

Nos 16-17, junio-septiembre 1989, 900 ptas. (IVA incluido)

apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

Educación Física: Pedagogía Renovadora



Monográfico

Traducida del original en catalán

EDITORIAL

La Revista "Apunts d'Educació Física i Esports" presenta en estos dos números una compilación monográfica de artículos sobre la Educación Física que pensamos será de gran utilidad y ayuda no sólo para todos aquellos profesionales que trabajan, desde una perspectiva específica, sobre el movimiento y la motricidad humana sino también para todos aquellos educadores, maestros, pedagogos y entrenadores que desde concepciones abiertas y pluridisciplinarias de la enseñanza y la educación entienden que la educación física es algo inherente y básico de cualquier estructura educativa que pretenda llamarse o definirse como renovadora.

Es un dossier donde se puede encontrar una compilación importante de ideas, principios, concepciones y consideraciones técnicas, metodológicas y filosóficas que desde la óptica de una pedagogía activa y progresista y adaptada a nuestro tiempo y a las circunstancias que nos toca vivir, contribuyen y hacen posible la construcción sólida de un conjunto de conocimientos teóricos, científicos y tecnológicos que cada vez más se hacen necesarios dentro del mundo de la Educación Física y del movimiento humano. Hay que remarcar que esta monografía elaborada por un conjunto relevante de profesionales y especialistas de diferentes campos y áreas de la actividad física se estructura en función de sus objetivos y contenidos en cuatro bloques temáticos que dibujan y configuran cuatro grandes campos interdependientes dentro del ámbito del conocimiento que nos es propio y que se engloban en:

- a. ¿Qué es la Educación Física?
- b. ¿Qué ofrece la Educación Física?
- c. Procedimientos y ámbitos de la Educación Física.
- d. Perspectivas de la Educación Física.

No hace falta decir que es un proyecto bastante ambicioso por ser la primera vez que una revista especializada como la nuestra aborda este aspecto con una monografía de alto nivel de calidad y compromiso que, sin ninguna duda, facilitará la discusión y el debate que nos permitirá iniciar o bien seguir adelante en un camino que como el nuestro hemos iniciado para la construcción personal del individuo y la configuración prospectiva social, política y cultural de nuestra sociedad.

No me gustaría dejar de expresar en este editorial el agradecimiento público a todas las personas que han hecho posible la publicación de este dossier y también a aquellas que con su trabajo diario hacen posible, a todos los niveles, un planteamiento optimista de una Educación Física renovada y renovadora.

El futuro próximo y los retos de futuro que tenemos planteados han de ayudar a una integración total de nuestra realidad a la cultura y la realidad europea y también a fijar las bases filosóficas y los objetivos generales de los INEF y definir las líneas de una profesión cada vez más mimada y cortejada externamente por un contexto, social y político, que, lejos de concepciones verdaderamente pedagógicas tiene, cada vez más, igual que en tiempos pasados, un claro y no siempre beneficioso afán de protagonismo político.

Para finalizar, me gustaría remarcar que la mejora, la renovación y la consolidación de una pedagogía de la actividad física realmente formativa y progresista sólo será posible mediante el compromiso tanto individual como institucional de cada una de las personas e instituciones que como nosotros aman todo aquello que sin entrar en grandes disquisiciones denominamos Educación Física.

INTRODUCCIÓN

Francisco Lagardera Otero, Coordinador del número

Desde la promulgación de la “Ley General de la Cultura Física y el Deporte”, muy controvertida por otra parte, muchas invariantes referidas a la Educación Física han empezado a cambiar en nuestro país, muy especialmente en los últimos cinco años.

La Educación Física ha iniciado un proceso de instauración en el sistema educativo, lo que le dota, por una parte, de un carácter institucional, y por otra, de una consideración y estatus social que hacía años reclamaba. Sin embargo, mucho es el énfasis, que a pesar de este proceso, debe hacerse respecto al auténtico valor educativo de esta disciplina.

A pesar del rigor con el que muchos de los profesionales abordan su trabajo es excesiva la dispersión, no sólo en los procedimientos y contenidos desarrollados, sino muy especialmente en su dimensión epistemológica: ¿Qué somos? ¿Es realmente la Educación Física una disciplina con una peculiar y específica forma de educar? ¿Cuáles son los ámbitos o las parcelas del conocimiento y del experimentar pedagógico que le corresponden? Éstas y otras cuestiones se agolpan ante nosotros exigiendo cada vez con más fuerza un análisis riguroso y metódico que aclare y delimite la pertinencia de un corpus de saber propio de la Educación Física.

Más no resulta sencillo arbitrar construcciones de conocimiento cuando la dinámica social fluye por caminos diferentes a los propuestos por los sesudos estudiosos de la disciplina. Una muestra podría significar la progresiva importancia que *el deporte* ha adquirido, no tan sólo como una manifestación cultural de primer orden en el mundo contemporáneo, sino como uno de los contenidos más significativos de la Educación Física, hasta tal punto esto es así que la acepción más usual en los textos legales es hoy la de “Educación Física y Deportes” o “Educación físico-deportiva”, lo que puede inducir al dislate de concebir la Educación Física como el tratamiento pedagógico del deporte. ¿Es la Educación Física equivalente a la iniciación deportiva? ¿Cómo y cuándo el deporte puede considerarse contenido de la Educación Física?...

Lo cierto es que el deporte significa hoy un fenómeno que ha rebasado, desde una perspectiva sociológica, el ámbito restrictivo de la Educación Física, siendo prolijo y polifacético en sus usos y prácticas. ¿Es ésta una tendencia prospectiva que marcará el sesgo de los próximos años o no es más que la constatación de una debilidad conceptual, de un magma indiscriminado de prácticas y de una arbitrariedad de criterios que han marcado la pauta de esta disciplina desde hace ya varias décadas? Éstas y otras muchas cuestiones acosan a gran parte de los actuales

profesores de Educación Física. Con el fin de abrir un proceso colectivo de reflexión y debate, desde estas páginas, un grupo de profesores de Educación Física cuyo nexo común respecto de esta disciplina es la convicción de que representa *una práctica de intervención pedagógica con caracteres y ámbitos específicos*, hemos tomado la iniciativa de preparar un número especial de la revista, con la pretensión de revisar el conocimiento sobre este campo aportado hasta ahora y propiciar la creación y consolidación de un corpus de saberes propio.

El trabajo está dividido en cuatro grandes bloques o apartados, concretados en:

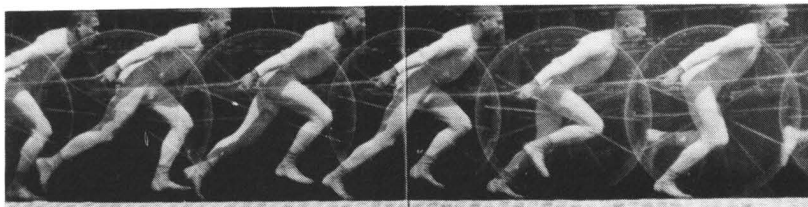
1º **¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN FÍSICA?** Pretende abrir vías criticadas y abundar en interpretaciones de las acepciones epistemológicas, más o menos elaboradas, conocidas hasta hoy, o bien, propiciar diversos intentos por construir ideas, conceptos y teorías originales.

2º **¿QUÉ OFRECE LA EDUCACIÓN FÍSICA?** Supone este apartado una reflexión sistemática, acompañada o no de datos experimentales, que atestiguan mediante un discurso científico la propiedad de los diversos contenidos que hoy selecciona y prepara la Educación Física, como disciplina insertada en el sistema educativo.

3º **PROCEDIMIENTOS Y ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.** Representa el intento por recoger aquellos aspectos que la tecnología didáctica ha puesto al servicio de los pedagogos y el resultado de su aplicación al campo de la Educación Física. Muestra, así mismo, experiencias que desde la Educación Física han consolidado procedimientos propios, extrapolables o no a otras disciplinas o bien aquellas otras, en donde la Educación Física ha llevado a cabo una clara tarea educativa, aunque sus ámbitos sean especialmente restringidos.

4º **PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.** Es una aproximación que trata de estimular los trabajos de perspectiva en orden a descubrir los indicios que adelanten las tendencias y perspectivas que nuestra disciplina protagonizará en los próximos años.

En suma, se trata de un esfuerzo aproximativo a la realidad de hoy en que vive inmersa la Educación Física. Sin duda, los apartados más exigüos en colaboraciones son el primero y el último, algo obvio porque implican un elevado nivel de compromiso, sin embargo, esperamos que todo el documento en su conjunto implique un hálito de discriminación, fuente de controversia, pero al mismo tiempo, que suponga un estímulo para el alumbramiento de críticas rigurosas, de argumentaciones hilvanadas con rigor, y en suma, para que surjan los constructos necesarios para consolidar y desarrollar nuestra disciplina.



EDUCACIÓN FÍSICA. QUO VADIS?

Alfredo Bone Pueyo, Director General de Deportes de la Comunidad Autónoma de Aragón

¿Cómo será la Educación Física del año 2.000?, ¿qué podrán aportar las ciencias de la motricidad humana a la formación y educación del individuo?, ¿qué papel jugará el sistema educativo en la vida del hombre y en la sociedad en general? Éstas son algunas de las preguntas que probablemente nos hacemos muchos de los profesionales de la Educación Física que miramos hacia el futuro pretendiendo hallar respuestas a nuestras preocupaciones de hoy.

Sin embargo, cabe pensar si las respuestas a alguna de estas preguntas o una aproximación a las mismas, no es fácilmente previsible hoy, sin necesidad de acudir a los recursos de la ciencia-ficción, como la "psicohistoria" de Asimov que trata de predecir el futuro en base a la experiencia histórica acumulada y su análisis estadístico. Es evidente que la realidad que vivimos hoy es el fruto del pasado reciente y aún lejano. La Educación Física de los 80 ha sido la consecuencia, entre otras cosas, de la evolución social y política del país en los últimos 60 años, y muy especialmente de la evolución de la Educación Física y el Deporte en ese período.

Puede ser muy clarificador detenerse en un breve análisis de los acontecimientos más importantes acaecidos en los últimos años, ya que nos pueden llevar a comprender mejor la realidad actual y las circunstancias que probablemente definirán el futuro.

Entre 1919 y 1960, se producen una serie de hechos de gran significación: en los años 1919, 1933 y 1941, se crean la Escuela Central de Gimnasia del Ejército (Toledo), la Escuela de Educación Física de la Facultad de Medicina de Madrid y las Academias Nacionales "José Antonio" e "Isabel la Católica". En 1934 se abolió la obligatoriedad de la Educación Física en la enseñanza, en vigencia desde 1879, restaurándose dicha obligatoriedad en los diferentes niveles de enseñanza media, primaria y universitaria en los años 1938, 1945 y 1947. Durante todo este período, la Educación Física como materia educativa está siempre a cargo de diversos organismos ajenos al Ministerio de Educación (aspecto que no se resolverá hasta los años 80). Por otro lado, la gran necesidad de técnicos determina una enorme proliferación de titulaciones, llegando a contabilizar más de 150 títulos diferentes que capacitan en alguna medida para la docencia de la Educación Física, pero ninguno de ellos tiene carácter académico.

En la década de los 60, se promulga la primera Ley de Educación Física (1961) en la que uno de los hechos más destacables es la creación del INEF que comenzaría a funcionar en 1967, y la creación de la Junta Nacional de Educación Física en 1963 que tiene por objeto la coordinación de los diferentes organismos que intervienen de alguna manera en la Educación Física, coordinación que no se conseguiría nunca.

En los años 70, se produce la unificación de las tres escuelas de Educación Física en el INEF y los más de 2.500 profesores de Educación Física que se forman en esta década, constituyendo una nueva generación de profesionales que tienen una formación académica de nivel universitario, aunque no reconocida como tal, y que contribuyen de manera decisiva a cambiar la imagen de la Educación Física y del profesor.

Los años 80 suponen el período de mayor "aceleración" en el mundo de la Educación Física. Carl Sagan en su obra "*Los dragones del edén*", para explicar la evolución de la humanidad y el proceso de aceleración de la misma, sitúa los últimos 2.000 años de nuestra era en los cuatro últimos segundos de un año de lo que se ha dado en llamar *calendario cósmico*, indicando con ello que los últimos veinte siglos ocuparían sólo cuatro segundos si redujésemos toda la historia del cosmos a un año. Pues bien, este proceso de aceleración se ha dado también en la Educación Física en España, especialmente en los años 80. Al finalizar dicha década se habrán promulgado dos nuevas leyes de las tres que se habrán hecho sobre la Educación Física y el Deporte a nivel estatal, y se habrán promulgado casi con toda seguridad 17 leyes de carácter autonómico. El número de centros INEF habrá pasado de dos en los años 70 a nueve como mínimo en el año 90. Se da a los estudios de Educación Física el rango de licencia-

tura y se inicia el proceso para la consecución del doctorado, procediéndose paralelamente a la convalidación de todas las titulaciones relacionadas con la Educación Física. Se habrá puesto en marcha y estará a punto de finalizar el *Plan de extensión de la Educación Física* que pretende básicamente dotar a todos los centros públicos de EGB de maestros especialistas y de instalaciones deportivas. Los niveles de práctica deportiva de la población han progresado geométricamente en los últimos 10 años. Los clubs deportivos de las primeras divisiones en diferentes deportes han multiplicado por diez o por veinte sus presupuestos. Y el mundo del deporte constituye un sistema de gran impacto social que se augura como uno de los más importantes del próximo siglo.

Sin entrar en un análisis exhaustivo de los aciertos y errores históricos que han podido determinar la Educación Física de hoy, se puede afirmar sin demasiadas reservas que la realidad de los años 80 podría ser notablemente mejor de lo que es, sobre todo cuando los logros conseguidos en España ya se habían alcanzado hace 40 ó 50 años en los países de nuestro entorno internacional. Pero si la experiencia histórica nos permite comprender mejor el presente, cabe pensar que lo que se esté haciendo ahora va a determinar la situación futura y, en consecuencia, nos estamos jugando ahora la Educación Física del año 2.000.

Cabe pensar que en los próximos años no se promulgará ninguna nueva ley estatal de la Educación Física y el Deporte, no se crearán muchos nuevos INEF más; las bases estructurales de la Educación Física en EGB, tanto humanas como materiales, estarán resueltas; la reforma del sistema educativo tardará en volver a abordarse. En definitiva, los años 80 están suponiendo la consolidación estructural del sistema educativo en general y de la Edu-



cación Física en particular, y estamos obligados a preguntarnos si dicho proceso se está realizando con las prevenciones necesarias para garantizar que el sistema educativo y la motricidad como instrumento-objeto de la educación, contribuirán a ese enfoque innovador del aprendizaje en su concepción más amplia que propone el Club de Roma en uno de sus más prestigiosos informes (*Aprender, horizonte sin límites*), y que se basa en la concepción del aprendizaje como un enfoque tanto del conocimiento como de la vida que destaca la iniciativa humana y comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destre-

zas, nuevas actitudes y nuevos valores, necesarios para vivir en un mundo en constante cambio, y que permitirán al ser humano hacer frente a las nuevas situaciones que con toda seguridad se darán en el proceso de aceleración en el que estamos inmersos. Por otro lado, la Educación Física aborda directamente el mundo de lo corporal y del "ser" en toda su extensión y éste es a la vez condición y requisito indispensable de toda la conducta humana, luego es difícil entender un proceso educativo que no atienda especialmente estos aspectos, que por otro lado son difíciles de implementar pedagógicamente con las futuras técnicas didácticas in-

formatizadas dado el componente psicomotriz y afectivo de la actividad física.

No se peca de excesiva rigurosidad al afirmar que la creación de nuevos INEF debería haberse realizado en base a un proceso más racional y coordinado, que la implantación de la Educación Física en EGB podría hacerse mediante un proceso más formal y coherente, con la formación de los profesores especialistas en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB y en coordinación con los INEF, que la integración de los INEF en la Universidad como auténticos centros universitarios debería ser ya una realidad desde hace años, y que la Educación Física debería ocupar el papel que le corresponde dentro del proceso educativo.

Probablemente estamos asistiendo a una época de consolidación de estructuras tanto humanas como materiales, pero ello, aún siendo importante, sólo aborda el aspecto cuantitativo del problema, abriendo una enorme laguna de

incógnitas sobre las consecuencias de tipo cualitativo. A principios del siglo XXI, es posible que todos los centros de enseñanza tengan instalaciones deportivas y profesores para impartir la Educación Física, pero habría que preguntarse si unas y otros serán adecuados a las exigencias educativas que im-

pondrá la sociedad de esa época. Particularmente tengo serias dudas al respecto, pero en definitiva la pregunta latente que debemos hacernos, para no hipotecar un futuro que ya de por sí se presenta bastante complejo, es: ¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN FÍSICA?

BIBLIOGRAFÍA

CAGIGAL, J.M.: *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*, Ed. Miñón, Valladolid, 1981.

GUTIERREZ SALGADO, C.: "Aproximación a la historia de la EF", Revista española de EF y Deporte, nº 9/10 Mayo-Junio, 1986.

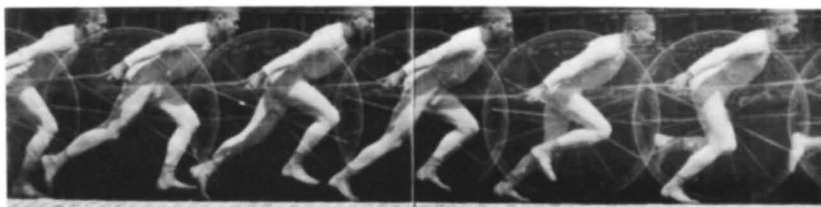
SAGAN, C.: *Los dragones del edén*, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1980.

CAGIGAL, J.M.: *El Deporte en la sociedad actual*, Biblioteca cultural RTVE, nº 27, Ed. Prensa Española, Barcelona, 1975.

BOTKIN, W.J. y cols.: "Aprender, horizontes sin límites". Informe al Club de Roma. Ed. Santillana, Madrid, 1979.

CAGIGAL, J.M.: *Deportes pulso de nuestro tiempo*, Madrid, 1982.

ASIMOV, I.: *Fundación*, Vol. 1, Ed. Plaza y Janés, Barcelona, 1988.



PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES Y PRAXEOLOGÍA MOTRIZ

Alfredo Larraz Urgelés, Profesor EGB. Especialista en Educación Física

Introducción

En el presente artículo se intenta exponer una visión de la Educación Física a partir de las teorías de Pierre Parlebas*. Desde la perspectiva de profesor de Educación Física escolar pretendemos poner de relieve aquellos aspectos de la teoría de dicho autor que tienen o pueden tener incidencia en nuestra práctica con niños. Algunos de estos aspectos son reflexiones teóricas y otros manifiestan una postura ante la práctica.

El artículo va desde la concepción de Educación Física como pedagogía de conductas motrices hasta la praxeología motriz, o ciencia de la acción motriz, así como las consecuencias pedagógicas que pueden extraerse de toda una producción tan amplia como la que el autor de referencia posee.

Situación actual de la Educación Física

Hoy día la Educación Física comienza a interesarse menos por el ejercicio en sí y más por el que lo ejecuta.

“Se trata de centrar la atención de la pedagogía no tanto sobre los métodos, los ejercicios y el conjunto de materias que hay que enseñar, sino sobre los enseñados”.¹ Tomar en serio este cam-

bio, esta revolución copernicana, supone como primera obligación que la Educación Física deberá centrarse en el sujeto de forma abstracta y universal, utilizando métodos científicos y racionales. La segunda obligación, que depende de la primera, se traduce en la necesidad de construir un conocimiento de la actividad del niño en el que se pongan de relieve las estructuras.

