



Foro José M. Cagigal

Palabras clave

comunicación, constructivismo, contenidos de la Educación Física, contenidos, empirismo, modelo didáctico, pedagogía crítica, psicomotriz, racionalismo, situaciones de enseñanza, sociomotriz, sujeto

Abstract

This article summarises the results of a comparative research study centred on the analysis didactic models applied in physical education teaching in Latin American countries through the last half century and at the same times tries to propose, on the basis of a critical reflection on those models, the main traits of a physical education pedagogy from the perspective of Critical Theory. The author groups the models used during the period considered in two main trends, empiristic and rationalistic, according to the basic differences in the treatment that each model gives to the various components of the didactic model: contents, goals, means, class structure, etc. Contrary to academic tradition in physical education has usually considered these models as opposites, prioritizing the analysis of their differences, the article points to the crucial similarity between these models in respect to the phenomena of unidirectional communication characteristic of both, and the notion of a non critical receiving subject that is common to all these models, as well as the drawbacks these assumptions suppose for the construction of a physical education pedagogy coherent with a humanistic and progressive outlook.

Raúl Horacio Gómez

Prof. P.E. en Educación Física
Titular ordinario Cátedra de Didáctica de la Educación Física
Universidad Nacional de La Plata (República Argentina)

Resumen

En este artículo se resumen los resultados de un trabajo de investigación comparativa que ha tomado como objeto de estudio el análisis de los modelos didácticos circulantes en la enseñanza de la Educación Física en los países de América Latina en el último medio siglo, a la vez que intenta desde la reflexión crítica realizada sobre dichos modelos, proponer las características centrales de una pedagogía de la Educación Física formulada desde la Teoría Crítica. Los modelos circulantes en el período mencionado resultan agrupados por el autor en dos grandes tendencias, empiristas y racionalistas, según las diferencias cruciales relativas al tratamiento que cada modelo hace de los

componentes del modelo didáctico: contenidos, objetivos, medios, organización de la clase, etc. Pese a que la tradición de la comunidad académica de la Educación Física ha tomado a estos modelos como opuestos, priorizando el análisis de sus diferencias, el artículo señala la semejanza crucial que ha caracterizado a estos modelos, relativa al fenómeno de la comunicación unidireccional que los ha caracterizado, y la concepción de sujeto acrítico y receptor que se desliza en todos ellos, así como la inconveniencia de tales supuestos para la construcción de una pedagogía de la Educación Física consecuente con posturas humanistas y progresistas.

EL MODELO DIDÁCTICO

- EL SUJETO PSICOSOCIOMOTOR
- LAS DEMANDAS SOCIOHISTÓRICAS
- LA DISCIPLINA Y SU SITUACIÓN EPISTÉMICA

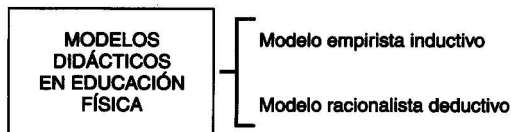


Gráfico 1.

Introducción

El trabajo que sigue intenta resumir los aspectos centrales del proceso de construcción de un modelo didáctico en Educación Física en la infancia respecto de:

- las premisas que surgen del conocimiento de los procesos dinámicos intrínsecos característicos del desarrollo infantil a través de sus sucesivos estadios evolutivos, en las áreas afectiva, cognitiva y sensorio-motriz, entendidas como aspectos de una misma unidad funcional.
- las demandas que surgen de un contexto sociohistórico determinado, contexto en el cual el niño, el grupo y las instituciones están insertas, determinando el modo de nuestro quehacer educativo, cuidando que tal inserción resulte en integración modificadora del medio y no en adaptación pasiva.
- la historicidad de la Educación Física, su situación epistémica, y los problemas de legitimación y autonomía disciplinar que la caracterizan.

SEMEJANZA CRUCIAL: LA COMUNICACIÓN



Gráfico 2.

