

Núm. 1. Octubre, 1985. 400 ptes.

Dossier:
Les tendències pedagògiques
de l'educació física

apunts

EDUCACIÓ FÍSICA



Incluye traducción castellana de todos los artículos

EDITORIAL

Cuando hace veintidós años apareció el primer número de la revista *Apuntes de Medicina Deportiva* se empezó un trabajo que a lo largo del tiempo ha alcanzado una madurez que es lo que ha permitido que hoy el lector se encuentre con dos publicaciones, bajo el nombre genérico de "APUNTS", dedicadas a tratar los temas de las actividades físicas desde la doble vertiente médica y teórica.

La preocupación por temas relacionados con las actividades físicas, que en los últimos años está demostrando nuestra sociedad, se pone de manifiesto viendo la cantidad de estudios, de investigaciones y de personas que se dedican a analizar desde el punto más teórico y filosófico hasta el más práctico y didáctico de este tema.

Los cambios sufridos en los terrenos políticos, económicos y educativos han significado una renovación de esquemas y conceptos. La actividad física ha ampliado el pequeño mundo donde durante bastante tiempo, en nuestro país, se había confinado el mundo del cuerpo, y ciencias, que hasta hace relativamente poco, no se ocupaban de este aspecto, dedican en la actualidad amplios estudios para analizar el fenómeno deportivo. Otros contribuyen con sus aportaciones cambiando metodologías e incluso creando nuevas teorías. Por otra parte los movimientos ciudadanos, reivindicando el derecho a hacer ejercicios físicos y deportivos, han sensibilizado a muchos responsables políticos sobre la necesidad de dedicar una parte de los ingresos a dotar de una infraestructura mínima que permita estas actividades. En todos estos cambios de actitud hacia la "cultura del cuerpo" hay que añadir el mercado surgido a su alrededor, tal como se ve con la proliferación de gimnasios, modalidades gimnásticas para cada edad, jazz, aeróbics, mantenimiento... la multiplicación de nuevas actividades deportivas, wind-surf, squash, etc... en resumen, ha situado las prácticas corporales en un primer término de la actualidad. Lógicamente toda esta "revolución" implica enfrentamientos, luchas, posturas opuestas, en definitiva crisis de identidad. El mundo que surge alrededor de este amplio movimiento donde las prácticas físicas y sus practicantes son analizados; donde el sentido y la utilidad de

cada una de estas nuevas modalidades son debatidas; donde las corrientes pedagógicas, educación física de base, psicocinética, expresión corporal, etc. son estudiadas, son aspectos, al igual que las investigaciones en el aprendizaje motor o en los adelantos dentro del deporte de alto rendimiento, que pensamos que es preciso aproximar a todos los estudiosos de este amplio mundo.

Nuestro intento, pues, es trabajar en la profundización teórica, la información y el debate crítico para conseguir un conocimiento más esmerado y preciso de los fenómenos, movimientos y estudios que se producen dentro de la I.N.E.F., en Catalunya, en el resto del Estado y a nivel internacional.

Si en la palabra escrita reside una de las formas más profundas y reflexivas de ejercer la libertad del hombre, "*Apunts, Educació Física*" pretende ser un instrumento abierto de esta palabra, más allá de concepciones elitistas, de grupo o de ideologías cerradas. La revista, por lo tanto, no se inscribe en ninguna forma ortodoxa de pensamiento o corriente concreta y aunque participan los miembros de la I.N.E.F., colaboran también gran diversidad de personas —profesores universitarios, profesionales técnicos y estudiosos— que no pertenecen a la Institución y que provienen de diferentes campos de las ciencias. *Apunts, Educació Física* pretende ser no solo un instrumento de difusión de la investigación, sino una revista de información de alcance divulgativo. No se dirige exclusivamente al profesional de las actividades físicas, sino que pretende interesar en general al público culto que desee información de calidad sobre los problemas, progresos y circunstancias del mundo que rodea este tema.

Esperamos que el esfuerzo de la I.N.E.F. y el nuestro quede recompensado por el interés del lector.

Dossier**INTRODUCCION***Doménec Blazquez*

Intentar hacer un análisis sobre las diferentes tendencias y corrientes actuales de la EF supone algo más que hablar de unas peculiaridades o características que distinguen unos sistemas de otros. Hablar de tendencias actuales es hablar de crisis, entendiendo la crisis como un momento decisivo a partir del cual se produce, o bien una regresión o bien un progreso hacia adelante, crisis reflejada en la diversidad de prácticas que cubren este término, la oposición radical de sus planteamientos y las diferentes formas de inserción social e intelectual, pero es imprescindible examinar cuidadosamente cuales son los motivos que han llevado a esta situación de crisis. Sin este diagnóstico no servirá de nada analizar los rasgos peculiares que conforman las diferentes maneras de entender la Educación Física.

Al mismo tiempo parece obligado pensar en el futuro. ¿A dónde va la Educación Física? esta pregunta puede ser la última reflexión a la que nos conduce este dossier monográfico, que intenta ser una pausa, un momento para hacer balance.

A menudo el profesor de Educación Física, llevado por la rutina de su trabajo, puede llegarse a olvidar de su función, del porqué y el para qué de su tarea, de cuáles son sus objetivos y en muchos casos de cuáles son los contenidos que son propios de la Educación Física. Influenciado por los poderes institucionales, ideológicos o comerciales puede convertir esta materia auto-denominada como educativa, en una continuación de las prácticas socialmente impuestas y con un alto carácter normativo. Sin embargo, hoy en día, los rápidos cambios de ideas y de mentalidades favorecen que el profesor se cuestione cada vez más su actitud hacia la actividad física y la actividad en sí. Nos encontramos así con un colectivo que refleja al exterior la lucha interna de su reflexión y que en muchos casos se traduce en duras críticas desde sectores exteriores que desconocen esta problemática.

¿Que caracteriza esta crisis actual? si bien anteriormente habían existido perspectivas opuestas de en-

tender la Educación Física, las discrepancias se habían situado siempre en problemas, en el método se trataba más de defender unos planteamientos de como estructurar la práctica, que de analizar su trasfondo. La crisis actual no se sitúa en el exterior de los métodos en la forma, sino en el interior de ellos mismos. Se pone en cuestión el orden teórico. La constancia en las relaciones teoría—práctica. No se trata de demostrar la predominancia de un sistema sobre otro, puesto que ningún sistema puede ostentar el poder de recubrir la amplia gama de prácticas corporales existentes, sino de dar una verdadera estructura teórica que sirva para unificar la práctica.

Nos encontramos pues con un verdadero problema epistemológico. La necesidad de una definición no doctrinal de la Educación Física y de un nuevo sistema de relaciones entre la teoría y la práctica de las actividades físicas.

Si hacemos un rápido repaso de la situación actual, nos daremos cuenta de que la tarea no es sencilla.

Por un lado la E.F. se disgrega en múltiples ramificaciones que se implantan en ámbitos eterogéneos: educación, educación física, recreación, tercera edad, recuperación, etc., por otro lado nos encontramos en su interior con una pluralidad de tendencias y corrientes muy diversificadas: psicomotricidad, deporte, expresión corporal, etc.

Aparecen múltiples concepciones pedagógicas en función de cada tipo de actividad. Los métodos activos se oponen a los directivos. Las pedagogías ambientales parecen incompatibles con las pedagogías por objetivos. Los planteamientos globalitas están en discordancia con los analíticos.

Las concepciones pedagógicas son superabundantes. Por cada modelo de cuerpo se construye una forma de actuación pedagógica. Los métodos activos se oponen a los directivos. Las pedagogías ambientales parecen incompatibles con las pedagogías por objetivos. Parece difícil, ante esta perspectiva, encontrar la especificidad de la educación física. ¿Cuál es la originalidad que la diferencia de las otras actividades?. ¿Qué es lo que de común hay en todas las prácticas físicas y constituyen el común denominador sobre el que se apoya la educación física?

Esta puede ser la salida del laberinto en el que nos encontramos los profesionales de la educación física hacia donde tengamos que centrar nuestras energías.

VISION GENERAL

Cuáles han sido y son las tendencias de la E.F.

Jacques André

La educación física, ¿para qué? Los profesores de Educación Física, como los demás, se muestran en general bastante reacios a una reflexión sobre el porqué de su acción. Tienen más bien tendencia a centrar sus reflexiones sobre el "qué hacer", representado por el conocimiento de las técnicas de las diversas especialidades deportivas y, en rigor, sobre el "cómo hacerlo". Lo que se dice normalmente pedagogía, es decir, el conjunto de técnicas pedagógicas, procedimientos de aprendizaje y progresiones, concebidos como una adaptación de los conocimientos deportivos al nivel del alumno. Sin embargo, es sobre el "para qué" que es necesario razonar para comprender bien la evolución de la educación física y su significación actual. Pretender "educar para el movimiento" sin saber con qué finalidad, tiene el riesgo evidente de no tener mucho sentido ni eficacia.

En el "manifiesto mundial de la E.F."¹, la FIEP² define la educación física como "el elemento de la educación que utiliza de una manera sistemática las actividades físicas y la influencia de los agentes naturales: aire, sol, agua, etc. como medios específicos". Esta definición sintética tiene el mérito de mostrar que la finalidad de la E.F. es la educación, que el medio empleado es el movimiento y la influencia del medio físico. No se trata tan sólo de una educación "del físico" del cuerpo, sino de una educación general por medio del físico.

La E.F. es, por lo tanto, la acción ejercida sobre individuos y no materia, contenido específico a transmitir. Como tal, de ahora en adelante es fácil comprender que depende-todavía más estrechamente que cualquier otra disciplina- de una filosofía, de un proyecto político y esto es tan cierto que siempre es un terreno de luchas pedagógicas y sindicales.

Una ojeada sobre la historia de la E.F. es, en este sentido revelador. Se puede distinguir, con E. Loisel (*les bases psychologiques de l'E.P.*) tres grandes periodos: la edad militar, la edad científica, la edad pedagógica, a las cuales se tiene que añadir hoy una cuarta: la edad del tiempo libre.

Esta distinción -esquemática, indu-

dablemente- no corresponde a una división cronológica muy precisa: así la dirección institucional de la E.F. ha permanecido siempre en manos de militares o médicos (en 1975, un prefecto).

En la *edad militar*, el ejercicio físico se utilizaba como preparación para el combate, se valoraba la fuerza, la virilidad, el coraje. *La gimnasia tiene un marcado carácter militar*. En la *edad científica*, los objetivos son más higiénicos que utilitarios. El ejercicio físico se utiliza racionalmente con el fin de llegar a ser una especie de medicina preventiva, con vistas al desarrollo de la calidad de la salud. La función de recuperación es prioritaria con respecto a la de selección.

En la *edad pedagógica*, se produce una abertura del dominio de las posibilidades educativas del ejercicio físico. La Educación Física (termino nuevo) aparece como un medio de formación completa del individuo sobre los planos motores, afectivo, mental y social. Depende *del ministerio de educación*.

—*La edad del tiempo libre*, corresponde a la época actual. La mayor preocupación de los dirigentes y de los administradores, parece ser la ocupación de las masas, de los jóvenes, en el sector de la vida correspondiente al tiempo libre en el cual, entregados a sí mismos, habría el peligro de que estuviesen ociosos y por lo tanto se convirtiesen en un peligro para el orden social establecido. "*La juventud y el deporte son dos problemas estrechamente ligados en la medida en que la juventud tiene que encontrar su forma de expresión a través del deporte*" (Nungesser, 1968)".

CORRIENTES ACTUALES

La corriente deportiva

El deporte educativo de masas:

El punto de partida es un análisis sociológico y una decisión política que, en nombre del realismo, del modernismo, de la abertura hacia el mundo de la eficacia, concluyen que la E.F. no puede ser otra cosa que deportiva.

El deporte, de todos modos, está influenciado por nuestra sociedad de consumo; reproduciendo sus fallos. Es necesario, pues, transformarla para utilizarla en una perspectiva de educación, de ahí la expresión: "deporte educativo" (como les gusta decir en esta corriente) y hacer la forma de que no sea reservado a una elite -ya que la competición origina la selección y, por tanto, la eliminación- abriendo ésta y la práctica de los deportes al tiempo libre, a las masas; es "el deporte educativo de masas". De hecho, el método consiste en partir de las realidades (las activi-

dades deportivas, los deportes colectivos, sobretudo) y en "tratarlas" de forma que sean educativas, buscando la caución de las ciencias de la educación, de la psicología científica especialmente. Los seguidores de esta corriente se basan, pues, esencialmente en los trabajos de autoridades tan universalmente reconocidas como Wallon y Piaget, con el fin de adaptar las actividades competitivas institucionalizadas al niño en sus diferentes edades.

Reunir dos autores tan divergentes, reducir las ciencias humanas únicamente a la psicología científica, que presentan como si fuese la única verdad (pero teniendo en cuenta que Piaget se ha definido siempre no como psicólogo, sino como epistemólogo)...todo esto parece bastante superficial y sospechoso.

Las repúblicas de los deportes, o la educación cívica antes de la educación física.

Las experiencias se inscriben en la misma corriente. La competición deportiva se practica por el conjunto de los alumnos en un cierto sentido, el de una educación cívica, en una óptica democrática basada en la participación.

La competición es el motor del proceso, y constituye la fuerza y el control del entrenamiento. Todo gira a su alrededor.

Los alumnos participan en la organización de los encuentros, la constitución de los equipos, el arbitraje, poner los resultados en el marcador, en la propaganda, en las diversas tareas materiales.

Se trata de un modelo de organización en el que no se deja nada al azar. El trabajo se divide, se reparte entre todos. Cada uno tiene una tarea precisa y se le da un título: presidente, secretario, tesorero y hasta juez-árbitro, cronometrador, marcador...

Pero la participación de los alumnos no sobrepasa las tareas secundarias. No afecta a los objetivos que se persiguen, el contenido de la enseñanza, el método pedagógico... De hecho, esta participación no es muy diferente de la del alumno que, en la escuela tradicional, borra la pizarra y va a buscar la tiza, aunque sí es más generalizada, más organizada, más eficaz en el sentido que no permite ni la inercia ni la crítica.

En esta red administrativa, minuciosamente elaborada, al servicio del rendimiento, la organización es el valor fundamental... Los alumnos el deporte mismo vienen luego; es la imagen completa de lo que puede ser una sociedad burocrática, en el campo del juego y del tiempo libre. En definitiva, en esta corriente, lo que se busca es la integración del ser humano en la sociedad por me-

dio del deporte. Bajo el disfraz de organización de juegos deportivos inofensivos y motivadores se modelan una serie de individuos que asimilan con toda naturalidad la ideología del rendimiento, la valoración de la competición, la necesidad de organización y jerarquía, y el respeto de la disciplina.

Los deportes y actividades al aire libre, o la comercialización del tiempo libre.

Estas actividades están hoy muy de moda y se las presenta como liberadoras. Debido a la industrialización y a la urbanización, hay un aumento de las vacaciones largas y la necesidad de la vuelta a la naturaleza cada día se siente más vivamente.

La escuela ha de preparar para el tiempo libre del adulto. La acción del profesor en E.F. se inscribe en este cuadro. Se le ofrecen facilidades para organizar estancias al aire libre. Esta orientación lo tiene todo para seducirlo: escenario inimitable, aire puro, sol, agua, nieve, árboles... la ventaja pedagógica del cambio de lugar, la vida física espontánea, facilidad para las relaciones humanas, ausencia de competición...

Todo esto es innegable pero este retorno a la naturaleza se efectúa en determinadas condiciones. Si la competición parece ausente, aunque su sombra sigue presente, las actividades no dejan de inscribirse en el cuadro de las federaciones deportivas, la técnica así como el material están siempre presentes...

Las pistas de nieve están llenas de palos de esalon, los ríos encauzados, los lagos y las costas sembradas de boyas; y hasta en los bosques hay trazados de pistas, la actividad física por lo tanto se encuentra bastante encuadrada. Los deportes que necesitan más material y equipo (esquí, vela, equitación) son los que recomienda más la publicidad... y los instructores oficiales. De aquí a pensar que es bajo la presión de los comerciantes del tiempo por lo que la escuela de la iniciación necesaria al futuro consumidor...tan solo hay un paso.

Estas técnicas para el tiempo libre ¿no son más bien mercancías ofrecidas como pasto de consumidores condicionados y ávidos de "aparentar" que medios de liberación y de educación permanente?

La corriente psicomotora

J. Le Boulch, profesor de E.F. y médico es uno de los nombres más ilustres de esta corriente, es uno de sus fundadores. En primer lugar define una concepción general de la educación y aborda después el medio, el movimiento según un método científico. El título de una de sus obras es revelador

en este sentido: *la educación por el movimiento.*

Ya no se trata como en la anterior, del deporte-realidad social, que es el punto de partida (y luego el objetivo final) del proceso, deporte en el que se busca lo que puede ser educativo sin haber definido con antelación las finalidades de la /educación,, *aquí /os objetivos están determinados.* Se trata de *"favorecer una expansión humana que permita al hombre situarse y actuar en un mundo en transformación para:*

-un mejor conocimiento de si mismo;

-una mejora de su conducta;

-una verdadera autonomía y el acceso a la responsabilidad en el cuadro de la vida social"

Es, en suma, una educación total de la personalidad lo que se propone , solamente la educación por el movimiento .

En esta perspectiva, la educación psicomotriz está centrada en el desarrollo de ciertas aptitudes en el aspecto de la percepción y de la motricidad en relación con las funciones mentales. No se confunde con el aprendizaje de habilidades o de determinados comportamientos sociales como en el caso anterior. Las situaciones motrices se han escogido rigurosamente en función de su interés formativo respecto a las necesidades

Finalmente la educación pasa delante de la instrucción. La formación (*"desarrollo del dominio de unas determinadas situaciones para el entrenamiento de la iniciativa, de la plasticidad, de la espontaneidad que lleva a una mejor adaptación"*) *suplanta el aprendizaje ("adquisición de un hábito preciso por repetición de un mismo gesto que tiende a la realización exacta de una tarea determinada).*

Para conseguir este objetivo, el autor de *la "psicocinética"* se limita a un método de investigación científica, es decir, positivista, fundado en la experimentación en el laboratorio, utilización de medidas y extracción de leyes. Se llega a privilegiar la educación del gesto según un método muy elaborado. El problema de la motivación se encuentra así planteado. No está representado por la competición sino por la interiorización que consiste, para el sujeto, en sentir y analizar lo que pasa en su cuerpo (ya que esta relación está en la base de la socialización) y por la comunicación con los demás, profesores y alumnos.

En definitiva, esta corriente se inscribe en el cuadro de la nueva educación.

-Hace pasar al alumno delante de la habilidad, es decir, que se da prioridad al *"cuerpo vivido"* rechazando el *"cuerpo hecho"*.

"Hay dos maneras de practicar el movimiento: el movimiento hecho por el alumno que controla su cuerpo, y el movimiento hecho por el alumno que tiene el cuerpo guiado desde el exterior".

-Se hace pasar el modo delante de la materia: *"el educador que propone el movimiento tiene tanta importancia como el mismo movimiento".*

-Se hace pasar la adaptabilidad (capacidad de adaptarse permanentemente a nuevas situaciones) delante de la adaptación dando prioridad a la disponibilidad corporal y rechazando todo adiestramiento.

-Da prioridad a la autonomía, dejando de lado relativamente el rendimiento inmediato.

-Por medio de una mejor relación con uno mismo, mejora el saber estar en grupo en el sentido de la comprensión recíproca y no de la competición.

A pesar de todo, no deja de tener dificultades para aplicarlo:

-Si, como ha demostrado Wallon, el movimiento constituye la base histórica de la personalidad de uno a tres años, ¿se puede generalizar este principio al nivel de los adolescentes de enseñanza secundaria?.

-Como el método no es oficial, los profesores de E.F. no reciben ninguna formación en este sentido². La minoría interesada por esta vía, como se mueve en un ambiente deportivo, difícilmente puede evitar la contaminación y cambiar de mentalidad...

"Resultado una cierta desnaturalización de las opciones fundamentales.

-Algunos limitan el método a una técnica que les parece valiosa por la utilización de algunas palabras "científicas" y lo integran alegremente en su enseñanza de las técnicas, en la preparación de los exámenes de E.F. y de las competiciones.

-Otros se desmarcan más rápido del deporte, camuflan con términos del tipo: espacio, tiempo, esquema corporal, cuerpo vivido, contrastes..., acciones ordinarias, la causa de las cuales no se explican.

-En general, resulta un cierto confinamiento al nivel de la técnica y de la receta pedagógica; la reflexión educativa periódica, la dimensión política, se encuentran ausentes. Por otra parte, al cuerpo raramente se le considera como sede de las pulsiones, de los deseos, sino que sobretodo como medio de adquisición de los mecanismos de base escolar: lectura, escritura.

En definitiva, las críticas de esta corriente están referidas al positivismo y esencialmente a la aplicación que se hace, y todo ello por falta de una formación profunda de los profesores en este sentido.

La psicomotricidad:

Siempre en el sentido de una educación global, P. Parlebas³ criticando lo que hay de parcial en la concepción precedente, plantea la constitución de una psicomotricidad, ya que la presencia de los otros trastorna la motricidad. *Ya que pretende principalmente ser "científica", su finalidad esencial es proporcionar un objetivo a la E.F.* Esta se convierte para él *"la ciencia de las condiciones de eficacia en la utilización educativa de las conductas motrices"*.

Así, quiere evitar una *"E.F. en ruinas"* y hacer una disciplina total y no bajo el *"el vasallaje de otras"*. Con la preocupación de ver las cosas de una manera elevada, no propone un método sino que se sitúa por encima del debate *"anticuado"* que opone deporte y educación física, ya que el deporte para él no es más que *"un conjunto de situaciones motrices institucionales, subconjunto del conjunto de todas las situaciones motrices que se pueden plantear"*. Actividades deportivas de competición, de tiempo libre, de expresión, todo es interesante.

En esta visión amplia del movimiento, se puede, entonces, preguntarse ¿por qué limitar de esta manera la E.F. a la pedagogía de las conductas motrices? ¿Por qué no podría llegar a ser una pedagogía del cuerpo (y de qué cuerpo)? ¿Del cuerpo soñado, del cuerpo deseo, del cuerpo máquina?.

Aunque, con el fin de continuar siendo "científico", eficaz, serio, y sobre todo creíble, P. Parlebas rechaza estas preguntas. Llega por lo tanto, a aislar las conductas motrices de todo contexto socio-político. Por esta razón, toda su reflexión está guiada por la preocupación dominante de neutralidad y de objetividad científica.

Esto se convierte en una pura ilusión cuando se sabe que esta objetividad constituye una opción filosófica, un postulado de base que responde a una toma de posición puramente subjetiva.

Hacia una educación física de ruptura, para una mejor relación con el cuerpo

Esta tendencia reciente parte de un análisis sociológico y político del deporte que no se había hecho hasta estos momentos y que todavía ahora se realiza muy raramente.

Análisis crítico del deporte

El deporte apareció en Inglaterra a finales del siglo pasado. En correspondencia al advenimiento del maquinismo industrial y el tipo científico, técnico, de organización de la producción. Está ligado estructuralmente a una base económica y es el resultado de la disminución del tiempo de trabajo, de urbanización,

de la modernización de los transportes.

Con la creación de las federaciones nacionales e internacionales, se llega a una institución mundial con una organización centralizada y jerarquizada, basada en el endeudamiento.

Esta institucionalización del deporte, en sus estructuras, en su funcionamiento, en las ideas que vehicula, es el reflejo de la sociedad capitalista que lo ha engendrado. Al mismo tiempo, contribuye a desarrollarlo y a perpetuarlo.

Se necesita, en efecto, distinguir actividad física y actividad deportiva. Lo que constituye la naturaleza deportiva de una actividad en su institucionalización, es decir, su organización, su aparato, sus códigos, sus reglas, sus campeonatos. Ya que la institución deportiva fielmente los valores de la sociedad capitalista: rendimiento, competición, trabajo, esfuerzo, ganancia, récord, selección, jerarquía y disciplina...

El deporte permite pues, ocupar el sector de tiempo libre e inculcar estos valores, y así es como, en una atmósfera relajada y bajo una apariencia de neutralidad, del estadio a la fábrica, de la fábrica al estadio, se facilita la transición. La atención de los deportistas, tanto practicantes como espectadores, se encuentra desviada de las preocupaciones sociales, económicas y políticas.

-En el plano psicológico, la actividad deportiva permite la contención de las pulsiones agresivas en los límites socialmente permitidos: *"lanzar pesos o el disco al estadio pero no las coles a la calle"*. Poseído por la sed del rendimiento , del progreso, el deportista se reprime a sí mismo, desvía su energía sexual hacia la actividad física, canaliza su agresividad, limita su actividad intelectual crítica. Esta auto represión resulta muy útil a los dirigentes, los cuales todos, aprecian el papel catártico del deporte⁴.

Además, la fascinación del campeón y la atracción hacia este modelo, conllevan la masificación y el conformismo.

Apoyando la idea de competición, de selección y por tanto de eliminación, el deporte lleva en sí una aceptación de la jerarquía. Al deportista le gustan los honores, los títulos y respeta la gloria del poder, del dinero, del orden establecido. Como la progresión de los resultados depende del esfuerzo, éste se convierte en un culto, en un mito, ya que la "superación de uno mismo", la habilidad, son virtudes indiscutibles.

Así se forma un cierto tipo de hombre objeto sumiso, conformista y arribista.

La ilusión del deporte educativo

Delante de los escándalos financieros, las estafas, las violencias, el chauvinismo que se producen en las manifestaciones deportivas, cada día hay un número mayor de profesores que formulan críticas al deporte. No obstante, la mayoría de ellos -ya sea por convicción o por justificar su función- siempre les parece que pueden hacer "educativo" el deporte, adaptando los reglamentos, abriendo la competición a todos, haciendo practicar el máximo de actividades. "El educador es el que ha de dar al deporte sus reglas morales", ha dicho Guiraudoux y todavía hay muchos que creen en esta idea o bien que quieren creer.

De todas maneras, son las instituciones las que forman casi completamente al hombre y no la actuación o las buenas intenciones de algunos profesores. La institución militar, por ejemplo, fabrica un cierto tipo de individuos, la institución deportiva otros..., quizá no muy alejado del precedente.

En definitiva, el cuadro institucional determina una cierta forma de enseñar y estos dos elementos son los que ejercen la influencia más fuerte sobre la formación profunda del ser humano, transformando en buenas intenciones los intentos educativos de los profesores. Creer en el deporte educativo parece, por lo tanto, un engaño. Sólo hay un deporte y éste vehicula toda una ideología, la de la clase dominante.

Estas ideas aparecen con otras palabras en la revista *Partisans*, n°43: "Deporte, cultura y represión", han contribuido a incitar a la minoría de profesores de E.F. que estaban de acuerdo con estas ideas, a buscar otra forma de educación por el movimiento o, mejor dicho, otra relación con el cuerpo y dejar así de hacer el papel de guardias, de controladores del cuerpo, dejando de efectuar un marcaje corporal, de ejercer una presión física en nombre de determinadas normas que no se han de discutir.

La expresión corporal

Está muy de moda, tal como dice C. Pujade-Renaud "el lugar mítico de todos los posibles". Se desprenden sin embargo, algunas ideas centrales teóricamente expresadas.

— Al cuerpo no se le considera como un instrumento al servicio de proyectos, del espíritu, ni tampoco como un lugar de paso para la adquisición de futuros conceptos socialmente deseables (psicomotricidad), sino como el lugar., el centro de la vida al que es necesario devolverle la palabra.

— Es necesario "vivir el propio cuerpo", conocerlo profundamente, dejarlo expresarse, comunicarse con él, acostumbrarlo al placer. A fuerza de estar formado y reformado

por la cadena educativa familiar, escolar, militar y profesional, el cuerpo reprimido ya no siente nada, no se expresa, no vive. Nada más se le considera como un medio de producción o de consumo. Es necesario pues, escucharlo, dejarlo "hablar".

Los pedagogos de psicomotricidad se basan en psicología experimental. Aquí, las bases son los trabajos del psicoanálisis. La motricidad es mucho más el resultado de la historia personal del individuo, la cual se ha inscrito en su cuerpo, que no el producto de aprendizajes.

Es por esto que el descubrimiento, la toma de conciencia de sus inhibiciones, repulsiones, bloqueos o de sus atracciones, de sus placeres, permitirá conocerse mejor, vivir más a gusto con los demás.

Esto, por ejemplo, es fundamental para los profesores. Se enseña más lo que se sabe que lo que se sabe; su cuerpo habla a los alumnos al mismo tiempo que habla. Por medio de su cuerpo puede comunicar el bienestar, la desconcentración, la libertad, el placer, o a la inversa, la inquietud, el movimiento reprimido, la mezquindad, y el esfuerzo doloroso.