En resumen, este cambio de interés conlleva un cambio en el objeto de la Educación Física y un método estructural.

La Educación Física está por reinventar, la problemática de la misma debe ser repensada completamente.

Las conductas motrices

P. Parlebas define Educación Física como “pedagogía de las conductas motrices”, siendo éstas el objeto de la misma. En ellas la persona actúa total y unitariamente, tanto en sus manifestaciones concretas como en sus proyectos, deseos y emociones, estableciendo así un modo de relación consigo misma, con el mundo y con los demás, particularmente rico en significación.

Diferenciación entre la conducta motriz y la conducta lingüística

Las conductas motrices se diferencian

de las lingüísticas en que éstas, si bien utilizan manifestaciones motrices, forman parte de una conducta que es esencialmente de naturaleza verbal, mientras que las primeras son las específicamente motrices. Es esta especificidad la que va a dar a la Educación Física su originalidad.

Vertientes de la actividad física en la conducta motriz

Este concepto de conducta motriz tiene en cuenta dos vertientes simultáneas de la actividad física:

a. Por una parte, los comportamientos motores, que son elementos observables y objetivos de las conductas motrices: desplazamientos en el espacio y en el tiempo, gestos aparentes, contactos y relaciones con el otro...

b. Por otra parte, los rasgos subjetivos de la persona en acción: sus percepciones y motivaciones, las tomas de información y su decisión, su afectividad...

Movimiento y conducta motriz

“El término movimiento a menudo invocado en Educación Física –aún en nuestros días–, es notablemente inadecuado y testimonia una concepción antigua que toma en consideración el producto y no el agente productor”.²

La noción de movimiento, se quiera o

no, reduce la actividad física a las características de desplazamiento de la máquina biológica e hipervalora de forma abusiva la descripción técnica. No podemos contentarnos sólo con explicar las producciones corporales (ej: la braza en natación) en simples términos de "movimientos" de un cuerpo-máquina. Se trata de conductas motrices que ponen en juego las dimensiones fundamentales de la persona: biológica, afectiva, relacional, cognitiva y expresiva. El individuo que actúa es una persona que recibe y almacena información, que concibe y ejecuta una estrategia motriz. Así pues, la Educación Física puede convertirse en una auténtica escuela de toma de decisión.

Pedagogía

Al definir la Educación Física como una pedagogía, le damos su lugar dentro del abanico de las disciplinas educativas.

Cabe pensar si, en un conjunto educativo ya saturado, la Educación Física no está condenada a ser un añadido, una frivolidad o un lujo superfluo. Creemos que ocupa su lugar puesto que tiene una especificidad que la distingue fundamentalmente de las otras disciplinas y la hace irremplazable, esa especificidad le viene dada por su objeto de estudio.

Decir que la Educación Física es una pedagogía es afirmar que es una disciplina de intervención que busca una influencia de tipo normativo sobre sus practicantes con una perspectiva implícita de formación.

Es legítimo pretender que actuando sobre las conductas motrices se obtiene una transformación y un enriquecimiento de la personalidad en un sentido educativo o, dicho de otra manera, las actividades físicas pueden ser el origen de un auténtico aporte para la educación global del niño.

La educación motriz ejerce una influencia en las diferentes "dimensiones" de la personalidad. Las ciencias

del hombre: biológicas, sociales, de la educación, permiten salir actualmente del hoyo en el que los metafísicos antiguos nos habían sumergido.

"Recurriendo a los trabajos científicos de inspiración, tanto cíclica como experimental, es posible poner en evidencia y analizar la influencia de una educación motriz en las diferentes dimensiones de la personalidad: biológica, social, cognitiva, afectiva, expresiva, decisional".³

La motricidad puede solicitar intensamente algunos aspectos del sujeto.

La Educación Física y las otras materias. Interdisciplinariedad

La observación de las reacciones de los niños y adolescentes revela que la Educación Física no muestra toda su amplitud educativa más que si se integra

dentro de un conjunto, junto a otras disciplinas. Por ejemplo en la escuela hay que establecer uniones, suscitar convergencias y procurar trabajar en equipo.

No debemos caer en el error de buscar y afirmar la especificidad de la Educación Física a expensas de las otras disciplinas, pero sí, una vez determinado el objeto de nuestra materia, podremos apoyarnos en otras ciencias para avanzar.

Poner de relieve la originalidad de la Educación Física no debe en ningún caso ir acompañado de la depreciación de otras actividades, especialmente de la intelectual; sería grotesco y lastimoso.

El objeto de la Educación Física determina su especificidad y una vez deter-



minado éste, podrá apoyarse en otras ciencias para su provecho propio.

Grandes categorías de situaciones motrices en Educación Física

La diferentes situaciones motrices que aparecen en la Educación Física pueden reagruparse esquemáticamente en cuatro grandes subconjuntos, según P. Parlebas:⁴

- “situaciones motrices codificadas de forma competitiva institucionalizada, es decir, los juegos deportivos institucionalizados –el deporte– (el balonmano, el judo, el tenis...);
- situaciones motrices codificadas de forma competitiva no institucionalizadas, o sea, los juegos deportivos tradicionales (el marro, las cuatro esquinas, cortar el hilo...);
- situaciones motrices con consigna, a este grupo pertenecen los ejercicios didácticos (ej.: los ejercicios de reeducación psicomotriz...);
- situaciones motrices libres, sin apremios formales codificados, a ellas pertenecen las actividades libres en medios variados, especialmente en la naturaleza.”

Los métodos de Educación Física se caracterizan por la actitud que adoptan ante las cuatro clases de situaciones precedentes. Las ideologías apriorísticas hacen que las corrientes de Educación Física se centren más en unas situaciones o en otras. Así, por ejemplo, la corriente denominada “educación psicocinética” se centra en las situaciones psicomotrices bajo consigna mientras que la corriente, denominada en Francia de la Educación Nueva (CEMEA) pondera los juegos deportivos tradicionales y las prácticas de actividades en la naturaleza no competitivas.

Los profesores de Educación Física hemos de tener en cuenta esta posibilidad de elección, y que ella nos mediatiza como personas y como profesores, lo queramos o no, pero hay que tener especial cuidado con las modas, y de

esto hemos tenido ejemplos claros en los últimos años. Si últimamente hemos recibido la fiebre de la psicomotricidad, ahora pueden venir otras como las actividades en la naturaleza, los deportes alternativos, los juegos tradicionales... A este respecto, y con el fin de aclarar las elecciones que podamos realizar sobre el amplio conjunto de las situaciones motrices, P. Parlebas propone “el análisis sereno de las grandes clases de situaciones motrices, poniendo al descubierto la lógica interna propia de su funcionamiento y descubriendo la influencia que ejercen sobre las conductas motrices de los practicantes.”⁵ Siendo conscientes de que “toda práctica pedagógica se sumerge en el sistema de valores que sus fines le asignan”.⁶

Parlebas sugiere no afincarse de entrada en ninguna ideología para poder analizar las situaciones motrices con equidad y posteriormente, tomar decisiones.

El concepto de conducta motriz representa el denominador común de todas las actividades físicas y deportivas. Es un concepto unitario que permite reunir en un todo inteligible el conjunto de las prácticas corporales cualesquiera que sean (lanzamiento de peso, baloncesto, patinaje,...).

Tras el carácter inconexo de las prácticas físicas, ahora existe una unidad compartida.

La conquista es importante: lejos de provocar un desmigajamiento perjudicial, la multiplicidad de prácticas denota una gran riqueza de modos de expresión de una misma esfera de inteligibilidad.

La problemática fundada sobre la noción de conducta motriz permite introducir de lleno las actividades físicas y deportivas en el campo científico.

La ciencia de la acción motriz

Ciencia de la acción motriz y Educación Física

La eficacia de la Educación Física dependerá, en parte, de la validez científica de sus procesos. Las conductas que nos interesan son las específicamente motrices. “La especificidad motriz es la que va a dar a la educación física su originalidad y en la que podrá fundarse una ciencia de la acción motriz”.⁷ La acción motriz está unida a la Educación Física, pero es diferente.

La ciencia de la acción motriz pretende explorar todas las formas de prácticas motrices de la Educación Física como, por ejemplo, el vuelo libre, el submarinismo, las asimétricas, la danza... Todas estas actividades son susceptibles de una investigación científica igual que las matemáticas. “La manera de hacer es tan científica como la manera de hablar, de pensar.”⁸

Desde esta perspectiva, se desarrolla cada día más una nueva disciplina que toma como objeto la acción motriz, se trata de la “praxeología motriz” o “ciencia de la acción motriz”.

Esta noción de acción motriz representa el denominador común de todas las actividades físicas y deportivas, cualesquiera que sean, mientras que las conductas motrices constituyen un modo de expresión susceptible de provocar una seducción profunda de la personalidad, como se ha dicho.

La Educación Física no se confunde de ningún modo con la praxeología motriz propiamente dicha ya que la construcción teórica la desborda ampliamente, pero la Educación Física puede sacar provecho del conjunto de los conocimientos suministrados por la ciencia de la acción motriz. Los conocimientos praxeológicos clarifican, en efecto, las modalidades de funcionamiento de las situaciones motrices sometidas a normas y apremios de todo tipo. La ciencia de la acción motriz



puede, entre otras cosas, interesarse de forma privilegiada por el funcionamiento de las situaciones motrices cuyas normas son de tipo pedagógico.

Las prácticas suscitadas por el deporte, regidas por unas normas institucionales referidas al tiempo, al espacio y a las interacciones, ofrecen, por su carácter cerrado y su limitación misma, un campo de estudio praxeológico determinado. Pero ellas no representan más que un subconjunto restrictivo del vasto conjunto de las situaciones motrices de la praxeología motriz: juegos deportivos institucionales, juegos deportivos tradicionales, expresión corporal, algunas situaciones de trabajo y de la vida cotidiana, actividades físicas libres...

La acción motriz hace referencia al proceso de realización de las conductas motrices de uno a varios sujetos actuando en una situación motriz determinada.

"El concepto de acción motriz es más amplio que el de conducta motriz, este último está directamente asociado a las características subjetivas de la persona que actúa. El punto de vista del sujeto actuante simbolizado por la noción de conducta motriz está ciertamente en el corazón de la problemática de la acción motriz; pero la perspectiva de la acción-fenómeno, de la acción-sistema observada desde el exterior es igualmente importante".⁹ "Esta posición de fondo elegida se aparta de la actitud psicologista que sacraliza lo vivido subjetivo en detrimento de las condiciones del contexto, y de la actitud sociologista que reduce la conducta humana a una pura resultante de mecanismos de presiones socio-institucionales".¹⁰

"Desde el punto de vista epistemológico parece importante señalar que la acción motriz puede ser realizada con determinantes biomecánicos, psicológicos y sociales que condicionan su despliegue, pero no debe en ningún caso quedarse en ellos, bajo pena de perder

su especificidad. Una ciencia de la acción motriz parece autorizada, de manera legítima, a proponer su propio principio de pertinencia".¹¹

La acción motriz se manifiesta en las situaciones motrices y éstas vienen determinadas por la "lógica interna" de las mismas. La lógica interna define las obligaciones y posibilidades del sistema de interacción global en el que se manifiesta la acción motriz. Ella está en el centro del análisis objetivo de las situaciones motrices.

En el caso del juego deportivo, esta lógica interna determina las propiedades del espacio de intervención, las modalidades del contacto y la comunicación, las categorías práxicas de que dispone el participante, los tipos de mensajes motores cambiados. Así, son puestos en evidencia "los universales" del juego deportivo en los que se buscará una representación rigurosa, si es posible matemáticamente, bajo forma de modelos operatorios.

La lógica interna

La lógica interna de una actividad puede definirse como "el sistema de trazos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que este sistema conlleva en el desarrollo de la acción motriz correspondiente".¹²

Así, para cada situación motriz, la lógica interna no se refiere a unos datos biológicos o sociológicos, sino a las características de la acción misma.

Por lógica interna de un juego deportivo entendemos el sistema de rasgos pertinentes de esta situación ludomotriz y el conjunto de consecuencias práxicas que este sistema conlleva. Estos rasgos son considerados pertinentes, puesto que se apoyan sobre los datos que distingue la acción motriz, y son: la relación con el espacio (territorios con status diferentes...), la relación con el otro (comunicación y contracomunicación motriz, violencia de contactos...), los imperativos temporales, los modos de resolución de la tarea, las

modalidades de éxito o fracaso...

La lógica interna denota, por una parte, la presencia de un "sistema" unido al contrato ludomotor y, por otra, sirve de base para dar una finalidad y significación práxica a las conductas individuales engendradas por este sistema.

A pesar de ciertas apariencias, los comportamientos lúdicos no son anarquistas sino fuertemente determinados por la razón de unas reglas.

Cada juego tiene su identidad práxica debido a los rasgos pertinentes que posee, a su lógica interna. Esta lógica propia marca de manera precisa la originalidad de cada juego deportivo independientemente de las particularidades de los jugadores y de las clases sociales. Cualquiera que sea el origen de los jugadores y de los grupos sociales que intervengan, la contracomunicación del rugby es violenta y objetivamente peligrosa, mientras que en voleibol existe ausencia de contacto entre los adversarios.

La variación de las categorías de lógica interna

Las posibilidades de variación de las categorías de lógica interna, su variabilidad de roles, tiende a ser cada vez más estrecha en todos los juegos deportivos institucionalizados, hasta conseguir un equilibrio claro y sin equivoco. No ocurre igual con los juegos deportivos tradicionales pues algunos dejan una laxitud importante, pudiendo incluso ocasionar comportamientos relacionales totalmente contradictorios entre ellos (juegos paradójicos).

Para profundizar, en tanto que enseñantes, en los diferentes aspectos de la lógica interna de las prácticas motrices, especialmente en los juegos deportivos, es necesario además de conocer bien las normas del juego, realizar observaciones en el terreno e incluso haber practicado y animado uno mismo estos juegos deportivos.

"La concepción sistemática de las acti-

vidades físicas y deportivas confiere al concepto de lógica interna un papel central en el análisis de las situaciones motrices: a este nivel aparecerán los elementos claves que corresponden a la especificidad del campo práxico".¹³

La lógica interna de los deportes colectivos

Los deportes colectivos son un grupo de deportes que pertenecen a un subuniverso común y coherente. Este subconjunto posee una indiscutible homogeneidad. La lógica interna de esta familia puede ponerse en evidencia teniendo en cuenta los puntos clave de estas prácticas: la relación con el espacio (el espacio individual de interacción), la relación con el adversario (la distancia de carga), la violencia de la contracomunicación (la violencia de enfrentamiento), la relación con el balón (el dominio técnico del balón).

"Si tomamos los deportes colectivos más significativos: rugby, fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol y estudiamos en cada uno de ellos las cuatro dimensiones, cada una de éstas permite clasificar los cinco deportes colectivos en una escala gradual".¹⁴ La constelación de los rasgos presentados por cada deporte colectivo le otorga su identidad distinguiéndole y diferenciándole de los demás. La comparación de las escalas revela que, cuanto más de cerca cargan los jugadores, más disponen de espacio de interacción y su enfrentamiento es más violento. Así el deporte colectivo más peligroso, el rugby, es en el que el enfrentamiento corporal es menos distante.

Al ofrecer deportes colectivos a nuestros alumnos tendremos en cuenta estos aspectos de la lógica interna, facilitando opciones lo más divergentes posibles que vayan desde, por ejemplo, deportes con mucho espacio individual de interacción, como el fútbol, hasta deportes con poco espacio de interacción como el voleibol.



La modelización matemática

Es un intento de crear modelos matemáticos que den cuenta de la lógica interna de los juegos y de sus propiedades esenciales. Si intentamos aplicar modelos matemáticos a los juegos deportivos es para darnos los medios de sobrepasar los fenómenos de superficie, profundizar en el análisis e ir a los fenómenos profundos.

Para cada juego deportivo, para cada deporte colectivo, las definiciones operacionales adoptadas permiten componer la modelización matemática de los sistemas de interacciones.

"Por el momento no ha sido posible resumir de forma satisfactoria la lógica interna de un juego deportivo con un solo modelo exhaustivo".¹⁵ Existe una pluralidad de representaciones y cada una de ellas da cuenta de un determinado dominio. Cada modelo está dotado de una estructura matemática elemental y da cuenta de aspectos como: los cambios de roles o subroles socio-motrices, las interacciones de marca,

las redes de comunicación y contracomunicación motriz... "Estas estructuras tratan el mismo juego bajo varios de estos aspectos y bajo el mismo aspecto tratan diversos juegos. De este modo es posible situar cada práctica en el sistema del conjunto de las prácticas. Este proceso diferencial hace que aparezcan los rasgos pertinentes de cada juego". "En el corazón del funcionamiento ludomotor, y por medio de modelos reveladores, los universales dan cuenta de la lógica interna".¹⁶

Los universales ludomotores

Detrás de las manifestaciones cambiantes en los juegos hay algo que permanece. Detrás del desorden de la superficie, parece esconderse un orden profundo.

Al poner al descubierto las estructuras objetivas que dan cuenta de la lógica interna de los juegos deportivos, vemos que algunas de ellas se quedan con un interés local o menor, mientras que otras parecen responder a unas catego-

rias observables bajo unas formas diferentes en todos los juegos cualesquiera que sean. Éstas toman el nombre de "universales".

Los universales son "modelos operatorios portadores de la lógica interna de todo juego deportivo que representan las estructuras de base de funcionamiento del mismo".

Con ellos se quiere traducir la lógica interna en modelos operatorios. Por ejemplo, la red de comunicación motriz es una estructura invariable que encontramos en todos los juegos sociomotores pero con forma diferente. Todos estos juegos poseen una red de C.M. por lo que es "universal".

Los universales son como placas fotográficas sensibles, donde se desarrolla o se desvela la lógica interna de la práctica, siendo ellos mismos los que expresan la especificidad del juego.

Hasta el momento se han identificado y aislado siete universales diferentes de los juegos deportivos. A cada universal se le ha asignado un modelo matemático.

Los universales identificados por P. Parlebas son: red de comunicación y contracomunicación motriz, red de interacciones de marca, sistema de puntuaciones, red de cambio de roles sociomotores, red de cambio de subroles sociomotores, gestemas y praxemas.

Si tomamos uno de ellos, la red de comunicación motriz y la definimos como "un gráfico o esquema cuyos puntos representan a los jugadores y los arcos simbolizan las comunicaciones y contracomunicaciones motrices autorizadas por las reglas del juego", podemos analizar los diferentes juegos deportivos y, posteriormente, agruparlos en clases según las redes de comunicación.

Una vez analizados los juegos deportivos podemos proponer a los alumnos juegos que posean distintas redes de comunicación o distintas redes de cambios de roles sociomotores como la pelota cazadora (red convergente), el

oso y su guardián (red permutante), la pelota sentada (red fluctuante).¹⁷

Teniendo en cuenta este tipo de análisis estructural los juegos que se propongan a los alumnos deben ser variados en cuanto a que tengan estructuras diferentes, ello posibilitará un mayor desarrollo de las capacidades de adaptación al medio tanto material como humano. Por tanto proponemos que la elección de las actividades esté basada en el análisis de las estructuras que componen las situaciones motrices.

En el campo de los juegos deportivos, tradicionales o institucionalizados, los elementos de la lógica interna de los mismos son los que nos ayudarán a poder establecer criterios objetivos para su elección, o no, en las clases de Educación Física.