Con ese fin y en ese contexto, estamos desarrollando un proyecto de investigación tendente a identificar los modelos (1) didácticos vigentes en Argentina, en el campo de la Educación Física en la infancia, particularmente en la franja 3-9 años. Diseñamos para esto una metodología de tipo sincrónica-asincrónica, tratando de configurar probables casos polares representativos de diferentes tendencias didácticas. Si bien el estudio fue realizado en Argentina, hay fuertes evidencias de que la situación descrita no sería distinta (aunque con otros matices) en los países hispanoparlantes.

A tales efectos, desarrollamos una matriz de datos, en la que los elementos componentes del modelo didáctico eran categorizados en variables (2) tales como:

1. Objetivos.
2. Contenidos.
3. Relaciones de comunicación.
4. Medios utilizados.
5. Formas de organización de la clase.
6. Formas de Evaluación.

A su vez, cada una de estas variables fue dimensionada para su estudio; observada y categorizada con una metodología mixta cualitativa-cuantitativa.

Se tomaron como unidades de análisis publicaciones específicas argentinas y latinoamericanas del período de posguerra hasta los años 90, observaciones de clases, actas de Encuentros internacionales de Gimnasia y actas de Congresos de la especialidad.

Los resultados a los que hemos llegado nos permiten presentar, en un intento de síntesis, dos modelos didácticos netamente diferenciados.

El modelo empirista

Historicidad

Este modelo, que prevaleció en Argentina desde la posguerra hasta 1970 aproximadamente, estuvo principalmente signado por las influencias recibidas de:

- el movimiento deportivo anglosajón originado en la obra de Arnold;
- la escuela natural austríaca;

- el método natural de Hebert;
- la corriente artístico-rítmica vinculada a la gimnasia moderna alemana.

En Argentina, estas corrientes, al trasponerse a la práctica de la Educación Física en la infancia, derivaron principalmente en la formalización de una práctica didáctica caracterizada por:

- La presencia de unos objetivos generales explicitados de tal modo que ofrecen dificultades para su tratamiento analítico y para derivar de ellos los alcances de los niveles menores. Estos objetivos, a menudo, son inclusivos de diversos sistemas funcionales y generan superposiciones conceptuales. Ejemplos de éstos son: Formación Física Básica, Escuela de la postura y el movimiento, Educación del movimiento, etc.

El material analizado no presenta relaciones de término a término entre objetivos a conseguir y tipo de actividades específicas sino más bien actividades globalmente dirigidas a objetivos igualmente globales como los enunciados.

- Como contenidos educativos se proponen tipos de habilidades motoras, siendo notoria la ausencia de referencia a contenidos de tipo conceptual o actitudinal. Estos contenidos aparecen organizados en propuestas de clase que responden a una lógica de "las características del material".

- La propuesta de actividades está a cargo del adulto, quien a partir de las características físicas del material, y de su propia experiencia personal, propone a los niños obstáculos y desafíos a superar, las más de las veces, subrayando los logros individuales.

- Existe una preocupación explícita para que las actividades que el maestro propone respeten determinados principios (3) que relacionan la actividad con el psiquismo infantil: globalidad, naturalidad, espontaneidad, etc.

- La observación de clases desarrolladas en el marco de este modelo, asimismo, sugiere dos consideraciones importantes:
 - ◆ El adulto ocupa el centro de atención de los niños, más que la tarea a realizar.



- ♦ Los ejemplos de procesos de planeamiento y evaluación, así como los de teorización y transmisión de información acerca del modelo, son escasos.

A. Seybold, L. Diem, H. Schultz, G. Schmidt (4), entre otros, aparecen como los referentes que representan una lista mucho más larga y destacada. Hemos propuesto en otro lado (5) considerar a este modelo como empirista-inductivo, dada la ausencia o debilidad de explicitación de modelos teóricos explicativos y la preeminencia pedagógica otorgada a la experiencia sensorio-motriz (6) acumulada por el alumno, aunque ésta no tuviera en cuenta la potencialidad creadora y organizadora del mismo.

