemplo, de que el alumnado conozca las posibilidades y limitaciones de la movilidad articular, propiciará la experimentación y comprensión del porqué de los cambios en el ritmo respiratorio y cardiovascular, de las posibilidades y limitaciones sensoriales, las dificultades que provoca el bloqueo voluntario de algunas posibilidades de la motilidad, de algunas vías de percepción, etc.

Las situaciones educativas en las que se desarrollan las unidades didácticas planificadas establecerán estrategias de intervención que harán posible la reflexión sobre imágenes, usos y costumbres; harán hincapié en los hábitos de higiene, alimentación, ejercicio, reposo, cuidados corporales, etc. Facilitarán también la vivencia, reproducción y transformación de actividades físicas organizadas, juegos conocidos, que son pertinentes para ayudar al alumnado a conocer y controlar su dimensión corporal.

Al educar en esta ambivalencia, ayudaremos a consolidar una idea más funcional y dinámica del concepto de salud, la salud como resultado de un esfuerzo: «*El derecho a*

la salud debe ir acompañado de un deber que la educación puede preparar a cumplir». Belbenuit (1973).

Por otra parte, las situaciones prácticas harán hincapié en la exploración de la motricidad como vía de construcción de experiencias corporales: «*Lo propio del cuerpo humano estriba en la capacidad de multiplicar mundos alrededor de él, de renovar o enriquecer sin cesar el mundo que nos es necesario para vivir*». Bernard (1985, p. 72).

La exploración y experimentación de las posibilidades y limitaciones motrices, en un espacio enriquecido, en un clima de confianza y seguridad, permiten descubrir gestos y habilidades por parte del alumnado que jamás habrían descubierto desde la ejecución de las propuestas que el adulto formula. Es el equilibrio inestable entre los intereses, deseos y necesidades del alumnado y las orientaciones educativas del profesorado, el que puede ir descubriendo la oportunidad de algunos contenidos en algunos tramos de la escolaridad. Por ejemplo, el interés de los niños y niñas en el cambio del primero al segundo ciclo de la educación primaria de explorar la simetría corporal en quietud y en movimiento, de experimentar y compartir las posibilidades corporales con el otro, de prolongar, completar e identificar la huella del cuerpo del otro, etc., pueden ser acogidas y potenciadas por el profesor para facilitar experiencias que les ayuden a explorar nuevos contenidos corporales que al parecer tanto les interesan y necesitan. (Vaca Escribano, 1987, p. 19 y ss.).

Finalmente, quisiéramos traer a colación, mediante una cita, otros aspectos que vienen a insistir en la complejidad del ámbito corporal y que es preciso atender en la intervención educativa:

El cuerpo es un objeto material y creador de movimientos, pero es, al mismo tiempo mediador de fantasmas, de símbolos, de ilusiones... en él intervienen tanto los ritmos biológicos o fisiológicos como los sobreentendidos y las influencias del ambiente familiar y cultural y las presiones inconscientes de la sociedad y la civilización del momento. Thibault (1972).

3. *Facilitar la aceptación y apreciación de la propia realidad corporal*

La actuación autónoma y la construcción de una imagen ajustada de sí mismo se adquieren: en el trabajo personal; en la participación en actividades motrices que permiten experimentar papeles contrapuestos: acción-observación, cooperación-oposición, triunfo-derrota, planificación-acción-reflexión sobre lo realizado, protagonizar la acción-dejarse llevar, depender de otro, etc.; en actividades compartidas, que conforman normas que garantizan una actitud de responsabilidad con el propio cuerpo y de respeto con los otros siguiendo los acuerdos que se establecen; etc.

Las prácticas educativas en el ámbito de la motricidad tratarán de ser comprensivas, desde esta óptica, es una ayuda entender y acoger los conocimientos previos del alumnado para facilitar el tránsito de la *cultura primera* a la *cultura elaborada* (Snyders: 1986; citado por Freire: 1993, p. 82) Al derivar su motricidad espontánea hacemos posi-

ble que el alumnado protagonice una transformación cultural en la que se superen inhibiciones y dificultades de relación y se propicien el intercambio y la comunicación.