Los universales ofrecen soportes de observación y de experimentación muy interesantes. Permiten observar el juego, analizarlo y compararlo con otros. Casi todo nuestro patrimonio lúdico-motor (más adelante veremos el concepto de "etnomotricidad") está sin analizar y nuestras regiones y comarcas son suficientemente ricas en juegos tradicionales como para realizar estudios sobre los mismos. No cabe duda de que esta visión estructuralista del análisis de los juegos tradicionales que ha iniciado P. Parlebas puede ser de gran ayuda para realizar estudios e investigaciones sobre los mismos.

Clasificación de los deportes

Si analizamos la lógica interna de los deportes vemos como las instancias institucionales sólo han retenido las especialidades que satisfacen ciertos rasgos de lógica interna ignorando deliberadamente algunos otros.

Es necesario profundizar en los grandes rasgos de la acción motriz identificables en el universo de los deportes: la relación del practicante con el espacio y los accesorios, la relación del jugador con el otro, la intensidad de dispensa energética, la presencia de riesgo, el

papel del entorno en el desplazamiento del practicante... Esta exigencia de clarificación en el campo de los deportes llama a una clasificación susceptible de tener en cuenta la organización de esta lógica interna.

Parlebas ha establecido una clasificación de los deportes en la que se da cuenta de los rasgos pertinentes más importantes de la acción motriz.

Para el científico, como para el profesor de Educación Física, una clasificación es un útil indispensable. En el primer caso, representa un útil de inteligibilidad y a veces de descubrimiento, sin el que reinarían la confusión y la incoherencia y en el segundo, es un instrumento de acción que facilita las elecciones pedagógicas con vistas a atender los objetivos específicos fijados.

Tres criterios pertinentes

El análisis de la lógica interna de las situaciones motrices de los deportes permite identificar tres criterios pertinentes proponiendo el marco fundamental de una clasificación motriz de los mismos.

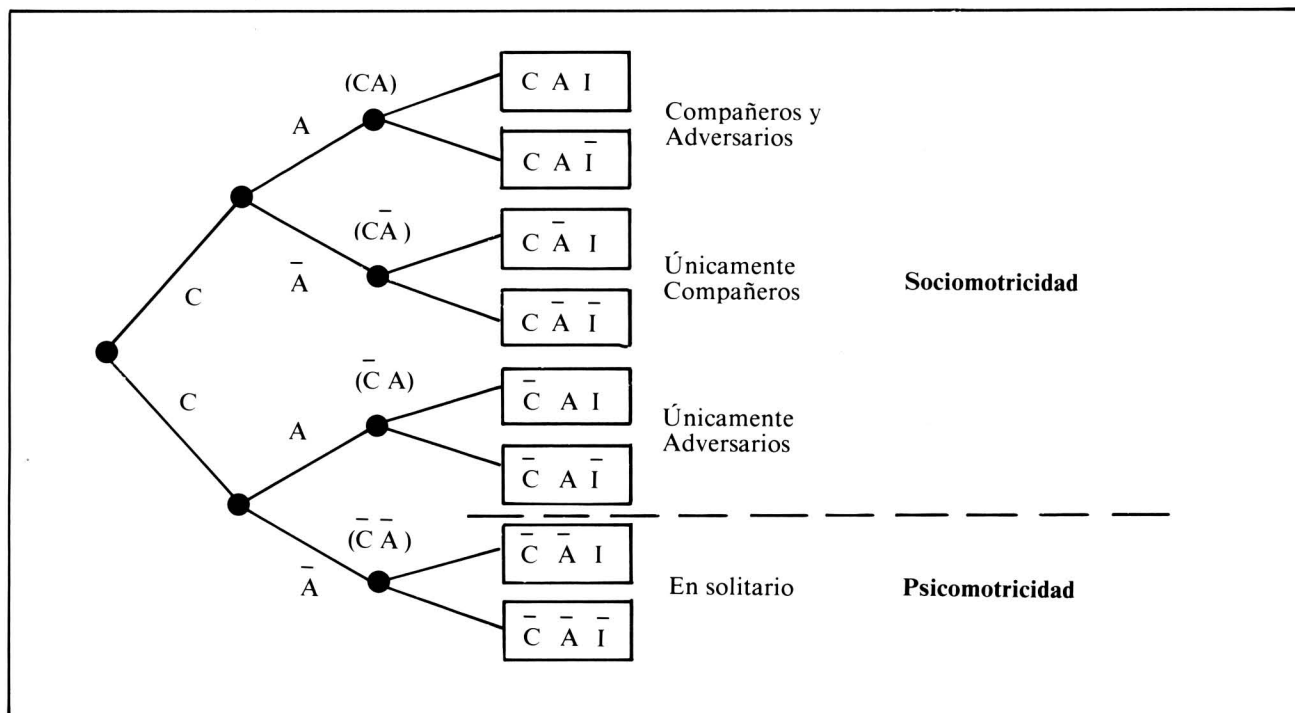
Los criterios son:

- La comunicación motriz con compañero-s (C).
- La contracomunicación motriz con adversario (A).
- La incertidumbre informacional emanada del entorno físico (I).

Puede construirse un cuadro general de los deportes combinando los tres criterios identificados, siendo cada uno apreciado según que esté presente o ausente.

El conjunto de combinaciones posibles puede ser representado bajo forma de árbol en el que cada nudo dé nacimiento a dos ramas: presencia o ausencia.

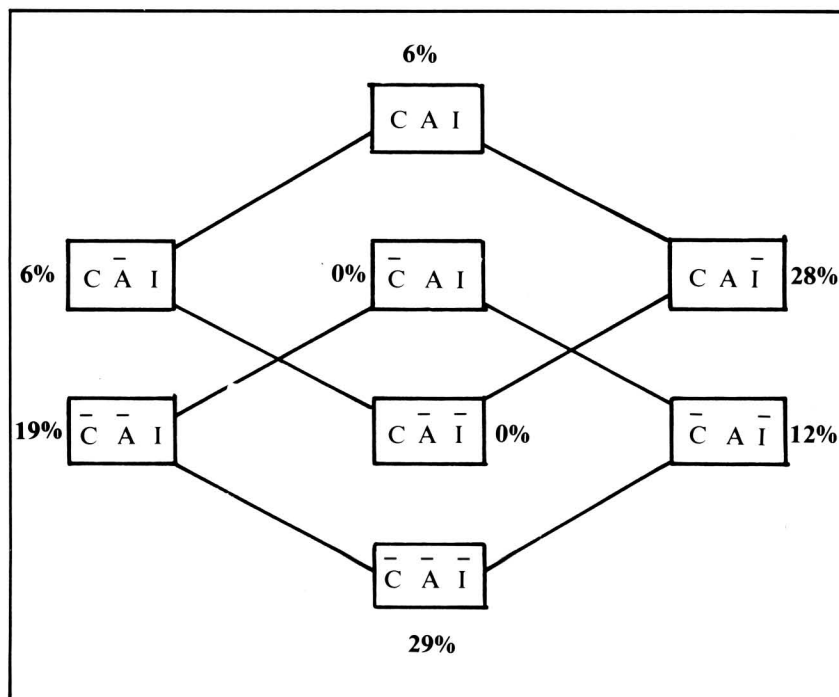
El árbol dicotómico resultante tiene ocho clases de equivalencia, utilizando tres elementos característicos de cada clase.¹⁸

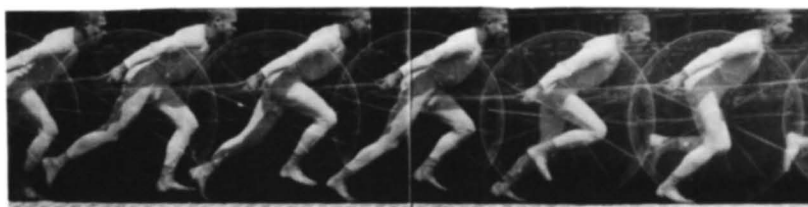


Esta clasificación de los deportes proporciona, por ejemplo, una buena base para la elección de actividades extraescolares deportivas en un centro escolar. A veces se ofertan bastantes deportes colectivos y ninguno de otras clases. Se trataría, en la medida de lo posible, de proporcionar ofertas diversas en las que hubiera deportes de las diferentes clases. También, dentro de cada clase, deben hacerse elecciones de acuerdo con los rasgos de la lógica interna de los deportes de esa clase. En el siguiente cuadro se exponen los % de horas de actividades extraescolares deportivas que durante el curso 1987-88 realizaron los alumnos del Colegio Público "San Juan de la Peña" de Jaca de acuerdo con la clasificación de P. Parlebas.

Situaciones de Juego y Deporte

El juego representa parte del testimonio cultural de cada pueblo. El deporte es una invención británica de finales





del siglo XIX y algo artificial. En los países occidentales el deporte es presentado como la actividad más noble, la mejor, la más prestigiosa. A nosotros, enseñantes, nos piden que enseñemos deporte y, en realidad, en nuestras escuelas, no podemos practicar casi ninguno. ¿Acaso el deporte es la actividad más rica? Cuando se observan los juegos de los niños en el patio de recreo se ve que, por un lado, interesa el deporte, pero se nota que lo que ocurre cuando juegan a juegos tradicionales no es lo mismo. ¿Qué es lo que tienen de distinto el uno y el otro? El deporte no es más rico que las otras actividades físicas tradicionales. Si en nuestras escuelas sólo realizamos deporte dejamos un espacio en blanco; dejamos de lado toda una riqueza relacional, cognitiva y motriz, que es transmitida por otras situaciones que no son las específicamente deportivas.

Con tales afirmaciones no negamos el valor educativo del deporte pero no lo ponderamos respecto a otras prácticas, intentamos darle su justo lugar. La carga social del deporte se hace notar en la escuela y el interés que suscita es grande, pero desde el punto de vista de desarrollo de la personalidad del niño tiene un lugar, como también lo tienen otras prácticas.

La interacción motriz

“Existe interacción motriz cuando en la realización de una tarea motriz el comportamiento de un individuo influye de manera observable en el comportamiento motor de uno o de otros varios participantes”.¹⁹

Cuando un niño juega a frontón solo, interactúa con la pelota, las paredes y el suelo. Pero cuando juega con otros y/o contra otro-s, aparentemente no se modifica nada (sigue en el mismo frontón y con la misma pelota) pero no es así, todo cambia. Las conductas motrices se transforman ya que cada participante es portador de proyectos, detector de significados, actualizador de de-

cisiones. Todo jugador se enfrenta a otras decisiones de jugadores capaces de desbaratar sus intenciones.

La estrategia de cada jugador ha de tener en cuenta no solamente los datos materiales (el suelo, las paredes, el bote de la pelota...), sino también las decisiones potenciales y las estrategias comportamentales de otros jugadores, ahora la dimensión cognitiva se solicita intensamente.

La interacción motriz ha pasado a ser un rasgo estructural del juego. Este rasgo objetivo autoriza a dividir las actividades físicas y deportivas en dos subconjuntos distintos:

– *Las situaciones psicomotrices*, en las que no existe interacción motriz operatoria con otro que intervenga, a lo largo de las cuales el individuo actúa solo y se enfrenta con los elementos del medio natural. En ellas la interacción motriz con otro está proscrita (lanzamientos de atletismo, natación, esquí...) y no existe comunicación práxica.

– *Las situaciones sociomotrices* son aquellas en las que se pone en juego una interacción motriz esencial, y están fundamentadas en la interacción motriz con compañero, adversario, compañero-adversario. Los sistemas de interacción así planteados pueden ser de gran variedad, mezclando, según alquimias originales, la solidaridad y el antagonismo (deportes de combate, deportes colectivos, juegos deportivos tradicionales).

– *La psicomotricidad* corresponde a la actividad motriz de un participante que desarrolla una tarea en solitario, sin realizar interacciones motrices instrumentales con ningún otro coparticipante.

– *La sociomotricidad* representa el campo de las actividades físico-deportivas que ponen obligatoriamente en juego interacciones motrices instrumentales entre coparticipantes.

En esta concepción “estructural” o “sistémica”, se plantean las interac-

ciones como el fenómeno mayor de la tarea sociomotriz. A veces se considera que el equipo está constituido por la yuxtaposición de jugadores. La posición que adoptamos es totalmente opuesta; lo que nos interesa no es la yuxtaposición de los jugadores bajo una perspectiva asociacionista, sino el sistema formado por los jugadores; para nosotros el sistema no es el equipo sino el conjunto de dos equipos que se enfrentan. Por ejemplo, en un partido de fútbol, el sistema está formado por los 22 jugadores y eventualmente el árbitro, los espectadores... si se lleva a un grado más elevado.

Categorías de interacción motriz

Para P. Parlebas la sociomotricidad suscita dos categorías de interacción motriz, que se entreunen aun siendo de naturaleza diferente:

a) *La interacción motriz directa* está constituida por actos instrumentales de oposición o de cooperación, que se manifiestan en los comportamientos relacionales de los jugadores (tiro, placaje, golpe, carga, pase). Estas interacciones objetivamente observables están aseguradas por el contacto (lucha, rugby, el juego de gavián) o por medio de instrumentos (tenis, esgrima).

Estos actos están en el corazón del juego sociomotor y fuera de ellos no tienen sentido.

Esta interacción directa reviste dos formas opuestas muy características:

- *La comunicación motriz*: que asegura las relaciones de cooperación entre compañeros; cuyas modalidades varían según las reglas de cada juego: pase, apoyo de melé, transmisión del testigo en la carrera de relevos.

- *La contra-comunicación motriz*: que cumple las relaciones de oposición entre adversarios (tiro, intercepción, “estrangulamiento”, “proyección” de judo, “el tocado” de esgrima).

b) *Interacción motriz indirecta* es menos conocida y más delicada, se trata de indicios comportamentales de tipo

informativo que sobreentienden y hacen eficaces las interacciones directas. En ella son identificables dos tipos de comportamientos:

- **Los gestemas:** son gestos de manos y mímicas que transmiten una información intencional y que forman parte del juego, pero sin constituir actos de juego propiamente dicho. Este "lenguaje gestual" sustituye a las palabras y se añade a la tarea. Se trata, por ejemplo, de gestos de llamada, de indicaciones de lugar, de designación de una acción deseada, de solicitud de la pelota.

- **Los praxemas:** están asociados a los comportamientos estratégicos de los participantes. Todas las conductas de los jugadores pueden ser interpretadas como signos: el significante es el comportamiento motor observable y el significado el proyecto táctico correspondiente. Aparte de su acción, el practicante muestra indicios observables a los demás jugadores: orientación del cuerpo, posición de los apoyos, armado de los segmentos para el golpeo, ocupación del espacio, sentido y velocidad de sus desplazamientos... Tal constatación de señales da lugar a una decodificación, pero este tipo de mensajes es polisémico y la interpretación puede ser errónea. El papel del fingimiento será precisamente trazar el significante para sugerir al adversario falsos significados tácticos. Cada jugador es a la vez observador y observado, esta lectura de los comportamientos sociomotores le invita a codificar sus propios comportamientos, a la vez que decodifica los de otros.

Situaciones sociomotrices

La sociomotricidad engloba tres subclases según que la interacción motriz directa se caracterice por la cooperación con el compañero o entreayuda pura (escalada, vela), la oposición con el adversario o antagonismo absoluto

(judo) y la cooperación con el compañero y oposición con el adversario (fútbol, pelota por parejas).

a) **Las situaciones de cooperación pura:** donde no interaccionan nada más que los compañeros. Estos juegos "cooperativos" son bastante raros en el universo de la competición deportiva (remo, patinaje por parejas) y se encuentran, sobre todo, en las actividades libres poco codificadas (travesías en plena naturaleza, submarinismo, espeleología, alpinismo, juegos diversos).

b) **Las situaciones de oposición pura:** donde reina la contracomunicación. A veces se observan competiciones oponiendo un gran número de adversarios (medio fondo, cross, carrera ciclista), pero la situación más frecuente pone frente a frente a dos adversarios: es el duelo de individuos (deportes de combate, esgrima, tenis o ping-pong en individuales). Por "duelo ludodeportivo" se entenderá toda competición que opone totalmente a dos adversarios, de tal manera que cada uno consigue sus logros con los fracasos del otro.

c) **Las situaciones que mezclan la oposición y la cooperación:** donde se entrecruzan de manera variada la comunicación y la contra-comunicación. La fórmula más corriente es aquella que hace enfrentarse a dos sujetos colectivos: es lo que se llama el duelo de equipos. Esto se observa abundantemente en el deporte (rugby, balonmano, baloncesto, tenis y ping-pong por parejas...) así como en los juegos tradicionales (balón-tiro, policías y ladrones...).

Existen, no obstante, otros sistemas de interacción posibles a parte del duelo de equipos: confrontación de, al menos, tres equipos (los tres campos, los rallies), ausencia de equipo estable (gavilán, pelota cazadora), ambivalencia de las relaciones entre jugadores (*juegos paradójicos*). Prácticamente desconocidas por el deporte, estas redes de comunicación originales sólo se

encuentran en los juegos deportivos tradicionales.

Si sólo practicamos deporte con nuestros alumnos dejaremos de lado un gran número de situaciones colectivas con redes de comunicación muy diversas y originales. Y estas últimas son quizás las más interesantes para socializar al niño, para que viva relaciones ambivalentes, cambiantes, para que aprenda a adaptarse a cualquier situación y no únicamente a algunas.

La incertidumbre y la experiencia

• Respecto a la incertidumbre

La incertidumbre que sirve a la clasificación de los deportes de P. Parlebas es la del medio exterior, aunque también existe la incertidumbre interior. La primera emana de la teoría de la información, es la incertidumbre de la información; es decir, hay incertidumbre cuando el medio no es conocido, cuando hay sorpresas. La incertidumbre que viene del individuo, o incertidumbre interior, existe, pero no es criterio de clasificación ya que no es objetiva. El campo que estudia la incertidumbre interior es la psicología.

Existe otra incertidumbre que procede del compañero o/y del adversario, lo que corresponde a la comunicación o/y la contracomunicación.

Según el grado de incertidumbre o tasa informacional emanada del entorno físico, Parlebas distingue tres tipos de categorías de prácticas:

- Con entorno material estable y cierto (110 m vallas)
- Con entorno físico salvaje e incierto (vela)
- Con entorno semidomesticado (esquí alpino)

• La experiencia

Tienen experiencia las personas que ya conocen la práctica de una situación. Hay que distinguir a las personas que conocen o no conocen la práctica. Si la conocen, por ejemplo en natación, no hay incertidumbre informacional.

Pero sí la habrá si un niño no ha nadado nunca porque no conoce el medio, no sabe como reaccionará su cuerpo en el agua.

El conocimiento de la práctica conduce a anular poco a poco la incertidumbre de una situación psicomotriz.

Hay situaciones en las que no se puede anular la incertidumbre. Por ejemplo al interrelacionarse con otros pueden darse situaciones imprevisibles, ya que las personas somos imprevisibles.

Con el entrenamiento la incertidumbre del medio se reduce y puede anularse.

El concepto de incertidumbre emana de la información y puede traducirse en términos de probabilidad. A más información menos incertidumbre y al contrario.

Este análisis del grado de incertidumbre de las tareas ha de llevarnos a plantear con los alumnos una diversidad de situaciones, desde las que tengan alto grado de incertidumbre hasta las que sean en medio estandarizado, pasando por las gamas intermedias.