Estos principios teóricos, son aparentemente, seductores. En el nivel de la aplicación se distinguen dos niveles fundamentales:

— En el primero se da como una degeneración de estas ideas, como una forma de recuperación. A la expresión corporal se la considera como una asignatura más, enseñada por un especialista. Se reserva para las chicas, se asimila por la danza, por la rítmica, por el mimo. Expresarse está bien, pero sobre todo se necesita para comunicarse con los demás, para esto se necesita un código. La técnica adquiere toda su importancia, teniendo en cuenta que los profesores han estado formados en este sentido de la habilidad, del orden, de una estética definida. El cuerpo es, pues una vez más dominado, castrado sometido a un determinado lenguaje, a las normas escolares. Como en la escuela, es necesario evaluar, programar, anotar las "creaciones". El cuerpo de nuevo "asediado por la palabra, se he vuelto sabio, es un cuerpo hablado"⁶.

Esta trampa es de todas formas, difícil de evitar en la "sesión" de expresión corporal en la escuela entre dos clases donde el silencio, la inmovilidad, el conformismo, la represión son frecuentes entre los valores más importantes.

— La segunda orientación trata de evitar esta desnaturalización con la técnica de danza o los valores escolares. A la emoción, al instinto ya no se les hace callar, a los gestos espontáneos ya no se les codifica.

La improvisación es quien manda, el cuerpo sensorial, pulsional, lo imaginario se pone en marcha. Se asiste entonces a una especie de "happening" que tiende a la realización colectiva de los instintos primarios.

En Wilhem Reich (*la función del orgasmo*) está en la base de esta concepción, la bioenergía se inscribe en esta corriente. Se ha de liberar la energía fundamental en los músculos y en las emociones -la tensión muscular es un factor esencial en los trastornos emocionales- liberar al cuerpo de su "coraza caracterial". El cuerpo y el grupo aparecen como medios de psicoterapia.

Pero es difícil imaginarse estas sesiones en el marco de la institución escolar. Los pocos intentos han chocado con vivas reacciones administrativas en nombre de la moral.

Por otra parte, el cuerpo tiene otras cosas que expresar aparte de los instintos elementales: deseo del coito o deseo de violencia? ¿liberando "Eros" no se libera también "Thanatos"?

Este retorno brutal a la corporeidad parece más próximo a un retorno a la primitividad pero, ahora, es fácil de comprender esta tendencia que se escribe en la reacción contra una vida superrepresiva mecanizada, programada, contabilizada, en la que la expresión de los instintos y de las emociones no encuentra lugar.

El juego

Siempre es para dar lugar al principio del placer respecto al principio de realidad que los adversarios del deporte quieren utilizar el juego. El juego no pertenece a una institución: sus reglas son definidas, modificadas, "ahora y aquí" según la imaginación de los niños. En esto, difiere fundamentalmente del deporte, es el dominio del sueño, no se trata del rendimiento. El juego tiene un sentido, puede expresar fantasmas inconscientes, permite vivir, revivir ciertas situaciones, inventar, crear. Esta práctica es fundamental, ya que es la formación de estas pulsiones, portadoras de placer, denominadas autotéticas⁹ que ejercen la más importante influencia sobre el desarrollo de la persona.

No obstante, hay un límite: la repetición es el motor esencial del juego¹⁰ ya que no saldría nada creativo en este "dejarse ir" fuera de expresión de automatismos, de costumbres, de instintos.

En cierta manera, ¿sería una regresión, es necesaria? ¿y el profesor de E.F. es capaz de ayudar, por medio de éstos, al niño a conocerse, a analizarse? ¿Es capaz de asumir este papel de animador, que algunos no dejarán de compa-

rar con el de monitor de colonia de vacaciones mientras se resiente de que su función se denigra en la institución escolar? ¿No hace el papel de agente de liberación de una enseñanza tradicional de sumisión y de represión?.

La no directividad se muestra también difícil en la E.F.. Por una parte, un gran número de alumnos están moderados por lo que han visto o vivido del deporte y tratarán de repetir inconscientemente los mismos estereotipos que son los motores de una técnica deportiva; por otra parte, los que están vacunados contra esta práctica deportiva, tienen tendencia a apartarse de cualquier actividad física. El fracaso deportivo, como el fracaso amoroso, tiene en efecto una resonancia afectiva profunda.

Por otra parte, los riesgos de accidentes laborales y la represión administrativa constituyen obstáculos más importantes.

Parece, por lo tanto, que el profesor de E.F. ha de proponer objetivos claros, escoger situaciones precisas materializadas. Esto parece, sin duda, autoritario, pero su actitud personal se ha de demostrar no directiva. Será hecha con autenticidad (cesar de hacer papeles), de congruencia, es decir, de unidad, de constancia, de coherencia entre el hombre, su filosofía y su práctica diaria, de empatía (ponerse en la piel del otro, escucharlo sin juzgarlo, buscar profundamente lo que siente)¹¹.

Entonces será, no un dejar hacer, sino un dejar ser. Pero se trata de una actividad común a todo profesor y no de un contenido específico.

Este cambio de perspectiva de las diferentes orientaciones de la E.F. actual pone finalmente el problema del papel que se desea que haga el profesor en esta disciplina.

Este es diferente según el contenido que se escoja. Además esta elección se hace siempre en función de un vasto proyecto político camuflado con justificaciones pedagógicas. Hoy, el deporte es la base educativa de un vasto plan de educación para el tiempo libre. La E.F. no es tanto una educación del cuerpo, del gesto o de las capacidades institucionalizadas con el objetivo de la instrucción cívica. Esta se encamina al reclutamiento y a la formación de algunos productores de récords y de una masa de consumidores, de espectáculos deportivos y de actividades al aire libre, otras fuentes de provecho y de movilización.

Al mismo tiempo el profesor se encuentra en la encrucijada de dos influencias más: la de la institución deportiva y la de la institución escolar.

— La primera le pide iniciar a cuan-

tos más mejor, seleccionar, proveer a los clubs, todo esto es una ideología del rendimiento, una moral de trabajo, del esfuerzo, en un mundo de medida y de jerarquía.

— La segunda tiene presente todavía esencialmente la función del "profesor de gimnasia" como compensatoria, próxima a la del "*gentil animador de la escuela*" que acciona las válvulas de seguridad para permitir que el niño pueda soportar mejor las obligaciones escolares.

— De la primera influencia resulta, por lo que respecta a la manera de ser del profesor de E.F., un tecnicismo estrecho, una visión materialista y utilitarista, la adopción como necesidades de valores como la fuerza, el trabajo, la concurrencia, la jerarquía.

— De la segunda, con la preocupación de ser tomado en consideración, un intelectualismo gratuito, un cientifismo que se aplica sobre temas ridículos, una religión de la ciencia exacta con el fin de que todo sea indiscutible, un menosprecio por lo afectivo, una desencarnación en provecho del intelecto una falta de compromiso y ...¡exámenes de E.F.!

Las influencias de estas dos instituciones convergen en el sentido del orden establecido. El cuerpo sólo es un instrumento, calla o funciona más que habla, produce o sirve para producir más que siente. Nada más que liberándose de esta carcasa institucional, burocrática, la E.F., tanto en su búsqueda como en su práctica, podrán evolucionar. Los profesores de esta asignatura, aunque tengan razón de querer su incorporación al Ministerio de Educación, por el contrario, no tienen nada a ganar si copian las estructuras y los valores de una enseñanza tradicional en la que el cuerpo está muerto. Tienen mucho más que hacer participando en la crítica y en la renovación profunda del sistema escolar en el sentido de la transdisciplinariedad, ya que el profesor de E.F. ya no tiene el monopolio del cuerpo como el profesor de filosofía tampoco tiene el de esta asignatura.

Por otra parte, aunque esto pueda parecer utópico es indispensable luchar contra el imperialismo de la institución deportiva sobre la E.F. escolar. Se tiene que pasar por esta rebelión para abrir la puerta a otra relación con el cuerpo, a los demás y al mundo, para poder "*cambiar la vida*". Toda búsqueda en E.F. ignora esta dimensión (y desgraciadamente es la más corriente, ya que es la oficial) no puede desembocar más que en una aplicación limitada y naturalmente desnaturalizada.

Liberar la E.F. de sus trabas y de sus opresiones institucionales, liberar el cuerpo, darle la palabra, éstas son las direcciones fundamen-

tales que se inscriben en otro proyecto social y político. Además es necesario que los profesores se sientan con el derecho de tener un proyecto.

— Quizás es más importante para un profesor ser consciente, que no profesionalmente concienzudo. No hay en esto una nueva consciencia profesional en la que al final sería un privilegio la cuestión: "*¿para qué?*"

LA CRISIS ACTUAL

Dispersión, multiplicidad y conflicto

Pierre Parlebas

Durante mucho tiempo la educación física ha vivido sobre afirmaciones perentorias que casi no dejaban lugar a dudas. Este método se tiró a la basura después de haber conocido los favores de las circulares y algún otro impuesto por los textos oficiales. Esto, indudablemente, ha terminado. Desde hace unos veinte años ha aparecido una sensibilidad nueva; se ha visto salpicada por la crisis.

Los instructores de educación física han tomado conciencia de que habían sido desposeídos del contenido de su asignatura y han reivindicado su participación en la definición de su práctica. Recusando el principio de autoridad, basándose en conocimientos científicos adquiridos en la universidad, se preguntan sobre el sentido y alcance de su actuación. Paralelamente, las actividades físicas y deportivas han conocido una verdadera explosión social. Las prácticas de competición y las prácticas de ocio han dado un salto hacia delante como nunca se había visto en el pasado; hoy en día en Francia se habla de nueve millones de deportistas federados y cerca del 35% de los individuos de más de quince años afirman practicar al menos ocasionalmente una forma de gimnasia¹³. La importancia que ha tomado el espectáculo deportivo y su indudable alcance socio-político refuerzan el fenómeno.

La doble emergencia de una exigencia científica, de toda forma irreversible, y de una masiva demanda social de actividades físicas suscita una intensa agitación y tiende a provocar cambios institucionales. Como bien ha demostrado Bertrand During en *la crise des pédagogies corporelles*⁶, hoy en día, "en educación física se comparte unánimemente el sentimiento de una crisis" (6, p.18). La creación de las unidades de enseñanza y de investigación en educación física y deportiva (UEREPS) y de la agrega-

ción de la educación física, la adopción de diversos textos legislativos o reglamentarios sobre el deporte, la concesión de créditos de investigación y la reorganización de las profesiones del deporte son respuestas, a veces emitidas sobre la marcha, a estas nuevas exigencias.

La problemática de la educación física no se puede aislar de su contexto social e institucional; ha salido de ella, a título de traducción como una especie de reflejo, a título de contradicción como un cuestionamiento de hechos establecidos. Conviene también abordar esta problemática bajo dos aspectos distintos aunque solidarios: el punto de vista socio-institucional que depende de las instancias históricas presentes y el punto de vista científico ligado a exigencias de epistemología interna.

Viéndose en la necesidad de abordar una mutación brutal, ¿se pregunta la educación física como un conjunto homogéneo que propone una unidad irrefutable?

La vertiente socio-institucional

¿Dónde se encuentra la educación física hoy en día? ¿Se puede esbozar, muy esquemáticamente, un cuadro rápido de la situación actual?

Los campos de intervención

La educación física se ha implantado con éxito en grandes sectores de la vida social. La encontramos en el mundo de la formación y de la educación (escuela, universidad, formación profesional); ha sabido, especialmente con los llamados métodos "psicomotores", hacerse reconocer en el dominio de la readaptación. De todas formas su desarrollo más espectacular se ha afirmado, por un lado, en el mundo del ocio debido al atasco de los quince últimos años (gimnasias de conservación de múltiples denominaciones, clubs de vacaciones, jogging, plancha de vela y prácticas nuevas), y por otro lado, en el dominio de la competición (aumento del número de federados, desarrollo de secciones deporte-estudio). La indudable implantación de las actividades físicas en estos cuatro grandes dominios (educación, reeducación, ocio y competición) parece demostrar un éxito. ¿Garantiza este una coherencia o bien una balcanización?

Las técnicas y los métodos

La exuberancia es aquí la ley. La inventiva de los prácticos es remarkable. El jardín de las especialidades motrices conoce una floración perpetua: métodos psicomotores, psicotónicos y psicostónicos, ofrología, eutonia y yoga, gimnasia de pausa, bio-energía y stretching, gimnasia de conservación, gimnasia voluntaria, aeróbica y gim-tónica. Si añadimos las escuelas de danza

y de expresión corporal, y la miríada de técnicas deportivas, el mosaico se vuelve impresionante. ¿Es que la abundancia de bienes no molesta o bien quien mucho abarca poco aprieta?

A estas técnicas se asocian a menudo métodos que se afirman como verdaderas teorías de la motricidad. Si bien algunas de ellas son prueba, más que nada, del ingenio de su autor y de una buena adaptación al gusto del momento, otras son creaciones remarcables, como la "psicocinética" de Jean Le Blouch⁸ y la "eutonia" de Gerda Alexander¹, por ejemplo.

Los modelos explicativos
Las distintas corrientes de gimnasia buscan su legitimación basándose en las referencias consagradas y prestigiosas. El modelo organicista y bio-mecanizante es el que más a menudo se lleva la palma, tanto por lo que respecta a Georges Demyen como en lo que concierne a los métodos correctivos o a las gimnasias de conservación, en boga aún en nuestros días. Ferozmente opuesto a esta concepción "construida", el método natural de Georges Hebert privilegia la espontaneidad de los comportamientos llamados "instintivos". El modelo deportista, de dominante bio-energética y fundado en el rendimiento, propone el universo de la "performance" motriz que se impone estrepitosamente hoy en día. En los últimos quince años han surgido dos nuevas representaciones. Un modelo "duro", de tipo político, presenta el cuerpo como el lugar de las contradicciones de la sociedad; muy crítico, bajo la pluma de Jean-Marie Brohn, esta corriente virulenta denuncia el condicionamiento servil de la empresa deportiva que acallaría los espíritus mediante una modulación corporal⁴. Una concepción "afable", de tipo hedonista, se extiende actualmente cada vez más; en ella las prácticas corporales son concebidas como una ocasión de liberación y expansión durante la cual el individuo buscaría el placer corporal, el placer de tratar con el prójimo y el contacto con la naturaleza.

Algunas de estas concepciones se repelen, otras se invocan recíprocamente. Por otro lado, aún podríamos distinguir otras muchas y matizar hasta el infinito. La constatación sería sólo más implacable: ¿qué puntos comunes hay entre todas estas representaciones del cuerpo? La multiplicidad de estos modelos invita a preguntarnos: ¿en qué se convierte la educación física balanceada de esta forma de una corriente a otra?

Las concepciones pedagógicas

También aquí los métodos son superabundantes y, ciertamente, en conflicto declarado. Para cada modelo del cuerpo (médico, deportivo,

político...) se articulan una o más concepciones pedagógicas. Los métodos llamados activos y poco directivos se oponen a las doctrinas impositivas, recelosas de conformidad técnica. Último avatar de nuestros días, la "pedagogía por objetivos" se ha enemistado recientemente al proponer un instrumento didáctico que ambiciona la neutralidad.

De hecho, todos los conflictos de la problemática pedagógica clásica se reencuentran en la educación física, y esto con mayor agudeza ya que la puesta en juego del cuerpo reactiva las pasiones. Tanto la propagación de los procesos como su desgarramiento se convierten aquí en la norma.

La formación de los formadores

El cursus de formación es un revelador excelente de los presupuestos de una disciplina y de sus conflictos subyacentes.

El estudiante de hoy en día, como el del pasado, encuentra serias dificultades para establecer una conexión orgánica entre sus prácticas de campo y sus estudios teóricos. Estos yuxtaponen unos conocimientos extraídos de disciplinas dispares reputadas como fundamentales (anatomía, fisiología, psicología, sociología...) y que se considera que dan cuenta de las situaciones motrices. Se postula que la suma de datos fisiológicos, psicológicos y sociológicos desembocarán en una síntesis que vuelva inteligibles las actividades motrices. Este presupuesto que parece irrefutable es en realidad muy audaz. La división de los conocimientos y la dificultad de encontrar una inteligibilidad común a las diferentes prácticas físicas son los rasgos dominantes de esta formación. Más que nunca en nuestros días, tanto en su teoría como en su práctica, la educación física está desgajada. ¿Acaso no podríamos substituir esta yuxtaposición de puntos de vista por una perspectiva científica susceptible de dar cuenta, de primera mano, de las actividades motrices?

La marginalización de la educación física

Al no haber podido asegurar su coherencia interna, es decir no habiendo encontrado su identidad, la educación física aparece dispersa en múltiples modalidades, técnicas y sectores fuertemente dispares sobre los cuales no puede mantener el dominio. Se arriesga así a ser desposeída de sus diferentes contenidos.

Las técnicas de la "performance" deportiva

Prioritariamente estas atañen, en efecto, al deporte de alto nivel; es el campo de elección de los animadores especializados (título de Estado) y de los entrenadores.

Las técnicas "afables"

Estando orientadas hacia las actividades de mantenimiento y de ocio se desarrollan esencialmente mediante iniciativas locales, de asociaciones o de clubs privados. Los instructores de educación física habían jugado un papel importante en ellas en el pasado (en gimnasia voluntaria por ejemplo), pero hoy en día la efervescencia corporal se desarrolla en lo más esencial fuera de ellos (prácticas nuevas, aeróbic...).

El contenido motor orientado hacia el desarrollo y expresión de la personalidad.

La educación física se ha incomodado durante mucho tiempo con esta perspectiva calificándola de "intelectualista" y oponiéndole las técnicas de resultados cifrables. Claude Pujade-Renaud¹⁴ y Jean Le Boulch⁹ han subrayado la hospitalidad que se reservó a sus respectivos intentos, muy distintos, pero que proponían ambos un contenido orientado hacia ciertas formas de expresión de la personalidad. También las corrientes de obediencia psicológica han retomado por su cuenta estos contenidos y se han consagrado a ellos más y más: terapeutas de la motricidad, especialistas en psico-motricidad, psico-reeducadores... Por otro lado, durante el último decenio, los psico-sociólogos han "redescubierto" el cuerpo de sensibilización de la comunicación corporal, bioenergía, potencial humano.../ *contenido científico*

Este contenido, elaborado por las disciplinas consagradas, hoy en día en completa renovación, escapa a la educación física propiamente dicha. Esta, privada del estatuto científico, no dispone de ningún corpus propio; se trata, más bien, de un dominio "de aplicación" y los enseñantes de educación física no pueden ser, cualitativamente, más que los arrendatarios de este campo. La educación física se ve marginada cada vez más. La evolución actual de la situación no excluye su desaparición pura y simple en un futuro próximo. La división constatada y la ausencia de una unidad de concepción favorecen una extrema división del trabajo que tiende a yuxtaponer prácticas de educación física "acomodadas" e investigaciones sectoriales. A esto corresponde una concepción "estallada" de las profesiones del deporte.

¿Es esta orientación ineluctable? Los campos de intervención de la educación física son múltiples, sus técnicas y sus métodos desbordantes de diversidad. Los textos oficiales y las formaciones actuales acentúan las disparidades. El desmenuzamiento resultante puede parecer perjudicial. ¿Pero acaso no es la pluralidad una garantía de

riqueza? ¿Es inevitable que una dilución teórica y una pérdida de identidad acompañen a este desmenuzamiento de las prácticas de la educación física?

La vertiente Epistemológica

¿Poseen las actividades físicas y deportivas una especificidad? Dicho de otra forma, ¿encierran una originalidad que las distinga de las otras actividades? La búsqueda de rasgos distintivos nos responde a una demanda desatinada de originalidad: es la condición sin la cual la identidad de un fenómeno no puede ser atestada, y es también una sumisión a los imperativos usuales del análisis científico. Según Littré, es específico aquello que es "exclusivamente propio de una especie". La noción de especificidad toma por lo tanto su significado mediante comparaciones operadas entre categorías vecinas. En el seno del sistema global de las actividades, ¿podemos descubrir características propias de las actividades físicas y deportivas?

¿Apoyarse en las finalidades?

La tendencia más frecuente del pasado fue la de buscar la definición de la educación física en el plano de las finalidades. Era como una evidencia inmediata; es necesariamente un callejón sin salida.

Las finalidades nos devuelven, en efecto, al mundo de los valores y de la ética, En este dominio donde se encuentra comprometida una concepción subjetiva del hombre y de la sociedad, ¿en nombre de qué criterios podríamos comparar y quién podría, en última instancia, permitirse el lujo de decidir? Por otra parte, ¿podemos encontrar una sola teoría de educación física que no pretenda influir favorablemente sobre la personalidad y las relaciones sociales, sobre la salud y la felicidad corporal? El riesgo de quedarse satisfecho con la generosidad de las finalidades llevadas como estandartes es grande.

Las buenas intenciones proclamadas y las profesiones de fe no pueden ser suficientes; ¿acaso no recuerda la sabiduría popular que el infierno está plagado de buenas intenciones?

La dificultad no radicará en redactar un catálogo de finalidades, sino en evaluar objetivamente la influencia real y controlable ejercida por las actividades físicas sobre las actitudes y las conductas de los practicantes. Aunque las finalidades resisten evidentemente una gran importancia, al nivel global de nuestro problema no son distintivas.

La pertinencia

Jugar a fútbol y resolver un sistema de inecuaciones presentan diferencias a todas luces claras. A grandes rasgos el campo de las actividades físicas y deportivas revela una especificidad manifiesta. Con-

vendrá, sin embargo, desconfiar de la acepción de este término, ya que si no todo se volvería específico: el lanzamiento de peso sería específico pues es diferente del fútbol, y el lanzamiento de jabalina, a su vez, en relación con el lanzamiento de peso. Tal como la entendemos aquí, la especificidad no se refiere a este tipo de diferencia, tal como lo han concebido los lingüistas.

La pertinencia es el punto de vista original adoptado por una disciplina para estudiar un fenómeno, de forma tal que la diferencia de las otras. Dentro del marco de esta pertinencia es donde cada disciplina construye su objeto. Una "misma" situación de actividad física suscitará la creación de "objetos científicos" diferentes y provocará construcciones teóricas distintas. Consideremos por ejemplo una competición de esquí. El gasto energético y los mecanismos de equilibrio del esquiador por los cuales se interesa el fisiólogo son ignorados por el historiador, que se preocupará de la evolución de las pruebas en función de las mentalidades y del contexto socio-político. El economista y el sociólogo analizarán la transformación de las regiones de montaña y los trastornos socio-económicos provocados por el desarrollo de los deportes de nieve, mientras que el psicólogo estudiará las reacciones del esquiador frente a sus comportamientos de toma de riesgo. Ante la "misma" situación, las diferencias de perspectivas son chocantes. El objeto científico no viene dado sino que debe construirse; los hechos nunca hablan: se les hace hablar, se les interpreta.

Previa a cualquier afirmación, la gestión fundadora de la problemática de la educación física reside por lo tanto en una pregunta ¿poseen las actividades físicas y deportivas una pertinencia?

La conducta motriz

El análisis del campo de las actividades físicas y deportivas hace posible una respuesta franca: la noción de conducta motriz representa el objeto específico buscado. Por conducta motriz entendemos la organización significativa del comportamiento motor. Este concepto permite insertar las manifestaciones motrices observables de una persona activa en el interior de la esfera de los significados. Tomando cuerpo en actos remarcables (colocación y desplazamiento, sostenimiento de la raqueta, modalidades del golpe de pelota...), la conducta motriz de un jugador de tenis, por ejemplo, tiene en cuenta también el significado de la acción vivida por el jugador (percepción, imagen mental, anticipación, agresividad, deseo de ganar). Bajo esta óptica, la definición de la educación física aparece con gran simplicidad.

dad: se trata de una pedagogía de conductas motrices. Se da una ruptura: la educación física ya no se define por las finalidades (satisfacer intenciones explícitas), por las técnicas (destreza en los repertorios y prescripciones) o por los cortes institucionales (deporte, juego o trabajo por ejemplo); se define por su objeto original, objeto que evidentemente corresponde a una construcción abstracta.

Lo que se tiene en cuenta ya no es el movimiento sino el ser que se mueve. La personalidad del sujeto activo, sus motivaciones, su toma de decisión, sus estrategias motrices, se convierten en figuras de primer plano. La ruptura de perspectivas provocada por la definición de este objeto —que no niega las técnicas, pero que se distingue de ellas radicalmente— no ha podido evitar suscitar alguna resistencia.

El concepto de conducta motriz es a la vez distintivo, ya que opone las prácticas físicas a las otras prácticas, y unificador, ya que reagrupa en una categoría homogénea a todas las actividades físicas y deportivas. La multiplicidad de las técnicas esconde una unidad de objeto: Todas las especialidades, de la natación al vuelo libre, pasando por el judo y el fútbol, pueden ser descritas y analizadas en términos de conducta motriz. Esta noción representa el denominador común de todas las prácticas de la educación física, sean estas cuales sean. El desgajamiento de las actividades físicas y deportivas no es pues redhibitorio; incluso puede ser considerado como un triunfo pues acredita unos recursos muy diversificados en el campo de la praxis. Las diferencias que oponen el rugby a la danza, la espeleología al salto de pértiga, o la esgrima al juego de barras, se convierten de esta forma en una fuente de riqueza, ya que colocan en una misma esfera de inteligibilidad facetas complementarias de la acción motriz. En definitiva, la noción de conducta motriz confiere a la educación física su identidad.

Una pedagogía de las conductas motrices

La posición adoptada del problema permite huir de los viejos discursos que trezaban interminables alabanzas sobre la educación física, y escoger una interpretación más realista de los efectos limitados, pero reales, de las actividades físicas. Interviniendo sobre las conductas motrices, provocando su transformación en tal o cual sentido, ¿cuáles son los resultados susceptibles de ser obtenidos por la educación física?

Las prácticas corporales modifican profundamente la personalidad. Comprometerse en el cuerpo a cuerpo de la lucha, maniobrar un

velero librando al viento y a las corrientes, soldar el propio cuerpo a quince otros cuerpos en el choque violento de la melé de rugby, todo esto solicita a la persona actuante en alguna de sus dimensiones. Debe extraer información e interpretarla, tomar decisiones y adoptar una estrategia motriz. El practicante se enfrenta, esquivo y vuelve a empezar. Las conductas motrices comprometen tan intensamente al individuo como las conductas verbales, pero de una forma completamente distinta. Los trabajos de psicología genética revelan que la motricidad se encuentra en la fuente de la construcción de la persona. ¿Acaso no completa la escuela de Jean Piaget esta proposición al mostrar que los mecanismos cognoscitivos (aprehensión del espacio, de la cantidad, de la velocidad, del azar, de las probabilidades) provienen directamente de las operaciones práxicas del niño que se construye actuando sobre su entorno?

— La esfera individual

Sugeramos en pocas palabras la influencia ejercida por las actividades motrices, evocando las dimensiones, independientes claro está, así comprobadas.

La dimensión biológica. Esta influencia es evidente y cada vez mejor conocida gracias a los trabajos de biología que, en educación física, poseen una anterioridad evidente (sistema muscular y osteoarticular, cardio-respiratorio, sistema nervioso...). Las investigaciones en biología del esfuerzo (VO₂máx., metabolismo en anaerobiosis) y en neurofisiología (microcircuitos nerviosos y precablaje, correlaciones entre el reclutamiento de las neuronas activas y las reacciones del comportamiento) se cuentan entre aquellas en las cuales el desarrollo actual es más espectacular.

El componente afectivo. Las motivaciones del individuo, su deseo de afirmarse, el goce de poner en juego su cuerpo y tener éxito, su inclinación por el riesgo y la aventura, se solicitan intensamente.

La dimensión cognoscitiva. Señalar los indicios informativos del espacio de acción (la pista de esquí o los remolinos de un río), proceder a la decodificación del comportamiento de los otros, apreciar las distancias y las velocidades de desplazamiento, ir delante de la acción anticipándose, evaluar sus oportunidades, pre-actuar y retro-actuar, todo esto presupone una capacidad de abstracción nada desdeñable.

El componente de relación. Cooperar con los compañeros de excursión o de caza, oponerse a los adversarios de tenis o de baloncesto, estas acciones ponen en marcha una red de interacciones que hacen que el jugador quede sumer-

gido en un baño de relaciones muy rico. El juego deportivo se apoya entonces en el intercambio práctico; la comunicación motora se convierte en el eje de la acción.

La dimensión expresiva. Mediante sus producciones corporales, modulada en el tiempo y en el espacio, el actor puede comunicar significado. La danza y la expresión corporal, en su propio registro de predilección, dan cuerpo a esta significación insertando el gesto portador de emoción en una simbología que depende a menudo de una estética (C. Pujade-Renaudi⁴).