El modelo racionalista

En el marco de la creciente difusión y desarrollo de las hipótesis acerca de la organización del aparato psíquico proveniente de diferentes campos (psicoanálisis, psicogénesis, neuropsiquiatría, etc.), se afianza desde los años 80 un segundo modelo que cuenta entre sus principales características:

- la pretensión de organizar y sistematizar las situaciones didácticas a partir del análisis de la organización funcional del niño;
- las situaciones de clase se organizan con el objetivo explícito de estimular diversas áreas de la personalidad infantil: coordinación, esquema corporal, organización espacial, etc., y consisten en una sucesión de ejercitaciones en un orden previsto según una lógica de la organización funcional;
- el material empleado estaba en función del concepto de "tema".

Con respecto al tema, pueden distinguirse dos orientaciones:

- una orientación biomecánica cuyos contenidos-temas de clase eran la carrera, el salto, los lanzamientos, etc.;
- una orientación intelectualista cuyos temas centrales eran las estructuras cogniti-

vo-perceptivas, en la medida que su desarrollo posibilitaba cierta "Educación por el movimiento".

Ambas orientaciones fueron herederas de diversas influencias:

- las corrientes psicomotoras francesas y canadienses (7) (Le Boulch, Vayer, Lapierre) alemanas (Kiphard);
- el *motor learning* americano (8) (Cratty, Frostig).

Esta etapa estuvo caracterizada como se ve por una marcada tendencia racionalista-deductiva, que pretendía prever el comportamiento infantil deduciéndolo de los modelos teóricos de la organización funcional, provistos por la psicología o la biomecánica.

Si bien su mayor aporte ha consistido en que ha contribuido a difundir la organización funcional del niño y a profundizar la comprensión del papel que juega la corporeidad y el movimiento en dicha organización funcional, resulta sorprendente, en algunos casos, ver cómo la globalidad de la conducta declamada en las introducciones de los libros, era fragmentada en las propuestas de clase.

Ambos modelos didácticos, expuestos aquí en forma sintética, encuentran hoy día expresiones prácticas tanto en el patio de clase como sustento en algunas cátedras de las casas de formación, y a la vez constituyen, a juicio del que habla, uno de los obstáculos importantes con los que se encuentran los intentos de construcción de una Educación Física progresista.

Con una metodología de análisis comparativo, hemos tratado de encontrar semejanzas y diferencias cruciales entre los dos modelos. Hemos presentado hasta aquí las diferencias cruciales y hablamos por ello de casos polares.

El análisis de las semejanzas y diferencias entre los modelos nos sugiere la hipótesis de que ambos modelos representan, en realidad, más que modelos enfrentados, contrararas del mismo paradigma: una concepción dualista del sujeto y una representación acrítica de las relaciones entre el sujeto y su mundo.

LA EXPERIENCIA ACTIVA DEL NIÑO

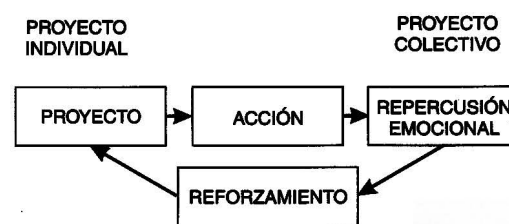


Gráfico 3.

En efecto, los modelos identificados se caracterizaban por:

- O han tomado como supuesto de fondo la representación mecanicista del cuerpo, asignándole al mismo el mero papel de instrumento y por lo tanto otorgándole a la Educación Física un papel exclusivamente funcional (en el sentido restringido del término), ligada sobre todo al desarrollo de las capacidades motrices.
- O han subordinado y minimizado el papel protagonista del cuerpo y el movimiento en la formación de la personalidad... a la adquisición de un catálogo de ejercicios de organización del esquema corporal, espacial, temporal, etc., convirtiendo a la Educación Física en una práctica intelectualizada en la cual el modelo técnico del mecanicismo fue sustituido por un modelo de niño hipotético que responde a las normas descritas en los manuales de psicología, según la acertada expresión de J. Azemar (9).