La Etnomotricidad

Por etnomotricidad se entiende "el campo y naturaleza de las prácticas motrices consideradas bajo el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en el seno de las que se han desarrollado."²⁰

Seguro que no se juegan los mismos juegos en un país u otro, en una región u otra.

La lógica interna de los juegos está unida al contexto social en el que se desarrollan. Jugando el niño realiza el aprendizaje de su universo espacial y social. Testimonia, a su manera, la cultura a la que pertenece.

Ante la gran afluencia de actividades ludomotoras que provienen de fuera, es necesario hacer una llamada para recuperar y poner de relieve juegos tradicionales autóctonos. Para ello hay que realizar trabajos serios de búsqueda y de análisis. Habrá que determi-

nar, a partir del análisis estructural, qué juegos son suficientemente ricos como para ser aprovechados, educativamente hablando, en las clases de Educación Física. Un ejemplo es el juego de "a robar piedras"²¹ recuperado de un manual²² y luego puesto en práctica con grupos de alumnos diversos, en terrenos diferentes, con más o menos elementos, etc., finalmente, y tras bastantes observaciones, se establecieron las normas complementarias adecuadas para hacer un juego sociomotrizmente rico.

A veces encontramos juegos que se apartan de la lógica de la vida corriente, que proponen situaciones insólitas, nuevas para el niño (los tres campos, "la galoche"). Ello les da un valor pedagógico inestimable. La Educación Física es un elemento clave de la socialización, de la relación con el otro, de la inserción en la sociedad. Estas prácticas ludomotoras que no requieren habilidades complejas, que sólo requieren cosas tan sencillas como, por ejemplo, desplazamientos en carrera, posibilitan (gracias a la gran diversidad de situaciones que proponen) una ayuda inestimable para el desarrollo de la personalidad del niño.

Impacto socio-afectivo de las situaciones motrices

Según P. Parlebas:²³ "la acción motriz ejerce una influencia sobre las relaciones socioafectivas de los individuos que actúan y este impacto varía según la naturaleza de las tareas sociomotoras realizadas. Las tareas motrices ejercen una incidencia más relevante que las tareas verbales en la densidad de las interacciones afectivas de los miembros de un grupo y en el nivel de cohesión de los mismos". "La influencia ejercida por las tareas sociomotoras varía según su lógica interna propia, bien sea cooperativa o competitiva". De estas afirmaciones da cumplida cuenta la tesis doctoral del profesor Parlebas.²⁴ De todo su estudio podemos entresacar las siguientes conclusiones:

A. Respecto a la densidad de relaciones

Las tareas motrices, cualesquiera que sean, provocan una densidad de relaciones, una efervescencia de intercambios, que suele ser el doble que la de las tareas verbales.

B. Respecto a la evolución de la cohesión socio-afectiva

Una tarea verbal colectiva no mejora-



rá, generalmente, la cohesión afectiva de un grupo. En los grupos con tarea psicomotriz y en los grupos con tarea sociomotriz de competición los resultados son idénticos a los revelados en los grupos con tarea verbal. No hay una mejora socioafectiva. Se constata una estabilidad o una ligera regresión. En los grupos con tarea sociomotriz de cooperación se observa un espectacular aumento de la cohesión socioafectiva.

Conclusiones

- Algunas prácticas motrices, especialmente las de solidaridad, tienen potenciales educativos susceptibles de provocar una profunda mejora de las interacciones afectivas de un grupo.
- Cuando la Educación Física se propone como objetivo la mejora de las comunicaciones afectivas, el espíritu de ayuda y la solidaridad, posee, pues, medios para lograrlo.
- El conocimiento profundo de la lógica interna de las prácticas motrices y de las reacciones de las personas frente a estas prácticas se revelan como una ardiente exigencia de la Educación Física y Deportiva.
- Podemos decir que las actividades físicas y, principalmente, las actividades de sociomotricidad conllevan unas propiedades que justifican plenamente su lugar en el dispositivo educativo.

Semiotricidad y dimensión cognitiva

En el marco del deporte, los comportamientos de los jugadores deben ser descifrados. Esta lectura corporal solicita intensamente las capacidades cognitivas de los participantes: no se trata, en efecto, de una lectura pasiva, sino de una decodificación activa y de la extracción de una significación táctica, a menudo difícil de identificar. Existe un sistema de signos que está en juego, o una "semiotricidad".²⁵

Por "semiotricidad" entendemos la naturaleza y el campo de las situaciones motrices, consideradas bajo el ángulo

de la puesta en juego de sistemas de signos directamente asociados de los participantes. Su importancia parece haber sido bastante desconocida en el pasado. Es, principalmente, en el despliegue de la semiotricidad donde se manifiestan los aspectos cognitivos de la acción motriz. Los grandes jugadores de deportes colectivos, como es el caso del fútbol, no se caracterizan por extraordinarias cualidades morfológicas o atléticas: su buen hacer en el terreno, proviene de una percepción aguda de la dinámica del juego, de una anticipación oportuna de los actos justo en el momento en que se producen, de una preacción ajustada que hace de ellos lo que se llama "distribuidores" de juego. Estas conductas fulgurantes que favorecen la intercepción, el tiro o el pase calibrados a décimas de segundo y casi al milímetro, descansan sobre una decodificación y una codificación semimotoras extremadamente afinadas.

La información que trata el sujeto para organizar su acción motriz es de naturaleza muy diferente según venga el medio físico (índices naturales) o de los coparticipantes (gestemas y praxemas). Se distinguirán cuidadosamente los dos casos donde se manifiesta esta semiótica de la motricidad:

a) *Una semiotricidad de lectura del medio físico*: le corresponde el vector informacional que pone de relieve la incertidumbre obtenida del exterior. Pueden darse dos situaciones: una en la que el medio es estable y el espacio no tiene imprevistos, donde la decodificación semiotriz tiende a desaparecer y otra en la que el medio físico es fluctuante, en ella el practicante descifra un espacio plagado de indicios y obstáculos, a menudo complejos.

b) *Una semiotricidad de decodificación y codificación de los comportamientos*: la interacción motriz hace que la dinámica sociomotriz imponga a cada jugador descifrar los actos de complicidad o de hostilidad y hacer

sus propios comportamientos transparentes para sus compañeros y opacos para sus adversarios.

La consideración de esta dimensión semiótica puede traer consigo una modificación radical de procesos pedagógicos. En el primer caso, lo importante no será la repetición de un gesto técnico predefinido, sino el ajuste semiomotor al medio (esquí, por ejemplo); en el segundo, el aprendizaje se centrará en lo que pasa entre los jugadores, animando en este sentido continuamente una estrategia de preacción que recibe directamente las señales comportamentales, como en rugby o en tenis, por ejemplo. Tal concepción recusa la sempiterna repetición de gestos "en vacío" en esgrima, tenis o en deporte colectivo. Muchos hemos aprendido deportes colectivos de forma aislada. Nos hacían trabajar con la pelota solos y a continuación jugábamos en un equipo. Pero el juego de equipo, el juego colectivo, no es la justa oposición individual sino la coordinación global y dinámica de los intercambios de varios individuos. La maestría motriz posee aquí una dimensión semiótica evidente. Aprender un juego sociomotor, un deporte colectivo por ejemplo, no es únicamente repetir gestos técnicos y automatismos tácticos, sino que es en lo esencial familiarizarnos con los mensajes emitidos y recibidos, es aprender la puesta en escena de un código praxémico y es sobre este plano donde deberán ser explotadas las transferencias de aprendizaje.

Si concedemos fundamento a este análisis semiotriz, hemos de modificar nuestra actitud pedagógica, no haciendo descansar nuestros aprendizajes motores sobre la repetición biomecanizada de gestos, sino sobre la codificación y decodificación de los mensajes comportamentales.

Situaciones de baja y alta semiotricidad

Algunas situaciones deportivas condu-

cen a la automatización de los gestos de los compañeros y la información que deben extraer los participantes está restringida; se habla entonces de actividades “*de baja semiotricidad*”, como por ejemplo, en patinaje por parejas o en las carreras de remo en línea. A veces, la toma de información es decisiva y debe ser convertida en decisiones motrices de ajuste. Se habla entonces “*de alta semiotricidad*”, como por ejemplo, en el caso de los deportes colectivos, de la esgrima, de los deportes de combate o del tenis. Son este tipo de actividades, sobre todo, las que movilizan los aspectos cognitivos de la conducta de los jugadores.

Michel Delaunay²⁶ ha realizado un plan experimental en el que ha explorado la relación entre el estadio cognitivo de cada niño (estadio concreto, preformal, formal A, formal B) y la eficacia de las conductas tácticas en el juego. Consta que la eficacia de las estrategias adoptadas por los niños crece en función de su nivel de lógica operatoria. “Controlados los factores de ejecución motriz y a igual edad, los equipos cuyos sujetos disponen de un nivel operatorio más elevado consiguen más victorias”. Esta perspectiva de investigación, prometedora, señala la relación patente que une la puesta en escena de las conductas semióticas con el nivel de desarrollo cognitivo. Una vía de investigación está abierta: parece interesante estudiar sobre qué condiciones una educación que comporta actividades físicas y deportivas podría favorecer el desarrollo de las funciones cognitivas y simbólicas del niño. Así pues, vemos como es posible intervenir en el desarrollo cognitivo del niño por medio de las prácticas motrices.

“En la práctica de algunos juegos deportivos colectivos se emplea una intensa actividad operatoria que sustenta las conductas prácticas: apreciación de distancias, velocidades, profundidades, cruces, estimación de los proyec-

tos de otros, de los contrarios o de los compañeros, elaboración de una estrategia de acción... Percibir, preactuar, decidir, solicitan una actividad de representación que incide en procesos de retroacción y de anticipación cuya trama es de origen cognitivo.

El individuo que actúa intenta descifrar las fluctuaciones del medio y el individuo que se comunica motrizmente intenta decodificar las dinámicas de las interacciones. El despliegue de esta actividad semiótica depende de procesos operatorios, a veces muy complejos, que envían a lo que habitualmente se llama inteligencia”.²⁷

Algunas consideraciones sobre las clases de Educación Física

A lo largo del artículo se han venido ofreciendo algunas orientaciones de tipo práctico pero en este apartado pretendemos exponer otros aspectos que consideramos importantes en las clases de Educación Física.

El marco temporal de las clases generalmente es de dos horas semanales y, en algunos centros, de una o tres horas. Éstas suelen impartirse de forma diseminada a lo largo de la semana y en clases de una hora. En una hora se hacen las actividades normales, pero si pudiéramos agrupar las horas en una tarde o en una mañana, quizás se pudiera salir del centro e ir a lugares diversos (al campo, al parque próximo, a un bosque cercano...). Proponemos romper, en la medida de lo posible, con el marco tradicional, espacial y temporal de las clases.

El primer cambio institucional profundo se conseguirá al trastocar las condiciones prácticas del horario. Por ejemplo, un mínimo de media jornada; mejor una jornada entera y, cuando se pueda, dos o tres días enteros con sus noches fuera de la escuela. Ello supone un cambio del espacio y del tiempo. No es fácil, pero es necesario.

El niño quiere vivir cosas interesantes,

cosas que tengan sentido. Si continuamos con las mismas premisas, mismo espacio, mismo tiempo, mismos niños, podremos hacer cosas interesantes, pero no hacer cambios en profundidad.

El profesor de Educación Física siempre está en el mismo nivel de relación con los alumnos, una relación de tipo convencional. Si cambiamos el marco y el tiempo, surge otro tipo de relación distinta y más interesante.

Constatamos que cuando se está un día o dos juntos, todas las relaciones personales se modifican, los prejuicios se eliminan, las prevenciones desaparecen, la gente comunica, se quita la máscara y se muestra tal como es, libre. Cambian también las relaciones con respecto al profesor de Educación Física, cambian los roles, nace un argot.

Por otra parte, el niño es solicitado en un medio que le motiva profundamente, incluso los niños difíciles en esta situación de aventura, distinta, también suelen cambiar y suelen suavizarse los problemas de disciplina.

La motricidad no es solamente un gesto biomecánico, es una implicación de toda la personalidad del niño: cuando un niño se suspende de un árbol o cuando asciende un monte, es solicitado en su motricidad, en su afectividad, en su capacidad de reacción... y todo ello toca su personalidad.

Lo que posibilita esta situación no son los educadores, sino las actividades, somos un poco nosotros, pero sobre todo las actividades, la vida en común, la naturaleza.

Así pues hay que bascular el marco espacial y temporal de la acción educativa. Como alternativas pueden ser: la semana de nieve, las semanas de naturaleza, la semana en la granja, el viaje fin de curso...

Otra solución podría ser: media jornada con estas actividades y otra media con clases de otras asignaturas.

¿Cómo elegir las actividades?

Hay que elegir las actividades en base a las diversas situaciones que hemos ido viendo.

Potenciaremos las actividades en un medio cambiante, con incertidumbre, ya que inciden en el desarrollo intelectual. Procuraremos no encerrar al niño en formas rígidas y exclusivas.

Las situaciones sociomotrices serán ricas y variadas desde los juegos deportivos tradicionales a los deportes institucionalizados, desde las actividades de cooperación a las de oposición.

Es conveniente dar opciones para que los alumnos escojan actividades deportivas, la oferta puede ir en bloques en los que en cada uno haya un tipo de deporte (uno psicomotor, uno sociomotor de oposición y otro de cooperación-oposición...).

El deporte colectivo está estructurado en forma de duelo, la lucha total: vencedor y vencido, el mejor y el peor. Lo que cuenta en el deporte no es la solidaridad, lo que cuenta es vencer, es la contracomunicación. El encuentro deportivo está representado por el resultado: 3 a 2, 2 a 1.

Para Parlebas esto es perjudicial ya que el encuentro social queda reducido a una lucha, un combate donde se define una jerarquía. Lo dicho, desde una perspectiva educativa, no es aceptable por sí solo.

En los juegos tradicionales, a veces, también hay vencedores y vencidos, y esto no siempre es malo, puede ser bueno. Es importante que los niños, adolescentes y adultos lleguen a redescubrir que no necesariamente el juego tiene que acabar con un vencedor y un vencido.

Se puede jugar de forma interesante sin que haya nadie que gane, que domine. El mundo del deporte es el mundo de la dominación: la medalla, el podium. Ello no es necesariamente negativo; es negativo cuando es sistemático, cuando todo está orientado hacia el podium y la medalla. Si todo queda en el combate y la lucha no cuentan los valores

de solidaridad y respeto al otro, aunque estos últimos sean nuestros objetivos.

En los juegos tradicionales pueden existir el cambio de roles entre compañeros y adversarios, por ejemplo la pelota sentada.²⁸ En este juego se da una situación de tipo ambivalente, es un juego paradójico, donde hay ambivalencia tanto si eres adversario como si eres compañero. Esto es muy interesante porque el niño descubre que el mundo no está hecho de buenos y malos.

El juego paradójico es un juego deportivo donde las reglas de práctica conllevan interacciones motrices afectadas de ambigüedad y ambivalencia desembocando en unos efectos contradictorios e irracionales: antagonismo y cooperación.

Para saber qué juegos hemos de practicar hay que conocerlos muy bien, conocer su lógica interna. Por ello proponemos analizar los juegos de forma sistemática.

Los juegos tradicionales presentan la ventaja de que no necesitan apenas material ni espacio acondicionado como los deportes, tampoco requieren mucho dinero.

La mayoría de las escuelas no tienen instalaciones maravillosas ni tampoco mucho dinero, por eso cabe pensar que los juegos tradicionales pueden servir y, si disponemos de aire libre y plena naturaleza, mejor. Hay que proponer juegos que favorezcan la comunicación, la solidaridad, que pongan al niño en situaciones de cambio de roles. La competición no es mala por sí misma, pero hay que dominarla desde el principio.

El educador

Las diferentes dimensiones de las conductas motrices no podrán desarrollarse más que con situaciones pedagógicas adecuadas y cuidadosamente elaboradas por el profesor.

La Educación Física no es un remedio médico, no es un pasatiempo del tiem-

po libre, del ocio, ni una acumulación de técnicas, es una pedagogía de las conductas motrices que adquiere su sentido participando en todo el conjunto educativo. Nuestra disciplina tiene un papel a jugar tanto en el dominio escolar como extraescolar y requiere educadores integrados en un equipo pedagógico o, de lo contrario, corre el riesgo de oscurecer.

El educador no debe intervenir a ciegas sobre las conductas de los practicantes. Le es necesario estar informado sobre las grandes categorías de situaciones motrices, sobre sus características más importantes y sobre los procesos de aprendizaje correspondientes. Por ello debe poseer serios conocimientos en el campo de la acción motriz.

Si nuestro objetivo es desarrollar la autonomía del niño mediante el desarrollo de su personalidad, por medio de la vida de grupo y a través de las conductas motrices, hay que tener en cuenta el tipo de pedagogía que hay que utilizar. Abogamos por una pedagogía que deje una parte importante al niño, que no sea muy directiva, que deje descubrir y decidir a uno mismo por uno mismo, por su reflexión y que tenga como punto importante el respeto por el otro.**

Notas:

* Pierre Parlebas es Profesor de Educación Física, Doctor en Letras y Ciencias Humanas, Profesor del INSEP de París, Profesor en la Facultad de Sociología de la Sorbona.

1. PARLEBAS, P.: "Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant". Vers l'Education Nouvelle, n° 256-257, 1971.
2. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981, (p. 28).
3. PARLEBAS, P.: "Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant". Vers l'Education Nouvelle, n° 256-257, 1971.
4. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981, (p. 53).
CEMEA. Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active.

5. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981. (p. 54).
6. PARLEBAS, P.: *Ibid.* (p. 54).
7. PARLEBAS, P.: Citado en la obra de DURING, B.: *La crise des pédagogies corporelles*. Ed. Scarabée, Paris, 1982. (p. 210).
8. PARLEBAS, P.: *Apuntes de las Jornadas de Sociomotricidad y Juegos Deportivos*. Realizados en Jaca, 1984.
9. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981. (p. 2).
10. PARLEBAS, P.: *Ibid.* (p. 2).
11. PARLEBAS, P.: *Ibid.* (p. 2).
12. PARLEBAS, P.: *Ibid.* (p. 131).
13. PARLEBAS, P.: *Problemática de la Educación Física y Deportiva: especificidad de las Actividades Físico Deportivas*. Traducido por A. Galera, Universidad Autónoma de Barcelona.
14. PARLEBAS, P.: *L'Univers du sport*. Publicado en "Mémento de l'educateur sportif 2° degré". INSEP, Paris, 1986.
15. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981. (p. 132).
16. PARLEBAS, P.: *Ibid.* (p. 133).
17. GUILLERMO, G.; MARCHAL, J.C.; PARENT, M.; PARLEBAS, P.; SCHMIT, A.: *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos, Lleida, 1988. (pp. 38, 126, 32).
18. PARLEBAS, P.: *L'Université du sport*. Publicado en "Mémento de l'educateur sportif 2° degré". INSEP, Paris, 1986.
19. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981. (p. 102).
20. PARLEBAS, P.: *Ibid.* (p. 64).
21. LARRAZ, A.: "Le veleur de pierres". Vers l'Education Nouvelle, nº 422, 1988.
22. GRUPO DE ADARRA BIZCAIA-OSKUSI: *En busca del juego perdido*. Ed. Adarra, Bilbao, 1984.
23. PARLEBAS, P.: *Apuntes de las Jornadas de Sociomotricidad y Juegos Deportivos*. Realizadas en Jaca, 1984.
24. PARLEBAS, P.: Tesis para el Doctorado de Estado en Letras y Ciencias Humanas. *Psychologie sociale et théorie des jeux: étude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs: modélisation des universaux et étude quasi-expérimentale*. Universidad Paris, 1982.
25. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981. (p. 209).
26. DELAUNAY, M.: Thèse pour le doctorat de III^e cycle *Conduite tactique en sport collectif et théorie opératoire*. Université de Provence, 1976.
27. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981. (p. 97).
28. GUILLEMARD, G.; MARCHAL, J.C.; PARENT, M.; PARLEBAS, P.; SCHMIT, A.: *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos, Lleida, 1988. (p. 32).