La dimensión de decisión. En numerosas prácticas motrices, el jugador trata una información fluctuante y, a veces, engañosa (actividades en plena naturaleza, deportes de combate, juegos colectivos). El aspecto de la información es capital: el practicante intenta reducir la incertidumbre; debe evaluar las probabilidades y escoger. Para el practicante de vela, el canoero, el judoca o el futbolista, la decisión motora es crucial: esta funda la estrategia práxica y dota al campo de las actividades físicas de un alcance a menudo insospechado.

La esfera socio-cultural

Está claro que todas las anteriores dimensiones dependen de factores sociales. Los valores culturales y las normas en curso impondrán sus orientaciones a las actividades físicas, como también la imponen a las otras actividades de la comunidad. La conformidad de las prácticas corporales con los modelos sociales prevalentes es pues, aquí también, la regla. Luego es posible considerar el conjunto de las actividades físicas bajo el ángulo de una etno-motricidad¹². Tal como ya lo ha mostrado Marcel Mauss, la manera en que los individuos se sirven de su cuerpo, sus hábitos, varía con las sociedades, las costumbres y el prestigio de los practicantes. Por lo tanto, la dimensión social, etno-motriz, de las técnicas del cuerpo está siempre presente. Aunque son individuales, especialidades como el vuelo a vela o el salto de pértiga están profundamente impregnadas de datos culturales. Están atadas a los valores sociales y a la tecnología de su época. Tanto por sus rasgos técnicos como por sus estructuras profundas (referentes al tiempo y al espacio, universales), las actividades físicas y deportivas manifiestan una conformidad con los valores de su propia sociedad y de su grupo de pertenencia. Bajo este prisma, las prácticas corporales representan un extraordinario campo de socialización, mucho más eficaz ya que sus mecanismos son rara vez aparentes.

Una pedagogía que toma por objeto la conducta motriz puede, por lo tanto, solicitar a pie llano los distin-

tos componentes de la personalidad e inscribirse en una perspectiva de aculturación. Y esto sin artificio. Cuando se propone contribuir al desarrollo y a la expansión de la personalidad del niño, la educación física tiene pues, objetivamente, los medios para aprender su proyecto. De acuerdo con su especificidad, la educación física puede darse un objetivo focal: favorecer en el practicante su dominio de sus conductas motrices. Este dominio puede orientarse hacia la adaptación a situaciones motrices nuevas. Este dominio claramente en técnicas y tácticas, pasará a menudo por reforzamientos fisiológicos, mecanismos cognoscitivos, alertas afectivas, intercambios de relaciones o estrategias de decisión motriz. El paso entre las técnicas del terreno y los objetivos perseguidos queda asegurado así, de forma constitutiva, permaneciendo en el interior del campo específico previamente definido. Dominio no significa crispación: la dinámica de las secuencias motrices se apoya en relajaciones, ritmos, abandonos y rebotes. Se tratará, por ejemplo, de estar cómodo en el agua y aprender a nadar, de maniobrar con eficacia un kayak o un velero, de salvar un obstáculo con éxito o de encararse a un adversario, espada o raqueta en mano.

Sin embargo, ni que decir tiene que la influencia ejercida por las actividades físicas está limitada necesariamente por su misma forma de expresión. La conducta motriz no detenta ninguna exclusividad y no debe substituir inconsideradamente a la conducta verbal; posee riquezas abandonadas e insospechadas, pero también posee insuficiencias. Es aquí donde son necesarios nuevos conocimientos relativos al campo de la acción motriz, conocimientos que, a decir verdad, nos hacen a menudo mucha falta: potencialidades deseadas por cada tipo de práctica, mecanismos de aprendizaje correspondientes a situaciones diferentes, características de las decodificaciones motrices y de las estrategias motoras, red de comunicaciones motoras, naturaleza de las meta-comunicaciones y de los juegos paradójicos.

¡Poner en evidencia el impacto de las actividades físicas en las dimensiones de la personalidad no quiere decir confundir los objetivos educativos con sus dimensiones! Asignar, por ejemplo, a la educación física, de forma prioritaria, objetivos de tipo cognoscitivos no nos parece admisible. En su estudio crítico de las pedagogías intelectualistas, Pierre Arnaud ha mostrado el carácter abusivo de estas corrientes que subordinan la educación física a disciplinas intelectuales³. Por el contrario, desarrollar y clarificar ciertos

procesos cognoscitivos que son parte receptora de las conductas motrices asociadas a una tarea técnica (anticipación dinámica, elecciones estratégicas, decodificaciones y codificaciones semióticas) entra enteramente dentro de la gestión de la educación física. Finalizado este rápido análisis, aún no creemos oportuno establecer un inventario de finalidades: por un lado, estas varían considerablemente según la edad, el sexo, las condiciones locales, el origen geográfico y social de los practicantes; por otro lado, ¿quién puede pretender detentar las "buenas" finalidades? Ciertas concepciones de educación física declaran abiertamente que su objetivo es preparar soldados eficaces y buenos obreros, otras pretenden formar policías o terroristas, otras finalmente individuos liberados y felices dentro de su cuerpo. Estas intenciones normativas, de tipo socio-político, enorgullecen evidentemente las prácticas instituidas, pero no se incluyen en la definición de la educación física (sino habría tantas definiciones como sistemas normativos).

LA ENSEÑANZA AFRONTA EL CUERPO

Francisco Imbemón

La escuela nace como institución en el siglo XVIII y prácticamente desde ese momento rechaza el cuerpo como unidad y se dirige sólo a una de sus partes: la cabeza. Como dice Mario Lodi¹, "la agresión se consume "decapitando" a los niños, a los cuales se les separa la cabeza del cuerpo y se les llena de nociones. El cuerpo, considerado como un instrumento inútil, es sepultado en un banco, envuelto en delantales iguales para todos, sobre los cuales, en muchas escuelas, la tradición colgará, como una guirnalda, un lazo grande y ridículo".

A principios del siglo XIX se introducirá en la escuela la gimnasia con tablas de movimientos parecidos. A menudo, quien dirige la clase únicamente tiene en cuenta la monotonía de estos movimientos. Fuera de la escuela, el estudio del cuerpo avanza a partir de las postimerías del siglo XIX: los médicos empiezan a introducirse en los mecanismos de la psicomotricidad, su evolución y sus perturbaciones (Dupré). Posteriormente otros profesionales de la medicina comienzan a precisar las etapas del desarrollo psicomotor y el progreso de la neurología permite un estudio más preciso. A partir de estos mo-

mentos aparecen test de evolución psicomotriz, muchos de ellos en un intento para desentrañar la evolución psicológica del niño pequeño.

Ya en el primer cuarto del siglo XX, con la gran influencia de la Escuela Activa o Nueva en Europa, empiezan a introducirse en la pedagogía los nuevos conceptos de educación del cuerpo: por ejemplo, las aportaciones de Freinet, Montessori, Decroly, Bovet, Claparède, que se plantean, tanto en sus escuelas como en sus libros, el problema de cómo efectuar un tratamiento unitario del niño.

A partir de mediados del siglo actual, los pedagogos, los médicos, los psicólogos y los biólogos requieren la colaboración y ayuda de los profesores de educación física, pues como dice S. Masson²: "La educación física tradicional está también en la base del interés creado por la psicomotricidad. Se convirtió en una enseñanza científica a principios del siglo XIX con el método sueco Ling. Los métodos que le sucedieron fueron perfeccionándose a lo largo de los siglos XIX y XX al integrar progresivamente los conocimientos anatómicos, fisiológicos, psicológicos y sociológicos". Pero estos métodos no se aplicarán con una visión unitaria del cuerpo hasta muy avanzado el siglo XX gracias a las aportaciones de la psicología genética y cognitiva, así como de las diversas tendencias que más adelante explicitaremos.

La unidad del cuerpo

Es necesario partir de una evidencia clara: no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo. Esto no quiere decir superar únicamente el dualismo cartesiano de espíritu y cuerpo y afirmar la falsedad de esta dicotomía, que ha sido a menudo una excusa para facilitar argumentos a un determinado tipo de pedagogía y a una cierta moral social que quiere prescindir de lo que es imprescindible, del cuerpo como unidad y, por lo tanto, de esa clara evidencia: nuestra unidad psicosomática.

Es esta visión unitaria —la unidad natural de la persona— la que nos debe servir para practicar una nueva pedagogía. El niño es un cuerpo y la educación debe dirigirse a este cuerpo de una forma global. La parcelación entre cabeza-intelecto y cuerpo-fuerza no tiene cabida dentro de las coordenadas de una nueva forma de entender la educación de los niños.

Debemos desterrar de la enseñanza de cualquier nivel o materia arcaicos prejuicios como el siguiente: "el niño que no sirve para estudiar (sin entrar en la vaguedad de estos términos) debe encaminarse hacia un oficio o una tarea manual en la que la destreza corporal prevalezca

en detrimento de la actividad intelectual".

Este error, que se repite a menudo en el Sistema Social en general y en algunas profesiones en particular", impide que se pueda asumir una actitud correcta ante la educación, en la que el cuerpo —en su globalidad— se convierta en una de las bases fundamentales de la inteligencia. Como dirían los psicólogos genéticos, la base de la construcción de la inteligencia se fundamenta en un buen desarrollo psicomotor.

El alcance del cuerpo

Al hablar de la educación del cuerpo, es fundamental profundizar en el significado y comprensión de este término, más aún cuando existe una amplia confusión que algunas veces no es solamente terminológica. En nuestro país se ha entendido a menudo la educación del cuerpo como exclusividad de la psicomotricidad (ya que la Educación Física se reservaba para la fuerza y la preparación para el deporte), quizás debido a una capilaridad con nuestros vecinos franceses, lo que no tiene como única consecuencia el hecho de asimilar psicomotricidad a educación corporal, sino también el hecho que se da en algunos sectores de la educación en los que muchos instructores, al hablar de cuerpo, tienen tendencia a identificarlo sólo con técnicas reeducativas. Esto explica la gran preocupación por la educación del cuerpo como reeducación o terapia que tienen los educadores especializados, y no tanto los maestros y otros profesionales de "educación normal".

En una primera aproximación, esta educación del cuerpo comprenderá el desarrollo de los siguientes elementos:

- Psicomotricidad, tanto libre como aplicada a aprendizajes básicos.
- Teatro-mimo, como aprendizaje gestual de un código.
- Expresión corporal.
- Danza, como ajuste del ritmo al movimiento prefijado.
- Educación sexual.
- Educación física y deportes.
- Juegos.
- Educación sanitaria.
- Dietética.
- Estética.
- Técnicas de relajamiento.

Todos estos elementos, tramados con la estructuración de ambiente preparado para asumir correctamente unas técnicas corpóreas desarrolladas en las distintas áreas y una actitud del enseñador, darán un conocimiento correcto del cuerpo como relación, expresión y comunicación. Como dice Rogers, educar será facilitar la relación que el niño asegura con el mundo de su alrededor.

Y si educar es, antes que nada, poner en relación al niño con su medio, la educación del cuerpo debe ser un medio de recepción de este mundo exterior para ir realizando progresivamente una interiorización que se transforma en verdadera expresión y comunicación. Se podrá objetar que es imposible que el enseñador pueda integrar todos estos elementos corpóreos en el currículum escolar. He aquí uno de los problemas de nuestra escuela, ya que el enseñador no se encuentra en ella normalmente capacitado para poder desarrollar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los aspectos implicados en la educación del cuerpo. Será necesario poner el acento, por lo tanto, en el trabajo en equipo y en el desarrollo de técnicas y actitudes corpóreas a partir de las diversas materias.

La actitud del educador

Como consecuencia de esta problemática es importante plantearse la educación del cuerpo en la escuela desde dos actitudes complementarias. Por un lado la *actitud general*, compromiso que el instructor puede adoptar mediante sus palabras, su comportamiento, el ambiente que propicia y las técnicas corporales que, desde la escuela cuna, ha podido asumir en su tarea docente.

•o otro lado, la *actitud específica* de aspecto más técnico, ya que presupone el trabajo del mismo instructor, o del personal especializado, incidiendo en uno o diversos elementos del cuerpo a modo de profundización.

La actitud general implica que el maestro, dentro del proceso global de aprendizaje y con su formación global, desarrolla un ambiente, unas técnicas y unos hábitos en su relación con los niños, que integran aspectos de educación corpórea. La actitud específica implica, por ejemplo, la participación de especialistas para profundizar algunos elementos, como pueden ser la educación física, los deportes, la educación sexual o la sanitaria.

En la programación escolar, tanto la actitud general como la específica deben quedar reflejadas en una serie de objetivos básicos que los niños deben alcanzar, como pueden ser el desarrollo sensorial, el control tónico, el conocimiento de las partes del cuerpo, el equilibrio y el tono postural convenientes, la coordinación y disociación motrices y una buena organización del espacio, el tiempo y el ritmo. Estos objetivos deben trabajarse sistemáticamente y alcanzarse a lo largo de toda la escolaridad.

Se pone en duda la importancia de la educación del cuerpo en la escuela y se argumenta que si esta

es tan imprescindible para una buena formación del intelecto, ¿cómo es que quien ha disfrutado de esta formación no sufre excesivas deficiencias?

La respuesta es tanto más simple. El adulto ha ido recuperando forzosamente una gran parte de su corporeidad y ha ido madurando él sólo; seguramente encontraríamos entre los lectores de este artículo personas con problemas motrices, sexuales, sanitarios, alimenticios, de personalidad... que pueden ser consecuencia o rémora de problemas anteriores debidos a una carencia en la educación del cuerpo. Si nuestra educación del cuerpo ha consistido únicamente en una educación para la fortaleza o la fuerza, es seguro que nos habrán quedado secuelas, algunas superadas y otras aún por superar, pero que en su tiempo nos perjudicaron o nos impidieron avanzar mejor en la construcción de nuestro yo. El problema, no obstante, no es nuestra carencia actual, sino las posibilidades que en aquel momento no pudimos desarrollar. No es pues tanto lo que somos como lo que no hemos sido.

Por otro lado, la escuela debe plantearse dos aspectos de la educación corporal: el *funcional*, que es el único que ha sido utilizado por la educación física en ciertos momentos, y el *desarrollo del yo*, la organización y progresión del conocimiento del mundo mediante este conocimiento del yo, que se desenvuelve a través de la interacción de un conjunto de elementos interdisciplinarios.

Por lo que atañe a cómo actuar, en el marco de la escuela podemos establecer tres vertientes evidentemente complementarias:

- Ayudar a los niños a descubrir y tomar conciencia de su esquema corporal, es decir, el descubrimiento de sí mismos mediante un diálogo tónico y el juego corporal global y segmentario.
- Facilitarles la relación con los otros mediante el conocimiento y la comunicación corporal.
- Favorecer su relación con el medio, entendiendo este como el mundo de los objetos y de los hechos sociales. El niño debe insertarse críticamente en la organización del espacio y en la estructuración del tiempo que le ha tocado vivir.

En resumen, podríamos decir que la motricidad interviene en el desarrollo psíquico del niño, en su carácter, en sus relaciones y como andamio en la adquisición de los aprendizajes escolares. La educación del cuerpo parte de las vivencias corporales del niño, del descubrimiento del mundo con el cuerpo y de la asimilación de las nociones fundamentales para llegar a la ex-

presión simbólica, gráfica y abstracta.

La psicomotricidad aplicada

Algunos textos o autores consideran la psicomotricidad como el método de trabajo por antonomasia; esta no es la visión que yo quiero dar.

La psicomotricidad es una parte de la educación del cuerpo que se limita a desarrollar las conductas motrices, tales como la lateralidad, la organización del espacio, el diálogo tónico, el ritmo, etc. E incluso no de forma monolítica ya que estas conductas las desarrollan también otros elementos del estudio del cuerpo. Desde mi punto de vista, en la escuela se ha dado demasiada importancia a un tipo de psicomotricidad aplicada, sin motivación previa, que se limita a preparar a los niños para un posterior aprendizaje escolar -lector-escritura, cálculo...- y que ciertos autores denominan línea utilitarista o psicomotricidad reduccionista.

En estos casos se utilizan técnicas corpóreas aplicadas a aprendizajes escolares y no a un conocimiento de sí mismo, ni dirigidas predominantemente a relacionarse con los otros y con el medio (digo predominantemente porque ciertos estudiosos pueden argumentar que, en último caso, todo aprendizaje escolar se dirige a insertar al niño en el medio y, por lo tanto, este tipo de psicomotricidad sería una educación del cuerpo tratada correctamente). Pero, pese a todo, más que educar el cuerpo se están haciendo matemáticas, lógica, lenguaje, etc., cuando se utiliza una técnica corpórea como auxiliar para una mejor comprensión de estas áreas; por lo tanto, estrictamente, no se puede decir que se haga educación del cuerpo, ya que esta desarrolla la construcción del intelecto y de la personalidad de forma global, no parcelaria ni dirigida directamente a ninguna materia en concreto.

Debemos tener presente que es tan importante realizar una sesión de psicomotricidad o de expresión corporal -crear nuevos movimientos, descubrir libremente nuevas percepciones, relajarse, notar la fuerza propia, la destreza, la astucia, escuchar la propia voz, el silencio...- como hacer ejercicios de dedos y mano para coger el lápiz o hacer marchas rítmicas para aprender el concepto de secuencia... La psicomotricidad es la identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas. La finalidad de las sesiones de psicomotricidad es educar la capacidad sensitiva (relación del propio cuerpo con el mundo exterior); educar la capacidad perceptiva (la conciencia del cuerpo, las relaciones espacio-temporales con

el movimiento) y también la capacidad representativa simbólica.

No debemos caer en el utilitarismo inmediato; la educación del ritmo, de la flexibilidad, de la lateralidad, del espacio del tiempo, no se puede supeditar al logro de un objetivo puntual. El trabajo debe ir orientado a educar globalmente; la maduración individual de cada niño facilitará poco a poco la adquisición de nociones intelectuales.

Dificultades para educar unitariamente el cuerpo

No siempre es fácil plantearse como educar corporalmente a los niños. Las dificultades que se encuentran cuando se realiza un trabajo corpóreo en la escuela pueden suponer un estorbo insuperable. Al margen de las circunstancias específicas, hay una serie de dificultades generales más habituales, como por ejemplo:

- Algunas veces el problema parte del propio educador, que debe recuperar su corporeidad y asumir una actitud general que está en contradicción con la que ha recibido de niño o porque debe variar el planteamiento de utilizar técnicas reduccionistas para tomar una actitud de cara a la relación con el niño.
- Los programas, que muchas veces no facilitan la utilización correcta de técnicas corpóreas, o que facilitan la parcelación que se hace al separar al cuerpo del contexto general de los aprendizajes y presentar la educación del cuerpo como un proceso paralelo y no unitario.
- Los padres, que pueden manifestar incompreensión ante ciertas técnicas corpóreas.
- La falta de apoyo institucional.
- El excesivo número de alumnos por aula.
- La estructura del centro docente (espacios, patios...).
- etc.

A pesar de todo, estas dificultades pueden superarse si aplicamos el principio del trabajo cooperativo. Si nos quedamos pedagógicamente aislados, encontraremos insalvables ciertas dificultades; si trabajamos en grupo serán más fácilmente superables.

En la educación del cuerpo, el enseñador debe encontrar el equilibrio entre la libertad y la directividad, incrementando las fases de libertad a medida que las sesiones con los niños se van haciendo más productivas. Debe implicarse en el juego con los niños pero debe saberse retirar cada vez más, a medida que el grupo va asumiendo una autonomía real: de la seguridad e inseguridad para guiar al niño pasa a renunciar progresivamente a la protección de la autoridad para ganar independencia.

Pero la escuela y los diversos enseñadores que intervienen en la educación del cuerpo deben ser conscientes de que la escuela tiene sus límites. Como nos dice Vayer³, debemos tener en cuenta que, sea cual sea el ritmo del desarrollo, variable según los sujetos, el orden de sucesión de los elementos nuevos es siempre el mismo y que ciertos comportamientos aparecen al margen de toda enseñanza. Estos dos principios están regidos por la *ley cefalocaudal* que nos dice que el desarrollo se extiende a través del cuerpo desde la cabeza hasta los pies, y la *ley próximodistal* según la cual el desarrollo va de dentro a fuera, a partir del eje central del cuerpo.

Visiones distintas, un mismo cuerpo

Es difícil agrupar con coherencia todas las tendencias que, desde distintos ángulos estudian, analizan y proponen actividades corpóreas, tanto desde el punto de vista de la enseñanza normal como de la especial.

Haciendo un breve resumen, y a grandes rasgos, las tendencias predominantes son:

- Las que desarrollan *métodos psicocinéticos* (Le Boulch, Ludes...) aplican los principios de la Educación Física a la formación de los niños.
- Las que parten de los principios freudianos con aportaciones de Lacan, e incluso de Klein, con objetivos sobre la interpretación, los simbolismos y la comunicación a partir de la libre acción corporal. Es la línea *psicodinámica* o Psicomotricidad relacional, que se ha introducido en nuestro país en los últimos años (Lapierre, Aucouturier...).
- Las que dan mucha importancia a la *terapia* utilizan técnicas corpóreas en reeducación. En esta tendencia podríamos encontrar desde la psiquiatría infantil a la neuropsicología (Zazzo, Stambak, Ajuriaguerra, Luda, Benton, Hécaen...).
- Las que, a través de planteamientos *psicopedagógicos* y *educativos*, relacionan organismo y ambiente con objetivos de orden cognoscitivo. Encontramos aquí desde la línea psicopsicobiológica (Wallon) hasta la línea evolutiva (Vayer, Picq, Maigre, Destrooper, Rossel, Defontaine...).

El tratamiento corpóreo que creemos interesante para la escuela básica y en la escolaridad normal es la conjunción de las dos últimas tendencias.

Al final: la corporeidad

A lo largo de este trabajo se ha utilizado el término *educación del*

cuerpo como unificador terminológico de todos los elementos, aunque el que prefiero es *corporeidad* que, a pesar de tener un carácter más espiritualista, es según mi opinión el que integra todos los elementos del estudio del cuerpo. Nadie duda de la introducción de la corporeidad en la escuela, ya que nadie puede negar la evidencia de que el niño, como todo el mundo, es un cuerpo entero y no sólo una cabeza. Como enseñadores que somos, no podemos romper la unidad natural psicósomática de la persona. Si la escuela debe aceptar niños enteros, también deberá respetar la historia del niño, la que él aporta constantemente en sus manifestaciones y en su personalidad. Este respeto a la vida anterior del niño nos ayudará a proseguir la investigación de su propio cuerpo y de la relación con las personas, los hechos y los objetos.

La corporeidad debe integrarse en toda nuestra actividad escolar y no parcialmente en momentos precisos —no se puede esperar a la hora de dramatización o de educación física o de psicomotricidad o de música para introducirla—. Debemos recordar siempre que la corporeidad es, sobre todo, una actitud a asumir en toda relación educativa. Si, como hemos dicho antes, la psicología viene a decir que el cuerpo es el inicio de la construcción y elaboración de lo que se ha denominado inteligencia, y si añadimos que el cuerpo es un lenguaje, un medio de comunicación para realizarse individualmente y socialmente, no dudaremos, como profesionales, en asumir la corporeidad en la escuela.

EL CUERPO VA A LA ESCUELA: POR UNA E.F. RENOVADA

Andrea Imeroni

Del cesto de las oportunidades recuperadas, sale con su fascinación plástica, regulada por nuevos pifanos mágicos, LA CORPOREIDAD; se insinúa con los ojos preñados de nuevos significados en una sociedad siempre dispuesta a negarla e incapaz de introducirla en la probeta de las nuevas alquimias. Nuevos magos, hechiceros, brujas, duendes, y también músicos con pifanos desafinados la cantan por las calles del mundo sorprendiendo y maravillando a los sin cuerpo, esclavos de la sociedad que consume.

Redescubrimos paso a paso briznas de la historia de nuestras negaciones en la que el cuerpo, el eterno tabú, ocupa un lugar fascinante

y misterioso. La Educación, hecho unificante por definición, recobra parte de su propia esencia y parece redescubrir aquello que jamás pudo evitar tener en consideración: el Cuerpo.

La familia, la escuela, la sociedad; sienten desde hace poco en su interior, de manera determinante, esta presencia renovada, fascinante y comprometida, creativa y conservadora, fantástica y estereotipada, descubierta y consumada e, incapaces de recibir su valor natural y en cierto sentido revolucionario, confían la corporeidad a nuevos expertos, por lo general siervos y fabricantes de sistema.

Así es como se engloba todo sin renovarlo, sino produciendo nuevos consumos; conocerse, comunicarse, estar juntos, educar, crecer y desarrollarse hallan recetas nuevas y atractivas que inducen cada vez más a encerrarse en el propio microcosmos operativo y personal. Es el reflujo operante el que acepta lo nuevo para convertirlo en moda, y el que usa la moda para confeccionar disfraces cada vez más particulares e interesantes. Al observador que forma parte de este mundo y no sabe, porque objetivamente no puede, alzarse por encima para observar, le gustaría examinar más aspectos, dado el carácter generalizador y general del tema, pero reparando a posteriori en que el espacio tiempo es limitado y que se ve obligado a centrarse sobre un dato parcial, acepta de "hablar" del cuerpo, ya que el folio no puede desarrollar la tridimensionalidad, y restringir el campo al Cuerpo que va a la Escuela.

¿Desde cuándo el cuerpo va a la escuela?

Desde hace al menos 2500 años! Ablandado, menospreciado, escarnecido, templado, entrenado, revisado, aceptado, marginado, fragmentado, negado ha marcado con carácter indeleble por su presencia, incómoda, pero irrenunciable por ser esencia misma del hombre, la educación de la humanidad, antes y después de la invención del ambiente educativo.

El hombre sin su corporeidad, el cerebro sin el pensamiento, la cabeza sin el cuerpo: un disparate teórico que considero que hoy no es válido para plantear ningún tipo de razonamiento pedagógico, ya sea en sentido de conservación o de innovación. En nuestra sociedad occidental, tal vez hoy más que nunca, el hombre es un cuerpo y por lo tanto el sentido de una intervención en este tema, respecto al ambiente educativo, no reside tanto en la reintroducción del cuerpo en la escuela, como en la evidenciación del significado de una educación que tome en consideración y favorezca la corporeidad.

La educación corporal

Debe tenderse a provocar reflexiones sobre una educación corporal o sea sobre el papel del cuerpo en la dinámica de vida y de educación permanente, partiendo de la convicción de hablar de un cuerpo que no es tabla rasa sobre la cual inscribir la experiencia, sino de un cuerpo reconocido por su significado, sus deseos, sus exigencias, sus manifestaciones, sus límites, su pertenencia sociocultural.

Todos nosotros podemos darnos cuenta de cómo se reivindica en la actualidad un "cuerpo" tal en el ambiente educativo, educadores físicos, expertos en educación psicomotriz, psicomotricistas, técnicos en actividad lúdica motriz, y deportistas se encargan de ello. A menudo estos operadores, estos expertos de las distintas ramas, "piensan un cuerpo para el niño, al igual que para el adulto y el anciano..." y esta manera de pensar que suele camuflarse con el término "despertar" produce en la actualidad una imagen del cuerpo "fragmentada" entre técnicas, tomas de consciencia, adquisiciones espaciotemporales, rítmicas, musicales, gestos repetitivos, condicionamientos, libre expresión, relajación, entre las que en el campo educativo cada cual puede alcanzar en este pozo de investigación el agua que considera más conveniente a su sed de saber. Quiero decir que en este momento histórico existen muchos modos de aceptar el cuerpo ya sea en la escuela como en la actividad laboral o durante el período de la jubilación y las técnicas que favorecen esta visita —aceptación corporal— no suelen poner nada en discusión, convirtiéndose en la mayoría de casos en cómplices de las más tristes metodologías transmisivas e induciendo imágenes del mundo más cercanas de la utopía que de la realidad.

El cuerpo que se debiera analizar y del que se debiera hablar es un cuerpo aceptado como ente que piensa, vive las propias experiencias, manifiesta sus deseos, sus angustias, y no un cuerpo NORMA al que aspirar, sino infinidad de cuerpos distintos que deben ser aceptados y con los cuales deberemos construir.

Y por lo tanto no *solamente*: un cuerpo de dos horas semanales de educación física, ni un cuerpo que toma consciencia de sí en las salas de psicomotricidad, ni un cuerpo que se recupera a sí mismo durante aquellos momentos apodados libres y creativos, ni un cuerpo que para sobrevivir necesita medirse en la competición.

No se puede evitar el pensar en un cuerpo que vive sobre todo fuera de estos momentos sus tensiones, sus deseos, la sexualidad, sus ne-

cesidades y este estar en el mundo se expresa también a través del movimiento o de su inhibición.