Dada la hipótesis, el análisis de las semejanzas cruciales, sin embargo, es revelador de cuanto nos interesa para la construcción de un modelo didáctico crítico superador de la falacia de la encrucijada empirismo (consideración de la espontaneidad y naturalidad infantil)-racionalismo (preeminencia de las funciones a desarrollar).

CONTENIDOS EDUCACIÓN FÍSICA

- Objetos a construir dialogalmente
- Recortes sociohistóricos
- Permiten descubrir y descubrirse

Gráfico 4.

LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS

- REALIDAD LUDICOCORPORAL DEL NIÑO
- SIGNIFICACIÓN EMOCIONAL/COGNITIVO/MOTRIZ

EDUCACIÓN FÍSICA

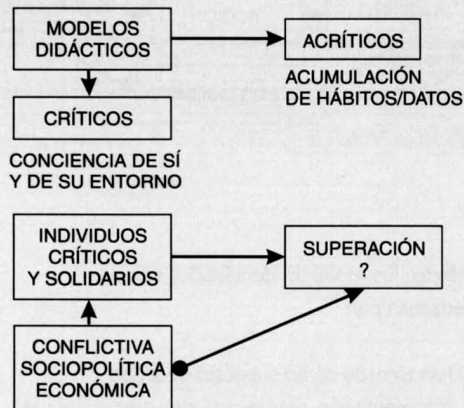


Gráfico 5.

En efecto, la comparación de los modelos sorprendería un marcado isomorfismo estructural en cuanto a la variable *Comunicación*. Como se sabe, es posible dimensionar a la misma según:

- Estructura y elementos.
- Dirección.
- Contenido.
- Control.
- Carácter personal o técnico del emisor.

El análisis de estas dimensiones revela que en cualquiera de los dos grandes modelos identificados:

- el esquema comunicacional es unidireccional. Del docente al alumno. La estructura pocas o ninguna vez refleja estrategias grupales e interactivas de producción de conocimiento, aprendizajes, etc. Está implícita una concepción del sujeto como receptor y una concepción del objeto de conocimiento como acabado.
- las emisiones tienen un marcado sesgo técnico (biomecánico o cognitivo), o vinculado a dispositivos disciplinantes.
- los contenidos educativos son tomados como un término (y por lo tanto ya constituido) objeto a aprender.

- el control de todos los elementos de la situación de enseñanza aprendizaje está a cargo del docente (selección de contenidos/propuesta de actividad/pautas de evaluación/principios de organización de la clase, etc.).

Los supuestos relacionados con teorías del aprendizaje y la enseñanza puestos en juego, revelan una marcada preeminencia del asociacionismo, a veces oculto tras una fraseología constructivista.

Elementos para la validación conceptual de un modelo didáctico crítico en Educación Física

Una tercera corriente, que venimos sustentando, intenta la construcción de un modelo didáctico que tienda a superar la falsa antinomia planteada.

Características generales de nuestro planteo

Esta tercera corriente pretenderá el acrecentamiento de los aspectos relacionales (ámbito de lo socioafectivo) y funcionales (ámbito de lo cognitivo y lo sensoriomotor) del niño y del joven, basándose en el respeto por el momento evolutivo del niño y en la confianza de la capacidad del mismo para organizar la acción propia más que por su capacidad de adaptarse a prescripciones impuestas de manera más o menos sofisticada.

El niño necesita aprender a organizar la realidad, no a copiar una realidad organizada según los principios del adulto-morfismo.

Las situaciones educativas tenderán entonces a poner al sujeto en condiciones de actuar, de resolver, de deliberar, y finalmente de quedarse con las mejores respuestas que ha encontrado, sea solo, junto a sus pares o junto a su educador.