** Otras publicaciones de P. Parlebas.

- PARLEBAS, P.: "Activités physiques et éducation motrice". *Revista EPS*, Paris, 1985.

- PARLEBAS, P.: *Elementos de Sociología del deporte*. Unisport, Málaga, 1988.



LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIMENSIÓN CIENTÍFICA

Emilio Ortega Gómez, Profesor Titular de Historia y Sistemas de la Educación Física del INEF de Barcelona

Origen y recorrido de un concepto

La Educación Física como concepto conlleva una cierta indeterminación, no obstante, la denominación Educación Física aparece en la segunda mitad del siglo XVIII. Ballexerd, médico en Lausana, lo introduce en 1762, no dejando esto de ser una anécdota accidental, ya que si damos a la Educación Física una dimensión solamente educativa, el concepto aparece en el Renacimiento. Vittorio de Feltre, proponiendo excursiones, juegos y actividades corporales es el primero en introducir la gimnasia en la escuela.

A partir de este hecho, se va produciendo progresivamente una situación de equivalencia entre Educación Física, Educación Médica y Educación Corporal, confluyendo en dos prácticas diferenciadas; la higiénica y la pedagógica.

En el siglo XVIII, el movimiento corporal adquiere una dimensión más construida y especializada, siendo a principios del siglo XIX cuando se asientan y consolidan las tendencias en Educación Física (médicas, pedagógicas, militares) emparejándose los términos Educación Física y Gimnasia.

Si el concepto Educación Física mantiene hoy día su legitimización institu-

cional, su campo operatorio se alarga y diversifica, por lo que asistimos a tentativas más o menos marginales, más o menos coherentes, de cuestionar no sólo ya el término, sino su objeto y finalidad, por lo que se puede deducir que la Educación Física, actualmente, esta inmersa en un proceso de transformación histórica animado por la lucha ideológica que lo vehicula.

Ateniéndose a los tres elementos; *educativo, epistemológico e ideológico*, que conjuntamente o por separado conducen a los estudiosos de la Educación Física a proponer no solamente un vocabulario, sino también un programa y una pedagogía diferente a la preconizada tradicionalmente, nos quedaríamos con tres grandes tendencias, que por otra parte, se influyen y se redescubren entre ellas.

La primera, la más importante desde el punto de vista de la cantidad y riqueza de los trabajos y publicaciones a los que da lugar, pretende inspirar su acción pedagógica en las ciencias biológicas y sobre todo en las humanas. Esta tendencia se subdivide en tres formas distintas, pero estrechamente solidarias, de actuación, a saber:

a) La inspirada esencialmente en los trabajos de Wallon y en especial por su teoría de la psicomotricidad, reivindica una educación y una reeducación

no física, sino psicomotriz. Esta concepción está encabezada por P. Vayer, caracterizándose por partir del desarrollo psico-biológico del niño, que tomado en su unidad, trata de adaptar o readaptar favoreciendo su autonomía a través de prácticas distintas de las actividades puramente lúdicas y funcionales.

El resultado es identificar esta finalidad a una normativa implícita del desarrollo psicomotor definido esencialmente por una axiología médica.

b) Podemos distinguir una segunda forma de actualización de la corriente psicomotora. Ésta se manifiesta por la voluntad positivista de basar la educación en "una ciencia del movimiento humano", siendo su impulsor J. le Boulch, con su teoría de una "educación psico-cinética" que es, como el propio autor dice, el resultado de una evolución de los últimos 25 años. Habiendo intentado reformar la Educación Física partiendo del concepto mismo, ha querido, ante su fracaso, operar una revolución más radical determinando la ciencia del movimiento cuya aplicación concierne a la Educación Física, pero también a otros ámbitos donde el juego dialéctico entre experiencia y teoría se concretizan. De esta manera, esta ciencia se define como ciencia del movimiento, tomada

a la vez en su aspecto transitivo de proceso objetivo y eficaz, y en su aspecto expresivo, de una cierta manera de ser de la persona, reenviando a una situación vivida en un contexto sociocultural y en un marco institucionalizado. De ahí la necesidad de proponer, según le Boulch, una educación que tenga en cuenta estos dos aspectos, es decir, que esté centrada en la experiencia vivida del que aprende, pero al mismo tiempo, guiada por la inteligencia analítica del educador, que favorecerá la toma de conciencia en el alumno y propondrá los ejercicios, los juegos y las actividades exigidas por la situación y la necesidad de una "expresión auténtica y de una acción eficaz sobre el medio".

c) P. Parlebas acentúa el aspecto socio-motor del Deporte y a través de ahí, resalta su carácter formador y no puramente lúdico. Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, aplica al análisis "psicomotriz" las reglas de interpretación estructural, tal como las encuentra puestas en práctica por Piaget en epistemología genética o por Levi-Strauss en antropología. Aquí queda la Educación Física sustituida por una educación psicosociomotriz o una educación psicosociológica de las conductas motrices.

Al lado de estas tres formas de una misma inspiración fundamental, se halla una tendencia que pone el acento en la "expresión". Su conceptualización y su metodología se fundamentan en la fenomenología, la psicología diferencial (y más exactamente la caracteriología), la psicología interpersonal y la psicología de pequeños grupos. El concepto de Educación Física se transforma en la educación del "cuerpo subjetivo", del propio cuerpo en oposición al cuerpo-objeto. De ahí el recurso a la noción "educación corporal". Sus inspiradores son G. Rioux y R. Chappuis que los desarrollan en su obra "Les bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle".¹ En esta

educación corporal, los dos autores resaltan el rol determinante de la expresión que, según ellos, permite la realización espontánea de la personalidad de cada uno, tanto en el marco de los deportes individuales y de equipo como en los juegos y en las improvisaciones extra-deportivas.

Por último, una tercera tendencia que agrupa a dos posiciones encontradas, a saber:

a) La tendencia deportiva, que basa sus presupuestos pedagógicos y técnicos en la utilización exclusiva del deporte y la competición deportiva.

b) La tendencia cuya característica esencial es la denuncia sistemática de la competición deportiva y de la finalidad de rendimiento técnico que impone, proponiendo una expresión salva-

je, espontánea y lúdica del cuerpo y más exactamente de las pulsiones sexuales para que sean liberadas.

El examen y la confrontación de estas tres principales tendencias, nos conduce a afirmar que la mayor parte de las mutaciones actuales de la Educación Física son el resultado de un deseo de "cientificidad" el cual no ha sido jamás objeto de la menor tentativa de legitimización epistemológica.

La concepción epistemológica

La epistemología es sinónimo de conocimiento, de saber científico, proveniente del griego *episteme*. Alude en general a un tipo de saber, que a su vez, presupone una cierta idea de la reali-



dad. En la filosofía presocrática se establece una distinción estricta entre el conocimiento, la sabiduría, la ciencia y el conocimiento de los sentidos, las percepciones, las opiniones basadas en la experiencia. El conocimiento científico y la sabiduría son superiores por cuanto captan la verdad, el ser, lo común, la dimensión unificada de la realidad.

En Platón, la epistemología todavía estaba ligada en muchas ocasiones al sentido técnico, incluso Aristóteles tendrá como punto de partida para determinar que sea "ciencia", el mundo práctico de las técnicas y la artes, empezando por la determinación esencial de la ciencia práctica para lograr el concepto general de ciencia y con él definir también la ciencia teórica.

Uno de los elementos del conocimiento científico, junto a los axiomas y a las hipótesis, son las definiciones, pero a pesar de la importancia de tales elementos, lo que configura el modelo de la epistemología es su pretensión de ofrecer un conocimiento que alcance el nivel de fundamento, por tanto cada ciencia tiene principios, definiciones e hipótesis propios, determinando su ámbito objetivo.

La ciencia necesita proposiciones primeras y verdaderas, pre-supuestos de toda demostración, condiciones sin las cuales no es posible el conocimiento. Así pues, dado que no todo saber puede ser demostrado, se exige un conocimiento no demostrado; el conocimiento de los principios.

M. Foucault ha llamado episteme y también "campo epistemológico", a la estructura subyacente y, con ello inconsciente, que delimita el campo del conocimiento, los modos como los objetos son percibidos, agrupados y definidos.

La experiencia de estos últimos años parece indicar que las ciencias consagradas como tales, ante el conjunto de cambios producidos en "los saberes", han tendido, sobre todo, a demostrar

su "rango" a través de su propia epistemología, sin disponer, en muchos casos, de los instrumentos adecuados para encontrar soluciones reales y eficaces que delimiten las fronteras entre ciencia y disciplina.

Si anteriormente hemos enmarcado, a través de la epistemología, los elementos que son necesarios para que una disciplina pueda ser considerada ciencia, no por ello hemos resuelto el problema de que ésta tenga el "status" de ciencia. Al igual que Sartre que opinaba que el infierno son los demás, hay una tendencia entre las "ciencias" consagradas como tales a considerar el resto como disciplinas.

La dispersión epistemológica en Educación Física. Una dinámica peligrosa

El conflicto conceptual entre la concepción epistemológica de la Educación Física de Georges Vigarello y la de Pierre Parlebas tiene un elemento de división evidente.

Mientras que Vigarello se interroga sobre el origen y legitimidad de los "saberes" en Educación Física, Parlebas habla de la especificidad y la pertinencia de la conducta motriz como objeto específico de la Educación Física.

Lo primero que salta a la vista es el importante papel que juega, en la concepción de Vigarello, la relación existente entre "las ciencias sociales" y la Educación Física, mientras que Parlebas nos habla del status científico de la Educación Física. El primero legitima la Educación Física como una yuxtaposición de anatomía, fisiología, psicología, sociología, técnicas deportivas y prácticas sobre el terreno. El segundo, al hablar de las conductas motrices como objeto propio de la Educación Física, lo que hace es delimitar el campo de ésta.

La construcción de una ciencia

La indefinición del objeto es el principal problema con que se enfrenta la Educación Física. Esta afirmación hace que la máxima preocupación sea la elaboración de una epistemología genética de la Educación Física.²

Pero veamos primeramente qué se entiende por epistemología genética. Término introducido por J. Piaget para designar aquella teoría que estudia el conocimiento como una construcción continua, analizando su evolución desde los niveles más elementales hasta los estadios superiores, llegando finalmente al conocimiento científico. Piaget propone dos tipos de métodos; el histórico-crítico que establece filiaciones y descubre conexiones —método similar al de anatomía comparada— y el psicogenético propiamente dicho, que es una especie de embriología mental. Los dos tipos de métodos son igualmente indispensables para la epistemología genética. Ahora bien, ésta puede ser —como la teoría de la relatividad— "especial" y "generalizada". Es especial cuando se apoya en "un sistema de referencia constituido por el estado del saber admitido en el momento considerado"; es generalizada cuando "el sistema de referencia se halla él mismo englobado en el proceso genético o histórico que se trata de estudiar". La epistemología genética de Piaget, se opone a considerar el sujeto o el objeto como autónomos o existentes por sí mismos, y pone de relieve que sujeto y objeto sólo pueden ser considerados dentro del proceso de crecimiento de los conocimientos.

Expuesto, en rasgos generales, lo que es la epistemología genética, pasaremos a continuación a desarrollar los fundamentos de lo que sería una epistemología genética de la Educación Física, para ello, nos basaremos en la concepción parlebasiana, que hace de la conducta motriz el objeto de la Edu-

cación Física, pero veamos qué es lo que entiende Parlebas por *conducta motriz*.

“Organización significativa del comportamiento motor.”³

La conducta motriz es el comportamiento motor en tanto que es portador de significación.

Su delimitación viene dada por la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona en acción cuya pertinencia⁴ de expresión es de naturaleza motriz.

Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta por un comportamiento motor donde los datos observables son investidos de un sentido, vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa. Cuando se filma, por ejemplo, a un jugador de volei, se registra su inmovilidad, sus desplazamientos, sus saltos, sus toques de balón, en definitiva, sus comportamientos motores; se habla de conducta motriz cuando se considera abarcado, conjuntamente a estas manifestaciones objetivas, la significación de la vivencia a la que está directamente asociada (intención, percepción, imagen mental, proyecto, motivación, deseo, frustración...).

La conducta motriz no se puede reducir a una secuencia de manifestaciones observables ni a una pura consciencia destacada de los hechos. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa. Esta doble perspectiva conjugando el punto de vista de la observación exterior (el comportamiento observable) y el punto de vista de la significación interior (la vivencia corporal; percepción, imagen mental, anticipación,⁵ emoción...), permite a la noción de conducta motriz jugar un rol focal en Educación Física”.

La Educación Física y la elaboración de su propia especificidad

La Educación Física es una ciencia a todos los efectos; así lo demuestra el abandono progresivo de la intuición, para dar paso a métodos y conceptos experimentales y científicos. Pero la Educación Física por disponer de unos elementos marcadamente diferenciales, la dejan al margen de la columna vertebral del saber científico que es el que en definitiva legitima.

La cuestión esencial es saber si las ciencias han aportado concepciones nuevas al contenido mismo de la Educación Física. La motricidad se nuclea en torno a conceptos que han transformado el conocimiento al mismo tiempo que ha abierto nuevos campos de éste.

La concepción misma de movimiento y su rol ha cambiado, provocando una transformación de las prácticas así como de los proyectos.

En esta situación, conviene precisar las fases en las que se elabora la especificidad en Educación Física.

1. El movimiento corporal no debe aparecer más como una mecánica al servicio de una intención, sino como un comportamiento complejo, indisoluble de múltiples referencias, a la vez abstracto y concreto. Esperar un balón lanzado con violencia supone una evaluación donde son tenidas en cuenta la trayectoria, la velocidad, el desplazamiento del cuerpo; es la puesta en juego de una auténtica geometría práctica. Se retiene del movimiento el conjunto de problemas que le crean al sujeto, el conjunto de reacciones que evidencian una inteligencia práctica. La psicología piagetiana señala que las operaciones mentales iniciales nacen de la interiorización de estos complejos motores, esto evidencia la importancia que tiene una “pedagogía mo-

triz” en los primeros años de la infancia. La coordinación de las acciones y el ejercicio de la abstracción de un sujeto, trazarán la vía a los aprendizajes lógicos: la motricidad se convierte en un soporte que contribuye a la construcción del espacio mental. Después que el niño se haya enfrentado a situaciones motrices preparadas se le propone razonar, analizar sus desplazamientos, transformarlos en dibujos, esquemas o símbolos. Esta acción pedagógica se justifica en los primeros años de primaria antes que las estructuras intelectuales se instalen y consoliden; pero sin ninguna duda abre vías inatendidas a la Educación Física y patentiza su especificidad.

2. La dimensión no técnica del movimiento nos abre nuevos campos. La expresión corporal da vida a un cuerpo sometido a aprendizajes y estereotipos gestuales.

3. Una visión nueva de implicación motriz es la que reclama un equipo de juego. Parlebas diferencia los tipos de relaciones que se efectúan en los equipos donde el juego responde a organizaciones espaciales diversas. La hipótesis es que existe una correspondencia entre el status de las comunicaciones y la estructura de las relaciones socio-afectivas.

El equipo creará una dinámica original donde la participación motriz no será relegada. El estudio de las redes de comunicación y de contra-comunicación deberá evidenciar los juegos más prometedores por la riqueza de relaciones que ofrecen. El estudio de las redes y los intercambios orienta la pedagogía de la comunicación hacia los juegos, haciendo más objetivas las relaciones auténticas entre los jugadores.

A través de estos ejemplos, hemos pretendido mostrar que la Educación Física emprende hoy día vías racionales y científicas que haciendo desaparecer las lagunas del pasado perfilan su propia especificidad.

Notas:

1. Rioux, G.; Chappuis, R.: *Les bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle*. Vrin, Paris, 1968.
2. P. Parlebas.: *Pour une épistémologie de l'éducation physique*. Revue EPS, Nos. 107-108, Julio-Marzo, 1971.
3. Conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo en acción. El comportamiento motor se define por lo que se percibe del exterior.
4. Propiedad de una posición teórica caracterizada por la adopción de un punto de vista distintivo que la diferencia de las demás.
5. Conducta motriz de un practicante que, en el desarrollo espacial y temporal de su intervención, toma en cuenta, de forma activa, la evolución potencial de la situación con el fin de prepararse para actuar en las mejores condiciones posibles.

BIBLIOGRAFÍA

BAUMGARTNER, H.M.: *Ciencia, en conceptos fundamentales de filosofía*. Heder, Barcelona, 1977.

FOULCAULT, M.: *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México, 1970. *Surveiller et punir*. P.U.F., París, 1975.

CUBELLS, F.: *Los filósofos presocráticos*. Facultad de teología, Valencia, 1979.

VIANO, C.A.: *La evolución de la dialéctica*. Martínez Roca, Barcelona, 1971.

PIAGET, J.: *L'épistémologie génétique*. P.U.F., París, 1970.

PIAGET, J.; INHELDER, B.: *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. P.U.F., París, 1946.

ULMANN, J.: *De la gymnastique au sport moderne*. Vrin, 2ª edic., París, 1978.

PICQ., VAYER.: *Education psychomotrice*. Doin, París, 1970.

Possibilités et limites de la rééducation psychomotrice appliquée à des fins rééducatives. EPS, N° 85 y 86.

Le BOULCH, J.: "Vers une science du mouvement humain". EPS, 1971, pp. 264-265.

PARLEBAS, P.: "L'éducation physique en miettes". EPS, N° 85, 86, 87, 88.

"Jeux sportifs et réseaux de communication motrice". EPS, N° 112.

"Pour une épistémologie de l'éducation physique". EPS, N° 107-108.

Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. INSEP, París, 1981.

Eléments de sociologie du sport. P.U.F., París, 1986.

PUJADE-RENAUD, C.: *Expression Corporelle et investigations théoriques*. Thérapie psychomotrice, N° 15.

VIGARELLO, G.: *Une épistémologie... c'est à dire....* EPS, N° 151.

Le Corps Redressé. Jean-Pierre Delarge, París, 1978.

DURING, B.: *La crise des pédagogies corporelles*. Scarabé, París, 1981.

VVAA: "L'éducation physique". Esprit, N° 446, París, Mayo, 1975.

VVAA: "Le corps... entre illusions et savoirs". Esprit, N° 62, París, Febrero, 1982.



EDUCACIÓN FÍSICA SISTÉMICA: HACIA UNA ENSEÑANZA CONTEXTUALIZADA

F. Lagardera Otero, Profesor titular de Sociología del deporte INEF de Lleida

Abordar con rigor y la necesaria asepsia metodológica la actividad profesional e intelectual a la que uno ha estado ligado durante casi dos décadas, resulta un intento que aparece de entrada como deformado, salpicado de sesgos y atributos que se han incorporado al propio ser. Sin embargo, a pesar de las limitaciones que esto implica, no debe resultar baldío todo esfuerzo que busque la claridad conceptual que la Educación Física reclama.

El presente ensayo nace con la pretensión de generar, cuanto menos, un debate abierto y reflexivo en torno a nuestra identidad como disciplina, que como tal, aborda un campo restringido y específico susceptible de poseer conocimientos, métodos y procedimientos propios.