Estas ideas necesitan en la práctica de estrategias que faciliten la exploración personal de las posibilidades y limitaciones motrices, y nos comprometen a trabajar respetando y encauzando las manifestaciones singulares que surgen en el alumnado. En las sesiones de trabajo que animamos (Vaca Escribano, 1995; 1996), tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, se contempla una fase (Exploración y expresividad en Educación Infantil, Entrada en la tarea en Educación Primaria) para que la práctica educativa pueda responder a este cometido.

4. *Propiciar el desarrollo, conocimiento y control de las posibilidades y limitaciones sensoriales*

Los sentidos son vías de percepción y toma de contacto con cuanto nos ocurre y nos rodea. La mirada, el tacto, el tono de voz, las sensaciones cinestésicas, los olores pueden ser campos para explorar, en los que establecer estrategias de intervención orientadas a la mejora de la expresividad, del intercambio con los otros, del conocimiento sobre las posibilidades corporales y el propio potencial expresivo-comunicativo, etc.

La actividad motriz intencionada puede facilitar la comprobación de sus posibilidades experimentando y explorando diferentes usos. A modo de ejemplo, desarrollaremos un poco más algunos de los campos identificados:

La mirada

Mirar y ver, ser mirado, visto por el otro, etc., conforma un conjunto de sensaciones y experiencias que la escuela puede seleccionar, para establecer sobre ellas procesos de enseñanza-aprendizaje. Entablar relaciones a través de la mirada; observar la acción del otro sin ser descubierto; comprobar como la privación de la vista repercute en las sensaciones motrices; depender del otro, las relaciones de ciego y lazarillo; etc.; son intenciones que pueden abordarse en diferentes situaciones educativas. También la cultura motriz contempla actividades en las se actúa privaos de la vista. Hay juegos conocidos como: la gallinita ciega, la botella borracha, descubrir al jefe, etc.:

La voz

El reconocimiento de la propia voz; hacerse oír; escuchar; ser invadido por el sonido del otro; etc., forman, al igual que decíamos al referirnos a la mirada, un conjunto de experiencias y sensaciones sobre las que es posible establecer procesos de enseñanza-aprendizaje. Explorar las posibilidades de la propia voz; participar en el desplazamiento de voces, utilizar la voz para conducir, tranquilizar, orientar,... al otro; etc.; son algunos ejemplos que es posible desarrollar en diferentes situaciones didácticas.

5. *Propiciar el desarrollo, conocimiento y control de las posibilidades y limitaciones motrices*

La posibilidad de movimiento del ser humano se concreta en una amplia gama de patrones, habilidades y capacidades susceptibles de ser enriquecidas con la intervención educativa. A través de la práctica tratamos de conseguir que el alumnado aumente su «archivo de experiencias motrices». La cultura elaborada en este ámbito es muy rica en propuestas. Pensemos, por ejemplo, en la amplia gama de los juegos de persecución, en los que los alumnos al participar, valora, sopesa posibilidades, obtiene resultados diferentes, en función de la osadía, de la prudencia, del ajuste entre comportamiento y posibilidades, etc. Tareas de este tipo exigen un progresivo dominio de los patrones básicos de movimiento, propician, a su vez, la mejora en habilidades y destrezas, facilitan el desarrollo de las capacidades físicas y potencian la disposición a organizar, gestionar y participar en prácticas motrices.

Procuramos que el alumnado se apropie de una amplia cultura motriz y lo hacemos realizando, reproduciendo y transformando actividades físicas organizadas, variando las relaciones entre los miembros del grupo, diversificando los materiales y espacios de acción: aula, sala, patio, aula-naturaleza, piscina, etc. En estas actividades se permite a los escolares seleccionar movimientos evaluando sus posibilidades de acción, se ponen en juego, la velocidad de reacción, el franqueo de obstáculos, la superación de trabas fijas y/o móviles colocadas para dificultar los desplazamientos, saltos, trepas, transportes, etc. No faltará el comentario sobre los efectos de las actividades motrices desarrolladas, las precauciones a tomar, tareas a planificar, el ajuste a las posibilidades particulares, etc.