Las funciones así ejercitadas, ya sean de naturaleza cognitiva o sensorio perceptivo motriz, tendrán mayores posibilidades de ser transferidas, por la implicación emocional que significa la resolución satisfactoria de una situación vital que el sujeto ha debido enfrentar, y por cómo ese esquema de acción utilizado como respuesta es guardado bajo la forma de evocación en el nivel de la afectividad.

Organizamos los contenidos de la enseñanza en sectores de la realidad lúdico-corporal del niño, agrupados según el tipo de motivación (10) (*al que denominaremos esencia motivacional de la situación*) que impulsa al niño a actuar y en el marco de las cuales se establece una gama de relaciones intersubjetivas niño-niño, niño-adulto, que son las verdaderas disparadoras del aprendizaje humano. Baste recordar la afinidad de dicha hipótesis con las actuales teorías centroencefálicas del comportamiento (11) y el papel del conjunto límbico-hipotalámico en la integración y el reforzamiento emocional de la conducta.

Así, puesto el niño ante una situación vital estimulante para él, y conociendo nosotros su organización funcional, tratamos de construir con él los sucesivos aprendizajes en el plano de lo corporal, lo orgánico, lo afectivo, lo intelectual, lo motor, etc., intentando simultáneamente el desarrollo funcional y el relacional, subrayando y priorizando la formulación y realización del proyecto del joven, individual y colectivo, restituyéndole al *cuerpo*, su carácter de *cuerpo humano*. Si se trata de suscitar la acción, la propensión a la formación de un proyecto individual o colectivo, entonces la Educación Física es una disciplina privilegiada, pues por esencia su práctica pertenece al dominio de la acción.

En ella, el maestro no puede engañarse con la falsa adhesión del alumno a la tarea, pues el simulacro de actividad resulta más chocante que la resistencia a la actividad.

La participación está asegurada si se respeta una necesidad fundante del comportamiento del alumno: *la necesidad de movimiento*.

Pero desde Merleau Ponty (12), Buytendijk (13), Lorenz (14), sabemos que, igual que las demás necesidades biológicas, ésta opera "no por encargo", sino que es producto de las tensiones que atraviesan a un organismo en situación.

El análisis de dichas tensiones y las motivaciones derivadas permite la consideración de diversas situaciones significativas que constituyen la esencia (motivacional) de la configuración posterior de los conjuntos didácticos que proponemos (15):



Esas situaciones podrían resumirse en:

- Situaciones en las que el niño se haya vuelto (atento a ...) sobre su cuerpo, retirándose de su entorno; situaciones excepcionales antes de los 8 o 9 años.
- Situaciones en las que el niño afronta las condiciones físicas del medio (natación, gimnasia con aparatos, vida en la naturaleza, etc.).
- Situaciones en las que el niño afronta las acciones con un objeto en el espacio manipulativo y que en general se ligan al desarrollo de la manualidad y la asimetría funcional (derivan más tarde en la gimnasia rítmica).
- Situaciones en las que el niño se encuentra movilizado por la interacción con los demás (juegos con reglas, de oposición, de cooperación, danzas, etc.).

De estas cuatro situaciones típicas de afronte del organismo en el medio surgen más tarde las diferentes actividades físicas del adulto, constituyéndose como prácticas estandarizadas y como hechos de cultura (deportes, danza, aire libre, etc.).

El tránsito que va de estos comportamientos de adaptación iniciales del niño al medio a la inmersión del joven en el campo de la cultura física caracterizada por el apego a la práctica y el dominio de las técnicas de la gimnasia, el atletismo, los deportes colectivos, la danza, la vida en la naturaleza, en relación a las posibilidades individuales, presenta como rasgo saliente, la evolución del aprendizaje del niño a través de tres etapas:

- Una primera etapa vinculada a la utilización de estrategias exploratorias por parte del niño frente a la situación problema planteada, etapa signada por una actividad cortical centrada en las informaciones exteroceptivas y la atención del alumno en el efecto de la acción.
- Una segunda etapa relacionada con actividades de elaboración individual y grupal de las respuestas más eficientes de adaptación al problema, etapa en la cual la actividad cortical se concentra en la regulación del acto y los controles propiocepti-

vos, capitalizando el niño las progresivas regulaciones, los correctivos, evolucionando en la adaptación.