Han sido muchos años, al igual que otros profesores, de laborar en patios de recreo, pistas polideportivas, gimnasios o en espacios simplemente despejados. Se han acumulado las experiencias suficientes para que nos decidamos a reflexionar sobre ellas, con el fin de obtener el necesario flujo de ideas que se articulen en torno a la construcción de una disciplina que ha alcanzado la suficiente madurez como

para superar lo obvio, lo inmediato, la improvisación o la mera casuística.

No se trata de atravesar un desierto; otros han abordado mucho antes este requerimiento imprescindible para consolidar conocimiento. Sin los esfuerzos y estímulos de autores como O. Gruppe, P. Parlebas, G. Vigarello o J.M. Cagigal, sempiterno Cagigal a quien nunca estaremos suficientemente agradecidos, no estaríamos en disposición de emprender un discurso epistemológico, sus obras nos señalan vías de acceso, de construcción, que en su día abordaron con mayor o menor énfasis o vigencia, pero que hoy resulta necesario reemprender, continuar o profundizar, porque es ésta, de forma irreductible, una tarea colectiva.

Educación Física como intervención pedagógica

A pesar de los diferentes avatares e intentos de otorgarle otra denominación,¹ el término Educación Física se ha consolidado de forma casi universal. Esto quiere decir, al menos así lo interpreto, que la actividad que genera y por la que se le asigna el nombre está básicamente imbricada en el mundo

educativo. De hecho, las aproximaciones epistemológicas efectuadas hasta hoy, tienden a identificarla preferentemente como quehacer pedagógico, aunque su objeto específico no siempre se agote ahí.

Precisamente, el valorar su dimensión epistemológica como algo mucho más diversificado, versátil y multidisciplinar a su adscripción exclusivamente pedagógica ha motivado su inconsistencia como disciplina original y específica. Difícilmente podremos estructurar su conocimiento de forma científica y definir su función social, si no establecemos con precisión su objeto formal, su espacio vital y restringido en el campo del conocimiento científico.

Una de las vías utilizadas con mayor profusión ha consistido en describir toda una serie de acciones, pretéritas o potenciales en las que de alguna forma está implicada la Educación Física. Esto nos conduce irremediabilmente hacia la dispersión, ya que toda actividad humana jamás está aislada, muy al contrario, los fenómenos aparecen interconectados, ajustados en un orden fenomenológico aparente. Lo que se percibe no es siempre la realidad,

como precisó Merleau Ponty. Es nuestra impotencia por comprender fenómenos de forma global lo que nos empuja a parcelar la realidad para poder escrutarla minuciosamente. En vez de construir un corpus de ideas y conceptos lo suficientemente solventes y rigurosos como para definir con claridad su ámbito y dimensión en el campo del conocimiento, donde sus experiencias y actividades pudieran tener cabida con cierta precisión, hemos invertido los términos. Hablamos de educación, rendimiento, reeducación, rehabilitación, acepciones que escapan a la capacidad real de estudio y sistematización. Todo lo que aparece ligado a la motricidad humana abastece a la Educación Física, la macrofagia de ésta se convierte así en su peor valedor. Es éste un error de procedimiento intelectual que debemos superar, pero para esto deberemos volver a la veta original, a los ancestros conceptuales.

En no pocos intentos por analizar la Educación Física se la ha asociado casi instantáneamente al acto motor, a la capacidad del ser para moverse. Se parte para esto de la idea de hombre y la de movimiento. En cualquier caso, cuando así se procede, se intenta deslindar el concepto de actividad física humana, a diferencia de la actividad física llevada a cabo por otros pobladores del planeta, pero de ningún modo se está refiriendo a la Educación Física como idea.

En muchos escritos se habla de hombre o de hominización en términos de trascendencia, tal vez porque la unidad del ser, como concepción antropomorfa, es más contemporánea de lo que a primera instancia pudiera parecer. Quiero entender que al precisar de esta forma se está haciendo referencia a la ontogénesis del ser y a su capacidad por diferenciarse, últimamente de forma acelerada, del resto de los seres vivos.

Esta precisión conceptual nos conduce, irremediabilmente, a la noción de

aprendizaje, y respecto a la conformidad y características de éste, la idea de educación sigue hoy día en plena vigencia, aunque desvestida de sus grandilocuentes pretensiones de las que hizo gala hasta hace unas décadas.

“Dos de los fenómenos que consideramos característicos de los sistemas vivos son; su capacidad de aprendizaje y de reproducción. Estas propiedades, distintas en apariencia, están íntimamente relacionadas. Un animal que aprende es un animal capaz de ser transformado por su entorno anterior dentro de su plazo de vida específico. Un animal que se multiplica es capaz de crear otro animal a su propia imagen, al menos de forma aproximada, aunque no tan semejante que no varíe con el transcurso del tiempo. Si esta variación es hereditaria, tenemos la materia prima con que opera la selección natural. Si la invariabilidad hereditaria afecta a modos de comportamiento, entre los distintos patrones de conducta que se propagan, los ventajosos para la continuidad de la especie se fijan y los adversos se eliminan. El resultado es una especie de aprendizaje filogenético específico, por contraste con el aprendizaje ontogenético del individuo. Aprendizaje ontogenético y filogenético constituyen modalidades de adaptación del animal al entorno.

Tanto el aprendizaje ontogenético como el filogenético, y desde luego éste, se dan no sólo en animales y plantas, sino también en todos los organismos que bajo cualquier aspecto podemos considerar vivos. Sin embargo, el grado de importancia de estas dos formas de aprendizaje varía enormemente en las distintas clases de seres vivos. En el hombre, y en menor medida en los otros mamíferos, el aprendizaje ontogenético y la adaptabilidad individual alcanzan sus más altos niveles. Puede decirse, en efecto, que gran parte del aprendizaje filogenético humano se ha destinado a establecer la posibilidad de un buen aprendizaje ontogené-

tico”.²

Todo parece indicar pues, que el individuo va liberándose progresivamente de las servidumbres del aprendizaje filogenético y éste depende cada vez más de sus congéneres. Desde esta perspectiva, tanto la cultura, como acervo de saberes, costumbres, ritos, modos de actuar, etc. como la educación, proceso por el cual estos saberes se transmiten, aumentan paralelamente su vigencia. Otra cosa será determinar hasta qué saberes entre los individuos son los más indicados. Hoy es tal la profusión de conocimientos, y sobre todo, la velocidad con que éstos se producen, que los sistemas de enseñanza están en crisis casi permanente. La renovación pedagógica es la manifestación fehaciente de esta sensibilidad.

La Educación Física supone el ejercicio de uno de estos mecanismos de transmisión, pero ¿qué es aquello que transmite? ¿Lograríamos responder enunciando un vademecum de conocimientos universales, estandarizados y suficientemente contrastados? Evidentemente que no. No todo lo que es cultura está escrito o puede transmitirse mediante la palabra en cualquiera de sus manifestaciones. Hay innumerable cantidad de saberes, costumbres, sentimientos y vivencias que jamás se ven plasmadas en un texto o tampoco llegan a ser escuchadas, sin embargo son aprendidas. Esto sucede así porque el individuo aprende mediante estructuras. La naturaleza de éstas es muy compleja y con frecuencia difícil de precisar. Pero de pronto se produce una luz, un “insight” y el individuo comprende, siente, vive. A veces es producto de un cúmulo de experiencias que duran toda una vida, otras el lograr articular toda una serie de conocimientos aparentemente inconexos pero que el individuo acierta a comprender de forma conjunta. Hoy sabemos que la mente no sólo construye conocimiento a partir de relaciones lineales: A conduce a B, B conduce a

C,... a veces es posible pasar de la A a la Z dando un espectacular salto. La mente se impregna de conocimientos concretos, pero también retiene sensaciones, emociones, experiencias, curiosidades, formas, espontaneidad, imaginaciones, síntesis... todo esto es el caldo de cultivo de la *intuición*. ¿Cómo si no abordarían determinados problemas cuya apariencia parece irresoluble? La mente es un cúmulo de factores pero todos ellos interrelacionados y desconocemos aún los circuitos en donde estas conexiones se producen. ¿Por qué empeñarnos entonces en dotar a la mente de experiencias parciales e inconexas, casi todas ellas dirigidas a nutrir de saber el hemisferio izquierdo cuando éste es impotente para generarlo por sí solo? "El cerebro izquierdo es capaz de organizar la información para formar el conjunto de estructuras existente, pero es incapaz de generar nuevas ideas. El cerebro derecho ve el contexto, y por eso, su significado".³

Se ha confundido lamentablemente nuestra limitación para conocer la realidad, de ahí que arbitrariamente la parceleamos con el fin de escrutarla minuciosamente, con el mecanismo de funcionamiento del aprendizaje, el cual difícilmente se pone en marcha sin su contexto, es por esto que aprendemos formas y estructuras y no hechos aislados y desconectados.

El sistema educativo ha ido desarrollando mecanismos de transmisión con gran retraso respecto a los avances científicos y tecnológicos, y sobre todo, respecto de los usos y costumbres de las diversas sociedades. Como consecuencia de esto muchos de los nuevos conocimientos o necesidades se muestran al individuo a través de unos canales de información inadecuados. En la medida en que las sociedades se han desarrollado industrial y tecnológicamente, el individuo se ha visto alejado progresivamente de un contexto que le proporcionaba la posibilidad de aprendizajes que no son susceptibles de ser

medidos, transmitidos por las vías comunes del sistema educativo, controlados y parcelados. El juego libre, la imaginación, las actividades en la naturaleza o la salud, son preocupaciones actuales, y lo son, porque tratan de paliar deficiencias. La Educación Física cuya pertinencia dentro del sistema parece ser la *acción motriz*, se consolida como actividad compensatoria, es decir, una actividad cuyo sentido o pertinencia dentro del sistema educativo no viene determinado por las capacidades que desarrolla, sino que se establece para paliar o compensar carencias producidas por el tipo de civilización actual. O esto o el irremediable camino por imitar el lenguaje, modos y procedimientos de otras disciplinas del sistema, que de forma genérica están hipersensibilizadas por medir y controlar el proceso de aprendizaje. ¿Acaso éste puede medirse? ¿No se medirán saberes concretos y su forma explícita y tabulada de manifestarse? Lo indico así porque, al parecer, existe la



desafortunada ascendencia entre muchos profesores, que consideran que su estatus y el de la Educación Física mejora a los ojos de sus iguales, profesores de otras disciplinas, al aumentar la exigencia normativa hacia los alumnos: más suspensos, más exámenes, más disciplina, más controles...

Cualquiera de las dos vías conduce a la Educación Física hacia ámbitos que le son ajenos o a alcanzar un protagonismo esperpéntico o superficial: un rato de recreo, distracción o compensación, por un lado, y por otro la dureza de una actividad genuinamente humana pero descontextualizada, libros de texto, exámenes, aprendizajes memorísticos, reiteración de modelos estandarizados, etc.

Aparece como imparable la tendencia hacia una progresiva desvinculación del sistema educativo, cosa aparentemente contradictoria en estos momentos, pero cuyo camino ya iniciamos hace más de una década con la total deportivización de la Educación Física, es decir, que el deporte como contenido casi exclusivo de la Educación Física, rebase a ésta, se confunda con ella –algo que en la sociedad ya se detecta con profusión– y acabe por fagocitarla. Parece pues que ahora, cuando la disciplina se incorpora al sistema en nuestro país, en aparente igualdad de trato que otras disciplinas, lo hace por mor de un aire de deportivización general y no por una firme convicción en su rol educativo. Si el proceso sigue así, no tardaremos en ver a los profesores de deporte, –sic, antes profesores de Educación Física– en los clubes, en las instalaciones y servicios municipales o en los centros de enseñanza, cubriendo los horarios y actividades extraescolares de nuestros niños y jóvenes. El deporte ostenta una apreciable significación como contenido de la Educación Física, pero aún, al menos para el profesional de la educación, no existe una asociación de pertinencia.

La pertinencia de la Educación Física

en cuanto que actividad educativa hoy considerada, viene dada por ser una *práctica de intervención pedagógica*, lo que implica que mediante la acción pedagógica, a través de ella ejercida, existe la intencionalidad de modificar conductas, hábitos y actitudes, de forma que resulten optimizantes para el alumno, y así mismo, el de facilitarles experiencias y saberes que le ayuden decididamente al desarrollo y madurez de su personalidad. Esta acción suele instrumentalizarse a través del cuerpo y de su motilidad, conciencia y sensibilización. Cagigal vislumbró en esta concepción “elementos básicos para una profunda renovación pedagógica”,⁴ hasta tal punto esto es así, como veremos más adelante, que las peculiaridades de tal intervención tienen como potencial, no sólo su renovación, sino la de todo el sistema establecido para enseñar.

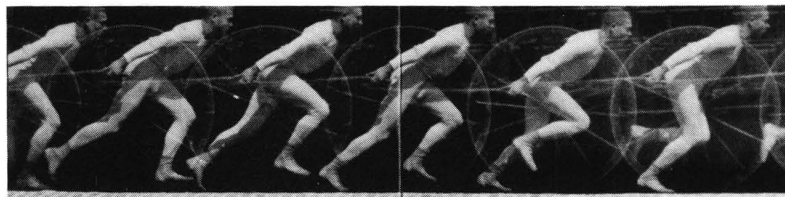
Movimiento, cuerpo y conducta motriz

Durante muchos años la noción de movimiento humano ha aparecido como el objeto específico de la Educación Física. Más recientemente la idea de *cuerpo*, como centro de su actividad educativa, parece desplazar en unos casos y complementar en otros a la primera concepción. En cualquier caso es común en el discurso epistemológico asociar la idea de movimiento corporal a la de cuerpo.

El movimiento como fenómeno es el resultado de la concurrencia de dos o más fuerzas en diverso sentido, manifestándose en el estado de los cuerpos cuando cambian o se trasladan total o parcialmente en el espacio. Objetivado como específicamente adscrito a los seres humanos no hace más que indicar una diferencia de pertenencia respecto del resto de los seres vivos, a no ser que lleve implícita la idea de conciencia de poder moverse o simplemente de mo-

verse. En cualquiera de los casos, cuando así nos referimos, lo hacemos a través de su manifestación y no mediante el núcleo sustantivo del fenómeno. El movimiento se ve o se aprecia, pero no se demuestra andando, al menos esto han comprobado los físicos.

Un discurso así iniciado, con el movimiento humano como idea central, se diluye necesariamente en hechos, finalidades y manifestaciones. Como asevera Parlebas: “los hechos nunca hablan; se les hace hablar, se les interpreta”⁵ ¿Qué hechos, manifestaciones y con qué finalidades se procederá en dos o tres horas semanales de Educación Física, cuando el catálogo de posibilidades motrices del ser parece inagotable? ¿Por qué practicar baloncesto y no patinaje? ¿Por qué gimnasia y no danza? ¿Por qué atletismo y no yoga? ¿Cómo acceder a un fenómeno como el de motilidad, que trasciende incluso al de vida, sabedores de que el flujo de partículas es constante, incluso entre organismos considerados vivos y materia inorgánica, con criterios de selección que ostenten un mínimo rigor? La idea de movimiento humano puede servirnos como soporte intelectual pero muy poco como objeto formal, si lo que pretendemos es restringir y ubicar la peculiar especificidad de la Educación Física de la que tanto se habla. El concepto de movimiento no puede ser válido para diseñar un área o región epistemológica,⁶ se mueven las piedras, merced a agentes externos, pero los árboles, los insectos o los hombres son autosuficientes como para generar la energía capaz de producir un movimiento autóctono. Vemos volar a los insectos, apreciamos el crecimiento de los árboles y observamos a los hombres moverse, no ya en la clase de Educación Física, sino también en la oficina, en casa o en el autobús. El movimiento es un concepto que pertenece a la física y que describe la manifestación de un fenómeno que, en innumerables ocasiones, aparece



deformado por nuestras limitaciones senso perceptivas. ¿Cómo construir una región epistemológica a partir de una manifestación tan genérica y universal aunque la califiquemos de humana?

Con parecido proceder se han hilvanado discursos a partir de la idea de *cuerpo*, aunque el campo sea aquí más restringido. Se ha pasado de descubrir el cuerpo como parcela de la actividad educativa, a hacer de éste el centro de la misma. El cuerpo como objeto de represión, a veces feroz, en épocas de férreo control social, ha pasado a ser objeto de liberación en un momento, el actual, de vitalidad de las libertades. En ambos casos no es más que la concreción de una realidad, un vehículo de acceso a la persona, al ser. La realidad óptica del ser está en su totalidad. Cualquier parcelación no será más que un mero artificio, una abstracción metodológica. El ser es cuerpo, pero también lo es todo aquello que a partir de su bioquímica se genera: ideas, símbolos, sensaciones, percepciones, conocimientos, posturas... Descartes distinguió entre el armazón, el soporte del ser y lo que fluye a partir de él. Desde el siglo XVIII esta distinción metodológica, arbitraria, dejó progresivamente de tener sentido. ¿Por qué seguimos utilizando un lenguaje claramente diferenciador? Posiblemente porque en el fondo seguimos teniendo la esperanza de que el cuerpo no es todo, que la idea de límite no puede aplicarse aún a los seres vivos autocalificados de humanos. Si esto es así, y no me cabe duda, los pedagogos de la Educación Física nos referimos al cuerpo como vehículo, herramienta o procedimiento y no como objeto formal de nuestra dedicación, de no ser así es que nuestra diferencia con el médico radicará en que éste se ocuparía del cuerpo enfermo y nosotros del cuerpo sano, aunque dudo mucho que los médicos aceptaran tal disparate. La idea de cuerpo sólo alcanza sentido cuando la referi-

mos al ser como totalidad. En palabra de un colega preclaro y perspicaz: "no es nuestro objetivo lo corporal sino el alumno y si le damos importancia a lo corporal es porque nuestros proyectos nos conducen a ello".⁷

Cuando se parte del cuerpo como núcleo discursivo se tiende a confundir el sistema comunicativo empleado con el centro sustantivo. Nuestra acción pedagógica se vehicula a través del cuerpo y sus manifestaciones: postura, movimiento, mirada, gesto, esto conforma un lenguaje genuino que con frecuencia trasciende la palabra: *el lenguaje corporal*. No hace incidencia en él sino a través de él. El cuerpo aparece pues como una referencia inexcusable, como instrumentalización de nuestros propósitos. Es por esto que no se le puede considerar objeto formal de nuestra parcela específica de intervención, ya que en última instancia nos estaríamos refiriendo a la aplicación de un procedimiento y éste no puede considerarse como objeto formal, como tampoco lo podían ser los hechos o las manifestaciones.

P. Parlebas cree encontrar la pertinencia de las actividades físicas y deportivas en la noción de *conducta motriz*, por tal entiende "la organización significativa del comportamiento motor"⁸ lo que le induce a concebir a la Educación Física como *la pedagogía de las conductas motrices*. El avance parece significativo ya que la Educación Física se construye mediante una idea abstracta, cumpliendo así uno de los requisitos básicos del conocimiento científico, al igual que la idea de historia, la de química, la de filosofía, etc. El centro difusor ya no es el movimiento, ni el cuerpo, sino el *ser que se mueve*. "La personalidad del sujeto activo, sus motivaciones, sus tomas de decisión, sus estrategias motrices, se convierten en figuras de primer plano".⁹

Desde esta perspectiva, la pedagogía de las conductas motrices, es decir, la Educación Física, alcanza una nueva

dimensión, interpreta las conductas motrices de los sujetos e instrumentaliza procedimientos para que determinadas conductas se modifiquen y otras se consoliden de forma considerada apriorísticamente como óptima.