6. *Propiciar el desarrollo, conocimiento y control de las posibilidades y limitaciones expresivo-comunicativas*

El gesto, la quietud, el movimiento, la mirada, el tono, el intercambio de objetos, etc., son medios de expresión y comunicación.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que concurren en torno a esta línea básica tratan, entre otras cosas, de favorecer la toma de conciencia de la dimensión expresivo-comunicativa que tiene actividad motriz: se realizan recorridos en los que se pasa del acuerdo tónico, al intercambio de ritmos, al descubrimiento de códigos no verbales que posibilitan la comunicación, a la conversación convencional; se explora y experimenta la posibilidad de derivar de las manifestaciones individuales a las grupales sin que medie el lenguaje verbal: etc.

El gesto, la quietud, el movimiento, etc., son también aspectos en los que es posible plantear y comprobar las posibilidades expresivas de la motricidad. De aquí que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centren en la utilización de las calidades expresivas del movimiento: gravedad, lentitud, rapidez, ritmo, ligereza ... para sentir y comunicar actitudes, sensaciones, estados de ánimo, creación de mensajes, ...; hagan posible la imitación y representación de imágenes, mensajes, músicas, ...; procuren la creación de parodia y la reproducción de ritmo, haciendo hincapié en su carácter estético; inda-

guen, analicen y representen ceremonias y ritos de diferentes culturas y pueblos; etc. Es la dimensión transitiva de las posibilidades expresivo-comunicativas del ámbito corporal.

7. *Analizar, reproducir y transformar el patrimonio cultural relacionado con la actividad motriz en pro de un uso saludable del tiempo libre*

La herencia cultural se concreta en una serie de actividades motrices organizadas que se han venido identificando y utilizando en los puntos tratados hasta este momento. Hacemos aquí especial hincapié en destacar el interés de la vivencia, reproducción y transformación de las danzas, juegos, bailes, actividades en la naturaleza, etc., tradicionales y populares, para conseguir que la actividad motriz se prolongue a otros contextos y a otras edades.

Desde esta perspectiva, la escuela debe favorecer la experiencia libre y lúdica del cuerpo en actividades motrices de esparcimiento; acoger, en vez de, los materiales y propuestas que los niños/as acercan al centro educativo, estar atenta a las propuestas que se formulan desde otras entidades y facilitar la participación en ellas, si se considera oportuno; conectar al alumnado con espacios, rutas, instalaciones y prácticas corporales que se decarrollan en la sociedad adulta; etc.

Las situaciones educativas tratarán de que el alumnado entienda que está actuando sobre un tramo cultural; de estimular su capacidad de organización y gestión autónoma de actividades motrices; de que participe en prácticas educativas en diferentes lugares de acción: cole, barrio, ciudad, etc.; de que recree las prácticas escolares en contextos extraescolares; etc.

8. *Ayudar a entender la relación de las prácticas corporales con las finalidades que las animan*

El «Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Primaria» se desarrolla pensando en un marco de ciclo vital:

Yo tenía un amigo muy querido en Oxford, que se llamaba Harold Jessup, quien creía firmemente en la idea de la educación como un contrato vitalicio. En otras palabras, la educación no consiste solamente en ir a la escuela cuando somos jóvenes y luego decirle adiós y adentrarnos en el mundo para recorrer nuestras vidas. Hay que dar a las gentes la oportunidad de volver a la escuela. Es como tener un cupón sin caducidad y, así, cuando uno llega a cierta edad, decide volver a la escuela para aprender lo que le puede interesar. Bruner (1996).

Por una serie de razones que no vienen al caso visitamos la piscina muy frecuentemente y a unas horas que también lo hace un conjunto de hombres y mujeres cuya edad supera los 65 años. Van a la piscina por causas médicas, recreativas, relacionales, y en

ella, la mayoría sufre ciertas penalidades por culpa de sus deficientes aprendizajes básicos en este medio.