- Una tercera etapa caracterizada por la adquisición de formas codificadas de movimiento muy próximas en su forma motriz y sociomotriz a las actividades del mundo del adulto, etapa en la que la atención se va desplazando progresivamente del propio cuerpo a las relaciones del cuerpo con la situación ambiental, en un vaivén en el cual la corteza no deja de procurar el afinamiento de la respuesta.

Esta evolución, de un modo general, ocurre a condición de la presencia de dos factores:

- el normal funcionamiento de las disposiciones psicomotrices necesarias para la acción (imagen del cuerpo, organización, espacio temporal, estructuras coordinativas, etc.);
- la existencia de un entorno humano (grupo, relación adulto-niños) que suscite actuación, representación, comunicación.

En cada tipo de situación, se asume el hecho de que las distintas actividades posibilitan un desarrollo proporcionado y armónico de los diversos aspectos funcionales del comportamiento del alumno. De ahí que se haya criticado al modelo racionalista por proponer unas actividades ligadas a "la imagen del cuerpo" o a las "habilidades motoras", etc., descomponiendo la globalidad del comportamiento humano para embretarlo en el análisis atomista. Más evidente resulta a la observación fenoménica que, frente a la pluralidad de medios, *toda separación de los efectos tiene un carácter ilusorio pues las funciones psicosociomotrices no se realizan por separado* (16).

Una larga serie de trabajos han destacado el papel de la motricidad como modo de relación con el medio y también como manifestación de como el niño se apropia de la experiencia sociohistórica del adulto.

Sin embargo, debemos acotar que para que tales procesos conserven su carácter activo, y devengan en adaptación autónoma, las adquisiciones de índole sensoriomotriz, psi-

cointelectuales o psicoafectivas, que el niño realice por medio de la motricidad, deberán ser fruto de su propia experimentación y búsqueda creativa, más que de la imposición (o de la superposición, por así decirlo), del aprendizaje condicionado de algunas conductas, adheridas desde afuera. Una propuesta pedagógica que confiera al niño el papel de espectador de su propio aprendizaje, es intrínsecamente alienante y conduce a la alienación del sujeto en tanto superpone o yuxtapone la conciencia a la realidad.

Siguiendo a Freyre (17), *la posición normal del hombre, no es sólo estar en el mundo, sino con el mundo*, creando, recreando y enriqueciendo las relaciones que surgen del contacto entre el hombre y el mundo natural, representadas en la realidad cultural.

Dicho de otro modo, el hombre no solo es capaz de captar la realidad con una forma de conciencia ingenua que guarda datos y memoriza situaciones, sino también con una forma de conciencia crítica que le permite la comprensión (y por lo tanto la acción sobre ella) de la realidad.

"Lo propio de la conciencia crítica es su integración con la realidad mientras que lo propio de la conciencia ingenua es su superposición con la realidad", dice Freyre.

Esta actitud crítica frente a la realidad, inevitablemente solidaria cuando es sincera, es la que permite al individuo captar los problemas esenciales de su época y comprometerse en algún puesto de la lucha por las soluciones.

Como lo ha expresado Freyre, *"si pretendemos la liberación de los hombres no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres" ... "es praxis, implica la acción y la reflexión de los hombres para transformar el mundo"*.

La liberación es humanización en proceso porque responde a una vocación ontológica del hombre: SER MÁS, en el sentido de desarrollar su capacidad de crear y actuar. Es por eso que cuando se le impide ejercer esas capacidades específicamente huma-



Figura 1.

nas, sufre, se aliena, se deshumaniza. *adopta un yo que no le pertenece*, al decir de Fromm (18).