Estas breves consideraciones son el punto de partida para definir el sector de la educación de las habilidades motoras como uno de los aspectos de una educación corporal más amplia, que no tiende solo a afinar determinadas funciones motoras o sensoriales, sino a pre-disponerlas mediante situaciones en las que todos hallen placer al utilizar el propio cuerpo, al moverse en el espacio, al entrar en relación con los demás, no mediante gestos prefabricados, sino significativos. Estas observaciones nos sirven para aclarar cómo la "reactivación" del cuerpo en el proceso educativo y de vida no sólo pone en discusión la metodología de intervención sino que conlleva también una ampliación de los conocimientos a través de la utilización de los objetos y las estructuras, secundados por la relación con los demás.

Educación corporal significa por tanto: — Reconsideración y rehabilitación a la presencia del cuerpo (libertad de moverse, de sentarse de mil maneras, de apoyarse y balancearse, de cambiar la disposición del mobiliario, de definir nuevos espacios para vivir, reglas de comportamiento nuevas, de convertir en funcionales las distintas enseñanzas al libre desplegarse de la participación corporal).

— Conciencia y análisis de la diversidad, de las distintas conformaciones psicofisiológicas individuales y de los lenguajes usados para manifestarlas (favorecer la comunicación entre coetáneos y generaciones diferentes, analizar los distintos tipos de comunicación verbal y no verbal, analizar la historia individual y social, aceptar y practicar juegos y experiencias maduradas durante la existencia, como condiciones sobre las que construir).

— Uso sistemático de los espacios en el territorio en términos de investigación, experimentación, goce cultural, recreo, hobby, etc.

— Reapropiación de la expresión a través del canto, la música, el dibujo, la pintura, la danza, la expresión mimicogestual, el teatro (el cuerpo como protagonista, el cuerpo que construye no sólo para entenderse a sí mismo sino también a los demás, a través de la alteridad interpuesta por el objeto y el espacio).

— Hablar de sí, explicar a los demás, demostrar, implicar sin censuras o inhibiciones.

— "sentir" la presencia corporal del educador o del operador o del experto con sus problemas y sus limitaciones.

— Superar el ansia de ser inferior a los demás, de temer la mirada ajena, de sentirse diferente, de ser

interrogado, de sentirse soportado, de verse forzado...

— Entender estímulos y reacciones del cuerpo y leyes físicas y químicas, biológicas, partiendo de sí mismo y de la interacción con los demás.

— Analizar las experiencias para revivirlas a través del lenguaje, para describirlas, para imaginarlas; potenciar el lenguaje (como dominio del conocimiento) para estar mejor en el mundo, para dominar mejor las relaciones, las experiencias y para inscribir las mejor en la memoria, para analizar mejor la realidad.

— Vivir completamente la sexualidad: analizar convenciones, tabúes; conocer para entender las diferencias, para aceptarse.

— Seguir el propio cuerpo para aprender a conocerlo, para "curarlo" en el sentido higiénico, de la higiene de la vestimenta, de la alimentación, en sentido narcisista.

— Analizar y discutir la violencia sobre el cuerpo: violencia sexual, sobre los hijos, entre coetáneos, de los medios de comunicación.

— Interpretar todo aquello que sucede y resulta difícil analizar: agresividad, exhibicionismo, automarginación...

— Afinar e incrementar las propias habilidades motoras constantemente en el tiempo.

Estos son sólo algunos de los significados que una actuación sobre Educación Corporal podría asumir atravesando horizontalmente cursos de estudios según los distintos niveles de edad, en los que se debieran plantear situaciones prácticas, de debate, filmadas, reales, motivadas, vivas por ser sentidas como parte integrante de la propia vida y por tanto efectivamente gratificantes. El espacio, el otro, los otros, los objetos ni son ni pueden ser neutros, ni fines por sí mismos, no pueden estar vaciados de significado, irreales: cada uno vive inmerso en las relaciones de todos sus fantasmas con la propia imaginación, en definitiva vive en un mundo cargado de afectos = vida: cuidado con intentar ignorarlo o peor aún "refrenarlo" prefabricando la propuesta educativa, nos encontraríamos frente al cortocircuito del cuerpo, a cuerpos bien dominados, atentos, presentes, condescendientes, creativos por encargo, en movimiento solo cuando se los dirige: cuerpos "pensados" y programados por otros.

Dentro de una concepción predispuesta al análisis, al conocimiento, a la toma de conciencia de la corporeidad propia y ajena, tienen derecho a coexistir cualquier propuesta motriz, psicomotriz (entendidas como ramas de investigación) y también las deportivas como fruto de nuestra historia. Pero estas vías teóricas prácticas deberán evaluarse en integrarse en un sistema

educativo que englobe como ya hemos dicho muchas ramas del saber, todas ellas intrínsecamente ligadas y que influyen sobre la corporeidad: por tanto no puede existir una escuela construida como compendio de varias actuaciones de expertos y menos aún puede pretenderse una actuación sobre la corporeidad sin considerar toda la serie de concausas que el cuerpo lleva consigo: solo un ciego podría reunir a toda una serie de expertos preparados con su bagaje de conocimientos parciales que en la mayoría de casos ignoran la unidad del factor educativo corporal: estas briznas de corporeidad no podrían más que contentar deseos parciales, satisfacciones temporales, elecciones demagógicas, convirtiendo así a dichos expertos en artifices del mantenimiento del sistema. No se puede tan siquiera hablar del cuerpo en la escuela sin colocarse luego en la óptica de controlar los resultados, entendidos como modificaciones de los comportamientos, que esto induce sobre los usuarios, ya sean alumnos, maestros o padres.

Una puntualización necesaria No se puede evitar el subrayar a este punto como una escuela entendida como compendio jerárquico de varias materias, nos recuerda justamente la concepción de una corporeidad basada en una jerarquía que contempla el cerebro, en cuanto a centralita de mando de las funciones, como lo más importante. El cuerpo, ya se sabe, es un sistema de órganos interrelacionados entre ellos; como cualquier buena estructura si le falta un elemento, el conjunto como suma de partes equipotenciales. El cerebro no es más que uno de los elementos del sistema (prueba de ello es que se puede vivir con un electroencefalograma liso lo que plantea una discusión sobre la calidad de la vida pero no el hecho de que el cuerpo siga adelante sin su parte considerada principal) constituido por células como los demás elementos y que responde a las mismas leyes biofisiológicas. La invención del problema cuerpo mente nos conduce pues a una puntualización y a una profundización sobre el papel inseparable de las varias funciones de los órganos del cuerpo y en esto el aspecto jerárquico sólo puede justificarse como artificio insostenible en teoría, pero justificable como dato emotivo y cultural. Pues bien si la negación del cuerpo ha condicionado la sociedad occidental, el aspecto inverso, el rescate actual del cuerpo en la cultura parece estar repitiendo el mismo error teórico. No se trata de un cuerpo que se afianza sino de un cuerpo que se venga de la cabeza: "una cabeza sin cuerpo es manca!

Démosle más espacio al cuerpo! Un nuevo y moderno dualismo se presenta a nuestra conciencia: es por eso por lo que hoy en día pueden vislumbrarse nuevos peligros derivados de esta fuerza que es a la par centrípeta, en el sentido de atribuirlo todo a la corporeidad; y centrífuga en el sentido de hacer que todo parta del cuerpo; con lo cual vuelven a producirse nuevas contradicciones. Existe una dispersión ya sea en las denominadas materias "cognoscitivas" que buscan la vía corporal de su saber, o en la búsqueda de una identidad de la educación física que aspira a una existencia cognoscitiva. Es hora de poner con fuerza el acento sobre el hecho de que las distintas funciones tienen gran autonomía entre ellas y una dignidad equivalente en el proceso educativo. Cada categoría depende evidentemente de las demás dado que forma parte del mismo sistema, pero dentro de este sistema también vive de una completa e irrenunciable autonomía. Hay una serie de actividades educativas que requieren un fuerte sostén corporal y otras que se empujan con fuerza hacia el aspecto cognoscitivo puro. Es obvio que el científico mientras piensa, vive con todo su ser su momento creativo, pero también es cierto que podría dictar sus descubrimientos aunque estuviese paralizado. No existe por tanto una nueva alquimia basada en la introducción del cuerpo como panacea, que lleve a afirmar que un yo realizado corporalmente tenga más probabilidades de vivir completa y felizmente la propia vida, que un yo incorpóreo que debería fijarse en los límites de la propia existencia; o como mínimo podemos decir que esto no ha sido demostrado todavía dado que el estudio del hombre es una ciencia relativamente reciente. Sin embargo podemos afirmar que muchas funciones prevén un uso completo y participativo del cuerpo para su efectiva inscripción en la memoria y entre éstas merecen una atención particular las acciones motrices propiamente dichas que siempre han tenido y que siguen teniendo un papel importante en el desarrollo de la sociedad humana. Estas actividades deben introducirse en la educación en la medida en que tienen una dignidad propia y no sólo como sucedánea o integradoras, ni tampoco como claves de interpretación para la renovación de las otras: su función reside en la propia existencia del hombre y de su historia.

El movimiento en la escuela de la infancia y en la escuela básica

Esta función no está demasiado clara en la escuela y de hecho, para la gran mayoría de maestros, el movimiento en la escuela sigue

siendo sinónimo de ejercicio, más juego, más deporte, cuando no se considera como simple pérdida de tiempo o puro recreo y es por esto que la educación física se limita de manera específica a la investigación de una "prestación" motriz y se considera un campo específico, separada de hecho del contexto educativo, y eso cuando no se inmolaba en el altar de una psicomotricidad, camuflando a menudo única y exclusivamente el estado de incertidumbre de la preparación del adolescente.

Límites del planteamiento conservador

Esta manera de afrontar el problema de la actividad motriz en la escuela se ha construido paso a paso a través de teorizaciones que han construido también a definir leyes en las cuales se contempla la educación física justamente como una materia por derecho propio, integrada en la actividad escolar para desarrollar "físicamente el cuerpo de los alumnos y educarlo para un comportamiento correcto, para el autocontrol, la autodisciplina y la socialización". El propio apelativo educación física presupone una concepción del cuerpo como sede de procesos y de fenómenos puramente fisiológicos y contrapuestos a la actividad psíquica, verdaderamente sede de los conceptos y las emociones y por tanto de los procesos interiores que en su conjunto dan vida al pensamiento. Este cuerpo, para crecer sano y "armonioso", necesita estructuras muy determinadas, los gimnasios, y operadores que lo guíen por el largo camino del crecimiento: los maestros de educación física. Teniendo en cuenta su dimensión natural, requiere una comprobación constante de las posibilidades propias y he aquí que disponemos de campos acondicionados, me refiero a los deportivos, y de instructores y entrenadores que lo ayudan a templarse en el esfuerzo. Metodológicamente le incumbe a la escuela la primera parte de la intervención y a las articulaciones de la sociedad la segunda. En realidad lo que ocurre es que el mismo tipo de historia que tenemos a nuestras espaldas nos ha conducido a una casi total identificación entre el papel del maestro de Educación física y el de entrenador. Esta ruptura total entre este mundo "deportivizado" no sólo en el contexto educativo sino también en el contexto de vida ha hecho que se le considere un hecho de disfrute activo marginal no sólo por los maestros sino también por la gran masa de la población. Es oportuno preguntarse cómo es posible que la educación física y el deporte no hayan producido esta implicación continuativa y duradera durante todo el arco de la

vida que todos auguran, implica-
ción necesaria según los expertos
para reducir no sólo los paramorfis-
mos, sino también y sobre todo
para el mantenimiento del propio
bienestar psicofísico. La mayoría
sostiene que la causa deba buscar-
se en la ausencia de la materia
específica (la educación física) en
el parvulario o en la escuela ele-
mental en muchos estados y en la
substancial ignorancia de los
maestros respecto a las técnicas
específicas. Ahora bien, si esto fue-
se cierto, debería existir una parcial
compensación de estas carencias
a partir del grado de escuela en
que la educación física es operante
desde hace muchos años; a pesar
de todo se registra tras el último
año de concurrencia a estas escue-
las un casi total desinterés por la
práctica activa continuativa. ¿Qué
podemos deducir? La más fértil
como posibilidad ulterior de profun-
dización, concierne al tipo de ense-
ñanza: la metodología corriente ha
producido marginación en vez de
implicación y por lo tanto debe re-
novarse drásticamente. Pero este
método, formado en determinadas
condiciones históricas y evolucionado
con las variaciones de tales
condiciones, ha contribuido tam-
bién a su conservación y en algu-
nos casos a su involución; intentar
cambiar el tipo de enseñanza sin
considerar las condiciones genera-
les en que esta va a implantarse y
prescindir pues de un planteamien-
to educativo global, conduciría con
certeza a ajustes del tiro que segui-
rían sin tan siquiera rozar el blanco.
Estos ajustes pueden observarse
actualmente en los institutos de
educación física y en las escuelas
de magisterio y también en alguna
de otra facultad de pedagogía en
donde se intenta de nuevo proce-
der a la renovación partiendo como
siempre de la educación física tra-
dicional y, en el mejor de los casos,
de un no bien definido trabajo inter-
disciplinar entre las materias de en-
señanza. Ahora bien, si creemos
que sea posible contribuir al cam-
bio substancial de la educación es-
colar, no podemos evitar de su-
brayar hasta qué punto este cam-
bio debe partir necesariamente de
la escuela de la infancia y de la
básica.

Las bases de la renovación

Los primeros grados del compro-
miso escolar han sido sometidos
en estos últimos veinte años a una
severa crítica y a necesarias ins-
pecciones que si no han producido
en muchos países las deseadas
renovaciones legislativas, han deja-
do sin embargo una marca tangible
en el amplio movimiento de ideas
que se ha creado en el seno de las
estructuras en las que se delega la
educación. Es cierto que estamos
en un periodo que madura subs-

tanciales reformas de la escuela
pero también es cierto que movi-
mientos como el de la escuela acti-
va que se basan en situar en el
centro de la educación al niño, pro-
tagonista de su propio devenir, si-
guen siendo en la actualidad sim-
ples movimientos de ideas. Parece
ser que para una gran parte de
maestros el tiempo se haya parado
con las leyes o con la propia lejana
preparación escolar y que no
hayan existido jamás ni la escuela
activa, ni todo el vasto movimiento
que se creó como consecuencia
de ésta, alrededor del problema de
los contenidos que, aunque no
abandonase el concepto de niño
protagonista, ponía el acento sobre
los límites de una educación basa-
da únicamente en la satisfacción de
sus necesidades y por lo tanto en
la libertad de expresión, ni de la
revolución del 68 que provocó gran
conmoción volviendo a llevar a pri-
mer plano el debate sobre las pe-
dagogías directivas, ni los últimos
desarrollos de la concepción peda-
gógica que, apropiándose de algu-
nas de las tesis de fondo de los
más recientes progresos de la elab-
oración psicológica, neuropsicoló-
gica y psicoanalítica colocan en las
bases del debate educativo la recu-
peración de la corporeidad como
condición para una mejora del
aprendizaje y de la socialización.
Sin ningún tipo de duda puede afir-
marse que para la gran mayoría de
docentes todo se limita a la "cabe-
za que debe llenarse de nociones"
y es igualmente cierto que para
éstos el cuerpo es un instrumento
de distracción y no de conocimien-
to. Y todo esto se agrava con el
hecho de que la educación física y
el deporte han permanecido al
margen de las grandes conocimien-
tos que han sacudido el mundo
educativo en general, por lo cual
una actitud positiva de investiga-
ción por parte del maestro de nue-
vos contenidos en lo específico de
estos temas se vería frustrada. Pero
seguro que este maestro concien-
zudo toparía con las elaboraciones
metodológicas y didácticas puestas
a punto por cada investigador o por
cada movimiento de investigación
educativa. Estas investigaciones,
como decíamos antes, intentan que
los maestros recuperen los princi-
pios fundamentales psicopedagógi-
cos y didácticos en los que debe-
rían inspirarse para una acción
educativa significativa.

Revalorización de la dimensión corporal

Uno de los principios que se sitúa
en la base de la actividad de apren-
dizaje es aquel según el cual
aprender significa "apropiarse de
los objetos y de los fenómenos del
mundo que nos rodea" y no sim-
plemente adaptarse a éstos.

Apropiarnos de lo que nos rodea

significa participar activamente en
la construcción de la experiencia
mediante el propio cuerpo. Dado
que esta experiencia se construye
en situaciones reales vividas, ésta
no puede crecer simplemente por
influencia de las propiedades intrín-
secas de los objetos, sino de la
función y los deberes que éstos
han adquirido en el desarrollo
histórico social de la sociedad en
que vivimos. Con esto
pretendemos afirmar que la
experiencia individual no subsiste;
sólo queremos insistir en que
ésta última no se forma
autónomamente y limitada a sí
misma, como si el niño estuviese
dotado de mecanismos internos in-
natos que se desarrollasen me-
diante una secuencia de estados
rígidos y pre ordinarios, sino que
por el contrario la adquisición y el
desarrollo de las capacidades hu-
manas evolucionan en una situa-
ción de alteridad, mediante un pro-
ceso de apropiación y no de puro
"despertar" y condicionamiento. Es
muy importante a este punto acl-
rar que la educación corporal saca
sus premisas de la profundización
de este concepto y de la considera-
ción de que no existe, justamente
por las razones arriba menciona-
das, un desarrollo independiente
del intelecto y del cuerpo. Esto apa-
rece siempre con mayor claridad
cuanto más se desciende en la
edad. El conocimiento por "incor-
poración" de la primera fase de la
vida, la implicación global del niño
en la adquisición de cualquier tipo
de habilidad, la implantación inte-
gral del chico en la actividad de
investigación, así como los trastor-
nos que se encuentran en la perso-
na cuando su "yo" no responde a
un "yo corpóreo" han llevado de
hecho a una acogida del cuerpo
(entendido como unidad psicofísi-
ca) con sus necesidades, deseos,
manifestaciones, como condición
indispensable para una nueva edu-
cación global del hombre. Esta re-
valorización de la corporeidad ha
conllevado también el reconoci-
miento del valor de toda una serie
de actividades de expresión que, si
bien en un primer tiempo podían
ser sentidas con un significado ex-
temporáneo, reafirman en la actua-
lidad su sentido de conocimiento y
comunicación. En base a estas
consideraciones y a la necesidad
de profundizar en ellas con una
posterior práctica educativa cotidia-
na la escuela se transforma, de
lugar de aprendizaje estático y no-
cionístico, en lugar de experiencia
real y por tanto de comunicación,
aprendizaje y socialización. Cam-
bia la manera de aproximarse a la
estructura (Se exploran los ambien-
tes y los espacios, vuelve a definir-
se el mobiliario se organiza el es-
pacio en función del niño y de sus
movimientos, etc.), se valoran mo-
mentos ligados a la experiencia

corporal (el momento de la comida,
el lavarse, el ir al lavabo, jugar con
la arena, jugar con los demás, etc.),
se organiza el conocimiento en
base a las experiencias significati-
vas (adquisición de la lectura me-
diante el método global, estudio ló-
gico matemático científico, indaga-
ciones e investigaciones que impli-
can a la persona con la propia
historia y lo que nos rodea, etc.) un
sistema educativo-social inte-
grado provoca una situación didác-
tica extremadamente productiva y ca-
paz de favorecer el proceso de
apropiación, mediante el cual el
individuo construirá su propio ca-
rácter, el desarrollo de las capaci-
dades psicomotrices propias así
como la propia socialización.

A este punto me parece oportuno
subrayar hasta qué punto una es-
cuela de este tipo favorece el cre-
cimiento psicofísico equilibrado del
niño independiente del famoso par
de horas semanales de educación
física que cualquier maestro con-
cienzudo se consideraba justo rea-
lizar, casi como si estas tuviesen
propiedades taumáticas respec-
to al desarrollo "físico del niño".
Creo que ahora ya están lo bastan-
te claras las perspectivas frente a
las que nos hallamos si nuestro
deseo es el de cambiar. ¿Pero qué
significa cambiar? Significa buscar
contactos nuevos y originales entre
disciplinas que estaban rígida-
mente separadas, en nombre de una
vía abierta a la
interdisciplinariedad, o acaso
significa profundizar en el papel que
desempeña el "cuerpo" en el uso
de la lengua, en la formación de los
conceptos lógicos, en la
socialización, etc.? Está claro que
esta última solución es la deseable,
ya que no sólo de un gran impulso
de investigación a las denominadas
actividades curriculares, sino que
también estimula la redefinición de
la actividad motriz específica. De
hecho sería absurdo inmolarse en el
altar de una hipotética educación
global el problema del movimiento,
como si, al conferirle la importancia
que investigaciones clásicas de
psicopedagogía le reconocen, per-
diese de golpe una de las funcio-
nes que le es propia: aquella del
desarrollo psicomotor del individuo
mediante el aprendizaje de habili-
dades motrices específicas.

La motricidad en la evolución de la experiencia

No olvidemos que si en los prime-
ros años de vida la motricidad es el
soporte fundamental del aprendiza-
je, con el trascurso de la edad ésta
va asumiendo significados ulterio-
res y diferenciados, despegándose
de la indisoluble conexión inicial,
a causa también del nacimiento del
lenguaje. El lenguaje provoca una
progresiva transformación de las
modalidades del aprendizaje, me-
diadas siempre por la acción exter-

na, pero que intentan adquirir una independencia de ésta última a medida que el niño crece en edad y por tanto profundiza su propia experiencia.

De lo que hemos dicho se deduce obviamente que el patrimonio de la actividad motriz, y por tanto la disponibilidad para participar con el propio cuerpo en la ampliación de la propia experiencia, se va preparando desde el primer instante de vida cuando nos encontremos en la fase que hemos descrito más arriba, o sea en estrecha dependencia de la madre.

La madre estimula el aprendizaje mediante el contacto, en la manera de vestirnos, de lavarnos, de hacernos jugar, a través del tipo de estímulos que elige para nosotros, variando inicialmente nuestra posición de descanso, favoreciendo nuestra exploración sucesiva, haciéndonos conocer distintos ambientes, etc. A través de esta situación de alteridad primaria e insustituible y, por tanto, a través del tipo de educación psicomotriz que recibía en los primeros años de vida, el niño construirá su bagaje de experiencias. Podremos notarlo a medida que crezca cuando le veamos aumentar progresivamente su patrimonio lingüístico, a través de una disponibilidad siempre mayor para moverse y para hacer "él solo".

La escuela de la infancia

El niño no llegará a la escuela de la infancia con una historia propia a sus espaldas: una historia más o menos rica y significativa, condicionada por el tipo de relación vivida precedentemente, por el tipo de emociones suscitadas, por los traumas sufridos, etc... Nosotros nos encontraremos frente a esa historia que se expresará mediante la motricidad y el lenguaje. El problema es que frente a nosotros tendremos varias historias y el único error que podemos cometer es de considerarlas insignificantes frente a la actividad que pretendemos proponer a la clase. Este tipo de planteamiento será válido para un maestro tradicional que ve al niño como una hoja en blanco sobre la que escribir enérgicamente la experiencia, pero no para un docente que se empeñe en un aprendizaje real de los niños y que tenga sobre todo la intención de buscar las causas de eventuales diferencias objetivas existentes, con el fin de iniciar una amplia obra de "reconstrucción" (en este caso me refiero a notables dificultades que impiden el aprendizaje).

A este punto es importante hacer un pequeño inciso que en mi opinión es fundamental durante todo el arco de la escolaridad. Es imposible resolver problemas de un alcance tal permaneciendo encerrados en la propia clase aplicando cualquier tipo de ejercicios. La con-

dición para influir positivamente en tales situaciones es partir del supuesto de que "las funciones psico-intelectuales superiores aparecen en dos ocasiones en el curso del desarrollo del niño: en la primera ocasión en las actividades colectivas y en las actividades sociales, o sea como funciones interpsíquicas, en la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea como funciones intrapsíquicas", con lo cual la solución al problema que se nos plantea se encuentra sobre todo en el tipo de actividad de implicación que logremos actuar respecto a la situación de partida, o sea a la situación social que la ha determinado. Esta elección por parte del maestro es de importancia capital ya que, traducida en método, significa considerar la escuela como una comunidad educativa no solo cara al discípulo, o sea el niño x, sino cara a aquellas causas que han hecho que x se nos presente hoy en unas condiciones determinadas. Una escuela que se abra por tanto asumiendo y considerando fundamental para lograr un aprendizaje efectivo del niño las situaciones vividas por éste último, ya se haya construido en casa, en el patio o en cualquier otro lugar, en contacto sobre todo con los padres, con los amigos o demás personas. Así es como el niño tímido, introvertido, podrá hallar solución a los problemas propios en la agradable actividad que el maestro logre instaurar en la propia aula, y también en el tipo de relaciones que se crearán con los demás niños de la escuela mediante actividades motivadas desarrolladas en común y también en el tipo de transferencia que se logrará actuar hacia la realidad social externa, en cuanto esta constituye parte integrante del tipo de trabajo que la comunidad educativa lleva a cabo.

Se interpretarán las respuestas que den los niños, pero también se preverán y se guiarán con una elección meticulosa del tipo de actividad a desarrollar. Esta actividad deberá tender a integrar las bases fundamentales del desarrollo de la inteligencia como el tiempo, el espacio y la causalidad a través de un refuerzo del deseo de participación consciente en la construcción de la experiencia propia en la interacción con el otro, y esta interacción se produce a través de la imitación del comportamiento. Se trata de las primeras etapas en la construcción del propio yo corporal en el que se organizarán, con el progreso de la experiencia, las sensaciones relativas al propio cuerpo. Estas sanciones, queremos recalcarlo, se organizarán a partir de la experiencia concreta, de situaciones reales en las que el niño se

sienta creativamente integrado y no esclavo de rituales fijos y estereotipados, válidos indistintamente para él y para sus compañeros. ¿Cuál es a esta edad la actividad que, a pesar de poseer una estructura interna, deja amplio espacio a la creatividad del niño, dado que es él el verdadero protagonista? Es con toda certeza el juego, actividad dominante que el maestro debe tener en cuenta.

La actividad lúdica

No creo que a este punto se trate de perdernos en el tratamiento de las distintas teorías sobre el juego, sino de profundizar en la importancia que tienen aquellos tipos de actividad que favorecen la expresión corporal y que implican la explosión de las capacidades vitales mediante juegos de gran movimiento. Llamaremos las primeras "actividades expresivas" e impropriamente las segundas "lúdico motrices", ya que precedentemente compromete enteramente al niño mediante la motricidad.

A través de la actividad lúdico motriz el niño empieza a percibir el propio cuerpo incluso mediante movimientos variados y completos como correr, saltar, encaramarse, arrastrar, equilibrarse. Estos movimientos de base deben favorecerse con las estructuras que en cambio no suelen servir más que para inhibirlos. El motivo de estas acciones no reside tanto en el resultado al que nos podrían conducir (quién llega el primero, quién corre más deprisa) como en el propio proceso de desarrollo de las mismas. "Así pues, a título de ejemplo, la motivación del niño que juega con cubos no consiste en realizar una construcción, sino en el mismo hecho de realizarla, o sea en el contenido de la acción. Esto no es válido sólo para el niño en edad preescolar, sino para cualquier juego verdadero en general: no se trata de vencer sino de jugar-esta es la fórmula general de la motivación de éste". De todo esto podemos entender cómo una intervención del adulto que sancione los resultados, en vez de favorecer una situación pedagógica en la que todos estén integrados en el papel de protagonistas, conduzca a deletéreas interpretaciones del juego mismo y a la puesta en marcha de interacciones entre los niños difícilmente dirigibles.

Participación, colaboración y no selección por tanto en la base de todas las actividades pero especialmente de aquella "lúdico motriz", son las condiciones fundamentales para que no se instaure en la evolución del niño un despegue progresivo del propio cuerpo. Estas condiciones fundamentales lograrán gran importancia cuando se pase del juego de "roles" a aquel

de "reglamentado", porque es ahí donde asumirán una importancia superior a aquella que realmente tienen las diferencias eventualmente sancionadas por una pedagogía basada en "quién lo hace mejor".

La actividad motriz en la escuela básica

Hemos visto que a medida que se crece en edad, mientras permanece confirmada la participación del cuerpo entero en el proceso educativo, el acto motor empieza a adquirir también un significado cada vez más independiente de los procesos cognoscitivos propiamente dichos que favorece una "revisión" del propio cuerpo en términos de producción de movimientos significativos y a veces definidos, ya sean expresivos o de juego motor. Mediante este tipo de experiencia que se afina en los ciclos de la escuela básica, el niño experimenta las distintas posibilidades de expresarse incluso a través del movimiento. Estas posibilidades emergen de una amplia gama de actividades motivadas (mimo, dramatización, pintura, modelaje, danza expresión corporal, juego motor, juego de reglas, etc.) y no de una serie de programaciones estereotipadas preparadas expresamente para el niño por el adulto.