Hace ya cinco años que nos conocemos, que charlamos y discutimos en este espacio en el que un buen grupo de estas personas permanece hasta tres horas diarias. Pues bien, esta experiencia nos anima a afirmar que la EF escolar debería ocuparse de asegurar unos aprendizajes básicos que en forma de «cupón sin caducidad» permitiera volver a la activada motriz. El «hay que dar a la gente la oportunidad de volver a la escuela» pasa, entre otras cosas por asegurar unos aprendizajes que transmitan a los ciudadanos la seguridad y confianza de que pueden disfrutar de nuevo del desplazamiento en el agua, el paseo en bicicleta, la participación en juegos, bailes, u otras prácticas corporales.

Las finalidades de la EF, como ya pusimos de manifiesto, (Vaca Escribano, 1996; p. 43), son las siguientes:

- a) Que el alumnado multiplique sus experiencias motrices en un ambiente de confianza y seguridad.
- b) Que aquello que exploran, experimentan, reproducen y crean, tenga sentido para ellos, que lo identifiquen como una parte de su bagaje cultural, que intercambien con los otros sobre ello, que puedan retomarlos, si lo consideran oportuno, en contextos extraescolares.
- c) Que los aprendizajes abarquen también las capacidades de organización y gestión. Se trata, como decíamos en el documento antes citado, de que lo que el alumnado aprenda merezca la pena como una experiencia cultural que tendrá nuevas oportunidades de exploración, reproducción y creación fuera del contexto educativo y en otros momentos de la vida.

9. *Clarificar y establecer formas de intervención que recreadas y asumidas por el alumnado le ayudan a conseguir una transformación cultural acorde con las ideas, planteamientos y principios establecidos*

Durante años, hemos construido un modelo de intervención capaz de Convertir los planteamientos teóricos en las realizaciones prácticas (5).

Este método anima a diversificar las situaciones educativas en el tratamiento de lo corporal, a integrar en ellas al profesorado-tutor del grupo-aula, del ciclo, y por supuesto, a los maestros y maestras especialistas de EF. Habrá por tanto: *sesiones* impartidas por el profesorado del área, *jornadas* de mañana, de tarde, de día completo, diseñadas y animadas por el conjunto del profesorado del ciclo y/o de la etapa, *cuñas de educación motriz*, que el tutor introduce en momentos oportunos del horario, *recreos organizados* bajo los criterios de la educación motriz, etc.

(5) Una amplia explicación del modelo al que nos referimos y de los diferentes temas que aquí enunciados, puede encontrarse en VACA ESCRIBANO (1996).

Por una serie de circunstancias, relacionadas con la organización de los horarios, la forma más habitual de intervención será la sesión de aproximadamente una hora de duración. Nos detenemos un instante a explicar su estructura de funcionamiento, (para una mayor explicación remitimos a la obra citada a pie de página). El plan de clase lo conforman tres momentos significativos: Momento de Encuentro, Momento de Actividad Motriz y Momento de Despedida. El primero y el último tienen como objetivo facilitar el cambio de microsistema que requiere la educación corporal dentro de la jornada escolar. La práctica educativa en cada uno de estos momentos va pasando por una serie de fases que garantizan el que en la sesión se construya un proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr tres equilibrios principales:

- 1) El que se procura establecer entre los intereses, deseos y necesidades del alumnado (tendencia discente) y las orientaciones educativas del profesor (tendencia docente).

En numerosas ocasiones la tendencia docente hace lo posible por facilitar y potenciar la exploración y experimentación de las posibilidades y limitaciones motrices en un ambiente de seguridad y confianza. Si la escuela no crea y estimula este espacio de indagación en la competencia motriz dentro de un ambiente enriquecido, seguro, en el que el alumnado puede sentirse confiado, ¿quién lo hará?, ¿cómo se estimulará la zona de desarrollo próximo, que denominaba Vigoski, en relación con el ámbito de las capacidades motrices? Entendemos que una pedagogía que trata de acoger la cultura que el alumnado aporta a la escuela no tiene porque estar reñida con el concepto de aprender con objetivos de capacitación (Guiroux, 1992; Freire, 1993) y por esto a las fases centradas en la acogida y comprensión de las aportaciones del alumnado, le suceden otras en las que se solicita su participación para superar las trabas que hacen difícil el acceso a la cultura elaborada de la que pretendemos que se apropien en esta etapa educativa.