La aportación de P. Parlebas aparece tremendamente aleccionadora y sugestiva, pero parte del aforismo del ser que se mueve, el ser propiciando una acción motriz, posiblemente porque es esto lo que la sociedad y el sistema educativo demanda. Pero si "el hombre no sólo tiene millones de posibilidades mecánicas de moverse total o parcialmente, sino sobre todo mil razones vitales y culturales, mil estímulos"¹⁰ tiene otras tantas para permanecer inmóvil, aparentemente inmóvil, ya que todo es un continuo fluir, un ir y venir de moléculas.

El organismo es un flujo continuo de energía, que toma y cede permanentemente de su entorno. La motricidad percibida de forma dinámica podría constituir un flujo de energía centrífugo, percibida de forma estática podría constituir un flujo de energía centrípedo, tal es el caso de una postura, y podrían existir estados de latencia energética, en los que se intenta liberar energía acumulada en los circuitos internos, caso de yacer en estado de relajación. Particularmente me resisto a suscribir que la Educación Física sólo tenga que ver con los flujos de energía centrífugos del ser. No creo que el problema resida en una apreciación semántica, sino más bien conceptual, el ser es uno, solitario, indivisible y sólo alcanza dimensión de verdadera existencia como ser total. El ser que se mueve, desde esta perspectiva, representaría así tan sólo una parte del mismo, una dimensión parcial. En este contexto sí nos parece pertinente su vinculación a la *praxeología motriz*¹¹ o ciencia de la acción motriz, pero sin precisar el carácter educativo de esta acción. Cuando tenemos el ser como referencia para interpretar su conducta

y establecer a partir de ella una intervención pedagógica con la intención de modificarla de forma optimizante; no podemos prescindir de su totalidad, cualquier parcelación en este sentido aparece siempre limitativa y por ende no educativa. En el contexto educativo es inconcebible prescindir de la realidad del ser, si no es que nos guiamos por el trasnochado paradigma educativo que establece que las únicas preguntas que merece la pena formular son aquellas cuyas respuestas ya tenemos.

La concepción del ser como sistema inteligente

La acción sobre el cuerpo nunca es parcial, cualquier intervención sobre él afecta a todo el sistema. He aquí la importancia de la concepción global del ser. Lo realmente significativo es el *proceso* en el que toda la experiencia es el umbral de la siguiente, la concepción global del ser implica que cada experiencia tiene su momento, su dimensión, su historia. Así se vive y así lo debe considerar el pedagogo de la Educación Física.

A pesar de la creciente especialización de los diversos campos de la ciencia, han surgido, en los últimos años, problemas y concepciones similares en campos muy distintos. El saber científico ha llegado a un punto en el que resulta difícil progresar si no se parte de una perspectiva global. “Es necesario estudiar no sólo partes y procesos aislados, sino también resolver los problemas decisivos, hallados en la organización y el orden que los unifica, resultantes de la interacción dinámica de partes y que hacen el diferente comportamiento de éstas cuando se estudian aisladas o dentro del todo”.¹² No sólo esta concepción orgánica es la base para la biología moderna, otras disciplinas como la psicología, la sociología, la medicina o la física han llegado a similares conclusiones. De

aquí que *la teoría general de los sistemas* surja como una nueva disciplina cuyo objeto es “la formulación y derivación de aquellos principios que son válidos para los sistemas en general”.¹³ Se trata de aplicar principios que puedan ser válidos para todos los sistemas, sin importar su naturaleza. El problema consiste en definir bien cada uno de los diferentes sistemas a los que deseamos aplicar estos modelos o leyes. Desde la pedagogía, la teoría general de los sistemas aborda el proceso de la vida con un afán totalizador, holístico, y así establece que *todo cuanto existe en la naturaleza, comportamiento humano incluido, está interconectado*. Nada puede ser comprendido aisladamente, cualquier incidencia, por leve que sea, que afecte a una parte, incide en mayor o en menor medida en todo el sistema. En este contexto “el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de los datos informativos a través del complejo sensorial, sino más bien algo que sin cesar se construye y reconstruye mediante un intercambio constante entre el individuo y su medio ambiente físico y social”.¹⁴

La aplicación de estos conocimientos científicos a las ciencias humanas y más concretamente a la pedagogía y a la psicología ha dado origen a la concepción del ser humano como un *sistema inteligente*, caracterizado por “ser un tipo de sistema abierto, codificativo, adaptativo y proyectivo, autoorganizativo y autorregulador, y evolutivo”.¹⁵

Un sistema abierto está en constante interacción con el entorno, intercambiando con él información, energía o cualquier forma de materia o manifestación de ésta. “Un sistema abierto es aquél que está inserto en un medio complejo y multiforme de forma tal, que su funcionalidad influye en el medio y a la vez es influida por él. En otros términos, es aquél que está abierto al entorno y que requiere del mismo para su desarrollo”.¹⁶ Pero un sistema

abierto no es característica exclusiva del género humano, también lo es el sistema de una libélula o el de un árbol, para ser un sistema inteligente se requieren además otras particularidades.

Un sistema inteligente es aquél que tiene capacidad para *codificar y descodificar la realidad*, mediante analogías, sistemas de dígitos o sistemas mixtos. “No podemos concebir un sistema inteligente sin actos de comunicación, y no son posibles procesos de comunicación sin sistemas de significación, es decir, sin códigos”.¹⁷ Resulta imprescindible codificar la realidad mediante señales, signos, símbolos, indicadores, etc. con el fin de poder operar sobre ella. “Así pues, desde los signos naturales hasta los signos creados como artificio comunicativo, un sistema inteligente interpretará la realidad codificándola adecuadamente”.¹⁸ Esta dimensión codificativa es condición necesaria para que un sistema sea inteligente pero no suficiente.

Buckley¹⁹ precisa que un sistema inteligente posee un elevado *potencial adaptativo* y así mismo un óptimo nivel de estabilidad –lo que ayuda a mantener el conjunto de sus interrelaciones– y de flexibilidad, lo que le permite adaptarse a los cambios asegurando los ajustes y reorganizaciones necesarios. Así pues un sistema inteligente es así mismo un *sistema adaptativo*, que le permite utilizar la retroacción (feedback) como mecanismo de regulación. “La interacción entre sistema y medio promueve el desequilibrio que hace precisa la regulación constante del sistema para que éste pueda operar de acuerdo con su finalidad correspondiente, es decir, de acuerdo con un nivel, un objetivo adecuado a su estructura y funcionalidad”.²⁰

Un sistema inteligente no sólo utiliza el mecanismo regulador de retroacción, sino que pone de manifiesto así mismo el mecanismo de *anticipación* (*feed-before*), esta capacidad para pre-

ver le induce a *manipular el entorno* para precisar esta anticipación, esto es indicativo de que un sistema inteligente supera el mero equilibrio y ha llevado a cabo un proceso evolutivo que le capacita para proyectar sus respuestas en el medio con dosis importantes de previsión. Un sistema inteligente se convierte así en un *sistema proyectivo*, capaz de ordenar y reordenar el medio donde está inserto. La capacidad proyectiva de un sistema inteligente evidencia que ésta evoluciona de forma optimizante con el fin de conseguir la necesaria autorregulación.

La capacidad *introyectiva* de un sistema inteligente viene determinada por la posibilidad de ser consciente, es decir, participe de este proyecto de autorregulación. La evolución de un sistema inteligente no se adecúa pues a un modelo lineal, esto significaría tender hacia una estabilidad organizativa que haría decrecer sustancialmente su capacidad proyectiva. Muy al contrario, el proceso sigue fluctuaciones, discontinuidades y desajustes de tipo intrasistémico y perturbaciones causadas por el entorno. Este constante fluir modifica las conductas y es la base para la aparición de la conciencia.

Esta concepción del ser como sistema inteligente nos conduce a la conveniencia pedagógica de proporcionar experiencias y situaciones que estimulen la capacidad proyectiva del sistema, mecanismo de autorregulación cuya evolución marcará distintos niveles de inteligencia. Desde esta perspectiva no resulta muy coherente promover aprendizajes basados en modelos de respuesta única, o utilizar un sistema codificativo exclusivamente para estimular la capacidad introyectiva del sistema, obviando así los mecanismos de autorregulación. Las conductas se manifiestan así, previas a la toma de conciencia y no al contrario, lo que ha sido la forma más habitual de estimular los aprendizajes.

Especificidad de la Educación Física sistemática como acción pedagógica

La Educación Física sistemática ostenta como paradigma la concepción del ser como sistema inteligente, esto significa que su objeto formal lo constituye el ser como *globalidad* y todo el *proceso* que le conduce hacia el crecimiento personal, como tal quedaría constituida como parte de la pedagogía, gozando, eso sí, de una peculiar forma de concretar su acción pedagógica, puesto que tiene a su alcance medios y procedimientos que le son originales.

Hemos concluido que la motricidad del ser se manifiesta a través de acciones percibidas de forma dinámica (movimientos) o de forma estática, aunque aparente (posturas, estados de relajación), es decir, que las potencialidades motrices del ser estimulan básicamente el sistema proyectivo. Este *modus operandi* no excluye, sino que fluye de él, estimula así mismo, el resto de rasgos característicos del sistema inteligente. Otras muchas actividades organizadas como disciplinas en el sistema educativo manifiestan una clara parcialidad en el estímulo de las capacidades del sistema inteligente. Una gran parte de ellas, en la escuela actual, potencian la capacidad adaptativa y codificativa. El carácter específico de la acción pedagógica de la Educación Física sobre el sistema inteligente radica en que se instrumentaliza a través de la motricidad, es decir, la capacidad del ser por llevar a cabo actos motores, no sólo preestablecidos, lo que podría considerarse como un ajuste adaptativo, sino también anticipatorios. Esto implica la posibilidad real del ser de manipular el contexto: hacer, deshacer, comprobar, experimentar... consigo mismo, con otros, utilizando instrumentos extracorporales, etc. Esta ca-

racterística nos permite adelantar su carácter contextual, queriendo decir con esto, que las experiencias que proporciona o que estimula no es que sean extrapolables a la vida real, sino que son *la vida misma*.

Algunas disciplinas como la historia o la matemática están ancladas en sistemas codificativos; los pedagogos deben hacer grandes esfuerzos por realizar proyecciones hacia la vida real, pero como la escuela es básicamente un edificio, están mediatizados, aunque salgan con frecuencia a la calle, esfuerzo que aplican las pedagogías más activas. La peculiaridad de la Educación Física radica en que es capaz de plantear situaciones pedagógicas en un contexto real para los alumnos, saliendo a la calle o permaneciendo en el edificio. El aula, pasillos, escaleras, el patio o el gimnasio, conforman en cualquier caso un medio contextualizado. Esto es así porque toda la gama de aprendizajes que el proceso comporta necesitan ser experimentados en sí mismos y la aplicabilidad de sus enseñanzas tiene en la inmediatez y en el límite los ejes de su propia existencia. Inmediato porque el sujeto es capaz de pasar a la acción sin mediar un proceso de elaboración abstracto o tan sólo nemotécnico. En sí misma, esta acción es la que patrocina los aprendizajes. Conforman límites porque el sujeto siente y experimenta en sí mismo las posibilidades que su acción motriz le proporciona y éstas son su propia vida. Dimensiones corporales, placer de jugar, dominio de habilidades, aceptación de sí mismo, relaciones sociales... J. S. Bruner²¹ señala con acierto que en las sociedades denominadas primitivas, el aprendizaje se lleva a cabo básicamente en la misma situación en las que éste debe ser aplicado, es decir, las enseñanzas tienen por marco una acción proyectada de forma inmediata. En nuestra sociedad esto no es así, la escuela se manifiesta como un *lugar* donde se aprenden toda una serie de

enseñanzas que no son pertinentes en ese contexto, sino que deben ser proyectadas o transferidas a una hipotética realidad. "La escuela genera, pues, un aprendizaje descontextualizado; transmite un saber desconectado del ámbito donde éste se produce y se aplica. La escuela no crea conocimientos ni es lugar para su utilización".²²

La gran preocupación de las pedagogías actuales se centra en superar esta gran limitación del sistema de enseñanza que tiene en el edificio escolar su olimpo sagrado. Conocer a partir de la propia realidad se manifiesta como un proceso irreductible en la construcción de la persona, ya que sabemos de la dificultad, cuando no imposibilidad, de incorporar aprendizajes que no tengan por aval la propia experiencia, al menos con anterioridad a la construcción del pensamiento abstracto, y aún después, mantenemos la tendencia a incorporar aquellos saberes que consolidan o afirman aquello que ya sabíamos o intuíamos por mor de nuestras anteriores convicciones y experiencias. La Educación Física sistémica se centra en el sujeto que aprende, en la naturaleza de sus acciones motrices y en el catálogo de conductas motrices que son manifestación de su personalidad más genuina. Su capacidad proyectiva viene determinada porque el sujeto aprende en sí mismo y de sí mismo.

Puede manipular el entorno, experimentar, volver a repetir ensayos o introducirse en situaciones nuevas o imprevistas. El catálogo de sus aprendizajes es de aplicación inmediata y le informa de sus límites, esto estimula su capacidad anticipatoria, estar en un diálogo constante con el entorno, autorregulándose. Siendo la experiencia la vía de acceso a la conciencia, la Educación Física tiene en sus manos la posibilidad de estimular en los alumnos las sensaciones de sí, a través del aparato

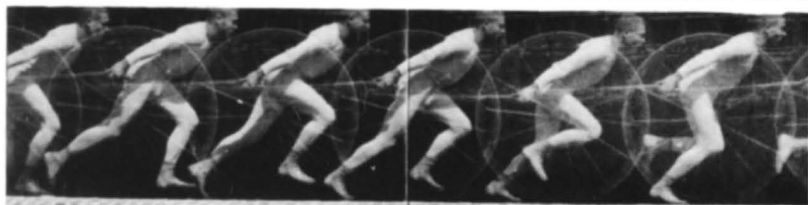
sensorial del cuerpo se accede al conocimiento de uno mismo. A la solidez de la afirmación personal, requisito básico en la construcción de la persona.

La dimensión epistemológica de la Educación Física se encuentra en el *ser y en su capacidad de aprender de su entorno*. Como disciplina pedagógica ofrece la posibilidad de un *aprendizaje contextualizado*, con acceso a la realidad del ser, estimulando su capacidad proyectiva, autorreguladora y finalmente introyectiva.

Hasta ahora la Educación Física, arrinconada en los trasteros de los centros educativos, se ha hecho a sí misma un flaco favor, limitándose a reproducir modelos adaptativos, sin percatarse de su potencialidad como acción pedagógica auténticamente liberadora. Se ha seguido un camino errado en búsqueda de una pretendida eficiencia. ¿Eficiencia o domesticación...? Se ha transferido un gesto, troceado, secuenciado, reiterado sistemáticamente. Se ha verbalizado en torno a su operatividad con el fin de que el sujeto adaptase su peculiaridad a unas exigencias gestuales determinadas. Debemos invertir el proceso. Hoy sabemos que el sistema inteligente opera de forma global, necesita de la acción para sustraer información y modificar conductas. Es pues irrenunciable el favorecer y posibilitar experiencias que estimulen los mecanismos de autoadaptación y autorregulación si pretendemos que el sistema inteligente evolucione de forma optimizante. Los contenidos que a partir de aquí se seleccionen, concretados en actividades y en situaciones de aprendizaje hundirán sus raíces en la quintaesencia epistemológica de la Educación Física. No hacerlo así nos conduce irremediabilmente a la desaparición, o quizás peor, a convertirnos en monitores deportivos en horario no lectivo.

Notas:

1. CAGIGAL, J.M.: "En torno a la educación por el movimiento". Apunte antropológico, APUNTS, nº 6, diciembre, 1986, Barcelona INEFC.
2. WIENER, N.: *Cibernética, o el control y comunicación en animales y máquinas*. Tusquets editores, Barcelona, 1985.
3. FERGUSON, M.: *La conspiración de Acurio*. Ed. Kairós, Barcelona, 1985, pp. 342.
4. CAGIGAL, J.M.: Obra citada.
5. PARLEBAS, P.: "La crisis actual. Dispersión, multiplicidad y conflicto". APUNTS, nº 1, octubre 1985, Barcelona, INEFC.
6. BACHELARD, G.: *Epistemología*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1984, pp. 31 y sig.
7. VACA ESCRIBANO, M.: *El tratamiento pedagógico de lo corporal, en los comienzos de la EGB*. Uniesport, Málaga, 1986, pp. 21.
8. PARLEBAS, P.: Obra citada.
9. PARLEBAS, P.: Ibid.
10. CAGIGAL, J.M.: Obra citada.
11. PARLEBAS, P.: "Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice". INSEP, París 1981, pp. 173 y sig.
12. BERTALANFFY, L. Von.: *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1976, pp. 31.
13. Ibid, pp. 32.
14. BERTALANFFY, ROSS; WEINBERG: *Tendencias en la teoría general de sistemas* Ed. Alianza, Madrid, 1984 (3ª edición), pp. 221.
15. MARTÍNEZ, M.: *Inteligencia y educación*. Ed. PPU, Barcelona, 1986, pp. 26.
16. Ibid, pp. 38.
17. Ibid, pp. 51.
18. Ibid, pp. 52.
19. BUCLEY, W.: *La sociología y la teoría moderna de los sistemas* Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
20. SANVISENS, A.: "Cibernética de lo humano". Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1984, pp. 206.
21. BRUNER, J.S.: *Hacia una teoría de la instrucción*. Ed. Uteha, Barcelona, 1972, pp. 200.
22. TRILLA, J.: *Ensayos sobre la escuela*. Ed. Laertes, Barcelona, 1986, pp. 31.



LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE: POR UNA COEXISTENCIA PACÍFICA

Javier Olivera Betrán, Profesor de Historia y Sistemas de la Educación Física del INEF de Lleida

Introducción

Para cada uno de nosotros, resulta habitual los fines de semana encontrarnos con el espectáculo de unos hombres que corren, se persiguen, caen, se agarran en pos de un objeto esférico al que manipulan y golpean. El público se queda paralizado ante las pantallas presenciando las pequeñas imágenes en movimiento expresando espontáneamente su alegría o desilusión al unísono ante las acciones que se le presentan. Los actores de ese espectáculo corren, saltan, golpean, lanzan, forcejean, se escapan hacia un objeto en movimiento y los espectadores sienten emoción al seguir esas acciones, y a menudo éstas generan agresividad y hasta violencia. Estamos ante el fenómeno social más importante de este siglo: el deporte.

Nos encontramos ante un hecho transcultural; desde los pueblos más remotos hasta nuestros días se han efectuado prácticas deportivas que trascienden la diversidad de sistemas políticos, sociales y económicos. Pero, ¿cuál es la impronta que hace que acudamos con gusto y pasión a estos conflictos simbólicos?, ¿por qué sus protagonistas

más destacados están considerados como auténticos héroes nacionales?, ¿cuál es la causa de que la mayoría de los niños en sus ratos libres jueguen con fruición e interés a los juegos deportivos modernos?