Sin embargo, haremos notar que tal vocación ontológica de crear y actuar, sólo puede "desplegarse" como proceso hacia el mundo en la medida en que se apoya sobre una construcción paralela: el descubrimiento de la propia identidad, la cual podría plantearse, no como un repliegue, sino como un despliegue hacia el adentro, producto del contacto con el afuera, en el cual la conciencia es conciencia de sí misma.

La conciencia de sí mismo y la conciencia del mundo se desarrollan producto de las relaciones que el hombre traba con el mundo, fundadas en la acción deliberada, en el deseo de hacer.

Al ser el mundo de las cosas percibido en el marco de las relaciones establecidas consigo mismo, y siendo el sí mismo objeto de la propia percepción, el hombre comprende la naturaleza dinámica de la realidad y por lo tanto, su percepción se torna esperanzada. En cambio, la percepción ingenua, al no captar críticamente la interacción dialéctica realidad de sí mismo, considerando a la realidad como estática y acabada, conduce al hombre a una actitud escéptica y fatalista. Al comprender la naturaleza dinámica de la realidad, el hombre capta a ésta y a sí mismo en su dimensión histórica, dando lugar al ímpetu de transformación y búsqueda, acción y creatividad, al que habíamos citado como vocación ontológica.

Es por ello que los objetivos de una educación que corresponda a un proceso de liberación humana pretenderán que los sujetos:

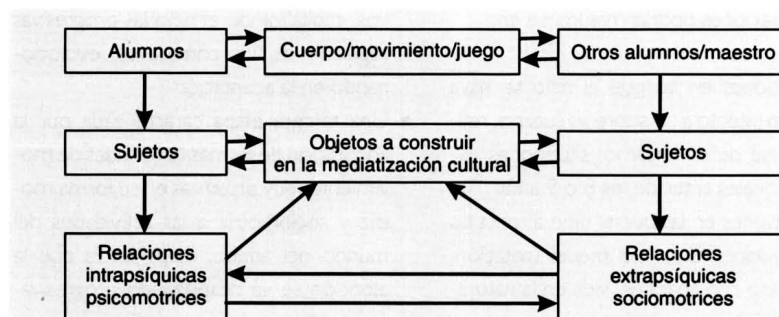


Figura 2.

- aprendan a ser...
- aprendan a aprender...
- aprendan a hacer...

enmarcando la palabra aprendizaje en la mirada fenomenológica que sugiere que la conciencia, el propio cuerpo, los objetos del mundo, no son tres realidades diferentes separadas entre sí, sino tres planos de significación de un mismo campo que se cumplen en un proceso dialéctico que las integra, en el cual la conciencia se presenta como posibilidad y fundamento de los otros.

Una pedagogía al servicio de este proceso de humanización de la persona, no deberá, entonces, consistir en el acto de transferir o depositar contenidos de cultura (conocimientos, valores, destrezas), sino en favorecer en los educandos sus facultades cognoscibles y actuantes.

En este sentido el objeto cognoscible para la Educación Física y Deportiva, el cuerpo, el movimiento y el juego, ya no resultarán en nuestra propuesta un término constituido del acto cognoscible (Véase fig. 1), sino un mediatizador de:

- a) Las relaciones intrapsíquicas del sujeto que determinarán el grado de armonización progresiva de las estructuras conscientes e inconscientes, expresadas en forma evidente en el nivel de desarrollo alcanzado en la imagen corporal y su disponibilidad.
- b) Las relaciones extrapsíquicas del sujeto cognocente con otros sujetos cognocentes: educadores y educandos en relación dialógica (Véase fig. 2).

Un modelo didáctico crítico de la Educación Física, si intenta superar las concepciones estudiadas, pretendiendo la realización de la persona, y a la vez constituirse como medio de superación sociohistórica, es decir como propuesta humanizante, intentará entonces favorecer en el niño, el desarrollo de actitudes y aptitudes que faciliten su integración a la realidad, más que su adaptación. Siguiendo nuevamente a Freyre: *"La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica"*.