- 2) El que se procura establecer entre la dinámica general del grupo y cada uno de los miembros que lo componen.

La práctica trata de establecer relaciones constructivas y respetuosas con la diversidad del alumnado. El proyecto general se va construyendo y desarrollando de tal manera que da opción a integrar los proyectos individuales.

- 3) El que se procura establecer entre la estructura de las relaciones y la de las tareas disciplinares. (Pérez Gómez, 1992, p. 94).

El desarrollo de los objetivos centrados en la motricidad, requieren de un «clima» afectivo y de relación que forma parte, a su vez, de las preocupaciones del profesorado por las tareas de planificación, intervención y análisis. Cada situación educativa se desarrolla siguiendo un ciclo de Investigación-Acción:

- a) Se elabora un plan define el problema educativo y las estrategias de intervención. Este plan tiene una dimensión general y otra particular. De aquí que hablemos de proyecto general y de proyectos individuales.
- b) El plan previsto ilumina la intervención en la acción y facilita la observación de lo ocurrido en la práctica.

- c) Los datos recogidos son motivo de interpretación y explicación al término de la sesión con la intención de mejorar la definición del problema y lograr una mayor precisión y oportunidad en las nuevas estrategias de intervención.

10. *Conocer, utilizar y construir los contextos materiales y simbólicos que conforman la estructura básica de las prácticas corporales*

Las situaciones educativas pensadas para privilegiar el desarrollo de la competencia motriz precisan de una estructura material y simbólica que ha de contemplar:

Espacios que favorezcan y animen a la ejercitación de diferentes patrones motrices, que estimulen la destreza y eficacia corporal. Estos lugares-acción pueden estar vinculados al centro: aula, patio, sala-gimnasio, etc.; zonas de recreo del barrio, de la ciudad, instalaciones deportivas municipales.

Materiales que colaboren con los lugares-acción en la estimulación de la disponibilidad motriz y en la diversificación de las experiencias en este ámbito educativo.

Tiempos para que la vivencia, reproducción y modificación de la cultura motriz pueda tener lugar. Superar las inhibiciones corporales, las dificultades relacionales, etc., requieren de un tiempo que el horario escolar debe facilitar con generosidad.

Un clima de clase que el alumnado se sienta seguro, confiado, tranquilo, atendido personalmente, respetado, etc. Es la dimensión simbólica de la estructura de funcionamiento que se concreta en un conjunto de normas fruto de la negociación que se establece en la acción.

Las prácticas corporales requieren de estos contextos materiales y simbólicos para su desarrollo. Zonas de recreo del barrio, de la ciudad; instalaciones deportivas, sala-gimnasio y patio del centro, etc., conforman una red de espacios de acción que el alumnado irá progresivamente conociendo, aprendiendo su ubicación, posibilidades, características de uso, etc. De aquí que se incorporen a la selección curricular como conocimientos básicos: el acondicionamiento de los lugares-acción, la creación de materiales, la adaptación de las actividades motrices a las condiciones contextuales, el desarrollo de experiencias en las que la naturaleza pase a ser un aula de acción educativa, etc.

CONCLUSIÓN

Este decálogo encierra los aspectos más relevantes de un proyecto curricular que surge al narrar, interpretar, explicar y debatir nuestra propia práctica profesional en el seno del grupo de trabajo, utilizando como filtro aquello que ha sido declarado prescriptivo dentro del currículo oficial.

El profesor Stenhouse (1984, p. 29) define el currículo como «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». Esto es lo

que hemos tratado hacer aquí, comunicar lo esencial de nuestra propuesta, que queda abierta a la revisión constante y que emana de la reflexión sobre nuestra propia práctica.