En lo que nos concierne, intentaremos nuevamente definir cómo, en nuestra opinión, la actividad lúdico motriz se salvaguarde y se promueva independientemente de una profundización en otras técnicas. De hecho, si pudiésemos realizar un rápido análisis no solo de las energías gastadas en la actividad lúdico motriz respecto a aquellas prodigadas en otra actividad del tipo de las que se han especificado más arriba, sino también una evaluación del tipo de influencia ejercido sobre los procesos superiores de aprendizaje, no podríamos evitar el observar como las funciones del organismo, desde la cardiovascular hasta la respiratoria, desde la muscular hasta la osteoarticular y la neuroendocrina, así como, evidentemente, el complejo proceso neuropsicológico que se deriva, intervienen de manera cualitativa y cuantitativa distinta.

También debemos tomar buena nota del hecho de que un tipo de escuela renovada está ya dando ampliamente respuesta en términos de "salud psicofísica" a las demandas que emergen de la sociedad, esta escuela sigue siendo manca si no promueve la salud mediante una didáctica de actividad de gran movimiento, en la cual los sistemas de órganos y los procesos psíquicos puedan elevar así sus reacciones adaptadoras.

Hemos intentado definir hasta qué punto es importante para el aprendizaje y la socialización del niño

una situación de "movimiento" (entendido en este caso en el sentido de situación que varía y se desarrolla y no en el sentido motor) independiente ya sea de interpretaciones que se limitan demasiado a preocupaciones escolares (leer y escribir), sino también de nuevas preocupaciones que podrían derivarse de una estructuración espacio-temporal correcta. Con referencia a este último planteo se podría decir que el fin de la escuela de la infancia y de la básica, es el de "enseñar al niño a organizar y a estructurar el espacio-tiempo". Los peligros ligados a un planteamiento tal resultan hasta demasiado evidentes: podrían institucionalizarse y parcelar toda una serie de actividades limitadas al espacio y al tiempo y, por qué no, a la consciencia de sí, del propio cuerpo, del otro, etc.. Nosotros sostenemos que una buena estructuración y organización del yo corporal, del espacio y del tiempo se desarrollan ampliamente en una situación pedagógica global, que no se encierre en sí misma, sino que se abra al exterior mediante medios dialécticos que nuestra historia de renovación de la escuela nos ha llevado a afinar. Me refiero aquí a la animación en su compleja articulación de propuestas, a los progresos metodológicos y didácticos de las elaboraciones de los grupos de Educación Corporal, a la elaboración de aquellos movimientos de base que hacen del juego motor y del deporte un punto esencial para la consciencia de sí y del otro, a las propuestas de los investigadores de las varias especificidades relacionadas con las creaciones motrices. De la profundización de estos filones educativos puede surgir una renovación didáctica efectiva y por tanto un impulso a la solución de los problemas ligados al aprendizaje y a la socialización en la escuela básica, justamente porque es en ellos donde encontramos revalorizado el papel del niño "entero" ayudado en sus inicios motores. Y tal vez aquí volvamos a encontrar una relación entre nuestro modo original de proceder y las últimas elaboraciones, consecuencia de una fuerte autocrítica, de los teóricos de lapsicomotricidad.

En la investigación psicopedagógica todo lo que se elabora en un campo determinado sirve a menudo para una profundización ulterior y también para integrar trabajos en vía de definición; sin embargo no tiene ningún sentido aceptar acríticamente (y esto ocurre cada vez con más frecuencia) soluciones que se presentan en base a rebuscados criterios de especificidad y que sin embargo, ante un análisis en profundidad revelan limitaciones ligadas a una concepción tecnicista y productiva de la educación.

Conclusión

Hace unos cuantos años dos colegas que se convirtieron posteriormente en agudos periodistas, escribieron un artículo bastante interesante que se titulaba así: "El mismo concepto de cuerpo se agita hoy" Se trataba de un análisis detallado y puntual de lo que estaba ocurriendo respecto al tema corporal y de cómo esta temática y el sistema económico y social están interrelacionados.

En la actualidad podríamos decir que nos hallamos en presencia de varios "modos y modas del cuerpo" favorecidos por otros tantos modos y modas en la manera de promocionarlos y sobre todo de explotarlos económicamente. Empujados a adelantar hipótesis podríamos afirmar que, aunque pueda decirse que prácticamente ha concluido la historia que ha traído esta reconciliación de la cabeza y el cuerpo, sin embargo nos encontramos ahora en la situación de estar frente a tantos cuerpos sobre los que adaptar cabezas cada vez más en crisis respecto a las opciones a escoger. Naturalmente las distintas iniciativas que pululan en varios países y que van de las gimnasias dulces, a las técnicas de relajación, de teorías basadas en las filosofías orientales, al renovado culturismo para hombres y mujeres, de la danza clásica a la moderna, tribal, al aeróbic, del correr para la salud a la expresión corporal, producen expertos noveles dispuestos a proponer todo cuanto parece novedad y que en muchos casos reclaman para sí al declararse únicos depositarios, cuando en realidad no son más que hábiles intermediarios de técnicas viejas y experimentadas. Así es como muchos de los "padres" se rebelan y se rebelarían ante esta manera de proceder; basta con ojear libros que tratan teorías del cuerpo para ver cuánto deben estos expertos a Stanislavsky y a su teatro de la memoria sensorial, a la biomecánica de Mejerchold, al teatro pobre de Grotowski, a la gran Marta Graham, a la psicósintesis de Roberto Assaggioli o a la bioenergética de Alexander Lowen o a la eutonía de Gerda Alexander, así como en otros frentes, que han engendrado expertos muy distintos a los primeros, los Vajer, Aoucouturier, Lapiere, Le Boulch, Parlebas...continúan forjando nuevos psicociomotricistas con cursos que no alcanzan "niveles" más elevados y que se convierten cada vez más en hechos meramente económicos. He dejado voluntariamente para el final del problema del cuerpo por antonomasia o sea aquel del atleta, del deportista, del amante de las prácticas deportivas por tratarse en cierto modo del tema que más discusiones provoca en los "palacios" en los que se ocupan de la evolu-

ción motriz a cualquier edad. A menudo muchos expertos del área motriz deportiva olvidan las nuevas temáticas que emergen y que ya hemos descrito o liquidan en dos palabras la psicomotricidad, como si tachasen de parciales o ignorantes a aquellos, en presencia de un deporte despilfarrador, seleccionador, y siempre dispuesto a repetirse interpusieron una crítica feroz de todo cuanto crease espectáculo. Ahora trataré este cuerpo que en mi opinión, gracias también a estos movimientos y teorías, se ha renovado, afirmando que ya no son útiles polémicas estériles sino acuerdos de la manera de interpretar esta nueva tendencia-exigencia de producir corporalmente, de desear estar bien en el propio cuerpo, una situación ésta que ya se está dando en todos los países. La palabra deporte asume en su estado actual un significado personal y colectivo, subjetivo y de masa y la facilidad con la que ya ha entrado en la jerga común puede significar según los casos renovación o conservación. En ningún campo como en este hay tantas tentativas de respuestas parciales por parte de las fuerzas políticas y sociales; tal vez en ningún otro sector de la vida de un país se comprometen tanto tantas fuerzas sociales como la escuela, los Comités Olímpicos, las federaciones deportivas, las Asociaciones, los Entes Locales, los sindicatos, los privados. Aunque esto no signifique que estos problemas hayan alcanzado esa relevancia cultural que el personal del sector pronostica desde hace decenios, esto pone ciertamente de relieve un positivismo totalmente original que debe considerar siempre nuestra visión global del problema: es necesario no perder jamás la referencia global de la problemática motriz deportiva, e incluso convertir este análisis en el punto clave de las propuestas renovadoras. La cultura ha cambiado, pero en la era de los videojuegos el deporte, el moverse por el placer de hacerlo, siguen manteniendo el interés y no solo de los jóvenes.

Tal vez se trate entonces de hablar de ellos, y de su nuevo modo de ser que debemos reflejar: es sobre los problemas reales actuales que debemos construir la utilidad del deporte. El deporte no es por tanto inamovible en el tiempo que renueva, al igual que una varita mágica, la escuela por ejemplo, pero será un análisis general de cómo queremos este deporte lo que nos conducirá hacia la conservación o la renovación. ¿Pero de qué deporte estamos hablando?

¿Del que practican en la escuela los maestros o del que impulsan los animadores y operadores del tiempo libre, del que los ayuntamientos brindan a la escuela o del

que introducen las federaciones deportivas nacionales, del que favorecen las asociaciones o del que han organizado los padres, del que es partidario del director o del promocionado por el instituto privado de moda, del que apoya la sociedad bien considerada o del de barrios bajos? Tal vez haya algo que no cuadre y se trata justamente de la carencia de una voluntad común al programar los objetivos de la promoción deportiva. Numerosas escuelas que cierran sus puertas tras el horario lectivo, escuelas que se niegan a colaborar, Asesores que combaten gestiones valerosas del hecho deportivo limitándose a dirigir lo existente en clave electoralista, deportistas que menosprecian la escuela y los maestros por favorecer el sedentarismo, maestros que critican al profesor de educación física o la pobre sociedad de barriada. La escuela, en esta confusión de roles, ha sido siempre la fiadora del statu quo y es por esto también que las renovaciones escolares han sido siempre las más difíciles, y es por tanto más sencillo pedir que ensarten el deporte en una escuela semejante, que pensar en introducirlo como momento de renovación. A una escuela que produce simplemente la transmisión del tan traído y llevado saber, le corresponde una educación física y un deporte que no creen problemas, le corresponde el profesor de educación física, el experto del ayuntamiento, así como la maestra de gimnasia en paralelo a una educación que garantiza la continuidad y la conformidad educativa. Una escuela constructiva que produzca una nueva cultura del cuerpo necesita un deporte verdadero y renovado; un deporte que ha convertido el grupo de base, la sociedad territorial en perno de su promoción de masa y de su ayuda a problemas más generales de reagregación, creatividad, deseo de una nueva calidad de la vida de los ciudadanos. Este es un deporte que entra por la puerta principal y se propone como clave de lectura de los problemas contemporáneos. Es un deporte que asume el rango de coeducador de los jóvenes porque se ha hecho cargo no sólo de sus cuerpos musculares, sino también de su cerebro pensante. Pero para que esto se realice es necesario que la voluntad reformadora comprometa en continuidad no sólo los grados y órdenes de la escuela (de la maternal a la universidad) sino también mediante una colaboración efectiva entre el exterior y el interior de la escuela. Recuerdo a un célebre pedagogo desaparecido hace poco que en una entrevista decía estar preocupado por la institución de una especie de contradicción entre el interior y exterior de la escuela y en sus con-

clusiones llegaba a la revolucionaria propuesta de dar espacio a una clase determinada tras el horario escolar. Entre los que quieren una escuela centrismo y los que lo niegan en nombre de una presunta superioridad formativa de lo social, puede haber también lugar para aquellos que como nosotros aspiran a una colaboración entre escuela y territorio en términos de programación e implicación afectivas.

La Escuela, las escuelas deben convertirse en centro de promoción de una nueva concepción de la corporeidad.

Los maestros y los operadores territoriales juntos, pero respetando sus respectivos roles, garantizaran a los niños una imagen unitaria de la educación, de la motricidad del deporte y en fin de cuentas de sí mismos. No se trata ya de un yo dividido y contenido por las distintas agencias educativas sino de un niño que satisface las necesidades propias, las motrices incluso, en el seno de un sistema educativo integrado.

LA EVOLUCIÓN DE LA E. F. EN ESPAÑA

Miguel A. Delgado Noguera.

Evidentemente desarrollar un tema como la evolución de las líneas pedagógicas de la Educación Física nos obliga a adentrarnos en la Ha de la E.F., en la Ha de la Educación y en la propia Ha de España para comprender mejor la evolución de esas líneas pedagógicas. La educación ha tenido una perdurable tendencia a privilegiar la faceta intelectual y espiritual del hombre en detrimento de la E.F., como si ésta se realizase por sí sola. El siglo XIX, según Gérard Broyer, con la institucionalización de la E.F., va a ser el del descubrimiento del cuerpo del escolar y, sobre todo, de sus exigencias biológicas. Ahora bien, ¿ha mantenido la E.F. una línea pedagógica propia o bien se ha visto envuelta en los acontecimientos de la educación en general y de la sociedad española? ¿Qué líneas ha seguido la E.F. y, en consecuencia, qué evolución podemos analizar en estas líneas pedagógicas?

¿Qué ideología sustentaba estas líneas pedagógicas por las que ha pasado la E.F. en España en su breve historia?

Personalmente me atrevo a asegurar que la E.F. ha seguido forzosamente las líneas pedagógicas imperantes y de alguna forma ha sido colonizada, salvo algunas excepciones. Actualmente está buscando y desarrollando su propia personalidad e identidad.

De todas formas pretender mantener la asepsia de la E.F. dentro de las materias de los programas educativos es un poco sospechoso y parece querer engañarnos. Lo ideológico está siempre presente en la educación. ¿Acaso la educación, y cómo no la propia E.F., no nos transmite, en última instancia, determinados valores?

Siguiendo el estudio del citado autor la educación en el siglo XIX ha pasado por el pensamiento educativo influido por la Ilustración, por un sistema educativo liberal, por los movimientos educativos sociales y por una reacción conservadora. Así distingue un período que comienza con las Cortes de Cádiz y finaliza con la Ley Moyano (1857). En este período se gestan las bases del sistema educativo liberal. Un segundo período comprende la consolidación del sistema liberal y su inevitable crisis. Este período parte de la Ley Moyano, aunque se ve condicionado por la revolución del 68. La restauración es, en materia educativa, heredera del 68. La II República representa la confluencia de varias tendencias y la esperanza de una renovación del sistema educativo. La Guerra civil supondrá un trauma colectivo para todos y la finalización de este período.

Un tercer período comprende el nacional-catolicismo y la pedagogía autoritaria y, por otro lado, el intento de la Ley General de Educación del 70 y el inicio de las grandes transformaciones operadas en el mundo de la educación española.

Nos encontramos, pues, con una doble tradición que resurge en la actualidad, como es la pedagogía progresista, reformista, liberal y la educación conservadora para quien la educación es, en el fondo un instrumento del poder y de consolidación del orden establecido. Realicemos una breve síntesis histórica de la E.F. En la búsqueda de nuestro propio pasado recorreremos fugazmente los hechos más importantes de nuestra historia para comprender mejor la evolución de la E.F. en España.

Cien años de historia

Recientemente, en 1983, se cumplieron los cien años de la E.F. en España. Tomamos como punto de partida un hecho fundamental, la Ley Becerra, por la que se creaba en Madrid la Escuela Central de Gimnástica el 9 de Marzo de 1883 y que fue aprobada por el Rey Alfonso XII.

Anteriormente, ya en 1806, el Real Instituto Pestaloziano, con Francisco Amorós y Ondeano, Marqués de Sotelo, como director de este instituto, incluye los ejercicios corporales en los Planes de Estudio de

los chicos de cinco a dieciséis años. Sea cual fuere el inicio de la institucionalización de la E.F., lo cierto es que podemos referirnos a un centenar de años aproximadamente de historia de la E.F.

Dentro de los antecedentes, anteriores a la Ley Manuel Becerra, podemos destacar los siguientes:

– En 1809, Jovellanos presenta a la Junta Suprema unas Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública con amplia participación de la Educación Corporal.

– En 1830, Amorós publica el primer Manual de E.F. y Moral.

– En 1844, el Conde de Villalobos pide al Gobierno la creación de un Gimnasio Normal para profesores y profesoras de Gimnasia.

– En 1879, se efectúa una Proposición de Ley que declara obligatoria la Gimnasia en los Institutos de Segunda Enseñanza y en las Escuelas Normales de Maestros. Según Miguel Piñavieja, en su artículo, publicado en "Citius, Altius, Fortius" (1962), "la E. F. en España. Antecedentes histórico-legales", con esta fecha concluye una primera etapa de la E. F.

En esta etapa se han dado hechos importantes en el mundo de la Educación en España: El pensamiento liberal de la educación (título IX de la Constitución de 1812), La Ley Moyano (1857), la revolución de 1868 y la educación según la Constitución de 1876.

Una segunda etapa de la E.F. abarca desde 1879 hasta el inicio de la Guerra Civil.

En esta etapa podemos considerar los siguientes hechos:

– En 1876 podemos destacar la influencia de la Institución Libre de Enseñanza que, según Ricardo Gurrarán en su trabajo de fin de carrera 82/83 titulado: "Aportación de la I. L. E. a la E.F. del siglo XIX", ayudó a la evolución del concepto de E.F. así como a la introducción del juego, la superación de los batallones escolares, el régimen coeducativo junto con la interdisciplinariedad de materias y la educación activa: excursiones, colonias, etc..

– En 1883 llegamos a la mencionada Ley Becerra que tuvo una breve existencia al clausurarse ésta en 1892 por unas simples y drásticas reducciones en los gastos públicos, después de haberse diplomado 71 profesores y 16 profesoras. (Destaca este hecho dado el papel de la mujer en la época.)

– De 1903 a 1919 no se legisla nada relacionado con la gimnasia.

– De 1921 a 1943 la atención es acaparada por las Fuerzas Armadas. Es en 1919 cuando se crea la Escuela Central de Gimnasia del Ejército (después Escuela Central de E.F. de Toledo), dependiente del Ejército de Tierra.

– En 1933 se crea la Escuela de E.F. de la facultad de Medicina de San Carlos de la Universidad Central (hoy Complutense de Madrid). En este período en el mundo de la educación se puede destacar: La I.L.E. (1876), Las Escuelas del Avemaría (1889), el modelo educativo de la II República, la contrarreforma radical-ced ista, etc.

Una tercera etapa se inicia después de la Guerra Civil y finaliza en 1961. En 1941 se crean la Academia Nacional de Mandos José Antonio y la Escuela Isabel la Católica. Más adelante la Escuela Nacional de E.F. Femenina de la Almudena, integrada en la Escuela Nacional de Especialidades Julio Ruiz de Alda. En 1944 se implanta la E.F. en las Universidades.

Este período finaliza con la ley de 1961 (ley 77, de 23 de Diciembre) en la que en su capítulo sexto, se crea el Instituto Nacional de Educación Física.

De forma global este período se enmarca dentro del nacional-catolicismo y destaca en el la política educativa de Ruiz-Giménez.

Una cuarta etapa se inicia con la Ley del 61 y culmina en 1980.

Se crea el I.N.E.F. el de Madrid abre sus puertas en 1967, siendo su primer director José María Cagigal que será recordado como el gran impulsor de la E.F. en España.

En 1975 se crea el I.N.E.F. de Barcelona, que en este año cumplirá el Décimo Aniversario.

En 1977 se integran en el I.N.E.F. de Madrid las Escuelas de la Almudena y de José Antonio.

En 1970 la Ley General de Educación (Villar Palasi), después de la aparición del "libro blanco" sobre "la educación en España. Bases para una política educativa" en Abril de 1969, trata de resolver los graves problemas del sistema educativo español, cuya organización educacional se remontaba al siglo XIX (Ley Moyano) con algunos retoques posteriores pero no fundamentales.

En esta Ley de la Educación y financiamiento de la Reforma educativa se dará el I.N.E.F. el carácter de Instituto Universitario.

Ya más recientemente, en 1980, la Ley General de Cultura Física y del Deporte en su artículo 60.3., indica que las enseñanzas que se imparten en los I.N.E.F.(s), considerados como Centros de Enseñanza Superior, para la formación, especialización y perfeccionamiento de profesores de E.F., tendrán el nivel que corresponde al primer y segundo ciclo de Educación Universitaria, sin perjuicio de las facultades que les concede la Ley General de Educación del 1970 al atribuirles el rango de Instituto Universitario.

A consecuencia de esta ley se inicia una nueva etapa que espera-

mos sea la definitiva para la consolidación de los estudios de E.F.. Y que dura hasta nuestros días.

En este periodo se dictarán Decretos, Ordenes y Resoluciones para la regulación de los I.N.E.F.(s) y de los Estudios de E.F.

El 30 de Julio de 1982, por el R.D. 1906, se crea el I.N.E.F. de Granada, adscrito a la Universidad de dicha ciudad, y asimismo se extiende el I.N.E.F. de Cataluña con el I.N.E.F. de Lérida.

En este período hay que destacar la Constitución Española de 1978 y el tratamiento que da a la Educación (art. 27: Derecho a la educación, libertad de enseñanza, autonomía universitaria, etc.).

Veamos a continuación la evolución pedagógica de la E.F. en base a las cinco etapas históricas de la E.F. y los tres períodos de Manuel de Puelles.

Resulta obvio que en un principio (1806-1879), a principios de siglo, la E.F. tenía un carácter de gimnástica higiénica, de salud corporal y adiestramiento físico y militarista. Existe una gran relación entre este carácter militarista de la E.F. y la educación corporal con el estilo de enseñanza y de Didáctica aplicada. Así, no es de extrañar que para una concepción militarista el estilo más adecuado sea el Mando Directo. La E.F. se interesa por el organismo del individuo. Se trata de cultivar su cuerpo para adquirir la salud y cualidades físicas y para que esté en condiciones de afrontar las dificultades de la vida diaria y de situaciones peligrosas. La E.F. debe formar para prepararnos en el ejercicio de las armas. En este sentido tenemos la gimnasia militar y nacionalista de Jahn (con el Turner alemán). Se da una pedagogía autoritaria y totalmente directiva. Jahn da gran importancia al papel del profesor que "ejerce un verdadero sacerdocio educativo, patriótico y civilizador."

Esta concepción tendrá su influencia en España, así como G. Muths dentro de la Escuela Alemana. También ejerce su influjo Amorós con su Gimnasia altruista, esencialmente moral y militar. Según él la Gimnasia es la base indispensable de la sociedad moderna. Pese a ser Español se le considera como el fundador de la Gimnástica Francesa. Sigue las ideas pedagógicas de Pestalozzi. La Escuela sueca también ejerce su influencia con P.H. Ling.

En esta época destacan en España Gaspar Melchor de Jovellanos que dice: "La educación pública pertenece al Gobierno, tiene por objeto o la perfección física o la intelectual y moral de los ciudadanos. La primera se puede hacer por medio de ejercicios corporales y debe ser general para todos los ciudadanos".

Destacan igualmente Vicente Naharro, el Conde Villalobos (antes citado), José M^a Aparici, etc.. Todos ellos son islas dentro de un panorama general donde la E.F. no está aún institucionalizada.

La segunda etapa se inicia con el hecho, antes citado, de la Proposición de Ley que declara obligatoria la Gimnasia en los Institutos de Segunda Enseñanza y en las Escuelas Normales. Resulta sorprendente que aún hoy no se pueda decir que la impartición efectiva de la E.F. en el Sistema escolar español sea una realidad.

En este período se institucionaliza la E.F. en España. Sigue la influencia de las escuelas europeas; así la escuela renovada alemana, con una Gimnasia moderna, pedagógica y artística; la escuela renovada francesa con la gimnasia natural; la escuela renovada sueca con la gimnasia Neo-sueca; y se inicia la influencia inglesa con Arnold, utilizando los juegos al aire libre y los deportes que ya existían.

En España la influencia de la I.L.E. y de la pedagogía manjoniana (escuela confesional, pero con grandes avances en la pedagogía de la época) tienen varios puntos de contacto: el valor educativo del juego, la importancia de la acción, el interés de la didáctica centrado en el alumno, importancia de la educación natural y de la naturaleza. La realidad es que existe una nueva concepción educativa de la E.F. y hay que reconocer que es a partir de este período cuando el concepto de la E.F. se diversifica y especializa.

La incorporación del deporte y del juego va a obligar a cambiar los esquemas rígidos de la Gimnasia analítica (Ling), disciplinaria (Jahn), militarista (Amorós), pasando a una Gimnasia natural (Hebert), al deporte (Arnold), etc.

Con el tercer período se produce un retroceso a la antigua Gimnasia militarista y a una pedagogía basada en el orden, la disciplina, etc. La E.F. pasará por una época de completo control por el Frente de Juventudes y por una Gimnasia premilitar.

Se puede asegurar que durante este período se encasilló a la E.F. y que fue utilizada. Las escuelas en las que se estudiaba E.F. estaban dedicadas también a otros "Objetivos superiores".

La metodología empleada era el Mando Directo, muy acorde con la ideología y sistema político imperante. Las autoridades de la época buscaban el mantenimiento de la obediencia a la Orden, la falta de participación, la disciplina, la ausencia de libertad y de tomar decisiones, y pretendían un control y una perduración del sistema.

Por ello la E.F., en los Sistemas dictatoriales y autocráticos, está in-

fravalorizada ya que lo que se busca es la disciplina del cuerpo, en desconexión con lo social y cognitivo.

A partir de 1961 (cuarto periodo), en cuanto se producen las reacciones y la influencia de nuevas corrientes pedagógicas, los cambios pedagógicos de la E.F. van a ir poniendo el acento en el aprendizaje del alumno, más que en la enseñanza del profesor.

Esto supone la continua necesidad de estudiar el desarrollo del alumno, su psicología, intereses, capacidades, etc., así como los medios y técnicas más apropiados para que los estudiantes aprendan más y se eduquen por medio del movimiento y la actividad física.

Se presentan diferentes concepciones de la E.F. que coexisten, si bien cada una de ellas reclama para sí el carácter irremplazable de su método dentro de la educación. Proliferan diversas y variadas tendencias que aún hoy día están presentes; nos referimos entre ellas a la Educación por el movimiento, a Picq-Vayer, Le Boulch, etc. que se proponen educar el desarrollo psicomotor del niño, el proceso por el que adquiere el dominio del espacio y el tiempo. Este nuevo método va tomando diferentes enfoques en la actualidad.

Otra tendencia es la del desarrollo de la condición física (Physical Fitness). Surge con fuerza en Estados Unidos y trata de mejorar las cualidades físicas del individuo con el fin de realizar una actividad física determinada.

Otra tendencia se da en el mundo del deporte: la incorporación de éste corrió medio educativo frente al contrapunto de un deporte de élite, a veces deshumanizado y no educativo.

Decía Cagigal: "La educación deportiva hoy se entiende en un sentido mucho más amplio que de mera adaptación técnica a la práctica de un deporte concreto, e incluso va mucho más allá de una adaptación física general al ejercicio deportivo".

Finalmente diremos que la E.F. presenta en la actualidad diversas alternativas y que los educadores, a través del movimiento, estamos empeñados en que la E.F. tenga su personalidad propia dentro de una educación integral del individuo. Y por otro lado que sea una realidad su consolidación dentro del sistema educativo español.

La preparación de un equipo, incluida en un contexto más amplio llamado "*La preparación táctica*", requiere, como cualquier otro aspecto de la misma, una estructuración y progresión de acuerdo siempre con las leyes biológicas del desarrollo del niño, pero ha sido omitida incomprensiblemente dando paso a auténticos errores pedagógicos en cuanto a la técnica que van en detrimento del progreso individual del jugador y, en consecuencia, del nivel del deporte en cuestión.

En las categorías inferiores este problema adquiere tintes alarmantes, pues una gran mayoría de los equipos tienen desenfocada esta importante cuestión produciéndose un desequilibrio en la preparación y formación de los equipos.

No es extraño ver a equipos de estas categorías dedicando el 60% y hasta el 70% del tiempo de trabajo en los entrenamientos al aprendizaje de sistemas tácticos de extrema complejidad, con el doble fin de ganar los partidos y aumentar el protagonismo del entrenador que de esta forma pone de manifiesto sus conocimientos tácticos, invirtiéndose por lo tanto el orden de los objetivos generales prioritarios que todo entrenador-educador debe plantearse a la hora de hacerse cargo de un equipo.

Es, por tanto, de vital importancia que se enfoque la preparación de un equipo desde el punto de vista educativo; hay que formar personas y, después, deportistas, sin olvidar que el entrenador debe ser ante todo educador al servicio del niño y que el deporte es un excelente medio para educar al individuo, siendo la victoria un estímulo más, pero no el primordial.

Partiendo de estas bases, debemos fundamentar la instrucción y la preparación de un equipo en las características evolutivas de las personas que lo componen, así como en la progresión y asimilación de las tareas anteriormente realizadas.

Así vemos que en la preparación global de un equipo debe haber una interacción entre los aspectos físico, técnico, táctico y v psicosocial; esta relación varía según la fase evolutiva en que se encuentre el individuo.

La enseñanza inadecuada de los sistemas de juego comporta un tipo de razonamiento abstracto, en un momento en que el niño no está preparado para ello por encontrarse en una fase evolutiva anterior; todo ello conlleva una pérdida enorme de tiempo, así como unos trastornos de orden psíquico que pueden acabar en frustraciones de tipo deportivo-emocional (represión de la espontaneidad y creatividad del jugador, limitación de la autonomía de juego que queda sujeto en

BALONCESTO

Un método para la enseñanza de la táctica

Xavier Olivera

todo momento a unos esquemas rígidos, etc...). Estos esquemas serían rápidamente asimilados si su aplicación y enseñanza se efectuaran en el momento adecuado y basándose en un trabajo previo cuya función fuese la de preparar y adecuar al individuo para el siguiente paso.