En la medida que el hombre pierde su capacidad de optar, y se somete a prescripciones ajenas (las del adulto en la relación adulto-niño) que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias porque resultan de mandatos extraños; ya no se integra; se acomoda, se ajusta. Procuraremos desarrollar en el niño actitudes que tiendan a la integración creadora y transformadora, teniendo como premisas básicas de la propuesta didáctica:

- El respeto por la experiencia activa y la iniciativa del niño, que se manifiestan en la organización del proyecto infantil individual y colectivo frente a las situaciones planteadas.
- El considerar a los contenidos de la enseñanza como factores mediatizadores de la relación dialógica, adulto-niño-otros niños, con cuyo pretexto todos aprenden a entablar relaciones críticas con el mundo y consigo mismo, a descubrir y a descubrirse.



- El planteo de situaciones que correspondan a las potencialidades de acción del niño, a sus intereses y a sus necesidades colectivas, entendiendo tales situaciones como fenómenos de espacio vital, en el sentido que diera a dicha expresión.

Considerando la educación un acto político, que tiende a emancipar al hombre de una condición existencial injusta, elevándolo hacia formas de vida más plenamente humanas, se torna imperioso, forjar y desarrollar políticas educativas y proyectos pedagógicos hacia la formación de individuos críticos, solidarios y con un alto espíritu colectivo.

Tratando de extender esta línea de pensamiento, no entenderemos a la educación en general y a la Educación Física en particular, como el proceso que tiende a la acumulación superpuesta de hábitos y datos, o como se ha dicho, a la implantación del mayor número posible de hechos en el mayor número posible de niños, sino más bien al

proceso que tiende a formar personas idénticas a sí misma, capaces de vivir de un modo que las exprese, conscientes críticamente de sí y de su entorno.

Pues éstas son las personas que, aprendiendo a forjar, reconocer y defender su propio proyecto, pueden hacer lo mismo con un proyecto comunitario.

Notas

- (1) Modelo, tomado como diagrama formal que posee cierta estructura que se trata de comprender.
- (2) G. SACRISTÁN, *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo*.
- (3) La cursiva es mía.
- (4) A. SEYBOLD, *Principios pedagógicos de la Educación Física*; L. DIEM, *Quien es capaz de...?*; H. SCHULTS, *Matrogimnasia y Educación Física Infantil*; G. SCHMIDT, *Gimnasia Natural y Recreación*.
- (5) Raúl H. GÓMEZ, *Criterios para seleccionar y organizar Contenidos Básicos Comunes en Educación Física*. Antología.

Ministerio de Educación de la República Argentina. 1994.

- (6) "... el niño salta, corre, lanza,... es una buena clase"... L. DIEM, *Deporte en la Infancia*. Ed. Kiné.
- (7) J. LE BOULCH, *La Educación por el movimiento en la Edad escolar...* P. VAYER, *El niño frente al mundo*.
- (8) B. CRATTY, *El desarrollo perceptivo y motor del niño*; FROSTIG, *Desarrollo perceptivo motor da crianza*.
- (9) G. AZEMAR, *El niño y la actividad física*.
- (10) R. GÓMEZ, *Propuestas para seleccionar y organizar contenidos escolares*. Antología. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- (11) R. RIGAL, *Motricidad Humana*.
- (12) M. MERLAEU PONTY, *La estructura del comportamiento*.
- (13) H. BUYTENDIJK, *Movimientos y Actitudes*.
- (14) K. LORENZ, *Sobre la agresión*.
- (15) Siguiendo parcialmente a G. AZEMAR, o.c.
- (16) G. AZEMAR, o.c.
- (17) P. FREYRE, *La Educación como práctica de la libertad*.
- (18) E. FROMM, *El miedo a la libertad*.