Lo hemos dicho en numerosas ocasiones, se trata de un documento imperfecto, su éxito no es haber exclamado ¡Ya esta!, pues sabemos que no estará nunca, que no puede estar cuando, entre otras cosas, pretendemos que valga para el colegio del centro de la capital, para la escuela amenazada de ser suprimida en un pueblo deshabitado de la provincia, para el profesor itinerante, etc. Su éxito consiste en que los diferentes miembros del grupo, trabajemos donde trabajemos, recurrimos a él cuando nos encontramos en situación de planificar y/o evaluar la práctica educativa a medio y largo plazo; cuando explicamos cuál es el marco pedagógico-didáctico en el que nos movemos; cuando nos reunimos con el profesorado de otras áreas para diseñar o evaluar la acción educativa conjunta; cuando damos cuenta de la función social de la escuela y, dentro de ésta, del ámbito de la educación motriz, etc.

Recurrir a él es construirlo de nuevo, hacerlo más propio, y nos sorprende que lo utilicemos tanto y en actividades tan diferentes: un día en el análisis del diario de una maestra especialista en educación física, al día siguiente, en los comentarios a una conferencia a la que hemos asistido, y, sin acabar la semana, en la reunión que mantuvimos con los padres del alumno.

Por último, parafraseando a J. M. Álvarez (1996, p. 81), diremos que podemos (debemos) explicitar los principios desde los que actuamos, pero esperamos enriquecerlos con la conjunción de las intenciones e ideas de los demás. Esta publicación de los rasgos esenciales de nuestro propósito educativo la entendemos como una nueva oportunidad para ampliar el debate.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, J. M. (1996): «Yo también quiero ser eficaz». *Cuadernos de Pedagogía*, 247, pp. 78-82.
- ARNOLD, P. J. (1991): *Educación física, movimiento y currículum*. Ediciones Morata-MEC. Madrid.
- BARDISA, T. y GARCÍA, C. (1992): «Algunas reflexiones en torno a la dirección escolar», *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, 15-19 de diciembre de 1992.
- BELBENOIT, G. (1957): *Le sport á l'école. E.3, Renouveau d'Éducation*. Castermann, París.
- BERNARD, M. (1985): *El cuerpo*. Paidós. Barcelona.
- BRUNER, J. S. (1966): «La pasión por renovar el conocimiento», entrevista de *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 8-13.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986): «Teachers Thought Processes», en A. PÉREZ GÓMEZ y J. GIMENO SACRISTÁN (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid.
- COLL SALVADOR, C. (1991): «Concepción constructivista y planteamiento curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 8-11.

- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la enseñanza*, Siglo XXI Editores, México DF.
- GIL CALVO, E. (1996): «El ejercicio de los derechos carnales», *El País «20 años»* (5 de mayo de 1996), pp. 222-226.
- GONZÁLEZ, M. A. y Otros (1995): *Unidades didácticas de Educación Física*, Seminario de psicomotricidad CREA. Málaga.
- GOODSON, I. F. (1991): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.
- GUIROUZ, H. A. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Editorial S.A. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, Centro Publicaciones, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991): «Investigación, acción y currículum», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, pp. 69-84.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid.
- SÁNCHEZ-MELLADO, L. (1996): «La era de Don carnal», *El País «20 años»* (5 de mayo de 1996), pp. 226-232.
- SAVATER, F. (1996): «¡Los maestros, estúpido!» *Suplemento semanal de El País* (mayo 1976), p. 14.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Editorial Morata, Madrid.
- THIBAUT, J. (1974): «L'asbtrait et le concret en éducation physique», en *EPS*, 127.
- VACA ESCRIBANO, M. J. (1986): *El tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la EGB*, UNISPORT, Junta de Andalucía, Málaga.
- (1987): *El cuerpo entra en la escuela*, Documentos didácticos n.º 118. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca.
 - (1995): *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el Segundo Ciclo*. Tesis Doctoral. UNED, Madrid, (policopiada).
 - (1996): *La educación física en la práctica en Educación Primaria*. Asociación: Cuerpo, Educación y Motricidad, Palencia.