Producto de esa mala planificación en la enseñanza de la táctica, nos encontramos a menudo con jugadores del más alto nivel deportivo que tienen verdaderos problemas a la hora de integrarse en un sistema de juego debido a la falta de un desarrollo adecuado del pensamiento táctico, carencia que les impide conocer con la suficiente profundidad los movimientos del sistema y sus respectivas variantes. Se llega a tales extremos de incapacidad asimilativa que algunos jugadores no sólo no saben los movimientos de sus compañeros, para poder acoplar sus movimientos a los de ellos, sino que incluso son incapaces de aprender sus movimientos preestablecidos a lo largo de toda una temporada.

Por todo ello y conscientes de esta problemática, es imprescindible elaborar un planteamiento en el que se estructure adecuadamente la enseñanza de la táctica, complemento necesario para el desarrollo del juego deportivo.

Fases y etapas de la enseñanza de la acción táctica en el niño

Etapas de la formación psicofísica en el niño

Al plantearnos la enseñanza de la táctica, debemos tener en cuenta que esta va dirigida al niño y este es un ser cuya tónica principal es el cambio (paso de niño a hombre); este cambio está regido y estructurado por unos estadios evolutivos que hay que tener en cuenta a la hora de programar y estructurar la iniciación táctica del niño.

En consecuencia y de acuerdo con estos estadios -que no vamos a desarrollar por no ser tema específico de este trabajo- vamos a distinguir 5 etapas en la formación psicofísica del niño:

Etapas metodológicas de la formación técnico-táctica en baloncesto

Desde el punto de vista deportivo la evolución del niño vendrá dada por el perfecto ensamble del binomio técnica-táctica.

La formación de los jugadores va, desde el aprendizaje de la técnica individual y de las combinaciones de movimientos a la educación táctica individual y colectiva.

La diferencia entre la técnica y la táctica es únicamente cualitativa. La formación técnica constituye la base de la formación táctica.

Los jugadores ven aumentar su capacidad de organizar racionalmen-

te su juego a medida que se desarrollan sus destrezas motoras y sensoriales, su pensamiento táctico y sus conocimientos tácticos.

Por otra parte, la táctica está constituida por una serie de conceptos abstractos que debemos estructurar adecuadamente para poderlos administrar de esta forma al niño con progresión racional; es por ello que presentamos las etapas metodológicas de la formación técnico-táctica:

I — Elementos técnicos:

pase, dribling, tiro, etc.

II — Combinaciones técnicas:

dribling + parada + tiro

rebote + pivote + pase

III — Táctica individual:

(1 x 1)

IV — Táctica de grupo:

(2 x 2) (3 x 3) (4 x 4)

V — Táctica de equipo:

(5 x 5)

VI — Juego libre

Actividades básicas en el proceso de formación técnico-táctica

Para poder aplicar las sucesivas etapas metodológicas de la formación táctica es necesario que exista un trabajo previo, ubicado a lo largo del 1er período evolutivo del niño (De 6 a 9/10 años), y que centramos en dos actividades esenciales convenientemente programadas y estructuradas:

1. — Las E.F. de Base

2. — Los juegos

El aprendizaje de la E.F. Base por parte del niño le reportará la asimilación de todos los movimientos básicos del individuo en infinitud de situaciones, distintas todas ellas, que enriquecerán sus vivencias y le preparará para la rápida asimilación de las técnicas deportivas. Si la E.F. Base a mi juicio, el medio de iniciación y fundamentación técnica del niño, creo que un buen programa de juegos puede dar a este unas vivencias con un cierto sentido espacio-temporal, del ritmo, de la coordinación, etc., a la vez que se estructura la actividad táctica a través de los mismos juegos, medio ideal para el desenvolvimiento del niño a lo largo de su formación.

¿Por qué elegimos el juego como medio de iniciación táctica del niño? Porque el juego infantil es medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la afectividad y un instrumento efectivo para el desarrollo de las estructuras del pensamiento; en suma, resulta un medio esencial para la organización, desarrollo y afirmación de la personalidad. Si consideramos los deportes como juegos evolucionados y complejos, con una reglamentación muy elaborada, es lógico pensar que para educar y preparar al niño deportivamente, es decir en el tra-

bajo de equipo (que es el estadio más evolucionado del juego), debemos partir los juegos motores elementales que además constituyen un medio de educación y aprendizaje en las dimensiones motriz, y de relación de primer orden.

El juego de competencia es la antesala introductora a los deportes competitivos; hacia los 9 años, aproximadamente, se desarrollan los juegos de grupos organizados y juegos precursores de los deportes de equipo.*

Según lo anteriormente expuesto, un programa de actuación para la educación táctica en esta primera etapa del desarrollo evolutivo del niño, utilizando como medio básico los juegos infantiles, debería constituirse de la siguiente forma:

1º.— Elección formativa de los juegos en función de los objetivos: Se deben elegir juegos que posean una gran riqueza de componentes de la acción del juego y en los cuales, como se sabe, un fallo cualquiera de estos componentes dé origen a los errores tácticos; los componentes de la acción del juego son los siguientes:

a) — La amplitud visual

b) — Los cálculos óptico-motores

c) — El pensamiento táctico

d) — Los conocimientos tácticos

e) — La velocidad de reacción

f) — Las cualidades físicas de base

g) — Las destrezas fundamentales

h) — La concentración y la atención

i) — La voluntad y la motivación

j) — El espíritu de equipo

20.— Progresión didáctica de los juegos

Teniendo en cuenta los elementos fundamentales del juego, debemos considerar que la progresión didáctica de los juegos irá orientada a la búsqueda de un programa coherente, que podría estructurarse en los siguientes apartados:

I — Juegos de relación niño-niño

II — " " " niño-grupo

III — " " " " niño-equipo

IV — " " " " equipo-equipo

V — " " " " predeportivos

3º.— Desarrollo de los conceptos y métodos de la formación táctica en el proceso lúdico

A continuación expongo un programa de juegos que han sido clasificados de acuerdo con las normas y niveles antes mencionados.

Observaciones sobre el juego

Situaciones propuestas:

Para resolver sus problemas, los niños han buscado siempre una solución dentro de una modificación de la "situación propuesta" y, más particularmente, dentro de una modificación de las reglas.

Hay otras posibilidades para modificar la situación, por ejemplo:

1) Modificación del número de jugadores y de la dimensión del terreno; dividir la pista en 4 partes;

hacer 4 grupos de 6 u 8 jugadores para hacer un 3 x 3 o un 4 x 4 en cada zona con un balón.

2) La misma disposición que antes pero con un solo balón circulando libremente de una zona a la otra; los jugadores se quedan en su zona.

Respuesta de los niños:

Los niños están atraídos por el balón; para ellos el que está más cerca tiene más posibilidades de recibirlo.

Sus respuestas al problema han evolucionado poco en el transcurso de la sesión.

Al final de esta, la mitad de la clase está agrupada alrededor del balón y la otra mitad repartida por la pista.

Intervención niño-profesor

Las intervenciones de los niños dependen de lo que ellos han sentido y vivido dentro del juego o de lo que ellos han podido observar.

El profesor se ha mantenido lo más neutro posible, pero sus preguntas han orientado la discusión y han hecho evolucionar el juego.

El tiempo de discusión sobre qué es lo más adecuado ha sido a veces un poco largo.

APLICACIÓN DE LOS ELEMENTOS TÉCNICOS-TÁCTICOS EN LOS DIFERENTES ESTADIOS DE FORMACIÓN

Haciendo un análisis de todo lo anterior llegamos a las siguientes conclusiones:

En la primera etapa, (De 6 a 9 años), es de vital importancia para el futuro deportivo del niño el trabajo sistemático y programado de la E.F. Base y de los juegos. Al final de este período empezaremos a desarrollar la etapa I de las fases metodológicas de formación técnico-táctica, que corresponde casi en exclusiva el aprendizaje de los elementos técnicos específicos de cada deporte.

La segunda etapa, (De 10 a 13 años), corresponde por derecho propio a la fase de aprendizaje y desarrollo deportivo. El niño que ha alcanzado un grado de madurez mental suficientemente alto es apto para realizar un trabajo técnico-táctico bastante más específico. Consecuentemente en esta fase trabajamos con las etapas de formación técnico-táctica II y III que corresponden al desarrollo exhaustivo de la técnica individual y la táctica individual (1 x 1).

En la tercera etapa, (De 14 a 16 años), con el apogeo de la crisis de la pubertad, el joven presenta problemas de coordinación y se produce una regresión de ciertos aspectos de la actividad motora; por

contra, en el aspecto intelectual, su progresión es constante, alcanzando un alto nivel que le sirve para interesarse y resolver los problemas cada vez más complejos de las situaciones tácticas del juego; el joven se interesa más por este aspecto que por ningún otro período de su vida deportiva. Este es el momento ideal, por lo tanto, para incluir las fases más evolucionadas del concepto táctico y al mismo tiempo continuar el impulso creciente que se inició en la etapa anterior.

En esta fase proponemos la etapa IV de la formación técnico-táctica (táctica de grupo 2 x 2, 3 x 3, 4 x 4) y al final de este período, según sea la evolución observada, podríamos incluir la V etapa (táctica de equipo 5 x 5)

La cuarta etapa, (17 a 18 años) al periodo de la post-pubertad en el cual el joven ya ha recuperado su estado emocional. Es una fase de mayor equilibrio y coincide con los últimos años de formación. Es en este período donde se debe fijar plenamente la etapa V de la formación técnico-táctica. El joven con una buena base táctica anterior ha alcanzado una nueva situación más estable y casi definitiva y, en el aspecto deportivo, debe prepararse para dar el gran salto a los equipos sénior, a los que la motivación última es la victoria.

Es en esta etapa donde se deben desarrollar en su máxima complejidad las acciones tácticas de equipo (sistemas de juego basados en los esquemas tácticos y estos a su vez basados en las combinaciones tácticas, táctica individual, etc.)

Para la quinta y última etapa, (De 19 en adelante), que correspondería a la categoría sénior, ya se han culminado los procesos de formación de las diversas facetas que componen nuestro deporte y el adulto deportista tiene una doble opción. Por un lado deporte de alta competición (élite), donde debe buscar el máximo rendimiento al conjunto de las cualidades individuales y colectivas para obtener el objetivo preciado. Por otra parte, existe la posibilidad de seguir realizando deporte, pero ya solo como mantenimiento sin grandes exigencias físicas, técnico-tácticas y psicológicas.

En las dos opciones planteo, como último paso dentro de la evolución considerada, la ejecución del JUEGO LIBRE basado, como no, en unos conocimientos técnico-tácticos muy profundos y que han sido desarrollados en las etapas anteriores. El joven con un pensamiento táctico elevado, como corresponde a su formación, podría desarrollar en esta fase su más alto nivel.

MANTENER LAS APTITUDES FÍSICAS

Un plan de trabajo para la tercera edad

Isabel Carrera Blancafort

Cuando se definen los objetivos de cualquier tipo de actividad dirigido a un grupo de personas, es necesario atender los intereses y necesidades de éstas, analizar la realidad, sus características (psicológicas, físicas y sociales) y cuál es su nivel cognoscitivo respecto al tema que tratamos (en nuestro caso la actividad física).

La finalidad de los objetivos, es la de dar cuerpo a una actividad y hacer posible el control (evaluación) de ésta; los objetivos darán las líneas básicas de actuación, pero sin ser rígidos, y no son el único aspecto a tener en cuenta cuando se lleva a la práctica esta actividad. El objetivo es solamente la descripción de lo que se quiere conseguir; entonces el "como" y el "cuando" se alcanzan, dependiendo de muchos factores que pueden variar en cualquier momento. Si pretendemos que se cumplan los objetivos en un tiempo y de una manera preestablecida, nos estamos olvidando de estos factores variables (psicológico, de la situación concreta, de los intereses de los alumnos). Factores que pueden llegar a convertir el objetivo, que en un principio era adecuado, en una cosa sin coherencia y hasta puede llegar a ser perjudicial para la persona. Es quedarse en una clasificación hacha sobre el papel, que aunque se ha hecho coherentemente, nos limita las posibilidades de acción. Por esta razón los objetivos tienen que estar claramente definidos para poder centrar la actividad, pero tienen que ser también, susceptibles de variación si es necesario.

Consideraciones entorno los objetivos

En cuanto a la estructuración en el tiempo, está claro que es necesario ir de lo fácil a lo difícil, de lo que es sencillo a lo complejo, pero sin hacer un esquema rígido de cuando se trabajará o se alcanzará este o aquel objetivo. La razón de todo esto es que no se puede saber por anticipado, cuál será la evolución del alumno, a nivel cognoscitivo, afectivo y psicomotor; sólo se puede prever. Será la capacidad de observación y la competencia del profesor lo que en definitiva decida cuales, cuándo y cómo hace falta trabajar los objetivos.

Hecha esta breve introducción, podemos pasar a definir los objetivos de la actividad. Objetivos que responden a una concepción global de la persona. Por esta razón se

plantean en tres niveles: físico, psicológico y social.

Es necesario tener presente que, la división en estos tres niveles, solamente es por cuestiones metodológicas de la exposición ya que, como acabamos de ver, entenderemos la persona a nivel global y, por tanto, el trabajo también debe tratar los diferentes aspectos de forma unitaria.

DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS.

1) Mejora o mantenimiento de la condición física:

Este objetivo va dirigido a proporcionar una mayor autonomía física a la persona mayor, a la hora de realizar las actividades cotidianas tales como subir escaleras, ir a la compra, peinarse, abrocharse los zapatos,...

A menudo la gente mayor tiene los movimientos limitados por la falta de movilidad articular, de equilibrio, de fuerza, de resistencia cardiovascular y respiratoria. Todo esto hace que se vaya recluyendo en una vida sedentaria, lo que comporta que el movimiento sea un problema, no un placer.-

— a) Mejora y mantenimiento de la función cardiovascular:

El aparato cardiovascular tiene la función de transportar la sangre por todo el cuerpo, dando posibilidad del intercambio de lo que son alimentos y elementos de rechazo, entre este y las células.

Con la edad, esta función se ve dificultada por diferentes razones: arterioesclerosis, atrofia del músculo cardíaco. Entonces la actividad física permite reducir estos problemas ya que, con un ejercicio adecuado y controlado, el rendimiento cardíaco aumenta con la consiguiente mejora de la circulación sanguínea. En la práctica, y en la realidad que vive la persona mayor, esto se traduce en el hecho de que no se cansa tanto, que puede hacer actividades de movimiento continuo durante un más largo período de tiempo.

— b) Mejora y mantenimiento de la función respiratoria:

Al disminuir la elasticidad de los pulmones y al modificarse la forma de la cavidad de la caja torácica, se produce una disminución de la capacidad vital (cantidad de aire que hay entre la inspiración y la inspiración forzada) y un aumento del volumen residual (cantidad de aire que queda en los pulmones después de la expiración. Lo que quiere decir que la sangre se oxigena menos, que, por tanto, las células del cuerpo no están bien alimentadas, y que hay dificultad en la respiración (expandir los pulmones).

La actividad física activa el sistema respiratorio y evita que cada vez se vuelva más rígido. Es necesario tra-

bajar la educación de la respiración aprendiendo a usar todo el pulmón, a controlarla y conocerla.

— c) Mejora y mantenimiento de la función digestiva:

Generalmente, las personas de avanzada edad, tienen una digestión lenta; a causa de la dificultad de masticar bien (dentadura en mal estado), y debido también a la atrofia de la secreción gástrica y de la musculatura abdominal. Esta última hace que las vísceras bajen y produzcan hernias. La actividad física puede ayudar a reforzar la musculatura abdominal para mantener las vísceras en su sitio, así como también a realizar un masaje abdominal, lo cual facilita la digestión.

— d) Mejora del funcionamiento de los sistemas óseo y muscular:

- Movilidad articular.
- Elasticidad muscular.
- Reforzamiento muscular.

El envejecimiento da lugar a una serie de transformaciones que afectan a la movilidad articular. Generalmente estas modificaciones de los tejidos, cartílagos, huesos, desembocan en la artrosis i/o artritis. Los huesos no fijan fácilmente el calcio y, progresivamente, se vuelven más frágiles, las articulaciones se van volviendo más rígidas a causa de la osificación de los tendones y también del desgaste de las dos superficies articulares que quedan sin protección de cartílago, con lo cual la articulación no se puede mover fácilmente porque duele y porque se vuelve rígida si no se mueve. Toda esta serie de transformaciones dan lugar a la atrofia de los músculos que envuelven la articulación. La artrosis afecta generalmente a todas las articulaciones, pero sobre todo a las vértebras cervicales y a las rodillas. La actividad física permite mejorar el grado de movilidad articular, ya que si se movilizan frecuentemente y se refuerza la musculatura, no se anquilosan. Por esta razón se plantea este objetivo; si el anciano debe tener autonomía física, es necesario aumentar o mantener la movilidad muscular. Cuanto hace referencia a los músculos, es preciso decir que éstos pierden capacidad de contracción (debido a factores morfológicos, metabólicos y fisiológicos), capacidad de elongación, capacidad de protección, y también se cansan fácilmente ya que la irrigación sanguínea ha disminuido. En este sentido la actividad física debe incidir en lo que es el trabajo de tono y estiramiento muscular para facilitar un movimiento económico, armónico y placentero.

— e) Conocimiento y dominio del propio cuerpo:

- Equilibrio:
- Es de todas conocidas la frecuencia

con que se producen caídas en personas mayores y las consecuencias, muchas veces graves, que comportan.

El poco tono muscular, el deterioro de los canales semicirculares de la oreja, de las sensaciones plantares, la rigidez de los movimientos y el poco conocimiento del propio cuerpo, hacen que el equilibrio general de la persona no sea el deseable. Es fundamental realizar un trabajo que permita conocer el propio cuerpo y tener control sobre sus movimientos. Eso hará que la persona aumente la seguridad en sí misma.

■ **Coordinación dinámica general:** Por este término se entiende, la capacidad de contraer diferentes grupos musculares de forma adecuada, a fin de crear un movimiento preciso, equilibrado, rápido y en función de un objetivo a conseguir. La gente mayor, generalmente no coordinan armoniosa y rápidamente sus movimientos, sobre todo debido a la lentitud y dificultad con que se transmiten los impulsos nerviosos de las células nerviosas hacia los músculos, y también por la disminución de la capacidad de contracción de éstos.

Realizando tareas más o menos complejas que impliquen una coordinación de movimientos y danzas, se ayuda a la persona a hacer sus movimientos más coordinados, lo cual comporta una mejora en su motricidad. Incluyendo en este apartado otro tipo de coordinación más concreta, como es el caso óculo-manual y óculo-pédica, podemos decir que éstos se trabajarán mediante tareas en los que sea preciso material pequeño y manejable (pelotas, círculos,...)

■ **Agilidad:**

Es la habilidad que se tiene para mover el cuerpo en el espacio. Según esta definición, vemos que para ser ágil es necesario trasladar el cuerpo de un lugar a otro de una forma económica y limpia.

A menudo, los movimientos de las personas mayores son lentos y poco económicos debido al desconocimiento de su propio cuerpo y también a la progresiva lentitud de la contracción muscular que comentábamos anteriormente.

En este aspecto, las actividades físicas y recreativas colaboran mediante los juegos y formas jugadas, que provocan situaciones en las que es preciso moverse rápidamente y de forma limpia con tal de alcanzar un objetivo. El juego permite que el anciano use su propio cuerpo más libremente. Las tareas concretas, pensadas fundamentalmente para la mejora de la agilidad, servirán para educar conscientemente el movimiento económico y limpio del cuerpo y para comprender la importancia que eso tiene.

■ **Actitud:**

Este término podemos definirlo como la postura corporal que se establece y modifica en el transcurso de la vida del individuo. Consecuencia de la acción de estímulos externos (gravedad, uso de objetos, moda) o internos (tono muscular, emociones) sobre su estructura corporal.

Partiendo de esta definición y de la observación de la posición de la gente mayor, vemos que está fuertemente alterada debido a la falta de movilidad articular, de tono muscular, de la adopción de "vicios" posicionales y de estados emocionales de tristeza o soledad. Así pues, acostumbran a sentarse y a mantenerse derechos adoptando una posición encogida, que a la larga colabora en las deformaciones de la columna vertebral.

La actividad física debe intentar, en primer lugar, hacer consciente esta posición y en segundo lugar, hacerla tan correcta como sea posible.

Esto se trabajará básicamente, con ejercicios específicos de actitud, ya que las personas, indiferentemente a lo que se haga, adoptamos siempre una posición corporal. Sobre todo es necesario incidir en la posición de la columna vertebral y de los hombros.

- f) Organización del espacio y del tiempo:

Según R. Mucchielli, la organización del espacio consiste en "tomar distancia del mundo de los objetos y a integrar los diferentes segmentos del cuerpo en un esquema corporal, capaz de organizar las posibilidades de acción y de aprendizaje, esto ligado a una correlativa ubicación de las cosas y del cuerpo, y de su recíproca orientación" (1).

Las actividades físicas para los ancianos deben permitir, a éstos, aprender a determinar el propio espacio y el que los envuelve, y a orientarse dentro de éste. La gente mayor, debido a la falta de movilidad articular y a la dificultad para desplazarse, tienden a limitar su campo de acción (espacio sobre el que actúan). Con el aprendizaje, dominio e interiorización de nociones como: dentro, fuera, delante, detrás, arriba, abajo, cerca, lejos,... podemos ayudar a ampliar este campo de acción, ya que si éstos espacios son conocidos y vividos serán más fácilmente asequibles. La organización del espacio, se trabajará, básicamente, con tareas específicas, juegos, danzas,...

En lo que concierne a la organización temporal, Walter y Vayer la definen como: "la organización consciente de las relaciones en el tiempo, asociadas a la representación mental del orden y de la calidad de los elementos" (2).

De la organización temporal, es

preciso tener presente dos aspectos, el cualitativo (percepción de un orden y una organización) y el cuantitativo (percepción de una duración). Para eso, el trabajo con los ancianos, será orientado hacia estos dos aspectos, sobretodo incidiendo en la sucesión y ritmo de sus propios movimientos y de los de los otros, ya que sus posibilidades motrices se pueden ver incrementadas a partir de la percepción temporal de éstos. Los términos que más nos ayudan a trabajar este aspecto son las danzas y las tareas específicas de la percepción temporal.

-. (1) J. le Boulch. **La educación por el movimiento.** Ed: Paidós. Barna, 1981.

-. (2) E. Ortega, D. Blázquez. **La actividad motriz.** Ed: Cincel. Madrid, 1982.

2) Mejora del equilibrio psicológico.

Al igual que con las funciones biológicas y fisiológicas, con la edad, también las psicológicas pueden sufrir una regresión que consiste en la pérdida de la memoria, dificultades para nuevas adquisiciones intelectuales, modificaciones de la afectividad.

Según las personas, según su propia historia y sus anteriores vivencias, la regresión (si la hay) a nivel psicológico será más o menos intensa; no todos los ancianos tienen estos problemas pero sí son los más comunes.

- a) Mantenimiento y ejercicio de la memoria:

Como se acaba de comentar, con la edad hay una serie de modificaciones a nivel biológico y fisiológico que afectan, entre otras cosas, a la memoria de la persona.

Las actividades no pueden mejorar la memoria ya que es debida a factores biológicos y fisiológicos, pero sí pueden, sin embargo, ayudar a mantener activa esta función del cerebro humano, a fin de no deteriorarlo

Fácilmente se pueden crear situaciones (juegos) en los que sea necesario recordar hechos concretos. A parte de eso, y en nuestro caso en concreto, nos interesa conservar al máximo la memoria, ya que de ésta depende, en parte, todo el aprendizaje nuevo que se pueda adquirir.

- b) Capacidad de observación: Al igual que las restantes funciones del ser humano, la capacidad de observación debe ser trabajada con tal de que no se deteriore.

Generalmente la gente mayor tiene dificultad para fijar ideas, conceptos y observaciones. Por esto es preciso fomentar e incidir en aspectos como la observación detallada y concreta de cosas y hechos.

- c) Capacidad de concentración:

Este objetivo, muy ligado al anterior, está encaminado a actuar sobre la atención de la persona y sobre la capacidad de mantenerla durante un tiempo determinado.

- d) Creatividad:

La creatividad de las personas está en función del número y variedad de experiencias que ha tenido. A partir de éstas se puede generar nuevas ideas y nuevas respuestas a preguntas. Así, se trata de dar al anciano gran cantidad de experiencias motrices para que a partir de éstas pueda crear otras nuevas.

- e) Actitud crítica:

Si nuestra atención es conseguir una mayor autonomía para la persona y que se sienta más segura; durante la práctica, debemos tener presente que es preciso dar la posibilidad a que el anciano exprese su opinión sobre cualquier hecho o vivencia. Es importante procurar que esta opinión sea cada vez más clara y amplia, completa.

Aclararemos que estos cinco últimos objetivos específicos, están muy ligados entre ellos y uno siempre depende de otro, por lo que es muy difícil definirlos sin hacerse referencia entre ellos.

3) Mejora de las relaciones con el entorno:

Cuando las personas nos sentimos inseguras, tomamos actitudes defensivas ante los estímulos externos que recibimos, con tal de evitar cualquier agresión, y, a la vez, estamos al acecho para afrontar cualquier situación que no es normal o que se nos pueda escapar al control (mecanismos de defensa). Como ya hemos explicado anteriormente, la gente mayor, hablando en términos generales, tienen menos autonomía física y psíquica que la que tenía anteriormente; eso provoca que surjan problemas a la hora de establecer una relación con el entorno que los rodea. Si una persona tiene dolor de rodillas, tiene problemas al caminar y, por tanto, para desplazarse hacia lo que podrían ser sus centros de interés y de relación (casa de un amigo, el mercado de la compra,...) en definitiva, se ve limitada para establecer relación con personas y cosas, para integrarse a una sociedad que se mueve constantemente.

Si una persona es consciente de que ha perdido la memoria, intentará evitar cualquier tipo de situación que requiera recordar hechos concretos, con lo cual estará reduciendo su campo de relación.

En este sentido, el papel de las actividades físicas y recreativas está en facilitar, a la persona mayor, los elementos necesarios para no estancarse en el sentimiento de que "yo ya no sirvo para nada", sentimiento reforzado por la sociedad actual. De esta manera, crean-

do situaciones en las que sea necesario una interacción con otras personas y objetos, la persona mayor puede llegar a descubrir y a redescubrir la capacidad de relación con su propia persona y con su propio cuerpo.

— a) Establecer relaciones con el resto de los componentes del grupo:

Cualquier actividad de grupo requiere una relación entre los componentes del mismo. La actividad física permite, a la persona mayor, generar diferentes formas de comunicación (verbalmente, físicamente) con otras personas. A veces, esta relación (sobre todo física) puede resultar difícil, si las experiencias que han tenido, en este nivel, han resultado vividas de forma auto represiva. Otro factor que también puede influir es la no aceptación del propio cuerpo.

Las nuevas relaciones que se pueden llegar a descubrir mediante la actividad física pueden permitir reencontrar el cuerpo conocerse a sí mismo y a los otros.

— b) Establecer relaciones con diferente tipo de material:

A lo largo de nuestra vida usamos y estamos en contacto con diferentes tipos de materiales, los cuales usamos para expresarnos y para usar durante la ejecución de cualquier actividad.

Las actividades físicas y recreativas también permiten conocer nuevos materiales, usarlos de diferentes maneras y manipularlos. En definitiva, nos permiten conocer el mundo material que nos envuelve, el cual constituye la estructura física de nuestras relaciones y actividades sociales.

— c) Capacidad de resolución de problemas conjuntamente con otros compañeros:

A menudo, las personas olvidamos que necesitamos a los otros para resolver nuestros problemas. El egoísmo es algo muy frecuente entre nosotros.

Muchas veces, la gente mayor es rechazada por distintas razones (no productividad,...). A manera de reacción, y debido a la inseguridad, estas personas se vuelven reacias a colaborar con los otros, se empeñan en su propia persona y a sus cosas, cerrando toda posibilidad de entrar en su mundo.

Este objetivo se propone cerrar esta frontera y conseguir que estas personas crean más en sí mismas y en los otros. Creando situaciones problemáticas y de grupo, se puede trabajar este objetivo.

— d) Conseguir un clima de relajación y ocio:

Las vivencias de cada día son lo suficientemente angustiantes y tensas como para que todos nos hayamos acostumbrado a llevar una vida de "stress" y llena de preocupaciones. Entonces, debemos procu-

rar que las actividades físicas y recreativas para los ancianos, sean lo más relajantes, divertidas y amistosas posible. Dando posibilidad de vivir momentos agradables. Si esto se cumple, alcanzar los otros objetivos, será mucho más fácil; ya que cuando las cosas se hacen a gusto, la predisposición de las personas a aprender, colaborar y participar, está mucho más adecuada.

ACTIVIDADES FÍSICAS CON GENTE MAYOR

Material

Para llevar a cabo estas actividades físicas recreativas, es preciso disponer de una "infraestructura material" adecuada, compuesta por la instalación o local donde se desarrolle la actividad y el material complementario que se pueda usar durante la sesión.

En cuanto al local, decir que debe cumplir unas condiciones mínimas de ventilación, alumbrado y dimensiones.

Aunque consideremos que el local no tiene porque ser un gimnasio necesariamente, si es importante señalar que disponga de una buena ventilación, pues la regeneración del aire es indispensable para asegurar una buena respiración durante la actividad. Es fundamental también que la temperatura ambiental permita ir ligero de ropa, sobre todo durante los meses de más frío.

Es preciso que el alumbrado de la sala sea el suficiente para que no presenten problemas de visibilidad, la luz natural (siempre que no deslumbre) es la más adecuada. Si el local está provisto de luz artificial, deberá ser lo más homogénea posible. La cuestión del alumbrado es muy importante y puede afectar considerablemente al uso, durante la sesión, del material que se describe más adelante (pelotas, globos.).

En cuanto a las dimensiones, éstas siempre estarán en función del número de componentes del grupo. En términos generales, podemos decir que debe tener unas dimensiones lo suficientemente grandes como para poderse mover libremente usando el material anteriormente mencionado.

Una sala de dimensiones muy grandes puede crear una sensación desagradable a los participantes. No obstante, creemos que ésta sensación puede superarse fácilmente si se realiza, desde un principio, un proceso correcto de adaptación y conocimiento del espacio.

Consideremos que es muy importante el hecho de que haya vestuarios con duchas. Es un elemento muy útil para reforzar el concepto de higiene corporal en la persona. Evidentemente, el suelo de la sala y de los vestuarios debe ser plano y

antirresbaladizo, a fin de evitar caídas y por el hecho de que no se cree ningún tipo de inseguridad en los desplazamientos de los participantes en la actividad.

Es preciso evitar, también, cualquier tipo de objeto que pueda sobresalir de la pared a una altura inferior a los 2 metros. En el caso de que esto sea imposible, se deberá proteger o hacerlo muy visible.

Durante la sesión de actividades físicas o recreativas se pueden usar diferentes tipos de materiales. Por un lado, podemos considerar aquel material fijo o "pesado", como hombreras, bancos suecos, sillas, barra fija a la pared, colchonetes, y otros.

En segundo lugar existe otro tipo de material ligero y fácilmente manejable. Entre otros, se pueden considerar los siguientes:

- Pelotas.
- Círculos.
- Garrochas.
- Pañuelos.
- Botellas de plástico.
- Cintas de papel o ropa.
- Globos.
- Cojines.
- Cinta de goma elástica.
- Alfombras pequeñas.
- Magnetofón o tocadiscos.
- Cuerdas.

En general, es este el material más común. Pero podría hacerse más extenso si se tiene en cuenta, sobre todo, que un mismo objeto puede cambiar sus usos si modificamos su tamaño, color, textura, peso...

Las características más remarcables que debe poseer este tipo de material son:

- Que sea ligero.
- Que tenga fácil manejo.
- Que tenga colores vivos.
- Que no sea muy rígido ni duro.

El uso de este material puede y de hecho permite trabajar los objetivos mencionados, de diferentes maneras. Según se sitúe la atención del objetivo mencionado, se hará diferente uso del material. De esta manera se puede fomentar la relación entre dos personas mediante una tarea que, por ejemplo, una pelota exija compartir algo entre los dos. Se pueden hacer actividades de manipulación de diferentes objetos a fin de conocer sus características. Podemos proponer tareas de observación sobre este material, etc...

Debemos remarcar la función motivadora que tiene el uso de material en las sesiones, así como la gran cantidad de variantes que ofrece para cada actividad. Creemos que es fundamental que los participantes en ésta estén motivados realmente. Esta motivación se conseguirá por las repercusiones que noten en su persona, y por la amenidad de las sesiones, la que a la vez

viene dada por la variedad y el matiz recreativo que tengan.

LA NAVEGACIÓN A VELA

Un laboratorio de física para la enseñanza media

Javier Fitera

Nadie pondrá en duda que el deporte es algo más que una simple evasión o medio de desfogarse y eliminar toxinas. El deporte es cultura, es formación física y síquica, es juego, es imaginación, es pedagogía. Y cuando decimos deporte nos referimos a su práctica, no a la simple contemplación, aunque ésta venga insuflada de intensas emociones.

Por fin la educación física ha alcanzado como disciplina el puesto que le corresponde en la enseñanza media y sus estudios superiores han logrado rango universitario. ¡Enhorabuena! Es un alegato en defensa del ejercicio y del estudio del deporte y la cultura física durante la etapa de formación del joven. Es el alegato hecho por un profesor que no lo es de esta asignatura, sino de otra suficientemente endiosada: las matemáticas.

Y, ahora, en busca de una interdisciplinariedad que favorezca la formación integral del alumno y que relacione más explícitamente lo que implícitamente presenta grandes connotaciones, hemos pretendido vertir nociones de Física y de Matemáticas, además de otras, en el aprendizaje de un deporte. Como podremos observar en lo que aquí sigue, el deporte que cuenta con más posibilidades para aplicarle un sinnúmero de conocimientos matemáticos, físicos e, incluso, históricos y legales es el de la navegación a vela.

Creación de un curso científico-práctico

Decidimos emprender un estudio serio de lo que podría ser una asignatura, aparte de la Educación Física, en la que se incluyese el análisis de todos los elementos didácticos a nuestro alcance para enseñar el deporte de la navegación a vela y se insertasen todas las teorías necesarias para explicar las correspondientes técnicas sin olvidar el aprendizaje de esas mismas técnicas y su práctica.

Siendo la "vela" un deporte de elite, tropezábamos con un primer escollo: su práctica. Es costosa, sí, pero con una buena y racional infraestructura y organización, contando con subvenciones de los organismos oficiales y con la colaboración de la Federación Nacional de Vela, es posible hacer viable un proyecto en el que los alumnos que se apun-

tasen a esta asignatura de navegación a vela tuviesen oportunidad de realizar unas sesiones prácticas aunque solo fuese durante unos 5 o 6 días lectivos del curso. Prácticas que revestirían un carácter de experimentación como el que tienen las de laboratorio correspondientes a las asignaturas de Física, Química o Ciencias Naturales.

Tras la elaboración de una memoria (que luego extractaremos) sobre un curso científico-práctico de iniciación a la navegación a vela dirigido a estudiantes de enseñanza media, se hicieron las gestiones pertinentes encaminadas a obtener una subvención que permitiese a los posibles alumnos acceder a un cursillo experimental abonando unas cantidades mínimas. Estas gestiones dieron como fruto la óptima disponibilidad del Real Club Marítimo de Barcelona para ceder nos sus instalaciones y materiales así como la subvención de 40.000 pts. por parte del Servei de Promoció i Lleure (ahora Servei d'Activitats Esportives) de la Direcció General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya.

Así, el 27 de febrero de 1984, aprovechando la "semana cultural" coincidente en la fecha para los Institutos de Bachillerato "Sant Josep de Calassanç" y "Pablo Ruiz Picasso" y el Centro de Formación Profesional "García Ramal", dio comienzo el primer cursillo experimental teórico-práctico de iniciación a la navegación a vela.

Al acabar el cursillo se pasaron unas encuestas y se realizaron unas pequeñas pruebas, material que se halla a disposición de quien lo desee en el Servei d'Extensió Educativa de la Direcció General de Batxillerat de la Generalitat de Catalunya. Los profesores que acompañaron a los alumnos participantes constataron el interés suscitado entre éstos y las enormes posibilidades de la navegación a vela como una actividad de síntesis de distintas disciplinas que se imparten en los estudios de Bachillerato, y entre las que destacan la Física y las Matemáticas.

En el presente curso 84-85 se ha querido dar continuidad con carácter experimental a esta empresa inédita, siendo esta vez los Institutos de Bachillero "Menéndez Pelayo", "Sant Josep de Calassanç" y "Pau Casals" los que realizan en la actualidad estos cursillos, haciéndolo cada uno de ellos por separado; o sea, que son tres los cursillos que están funcionando. Uno de ellos, el "Pau Casals", durante su semana cultural, siguiendo el modelo del pasado año; los otros dos siguiendo una nueva modalidad: aprovechar las tardes de los miércoles (tardes correspondientes a las dedicadas a actividades culturales) para impartir la teoría dejando

5 de estos miércoles para la realización de las prácticas, las cuales tienen lugar en la Escuela de Vela de la Federación Catalana de Vela, ubicada al final del "Rompeolas" en la entrada al puerto de Barcelona. A pesar de estas modalidades mencionadas, nuestro proyecto va encaminado a impartir las lecciones teóricas a lo largo del curso como un E.A.T.P. o como un taller, ocupando 6 días del curso (las tardes correspondientes a actividades culturales o extraescolares) para la realización de las prácticas.

Memoria del curso

Curso científico-práctico de iniciación a la navegación a vela.

Hoy por hoy, el deporte de la vela es el que más jugo puede extraer de los conocimientos elementales de un joven estudiante de enseñanza media. Y curiosamente su práctica está basada en el vertido de un gran caudal de intuicismo. Es, además, un deporte de los más completos por cuanto, aparte de los mencionados conocimientos teóricos (aspecto intelectual), se desarrollan aptitudes destacadas como la habilidad, reflejos, fuerza física, agudeza visual, sentido del equilibrio, sentido de la orientación, además de acentuar cualidades como la prudencia, la sensatez y la responsabilidad.

Se aprende a dominar la naturaleza, aprovechándose de una forma directa de sus elementos y de sus inquebrantables leyes; y es así porque directo es el contacto entre el hombre y aquello de la naturaleza que le permite navegar, sin máquinas intermedias. En efecto, fenómenos físicos con sus correspondientes leyes que los regulan, como son, por ejemplo, los que hacen posible que un buque a vela consiga avanzar casi en contra del viento, se producen al descubierto ante los sentidos del observador. No ocurre lo mismo cuando apretamos el acelerador a un coche o cuando manipulamos los mandos de cualquier aparato mecánico, eléctrico, etc.

En el esquema que exponemos se puede ver cuán numerosas son las ramas del conocimiento susceptibles de aplicarse para el aprendizaje y la práctica del deporte de la vela, cubriendo, así, otro de los objetivos fundamentales de nuestro programa: conseguir una asignatura interdisciplinaria e íntimamente conectada con la Educación Física. No creemos haya otra actividad deportiva capaz de aglutinar en las bases de su aprendizaje tan elevado número de principios elementales y conceptos básicos de Matemáticas y de Física, así como otros conocimientos correspondientes a diversas disciplinas. Considerando que en el Bachillerato actual hay una gran carencia de asignaturas

de síntesis donde el alumno pueda utilizar conocimientos que provengan de distintas áreas, este programa de "vela" es muy útil en este sentido.

No olvidemos, por último, citar otro principio básico orientador del presente proyecto didáctico: la realización de una actividad altamente formativa para la educación física y cultural del alumno junto a la promoción de un deporte que deberíamos empeñarnos en realizar, tanto por la vocación histórica marinera de nuestro pueblo como por las propicias condiciones meteorológicas y oceanográficas de que disponemos.

LA MANCOMUNIDAD DE SERVICIOS.

Alternativa a la gestión deportiva en la administración local

Andreu Camps Povill

Los problemas por los que actualmente pasan los municipios, sobre todo de tipo económico, para gestionar de una forma coherente y correcta las actividades físico-deportivas dentro de su territorio y para su población, exigen idear vías alternativas que permitan superar la mayor parte de los obstáculos a los que se ven sometidos. Antes de poder proponer estas vías alternativas, es preciso conocer, aunque sea de forma escueta cual es el marco en el que se puede mover el municipio, y, en particular, cuales son las competencias que se le encomiendan sobre las actividades físico-deportivas.

Recientemente se ha estrenado la ley 7/85 de 2 de abril (reguladora de las Bases del Régimen Local-LBRL), que ha supuesto una ostensible variación con relación a la legalidad anterior, ya que se introducen otros criterios de distribución competencial, y se depura la técnica jurídica en muchos aspectos.

Las competencias municipales se deben clasificar en cuatro grandes apartados:

1- Competencias propias o institucionales. Son las netamente municipales, le corresponden al municipio como ente público y sólo él puede ejercitarlas.

2- Competencias impropias. Son las que ejercita como órgano de otro ente. V. gr. Competencias de la Comunidad Autónoma pero se le atribuyen, en la mayoría de casos, por delegación al Municipio.

3- Funciones mixtas. Son simultáneamente atribuidas al municipio y a otro ente y sólo pueden ser ejercitadas por ambos conjuntamente. V. gr. el artículo 1 de la ley de 22 de diciembre 1953 sobre construcción

de escuelas públicas nacionales debían ser realizadas principalmente mediante colaboración de las Corporaciones Locales y el Estado. 4- Funciones indistintas. Si bien pueden ser ejercitadas por el municipio como ente público, a causa de su carácter municipal, también pueden ser desarrolladas por el Estado, la Comarca, la provincia o las Comunidades Autónomas, independientemente de aquél.

Ciertamente el área de actividades físico-deportivas se debe incluir dentro de este último grupo, puesto que sobre la misma materia tienen funciones tanto los Municipios, como el Estado, por medio del C.S.D. y las Comunidades Autónomas, así como las Federaciones como entes semi-públicos.

Nótese que voluntariamente hemos introducido el término funciones en lugar de competencias porque a partir del redactado de la nueva ley de bases, que implica la necesidad de un desarrollo por parte del Estado o en su caso las Comunidades Autónomas dentro de las leyes específicas de cada materia, o en la propia ley de régimen local de cada autonomía cuando tengan competencia para hacerlo, se limita considerablemente la autonomía municipal, ya que obliga a prestar unos servicios según los términos fijados por una ley común. Para García de Enterría esto no es fijar la competencia de los entes locales, sino su capacidad. De esta forma los Ayuntamientos no tienen competencia, según parece desprenderse de la primera lectura de la ley de bases, sino capacidad para gestionar actividades o instalaciones culturales y deportivas y ocupación del tiempo libre (artículo 25-2 p/m).

Este entramado terminológico significa que, esta ley de bases no es aplicable directamente, sino que es preciso que en la ley estatal sobre deporte (actual ley general de la Cultura Física y Deportes) y en las leyes del deporte de cada Comunidad Autónoma dentro de sus competencias, fijen los términos en los que se deberá ejercer esta función, limitando lamentablemente, como se ha dicho antes, la autonomía municipal, es decir tendrá autonomía para organizar aquellas actividades que crea más oportuno, pero siempre dentro de aquellas que la Comunidad Autónoma haya fijado como posibles previamente.

Las funciones de los municipios

Aunque estén totalmente desfasadas respecto a esta visión, deberemos estar atentos mientras no se legisle de nuevo, a la que estipula el artículo 3-5 de la LGCF y D, y al artículo 101 LRL, vigente en aquello que no se contradiga con la actual ley de bases, para saber cuáles son las funciones concretas que se

le encomiendan a los municipios. Estas funciones se pueden dividir esquemáticamente en:

1- Instalaciones-Construcción de todo tipo de instalaciones, reserva del espacio para las mismas, gestión y la realización del censo.

2- Actividades-Actualmente y mientras no se legisle en contrario, a partir de la visión restrictiva de la ley de bases, se la encomienda el desarrollo de la política físico-deportiva y la administración de cualquier actividad que responda al interés peculiar del pueblo.

Para poder llevar a término una política municipal racional, como desarrollo de las funciones que tiene encomendadas, se deben tener presentes una serie de aspectos que nosotros consideramos sobresalientes y que a la postre nos darán pie para buscar la vía alternativa. Todos estos aspectos aunque en su estudio sistemático los hayamos dividido en apartados, somos conscientes que entre ellos existe una total interrelación, condicionándose los unos a los otros.

1- *Política-A* partir de la Constitución del 78 las administraciones públicas deben funcionar con criterios descentralizadores, y no sólo desconcentradores. La misma LBRL en su artículo 2-1 reconoce a los municipios la atribución de las competencias que procedan en atención a las características de la actividad pública de que se trate y a la capacidad de gestión de la Entidad Local, de conformidad con los principios de descentralización y de máxima proximidad de la gestión administrativa a los ciudadanos.

Pero cuando los servicios dejan de presentarse existe una natural tendencia a la intervención por las administraciones centrales, desvirtuándose totalmente el principio descentralizador. Se deben buscar las vías más idóneas para que a pesar de las dificultades los municipios no dejen escapar aquellas materias en las que pueden incidir.

2- *Planificación-A* pesar de nuestra propuesta de mayor autonomía a nivel municipal, ellos no implica la total necesidad de una planificación y coordinación adecuada a todos los niveles para evitar la duplicidad de esfuerzos, favorecida por la variedad de administraciones implicadas en el tema. Máxime si tenemos en cuenta que hoy en día la planificación de las actividades físico-deportivas no puede ir desligada de la planificación conjunta del tiempo libre. Así nos lo hace notar Martínez del Castillo cuando dice "esta concepción integral del tiempo libre es ya una práctica común en diversos países, que incluso planifican los equipamientos, integrando todo género de actividades de tiempo libre, culturales, recreativas, deportivas, etc."

Y esta misma idea ha querido plasmar el legislador al vincular directamente las actividades culturales, deportivas y ocupación del tiempo libre, junto al turismo en un mismo epígrafe, como si todas ellas debieran analizarse y desarrollarse en un tono global.

Esta necesidad de planificación también se ha hecho patente en esta nueva redacción de la ley local ya que sólo a título de ejemplo se pueden citar los artículos, 4-1 (a los municipios dentro de la esfera de sus competencias les corresponden en todo caso:...c) la potestad de programación o planificación) y el 7-2 (las competencias propias se ejercen en régimen de autonomía y bajo la propia responsabilidad, atendiendo siempre a la debida coordinación en su programación y ejecución con las demás Administraciones públicas).

3- *Económica-* La gestión de las funciones que tiene asignado implica, cada día más, unos costes muy elevados, sobre todo en la dotación de la infraestructura necesaria para su puesta en marcha, y lo que muchas veces se olvida y quizás sea más importante que lo anterior, es el elevado coste de mantenimiento que suelen tener las instalaciones deportivas, unido al precio desorbitante del material deportivo convencional.

Con relación a la primera fase de construcción de instalaciones hoy está bastante superado gracias a las ayudas de las Diputaciones y los gobiernos autonómicos, permitiendo una proliferación constante de todo tipo de instalaciones. Cada Ayuntamiento intenta lograr el máximo de instalaciones propias, sin reparar en la segunda fase de mantenimiento, que no siempre es fácil de conseguir. Los municipios ven mermaid sus arcas y para poder salvar la situación tienen que recurrir a la vía privada de gestión de instalaciones propias, vía desde nuestro punto de vista nada aconsejable ya que no siempre se siguen criterios claros de interés público y colectivo.

Es precisa una planificación adecuada en la que se tenga en cuenta el subsistema de la demanda y se reduzcan los costes al mínimo, siempre dentro del nivel de calidad óptimo.

4- *Social-Peró*, en un siguiente estadio, cabe preguntarse ¿a qué población va dirigida principalmente esta oferta generada?

Hoy por hoy prácticamente sólo se benefician aquellos núcleos de población denominada urbana, y dentro de esta no toda, sólo aquella en que el nivel socio-económico de su población en términos generales es más elevado.

Nuestra propuesta debe estar dirigida donde la demanda no es atendida, es decir a aquellos Ayunta-

mientos, sobre todo rurales, y por que no, en muchos casos urbanos, que tendrían que pasar muchos años antes que puedan construir y mantener en funcionamiento las instalaciones deportivas que necesitan para que las actividades físico-deportivas del tiempo libre sean un hecho en toda la población del país.

Es utópico pensar que en todos los pueblos podrá existir una piscina cubierta, o una pista de atletismo, pero más utópico es aún pensar que todos los municipios podrán ofrecer un servicio adecuado, con el suficiente personal técnico para llevarlo a cabo y con el material necesario. Un municipio con 1000 habitantes quizás, empeñando la hacienda local, pudiera construir una piscina, por decir un ejemplo, pero seguro que difícilmente la podrá mantener en funcionamiento, y aún menos sería capaz de hacer frente a todo el personal y medios necesarios para que llegase a toda la población una organización conjunta del tiempo libre que le ayude a su desarrollo integral.

La vía de la cooperación

Creemos que todo el mundo está de acuerdo en que se debe potenciar al máximo esta competencia municipal de organización y dirección de aquellas actividades por las que existía un interés dentro de su territorio, pero esta potenciación no debe buscarse a través de fórmulas autonómicas de autosuficiencia hoy superadas, sino por la vía de la COOPERACIÓN. Esta cooperación debe establecerse siguiendo dos líneas, por un lado la línea vertical, sin que con ello queramos expresar criterios de jerarquía, en la que se deberían coordinar las potestades que tiene el municipio con las que tienen el resto de administraciones. Y una segunda vía, actualmente inexistente y es la que a nosotros nos preocupa, la de cooperación de los municipios entre sí. Pocos municipios establecen acuerdos con sus vecinos para la promoción de campañas conjuntas o alquiler simultáneo de material, más bien al contrario, cada uno busca conseguir una actividad más sobresaliente con el fin de superar al pueblo vecino.

Nuestra propuesta está encaminada, como puede adivinarse, hacia la asociación de municipios limítrofes, la cuestión ahora será determinar qué mecanismos legales disponemos para que pueda ser una realidad.

Con la actual ley de bases existen dos posibilidades que podrían servir para nuestra idea: la comarca y la mancomunidad de servicios.

La comarca es una Entidad Local novísima, puesto que es a partir de esta ley de bases local cuando aparece con personalidad recono-

cida y con funciones administrativas propias. En este momento no se puede considerar una solución válida para nuestros propósitos, sin perjuicio de que en un futuro inmediato lo pueda llegar a ser, por dos motivos:

1- La Ley de Bases lo único que hace es reconocer la posibilidad de que existan, pero deberán ser las leyes de régimen local de cada Comunidad Autónoma las que determinen la amplitud, contenido y posibilidades de sus competencias. No podemos dar como solución válida una propuesta de la que actualmente sólo se conoce el nombre, deberemos esperar a su futura regulación para poder analizarla.

2- Al margen del desconocimiento actual de su contenido, también debe tenerse presente que la comarca no es una división natural imperante en todo el territorio español, y que únicamente serviría para aquellas regiones donde esta agrupación tenga realmente incidencia. En resumen la comarca podría ser un instrumento válido en aquellos territorios donde tenga tradición, siempre que las respectivas leyes autonómicas las doten de los mecanismos jurídicos necesarios para poder prestar servicios a nivel supramunicipal, y que no vaya en detrimento de las funciones asignadas a los municipios como propias.

La mancomunidad de servicios

El otro instrumento es la mancomunidad de servicios, destinado a la prestación de los servicios propios de los municipios que la forman. Esta solución permitirá ante todo una mejor planificación, y por tanto una disminución de costes, pudiendo llegar a toda la población con una oferta de mayor calidad. Somos conscientes que esta propuesta supone un cambio de mentalidad, puesto que supera viejos anhelos de autosuficiencia, tan extendidos en nuestro país. La existencia de unos intereses comarcales mucho más amplios, la posibilidad de una mayor esfera de planificación y desarrollo de los servicios, y los mayores medios económicos y técnicos son ventajas que nos ofrece la solución por nosotros propuesta. La creación de esta Mancomunidad de servicios, no implica que ella directamente deba prestar todos los servicios, puede valerse de la delegación administrativa del ejercicio de alguna de las funciones, en favor de aquel municipio que se encuentre en una situación más propicia para prestarlo. Una lectura superficial nos puede dar la idea, que con esta última solución en realidad lo que se propone es un camino de ida y vuelta, pero como dice Entrena Cuesta esto no es así, porque la planificación del servicio seguirá en manos de la mancomunidad, se estaría prestan-

do sobre una superior extensión territorial, aprovechándose de las ventajas que la producción a gran escala puede traernos para los costes de mantenimiento y por último que la delegación siempre produce el nacimiento de vínculos de subordinación jerárquica entre el delegante y el delegatario, de forma que éste estaría sometido a las directrices y control de la Mancomunidad.

Esta solución acarrea una serie de problemas o puntos que deben estar bien estructurados desde el principio para evitar conflictos entre los Municipios y eternas discusiones que impedirán su buena marcha.

La ley de bases exige que sean las leyes locales de cada comunidad autónoma las que regulen las condiciones para la constitución de las mancomunidades, siempre, según el artículo 44-3, la elaboración de los Estatutos corresponderá a los Concejales de la totalidad de los Municipios promotores de la Mancomunidad, constituidos en Asamblea, la Diputación o Diputaciones Provinciales interesadas emitirán un informe sobre el proyecto de Estatutos, y por último deberán ser aprobados por los Plenos de todos los Ayuntamientos que lo formarán. En la actualidad mientras no se disponga lo contrario para la creación de una Mancomunidad es preciso el voto favorable de la mitad más uno de los miembros de cada una de las Corporaciones, por separado, que pretendan formarla. Conseguido este acuerdo válido en cada Corporación se tienen que aprobar los Estatutos por igual mayoría. Estos acuerdos se deben elevar al Ministerio de Administración Territorial, para que los presente a su aprobación al Consejo de Ministros, o en su caso serán las Comunidades Autónomas las que deban aprobarlo. La Sentencia del Tribunal Constitucional de 2 de febrero de 1981 declara que esta última fase de aprobación por el gobierno central o autonómico, sólo deberá consistir en un control de legalidad y nunca de oportunidad. Si en el plazo de tres meses desde su tramitación, el gobierno o la comunidad autónoma no se ha manifestado, se entienden aprobados por el efecto del silencio positivo.

Los Estatutos normalmente se redactan por una Comisión integrada por un representante de cada Ayuntamiento que la formará y en ellos deberá constar como mínimo obligatorio:

- Los municipios que componen la Mancomunidad.
- El lugar en que radiquen sus órganos de gobierno y administración.
- El número y forma de designación de los representantes de los

municipios que han de integrar la Comisión gestora de la Mancomunidad.

- El objeto por el que se constituye o fines de la misma.
- Los recursos económicos. La Hacienda está formada por las aportaciones de sus miembros.
- Plazo de vigencia.
- Procedimiento a seguir para modificar los Estatutos y los casos de disolución.

Al margen de estos mínimos, como es lógico, se pueden incluir todos aquellos acuerdos a los que lleguen las partes y sirvan para un mejor funcionamiento.

Con esta figura podemos salvar bastantes de los obstáculos que habíamos enunciado en un principio porque desde el punto de vista político los Ayuntamientos siguen controlando las funciones que tenían encomendadas, evitando que las administraciones superiores se subroguen en su lugar, tenemos una planificación coordinada en un amplio espectro territorial, pueden llegar a ser rentables una serie de servicios que prestados de forma separada no podrían serlo jamás y por último conseguimos ofrecer un servicio de actividades físico-deportivas a una población generalmente desatendida. Desde el punto de vista práctico y sólo como ejemplo pensemos en las ventajas que puede suponer la contratación por parte de la Mancomunidad de uno o dos Licenciados/Diplomados en educación física para la organización de las actividades físicas. Un Ayuntamiento de 2000 habitantes no puede tener contratado a un profesor para que trabaje cuatro horas diarias, pero sí puede la Mancomunidad porque podrá trabajar cuatro horas en un pueblo y tres más en otro. O la imposibilidad material de construcción de la famosa piscina en cada uno de ellos. Esta figura ofrece la ventaja, además, de saber que en el momento en que alguno o todos los municipios han llegado a una situación favorable para prestar por sí mismos el servicio, pueden salirse o disolver la Mancomunidad según el procedimiento fijado en los Estatutos.

Tipológicamente serían Mancomunidades de agrupación voluntaria para obras, servicios y otros fines de la competencia municipal, con personalidad jurídica propia distinta de los Ayuntamientos que la forman, teniendo la naturaleza de administración local, con todo lo que ello implica, sobre todo de cara a las subvenciones para construcción de instalaciones.

Esta figura también puede configurarse cuando sean varias Diputaciones provinciales las que deseen mancomunarse.

Creemos que si se quiere llegar a un servicio público bien dotado y

con los mínimos indispensables para que toda la población pueda acceder a él, se tendrá que llegar a una Mancomunidad de servicios, en espera de ver como se configuran las comarcas, y olvidarnos de sentimientos paternalistas y de autosuficiencia que no nos conducen a ningún lugar.

Programa del desarrollo de las clases teóricas del curso

En base a la misma definición de navegación dividimos el programa en 6 partes.

La primera de ellas responde a las cuestiones de nomenclatura y funciones de cada una de las partes principales del buque, así como de la terminología a usar; y obedece a la necesidad de conocer el vehículo que nos transporta si deseamos que ese transporte se haga con seguridad.

La segunda parte desarrolla de una forma divulgativa pero correcta y precisa la base científica en la que se apoya la técnica de la navegación a vela. Y así, entre otras cosas, da la explicación del por qué un buque a vela puede avanzar en casi todas las direcciones por efecto del viento. Además, analiza minuciosamente todas las fuerzas y pares de fuerzas que intervienen en la navegación a vela y que atañen a la estabilidad, flotabilidad y maniobrabilidad del buque.

En la tercera parte se exponen los procedimientos a seguir para maniobrar el buque, razonando en cada momento dicha maniobra, y como aplicación de todo lo explicado en la parte anterior.

La cuarta parte responde más que ninguna de las restantes a la búsqueda de la seguridad de la travesía, haciendo referencia a las normas más elementales que se deben conocer sobre preferencia de paso, señales de peligro, etc., actualmente en vigor.

Se interesa la quinta parte por el estudio de los procedimientos para ir de un sitio a otro por el camino más conveniente, así como de los principales métodos de orientación indispensables para situarse en todo momento.

En la última parte enfocamos el tema de las ciencias náuticas en su aspecto deportivo-recreativo haciendo mención del reglamento que rige para las competiciones deportivas. Aludimos al placer que causa la práctica de la navegación a vela. Dejamos, por último y como colofón del programa, un hueco para apuntar una breve reseña histórica de la navegación a vela. Si queda tiempo y en vistas a hacer menos árido el estudio de la nomenclatura y partes del buque, se recomienda, a modo de sugerencia, la construcción de una maqueta de buque a vela.

LA ESTIMULACIÓN MOTRIZ EN EL ALUMNO ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS

Maurice Piéron

Desde hace decenios la enseñanza de las actividades físicas ha suscitado múltiples reflexiones sobre lo que debería ser. Junto a reflexiones originales, encontramos muchas adaptaciones de teorías que provienen de psicología, de la enseñanza general o de la psicología educacional, para citar algunas de las fuentes.

A lo largo de este tiempo hemos podido asistir a innumerables "guerras" entre los métodos, donde la caricatura de uno de ellos constituía a menudo el punto de partida para la construcción y la justificación de nuevas propuestas.

El estudio de los métodos y tendencias educativos nos lleva a pensar que nos encontramos muy a menudo ante una visión romántica de las cosas, más que ante la realidad cotidiana de la clase. Esta visión nos da también el origen de un fenómeno bien conocido, la diferencia que realmente es un abismo existente entre los puntos de vista de los que hacen las enseñanzas y programas pedagógicos y los encargados de aplicarlos.

Nuestro objetivo será poner el acento sobre una aproximación científica específica de la enseñanza de las actividades físicas, aproximación que podríamos tildar de ser la palabra de moda en ecologismo ya que tiende a captar al profesor y a todo lo que le circunda en su propio medio, esto es, en el lugar donde se desarrolla la acción, la clase o la pista de deporte.

Ya hemos presentado otras veces -las justificaciones esenciales de esta aproximación descriptiva (Piéron, 1982).

Sólo será necesario recordar que:

— para entender un fenómeno hace falta que su descripción sea lo más precisa posible. El progreso de las ciencias está marcado por el desarrollo de los instrumentos y de los métodos que permiten describir cada vez con mayor precisión el funcionamiento de sus distintos elementos;

— el profesor tiene sólo una visión bastante incompleta de lo que ocurre en su clase; la comparación de los elementos predichos, reales y percibidos así nos lo indica (Bat-chelder, 1975; Nygaard, 1978);

— la variabilidad intra-individual de los comportamientos de los profesores en función de los múltiples elementos del contexto de la clase es muy inferior a lo que les gustaría anunciar (Lombardo, 1979, 1982; Lombardo & Cheffers, 1980; Piéron, Cloes & Dewar, 1985).

La aproximación científica que ve-

remos utiliza como medio principal de estudio la observación de las situaciones y comportamientos que ocurren en la vida de la clase. Son observados especialmente los comportamientos de los maestros, de los alumnos, sus interacciones, así como también las modificaciones que se dan en el maestro después de un programa de formación profesional.

No queriendo analizar al detalle los diversos procedimientos de observación utilizados, debemos recordar que se pueden clasificar en sistemas deductivos, en los cuales la observación se efectúa siguiendo un programa preexistente, y sistemas inductivos, en los que la clasificación de las observaciones solamente se efectúa después de ser reunidas.

Dentro de los sistemas deductivos encontramos principalmente los procedimientos, tan conocidos hoy, destinados a analizar las interacciones (Flanders y las adaptaciones de este sistema), ciertas intervenciones específicas del profesor como son sus reacciones a la prestación del alumno, o también los comportamientos de los alumnos. Más recientemente, han aparecido observaciones "cualitativas" que utilizan métodos etnográficos o que toman prestados los de las técnicas próximas a las de los incidentes críticos. Estas observaciones responden a los principios de los sistemas inductivos.

No tenemos intención de presentar una síntesis general de las investigaciones realizadas en el análisis de la enseñanza, esto sobrepasaría el marco de un artículo de revista. Más bien esperamos concentrarnos en uno de los aspectos de la vida en clase, el alumno visto a través de sus comportamientos. Podemos constatar que se da una tendencia muy clara, dentro de la investigación de los últimos años, a observarlo de forma sistemática. Hay distintas razones que nos explican esta lección del alumno. Parece difícil concebir una enseñanza centrada en él, como recomiendan algunas pedagogías, sin un análisis y un conocimiento precisos de sus actitudes.

Después de estudios como el *Beginning Teacher Evaluation Study* (Berliner & Tikunoff, 1976) y el "Mastery Learning" (Bloom, 1979), hemos podido apreciar que las actitudes constituían el intercesor mediante el cual las intervenciones del maestro podían concretarse en adquisiciones para el alumno.

Debemos igualmente justificar la importancia concedida a las adquisiciones y a los aprendizajes. La pedagogía del éxito no significa únicamente que se aliente el alumno sino que se le ayude a conseguir lo mejor de sus habilidades. Hay además una relación neta y

positiva entre el éxito escolar y las actitudes de la escuela o de un curso (Medley, 1977). Añadamos también que parece aleatorio creer en una participación deportiva voluntaria del individuo cuando ha dejado de ser alumno y ha quedado confinado durante mucho tiempo al fracaso a lo largo de su participación escolar.

La observación de los alumnos en la clase

Hay dos modalidades de observación que permiten apreciar la actividad del conjunto de la clase, ya la de los alumnos escogidos aisladamente y/o al azar.

En el primer caso, Siedentop (1983) propone una técnica que denomina "Placheck" (Planned Activity Check) y que consiste en "barrer con la mirada" la clase y contar el número de alumnos cuyo comportamiento corresponde a las categorías definidas por el observador. Si este es externo utilizará un procedimiento que conlleve tres o cuatro categorías; Por ejemplo, el alumno espera, está dispuesto a partir de un punto de vista motor o a partir de uno cognoscitivo.

Esta técnica nos parece especialmente útil ya que, utilizada de forma fortuita, permite que el profesor se dé cuenta, en cada momento, de la medida en que sus alumnos están en actividad en los distintos lugares de trabajo que ha previsto. Volveremos sobre este tema más adelante.

El profesor puede efectuar muy fácilmente, sirviéndose de las dicotomías como actitudes apropiadas o inapropiadas, comprometido o no en la tarea, una estimación rápida y simple de la actividad de los alumnos y revisar luego su propia acción.

En la segunda técnica, vinculada a la actividad individual del alumno, desarrollamos un programa de observación de las actitudes de este. Escogemos al azar un alumno y le observamos durante un periodo de tiempo de aproximadamente tres o cinco minutos. Observando cuatro o seis alumnos durante una lección obtenemos una imagen válida del conjunto de las actitudes de la clase (Laubach, 1975). Podemos basar la elección de los alumnos a observar en otros criterios distintos de al azar, y determinar, por ejemplo, el nivel de participación de los mejores y de los peores alumnos.

Casi todos los sistemas están articulados alrededor de las mismas categorías. Nos basta con proporcionar un ejemplo, el del sistema de observación utilizado en la Universidad de Liège, el OBEL/ULG, para tener una idea de ellos bastante precisa. (Tabla 1)

Dentro de una observación más específica, teniendo en cuenta la especialidad practicada, es fácil sub-

dividir la categoría de la actividad motora según la técnica deportiva utilizada, o según el tipo de motricidad en el cual se encuentra el niño: correr, saltar, lanzar, manipular objetos, arrastrarse, trepar... cuando se trata de alumnos de los niveles preescolares o elementales.

La noción del tiempo

Tanto del modelo teórico del estudio del éxito pedagógico como de las observaciones efectuadas directamente en la clase se desprende una noción importante: la noción de inducción a la enseñanza en clase y la de inducción motora para la educación física.

El tiempo, tan precioso para el maestro, o como mínimo esto es lo que les dice a menudo a sus alumnos, debe ser considerado a distintos niveles:

(1) el TIEMPO PROGRAMADO, concedido por los poderes públicos a la educación física. El maestro no tiene ninguna posibilidad de aumentarlo. Únicamente haciendo su tarea como debe puede reducir el riesgo de ver programar a los políticos una disminución del horario de educación física.

Debemos recordar que no se han introducido las actividades físicas en el horario escolar simplemente para proporcionar a los alumnos un recreo entre las clases de carácter intelectual.

(2) el TIEMPO ÚTIL (o tiempo funcional). El maestro no dispone de la totalidad del tiempo del programa para las actividades físicas. Los alumnos gastan una parte para llegar a la sala, a la pista de deporte o a la piscina. Destinan algunos minutos a ponerse el equipo. Algunas contingencias administrativas recortan también este tiempo. Para obtener el tiempo útil, aquel que el alumno pasa realmente en el terreno, debemos restar todo esto del tiempo programado. Zakrajsek (1974), observando a 52 profesores, constataba que aproximadamente un cuarto del tiempo programado transcurría en vestirse, llamar a los alumnos, desvestirse, ducharse. En la enseñanza secundaria, una lección de 50 minutos que reducida muy a menudo a unos 35 minutos, o incluso a menos algunas veces. Reducir el valor de este tiempo perdido representa ya un primer objetivo para el profesor. Sólo lo conseguirá motivando a los alumnos para que vengan al gimnasio tan rápido como puedan, incitándoles a cambiarse a toda prisa, creando un interés mantenido por las actividades físicas. Esto no se consigue simplemente esperando a los alumnos en la sala o en el vestuario. La acción educativa comienza mucho antes. En un estudio sobre dos parejas de maestros (profesor de curso y ayudante), Piéron, Cloes & Dewar (1985), constatan una dife-

rencia del orden del 10% entre los que cuentan sólo con el estímulo de actividades de carácter competitivo para conducir rápidamente a los alumnos a la pista y los que insisten y "luchan" sin tregua para conseguir una rápida entrada en la sala de deporte, diferencia que se da en beneficio de los segundos. De forma sorprendente esta diferencia del 10% equivale a un periodo de enseñanza de tres semanas, a un promedio de tres lecciones por semana, al final del año escolar.

(3) el TIEMPO DISPONIBLE PARA LA PRÁCTICA es el que resulta de restar al tiempo útil el tiempo utilizado para presentar las actividades (información) y el tiempo necesario para colocar el material en su lugar (transición). Una vez está en el campo, el profesor presenta las actividades, las justifica, las organiza. Los alumnos colocan un material más o menos complicado y pesado según las materias que se enseñen y según la riqueza del equipamiento de la escuela. Será necesario efectuar nuevas restas para llegar a un tiempo en el cual los alumnos pueden dedicarse a la práctica. Si el profesor habla mucho, si se demora en organizar la clase (cosa que ocurre cuando improvisa su organización), el tiempo disponible para esta práctica será aún más reducido.

Este tiempo disponible varía considerablemente de una clase a otra. Hemos encontrado valores tan bajos como un 45%, incluso en el caso de los profesores enseñantes, en el nivel secundario inferior (Piéron, 1982). En muchos estudios se sitúa aproximadamente en el 70% del tiempo útil. Desde un punto de vista metodológico parece razonable considerar una proporción del 70 al 80%.

En esta fase, podemos presentar al profesor un PRIMER OBJETIVO: AUMENTAR EL TIEMPO DISPONIBLE PARA LA PRÁCTICA.

Hay dos elementos que contribuyen a reducir el valor que debemos restar del tiempo útil: limitar la duración de la presentación de las actividades y disminuir el tiempo de transición. La cuidadosa preparación de las sesiones constituye uno de los caminos más lógicos para conseguirlo.

Únicamente mediante una preparación previa de las intervenciones llegaremos a una presentación concisa y precisa de las actividades (modalidades, técnicas y organización). Antes de iniciar la lección el profesor habrá determinado los criterios de éxito de las habilidades propuestas, según el nivel de los alumnos. Es inútil querer recordar, en una sola presentación, todos los criterios de realización y de éxito de una acción táctica individual, de una técnica deportiva o de una es-

estructura táctica elemental de un encadenamiento o de uno de sus elementos en gimnasia. No olvidaremos en esta presentación la aportación de la demostración, de los dibujos o de las secuencias fotográficas. Su utilización tampoco debe improvisarse.

Para fijar unas proporciones, el tiempo de presentación de las actividades no debería sobrepasar casi nunca el 15% del tiempo útil. Aceptamos que pueda ser ligeramente más importante en el momento de la puesta en marcha de nuevas actividades.

La organización de la sala también es un asunto que debe prepararse. La familiarización de los alumnos con formas de organización como la reunión, el despliegue, las formaciones en secciones, puede contribuir a desplazar rápidamente los alumnos de un lugar de ejercicio a otro y a reagruparlos sin pérdidas inútiles de tiempo. Esto no significa necesariamente que deba caerse en un formalismo de mandamiento de tipo "militar".

(4) el TIEMPO DE PARTICIPACIÓN MOTORA: se trata de la noción clave, el tiempo que el alumno dedica a practicar las actividades físicas. Comprendemos sin dificultad que el alumno no pueda estar en actividad durante todo el período disponible para la práctica: no siempre se lo permite el material, son necesarios períodos de recuperación después de un esfuerzo máximo. Sin embargo, los períodos de espera sin motivo determinado generalmente duran demasiado y reducen considerablemente este tiempo de actividad.

El tiempo de participación motora constituye una de las variables que ha tomado mayor significación en los estudios relativos al éxito pedagógico o a la eficiencia de la enseñanza.

En la enseñanza general, los estudios de Beginning Teacher Evaluation Study (Berliner & Tikunoff, 1976) y del "Mastery Learning" (Bloom, 1979) han demostrado claramente que esta variable presentaba una relación proporcional positiva con los resultados escolares de los alumnos. Tanto las consideraciones teóricas como los resultados de estudios que asocian el proceso (lo que ocurre en la clase) con los resultados obtenidos por los alumnos en los aprendizajes específicos, indican igualmente que juega un importante papel en la educación física (Graham, 1983; Phillips & Carlisle, 1983; Piéron & Piron, 1981; Piéron, 1983; Piéron & Graham, 1984; Yerg, 1981). Además distingue a los profesores que enseñan de los debutantes en la profesión. Esta constatación proviene de observaciones efectuadas en algunas disciplinas (gimnasia, balón-volea, danza) (Piéron, 1982; Piéron &

Georis, 1983). Siedentop, Birdwell & Metzler (1979) ven en ella una variable de sustitución que podría permitir augurar progresos y adquisiciones del alumno. Para concederle todo su poder de predicción es necesario, sin embargo, asociar el tiempo de participación motora al éxito y a la especificidad del ejercicio. A partir de entonces hablaremos del TIEMPO UTILIZADO PARA LA TAREA.

La mayoría de los estudios indican unos valores límite del orden del 30% del tiempo útil. Lo más usual es que el alumno pase del 15 al 20% de su tiempo útil en actividad motriz (Brunelle, Godbout y col., 1980; Mc Leisch, Howe & Jackson, 1981; Metzler, 1979; Piéron & Haan, 1980; Piéron & Dohogne, 1980; Piéron, 1982). No obstante hay algunas excepciones que indican proporciones próximas al 50% en los estudios que provienen de un país en el que la actividad física forma parte del patrimonio cultural, Finlandia (Telama, Pauku, Varstala & Paaananen, 1982; Varstala, Telema & Akkanen, 1981).

Estos valores tan reducidos exigen un intento de solución para que aumenten, ya que, en caso contrario, no podrían alcanzarse los objetivos que nos hemos fijado y que se han comunicado referentes a estas actividades, y mediante los cuales justificamos notablemente la presencia y la utilidad de los cursos de educación física ante los alumnos, ante sus padres y ante las autoridades escolares.

El tiempo de participación motora está sometido a la influencia de diversos factores que pueden ser clasificados en variables de contexto, relativamente independientes del profesor. Las diferencias entre las clases de chicas y de chicos no son nunca demasiado grandes, aunque normalmente se dan a favor de los chicos. No se dan necesariamente a favor de las clases más numerosas (Costello & Laubach, 1978). Disminuye a veces con el nivel de escolaridad.

Variará sobretodo en función de factores de programa, los cuales pueden ser superados, al menos parcialmente, por el profesor: la asignatura enseñada, los objetivos que se perseguirán, sus propias cualidades profesionales (Piéron & Cloes, 1981; Telama y otros, 1982). El profesor escoge los objetivos. El tiempo de participación motora decrece generalmente cuando se pasa de objetivos centrados en la aptitud física a objetivos recreativos o de aprendizaje. Estos dos últimos tipos de objetivos poseían valores de tiempo de actividad sensiblemente iguales (Telama y otros, 1982). Un tiempo de actividad menor no significa necesariamente que debamos considerar la exclusión de este objetivo, pero sí que

deberá suscitar una atención aun mayor para mantener el nivel de actividad previsible, escogiendo formas de organización que garanticen una participación motora mayor durante ciertas partes de la sesión.

Los valores del tiempo de actividad dependen de la experiencia profesional de los maestros. Unos profesores que llevaban años enseñando obtenían una cantidad de trabajo significativo más elevada que los profesores noveles. Estos profesores experimentados habían sido seleccionados visto el papel de modelo que poseían en la formación profesional o en el reciclaje de sus colegas. Notemos que el concepto de experiencia profesional no es sinónimo de antigüedad.

Hay diferencias considerables según cuál sea la asignatura impartida. Podríamos ordenar estas actividades según el siguiente orden, aproximadamente (ver la tab. 2). Las formas de organización influyen considerablemente sobre los valores del tiempo de participación motora (Hould & Brunelle, 1981). Los tipos de actividad como el "dril", la situación competitiva o el "match" implican también diferencias en el tiempo de participación (Piéron & Forceille, 1983).

Recordemos también que la obtención de unos valores bajos del tiempo de actividad no significa que las actividades que los poseen sean menos deseables, que deban ser dejadas a un lado de los medios educativos. Pondrán en evidencia el planteamiento de problemas metodológicos diferentes para el profesor, que deberá buscar soluciones específicas tanto en su organización como en sus intervenciones.

Remarquemos que a un índice de participación motora bajo le corresponden generalmente pocos aprendizajes y progresos y, probablemente, poco placer y poca motivación para la disciplina practicada. Es casi inevitable que a índices de participación motora reducidos correspondan largos períodos de espera asociados al aburrimiento y a las malas actitudes. Esto es una fuente de problemas disciplinarios para el profesor.

Dentro de la práctica cotidiana, nos podemos fijar un SEGUNDO OBJETIVO (es imperativo): AUMENTAR EL TIEMPO DE PARTICIPACIÓN MOTORA.

Podemos conseguir esto mediante:

- la elección de actividades
- la calidad de la organización
- las acciones de relanzamiento de las actividades:

- acciones colectivas
- acciones individuales

Existen diversas medidas y acciones tomadas por el profesor que contribuyen a aumentar el tiempo de participación motora. Sin embar-

go, su efecto no es automático. Es necesario efectuar unos controles regulares del nivel de actividad (mediante la técnica del "barrido" que ya hemos descrito al principio del artículo).

(1) la elección de las posibilidades Escogemos a menudo las actividades que teóricamente corresponden al nivel medio de la clase. Pero este no corresponde evidentemente a las necesidades de todos los alumnos. Como mínimo hay un término medio entre esta actividad idéntica para todos y una individualización utópica. Corresponde al profesor ofrecer diversas alternativas. El estilo de enseñanza mediante tarea puede ofrecerle una solución (Mosston, 1966; Piéron, 1976 y 1984).

La misma actividad para todos, especialmente en una especialidad como la gimnasia deportiva, conduce a menudo a que el alumno modifique la tarea propuesta por el profesor o también al abandono de esta tarea. El control por barrido con la mirada o por una estimación del nivel de éxito de los alumnos, permiten juzgar el carácter adecuado de la habilidad que ha sido propuesta al alumno.

Las acciones en las que el error es frecuente, como puede ser la recepción del saque en el balón-volea, se alternarán con otras actividades que el alumno apreciará mayormente, aunque su impacto en relación a la calidad del juego sea mucho menor.

(2) Cuidar la organización Demos algunos ejemplos:

- aprender las formas de organización (se trata de intentar no dirigir ni tampoco de dejar perder el tiempo a los alumnos cuando se ponen a la cola esperando su turno en un aparato);
- designar de forma precisa a los alumnos responsables de la ubicación de los aparatos;
- utilizar al máximo los aparatos que colocamos;
- utilizar la modalidad de organización por secciones con ejercicios complementarios;
- constituir grupos de trabajo estable y bien definido durante un período o un ciclo de enseñanza.

(3) Las acciones de relanzamiento

a) La intervención colectiva. No creemos demasiado en la eficacia de una acción lanzada al aire del tipo de: "Venga, a trabajar!", "No veo a nadie trabajando en el "reck"". Cuando constatamos una calda en el nivel de actividad, se nos presentan diversas opciones:

- reunir a los alumnos y hacer un re-enseñamiento de corta duración;
- captar su atención y proporcionarles una retro-alimentación simple;
- centrar su atención repetidas veces en un punto esencial de la realización de la habilidad;

- modificar ligeramente el trabajo y pedir otra vez uno o varios ensayos.

Estas acciones son mucho más útiles y eficaces que las exhortaciones anónimas.

b) La intervención individual. Si constatamos que se ha detenido la actividad en un aparato, aún es posible relanzar esta actividad mediante acciones individuales, sin que esto sea necesariamente negativo o agresivo para los alumnos que han abandonado la actividad. Unos ejemplos de intervenciones podrían ser los siguientes:

"Miguel, te toca a tí; venga hazlo que te miro"

"X, no te he visto mientras has el ejercicio, vuélvemelo a enseñar".

"X, ¿has corregido lo que hacías mal?" (es necesario ser específico)

"X, con las otras lecciones estabas avanzado, ¿aún vas por este camino? Te observo".

Heterogeneidad de las clases. Los mejores alumnos. Los más débiles.

Somos muy conscientes que se dan diferencias de cantidad y de calidad de participación, que pueden llegar a ser considerables, según los alumnos. Nos parece útil intentar precisar estas diferencias. Hemos observado sistemáticamente dos grupos de alumnos, los que se considera que tienen éxito en la especialidad según los instructores titulares de la clase y los alumnos que son considerados débiles en estas mismas especialidades. Su nivel de participación y el éxito alcanzado en esta han sido evaluados (Piéron, 1982). En balón-volea, la tasa de participación era de un 20 a un 25% menor en los alumnos que se consideraban los más débiles, tanto entre los chicos como entre las chicas. En gimnasia la diferencia era aún más sensible, la bajada de la participación era del orden de un tercio.

Cuando se consideraba, en gimnasia, el tiempo pasado como una práctica de las actividades específicas que corresponden a un objetivo de aprendizaje, la tasa de participación de los alumnos más débiles llegaba a la mitad de la que correspondía a los mejores chicos y a un tercio en las chicas.

En los diversos grupos, la tasa de fracaso era seis veces más elevada en los peores alumnos, en balón-volea, y de doce a veinte veces más elevada en estos mismos alumnos, en gimnasia. Si no se da una enérgica intervención por parte del enseñante para compensar este fenómeno, debemos esperar aún que las diferencias que se dan en el interior de las clases aumenten

LA CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN. Medir el tiempo de estimulación motora es sólo un primer paso

en el análisis de los comportamientos de los alumnos. Nos vienen inmediatamente varias preguntas a la mente: ¿cuál es el nivel de intensidad de esta participación? ¿cuál es su calidad? ¿cuáles son las situaciones en las cuales los alumnos son estimulados?

Las observaciones cualitativas o de tipo etnográfico suministran algunas informaciones complementarias muy útiles. Tousignant (1982) clasifica los comportamientos de los alumnos en dos grandes grupos como consecuencia de observaciones cualitativas: comportamientos relacionados con la tarea y comportamientos fuera de la tarea. En el interior de cada una de estas categorías se describen dos tipos de comportamientos.

La característica más importante de la estimulación a la tarea corresponde a una realización conforme a lo que ha pedido el profesor, los alumnos le escuchan, muestran un deseo de participación, empiezan desde la señal de inicio de la actividad, pasan al aparato sin espera inútil. En pocas palabras, esto corresponde casi a una descripción del alumno ideal, del alumno que no tiene problemas.

Se describe aquí un segundo grupo de comportamiento relacionado con la tarea, el de los alumnos que modifican la actividad que les ha sido propuesta. Después de un primer intento fructífero o no, deciden modificarla para que se adapte mejor a su propio nivel. Improvisan nuevas formas, procuran que la actividad sea más atractiva. Los alumnos que eran observados mientras permanecían en los límites de lo aceptable, recibían un acuerdo tácito por parte del enseñante. De hecho, lo que ellos aprenden es más en cuestión de situar el nivel de tolerancia del profesor en relación a los límites reales de lo que está permitido, que no la propia actividad. Esto no se da particularmente en beneficio de los objetivos perseguidos por los profesores.

Se describen otras dos categorías de comportamiento. Estas tienen relación con aquello que es completamente foráneo a la tarea definida. Con estos alumnos es con los que podremos encontrar dificultades de disciplina, problemas que entorpecerán el aprendizaje de los alumnos implicados. Sobrepasando un cierto límite pondrán en peligro el conjunto de la clase debido a problemas de disciplina.

Los comportamientos exteriores directamente a las tareas pueden describirse como un desinterés manifiesto: los alumnos abandonan la actividad, se sientan, discuten, se niegan a hacer el ejercicio...

Un segundo tipo de comportamiento pasa, a veces, desapercibido para los enseñantes menos avisados. Tousignant denomina a estos

alumnos "los esperadores competentes", los que camuflan hábilmente su débil nivel de participación; se presentan en el lugar donde se realiza el ejercicio, simulan empezar y luego van a colocarse al final de la cola. Permanecen inactivos mientras el instructor no les observa y empiezan sólo cuando se sienten observados. Muy a menudo se adelantan a las intervenciones del instructor respecto a ella.

Esta identificación cualitativa de los tipos de participación nos parece útil para ayudar al profesor a prever lo que puede pasar en una clase. Tousignant, desgraciadamente, no cita cifras sobre la importancia de estos comportamientos diversos. De todas formas, concluye que la fuente principal de variación se sitúa al nivel de rigor del sistema de exigencias del enseñante.

El tiempo de estimulación motora en una sesión de actividades físicas depende, de forma general, de diversos factores:

- de la afectividad que el alumno ha desarrollado respecto a la tarea, Un éxito precoz puede aumentar las posibilidades de notar el hecho de que se aprecie una actividad.
- de la organización del profesor y de la elección de las actividades.
- de las intervenciones de relanzamiento y del clima que se ha establecido en la clase.

En resumen podríamos proponer los objetivos y medios sintetizados en las tab. 4.

Como conclusión podemos decir que el tiempo de estimulación motora del alumno constituye uno de los múltiples aspectos de las actividades físicas que pueden ser analizados a partir de la observación de la acción que se desarrolla en la clase.

Hay diversos elementos que contribuyen al éxito de la empresa educativa. Pensemos en las estrategias y en los estilos de enseñanza, en las intervenciones específicas del profesor, como la retro-alimentación, o incluso en el clima afectivo que reina en la clase.

La búsqueda que relaciona la acción en clase con las adquisiciones del alumno ha provocado que se incluyan, entre las variables que presentan las correlaciones positivas más fuertes con el éxito escolar, el tiempo de estimulación motora o sus derivados.

La observación sistemática de los alumnos indica que la variable estimulación motora responde en pocos casos a lo que esperan de ella los metodólogos.

Figura no1 — Transición del tiempo programa al tiempo pasado en la tarea (efecto embudo)