La función social del deporte es enorme y es preciso buscar las razones de su popularidad dentro de la sociedad de masas; J. Huizinga¹ y R. Caillois² tipifican el deporte como una modalidad de juego caracterizada principalmente por su carácter agonístico o competitivo y han destacado el lugar que ocupa en la historia de la cultura. Otros autores, desde el punto de vista del psicoanálisis, señalan el carácter mítico y simbólico de la representación deportiva; el deportista se aventura por sí mismo como espectador por identificación en el laberinto que marca el terreno de juego, con sus trazos esquemáticos, y la reglamentación, más o menos compleja del deporte de que se trate, y recibe el premio si es capaz de llegar victorioso al final. El punto de vista de la identificación es utilizado por C.E. Ashworth³ para señalar el carácter de desahogo de las frustraciones y hostilidades que engen-

dra la actual sociedad de masas, al permitir la descarga de la agresión acumulada por el espectador en la figura del oponente del deportista que es objeto de esa identificación. En cualquier caso, la elevación de determinados deportistas al rango de ídolos populares con el mismo estatus que las estrellas de cine y la canción o los líderes políticos, demuestra la profundidad de esa identificación popular y el lugar que ocupa el deporte dentro de la llamada civilización del ocio.

Pero, por otra parte, nos encontramos un grupo de niños que en ámbito escolar y dentro del contexto de la clase de Educación Física están haciendo deporte, con unas directrices didácticas y bajo unos supuestos educativos; es lo que llamamos deporte educativo, es decir, el deporte como un medio de la Educación Física que, a su vez, participa de la educación integral del individuo. Es indudable que el deporte es una actividad tremendamente popular y el niño no se escapa a ello, sino que es estimulado sistemáticamente por su entorno y los medios de comunicación social que resaltan, ponderan y se entusiasman ante cualquier gesta depor-

tiva, el niño que pertenece a este contexto participa activamente de este proceso y, así, es seguidor inquebrantable de algún equipo que se identifica con él por razones de filosofía, de juego, culturales, geográficas, etc.; tiene sus héroes particulares y tiende a imitar todo lo que ve y conoce de ese deporte-espectáculo en su tiempo libre, optando por este modelo a menudo pasional, desleal y violento.

Pero aún existe otra categoría encuadrada genéricamente en ese concepto llamado deporte que responde a estímulos primigenios y sociales para la práctica recreativa de juegos deportivos por parte de la población, con el objeto de sentir placer por el movimiento, divertirse, mantener la eficacia motriz luchando contra la involución biológica, y socializarse a través de las prácticas deportivas; es el deporte recreativo, de ocio, practicado en las sociedades de consumo por millones de personas que confían en los valores terapéuticos y preventivos del deporte en la lucha contra las enfermedades modernas ("stress", obesidad, artrosis, etc.). Gran parte de esos deportistas se transforman en deportistas pasivos en los espectáculos deportivos de la semana.

Pero ¿qué es el deporte? ¿Representan las categorías descritas el mismo deporte? ¿Qué diferencias existen entre ellas? ¿Puede el deporte ser un medio de la Educación Física y por tanto tener valores educativos? Las preguntas se nos agolpan y debemos establecer un proceso racional con el fin de ser metódicos y rigurosos; en esta línea y en el ámbito de este trabajo, vamos a presentar un análisis etimológico y conceptual para llegar a una valoración globalizadora del deporte educativo.

Consideraciones etimológicas del término deporte

El origen más primigenio del que se tiene constancia escrita aparece en lengua provenzal⁴ en un poema de Guillermo VII de Aquitania (1071-1127) el vocablo "deport" con el significado de diversión; este sustantivo y el verbo "se deporter" tiene prácticamente siempre el sentido de divertirse, recreo. En España⁵ la forma verbal "deportarse" aparece por primera vez en el "Cantar del Mio Cid", que data de 1140, con el significado de divertirse. La forma "deportar" que establecía una relación pareja con "depuerto"⁶ en el sentido de jugar, diversión, cayó pronto en desuso, siendo sustituida por esta última que sobreviene durante todo el siglo XIII con la significación genérica de diversión, entretenimiento. El vocablo "depuerto" desaparece a finales de este siglo siendo sustituido hacia 1440 por el término actual deporte que es un provenzalismo derivado de "deport", con la misma significación que aquél. A partir de esta fecha, el término aparece y desaparece caprichosamente en la lengua literaria, hasta que a finales del siglo XIX se impone como un calco semántico del inglés "sport", obteniendo en nuestra lengua actual una doble naturaleza: desde el plano de la expresión, "deporte" es un cultismo (es la misma forma de los siglos XV y XVI); pero desde el plano del contenido "deporte" es un extranjerismo, ya que es un calco semántico del inglés "sport" con la significación de "recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre" como lo define de forma incompleta el "Diccionario de la Lengua Española."⁷

La palabra inglesa "sport", que deriva del antiguo francés "desport" con la significación precisa de deporte, es decir, pasatiempo, diversión, afición, pa-

sión, venía a representar el resurgir del movimiento deportivo inglés del siglo XIX que desarrollaron los alumnos de las "schools" inglesas, organizando ejercicios deportivos, juegos, competiciones por iniciativa propia y creando reglas de competición, así como leyes tácitas de comportamiento caballeresco, hasta que unos educadores volvieron a descubrir el valor del deporte competitivo y revalorizaron de esta manera el significado de la palabra "deporte". Con el resurgimiento de la idea olímpica y la organización de los Juegos Olímpicos, el deporte se internacionalizó.

En resumen, el contenido semántico del campo "deporte" se fundamenta desde la primera etapa hasta finales del siglo XIX en la pertinencia constante del rasgo "recreación", mientras que en la etapa final -siglo XX- gira en torno al senema "actividad competitiva con ejercicio físico y que se realiza con deportividad".⁸

Algunas precisiones históricas sobre la aparición del deporte moderno

El deporte moderno surge casi a hurtadillas y en el seno de las instituciones escolares británicas, como una práctica organizada y dirigida por los propios alumnos. Es difícil situar con precisión el nacimiento del deporte en Inglaterra, ya que el fenómeno sufre una evolución estructural importante desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX. En este proceso se pueden distinguir según Ch. Pociello⁹ cuatro fases sucesivas:

1. Una fase de fomento de las prácticas populares con el patrocinio y organización de carreras o combates por parte de nobles y "gentlemen" (a partir de 1760).
2. Una fase de aparición de los deportes individuales y colectivos especifi-

cos, en los diferentes colegios (de 1820 a 1860).

3. Un período de reglamentación de los deportes y de creación de los "clubes", necesarios para el desarrollo de los encuentros entre colegios (1850-1870).

4. Y, finalmente, un período de divulgación limitada de los deportes colectivos a la clase popular (1880-1890).

Es sabido que poco después (1896) Pierre de Coubertin restaura los Juegos Olímpicos en Atenas, iniciándose el proceso de internacionalización del movimiento olímpico y en suma del deporte, su contenido básico.

El deporte surge de un movimiento espontáneo de los alumnos, en función de una apropiación y adaptación por parte de los colegiales de ciertas prácticas de su época (cricket, carreras, fútbol-rugby). Ch. Pociello¹⁰ parte de la hipótesis de que el profesorado no accede en principio a estas "prácticas", para acceder luego a ellas, ya que los directores de los centros y especialmente Thomas Arnold (1795-1842) en Rugby, están preocupados por el restablecimiento de la disciplina en los colegios; un mal endémico en esa época. La dirección y el profesorado de los distintos centros comienzan a entrever las posibilidades de las prácticas deportivas en el marco de una reforma educativa, instaurando la autogestión en el deporte; así pues, Ch. Pociello¹¹ afirma que "podemos considerar que el desarrollo del deporte en Rugby, se debe al precio que Arnold ha debido pagar para asegurar la cooperación de los alumnos en los establecimientos escolares y para obtener el mantenimiento de la disciplina".

Más adelante, los pedagogos ingleses resaltan el valor educativo del deporte. Casi paralelamente, en los Estados Unidos de América el YMCA (Young Men Christian Association) a partir de 1866 y a través de Clark Hetherington y Thomas Dennison Wood, presentan al deporte como método de Educación



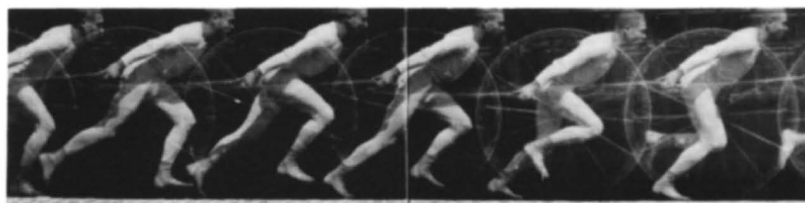
Física, en la idea de sustituir a la antigua gimnasia de origen sueco. En el continente europeo la aparición del deporte y su intento de disputar a la Educación Física tradicional un lugar en el edificio pedagógico de la actividad física, se produce con posterioridad.

Aproximación al concepto de deporte

A la hora de conceptualizar el término "deporte" nos encontramos con la dificultad del enorme número de definiciones que intentan delimitar dicho fenómeno social. El estudio histórico-semántico del término, su etimología, nos indica, según los autores consultados,¹² que el término ha estado generalmente ligado a lo largo de su trayectoria con el concepto de diversión, siendo muy inferior la utilización del concepto de ejercicio físico, contrariamente al significado moderno, si bien éste no ha renunciado del todo al histórico.

Con el objeto de aproximarnos a un concepto tan universal y polisémico como es el que nos ocupa, acudiremos en primer lugar al estudio efectuado por Maximiano Trapero;¹³ este autor utiliza para ello las definiciones de la *Real Academia de la Lengua* en su edición de 1970 (DRAE-70), el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (DILE), el *Diccionario del uso del español* (DUE), el *Diccionario crítico etimológico de la Lengua Castellana* (DCELC), el *Diccionario del lenguaje usual*, de editorial Santillana y las definiciones de J. M. Cagigal, F. Valserra v. A. Karag (*Diccionario de los deportes*), de cuyo resumen –ver cuadro n° 1–¹⁴ podríamos seleccionar los rasgos fundamentales que se utilizan para definir el concepto deporte:

- Actividad humana.
- Sujeto a reglas.
- Con ejercicio físico.
- Competitivo.
- Recreativo.
- Con deportividad (desinteresado y noble).



Cuadro 1
(M. Trapero, 1979)

DEFINICIONES DEL DEPORTE													
	"actividad"	"recreación" ¹	"al aire libre"	"con ejercicio físico"	"sujeto a reglas"	"competitivo"	"metódico"	"que procura un perfeccionamiento físico"	"deseo de vencer"	"desinteresado"	"higiénico"	"espontáneo"	"voluntario"
DRAE-70	+	+	(+)	+	+	+			+			(+)	(+)
DILE	+	+	+	+									
DUE	+	(+)		+	+	(+)							
DCELC	+		(+)	+									
Dicc. Santillana ²	+			+	(+)								
Cagigal	+	+		+	(+)	(+)	(+)			+		+	+
Valserra	+			+				+		+	+		+
A. Karag	+			+		+	+	+					

1 Consideramos como un único rasgo de contenido, "recreación", las definiciones de "deporte" a través de "recreación, pasatiempo, placer, diversión o juego".

2 Nos referimos al *Dicc. del lenguaje usual* de la Ed. Santillana.

3 El signo (+) indica que el tal rasgo no se señala como fundamental en la definición respectiva, pero que puede actuar como virtual.

A continuación y a través del concepto nuclear de "recreación", que, como hemos visto, es el concepto dominante hasta el siglo XIX, M. Trapero realiza la estructura léxica del campo semántico "deporte" en la actualidad,¹⁵ con el fin de ordenar las palabras que sugieren la idea "deporte" (Por ejemplo: Deporte, juego, diversión, fútbol, pelota, campeonato, Federación, etc.) ya que la relación que existe entre todas no corresponde a un mismo nivel lingüístico; no todas se estructuran, funcionan y se oponen a la lengua de igual forma, en base a la idea del haz asociativo de Saussure que fue la que dio origen a los famosos campos lingüísticos.

En resumen, podemos decir que el paradigma léxico del campo semántico "deporte", se ordena en una serie de subgrupos que representan, dentro de cada uno, una cierta homogeneidad funcional y semántica que se consti-

tuye en quince grupos funcionales y que cada uno de ellos tiene una serie de dependencias y relaciones con otros grupos.

Otro autor, R. Thomas,¹⁶ realiza otro estudio del campo semántico "deporte" partiendo de un vaciado conceptual cuyo resultado es que existe un núcleo común en el que coinciden los diversos autores consultados: el esfuerzo físico.

Un análisis del contenido de los textos de los principales autores que han tratado el deporte, según la selección de R. Thomas podría ayudar a precisar mejor este espacio semántico del concepto "deporte" y sus relaciones con las ideologías. El término no representa, pues, el mismo sentido para todos y esta polisemia es el origen de concepciones contradictorias.

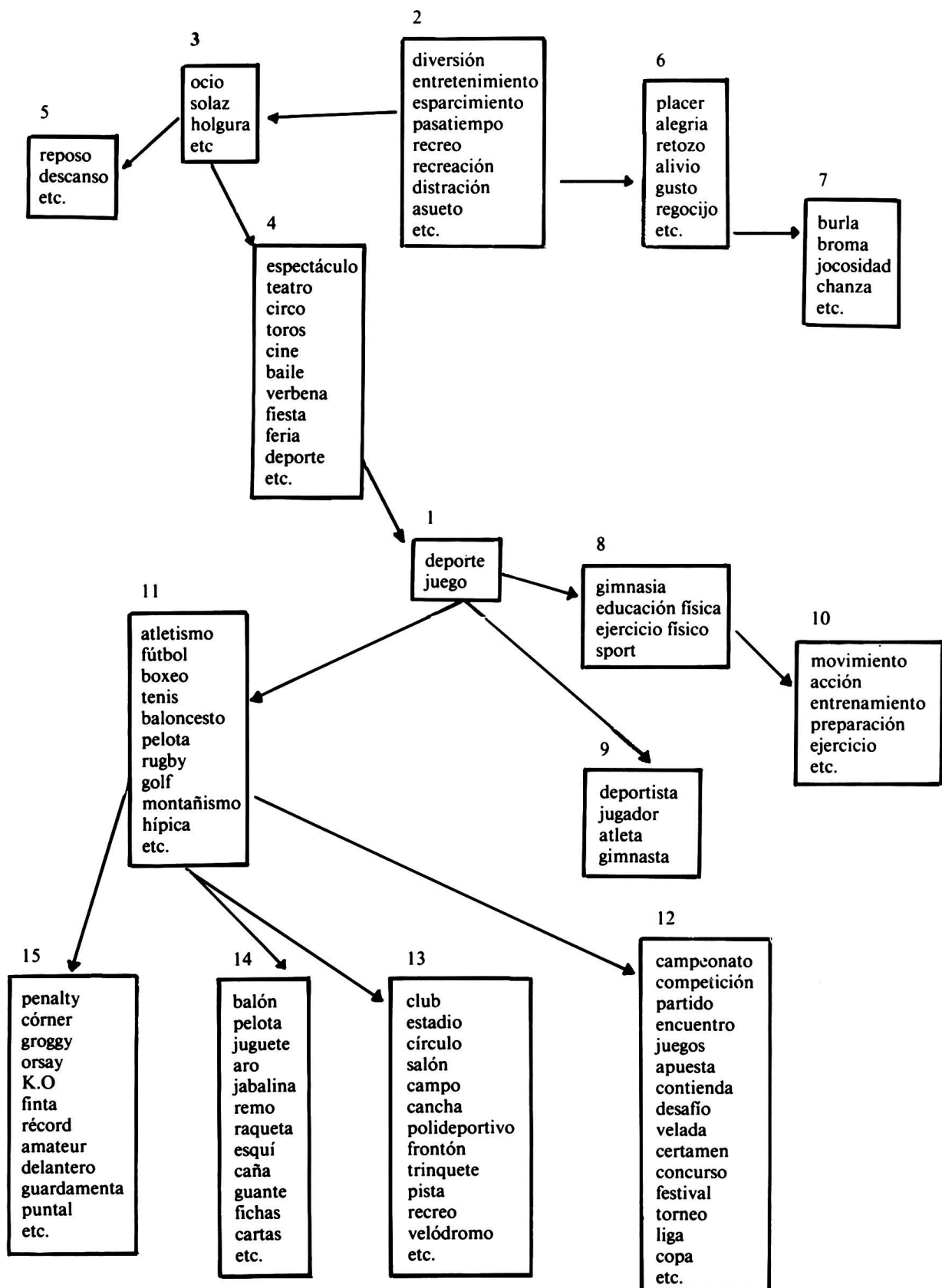
Seguidamente abordaremos el concepto de deporte partiendo de un enfoque cultural en el que se polarizan en un

cuadro¹⁷ las dimensiones de la actividad humana: juego, no juego, trabajo y ocio (no trabajo).

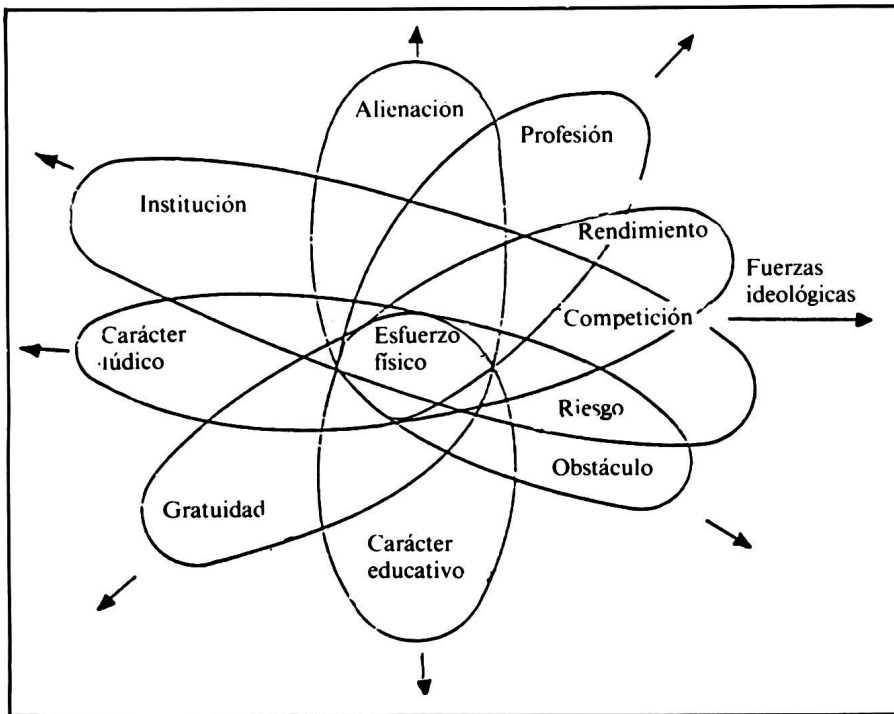
El deporte bajo este enfoque antropológico¹⁸ es una actividad física exigente, competitiva y agresiva sometida a definiciones y reglamentos restrictivos que en cualquier marco histórico-cultural alcanza dimensiones de conflicto social (asociación simbólica, guerra-deporte) y en su composición entran proporciones variables de juego trabajo y ocio.

Finalmente, expondremos la definición conceptual recogida en el manifiesto sobre el deporte¹⁹ "toda actividad con carácter de juego, que adopte la forma de lucha consigo misma o con los demás, o constituya una confrontación con los elementos naturales. Si dicha actividad implica competencia, siempre deberá realizarse con espíritu deportivo; sin "juego limpio" no puede haber deporte. El deporte así defini-

ESTRUCTURA LÉXICA DEL CAMPO SEMÁNTICO "DEPORTE" EN LA ACTUALIDAD



Cuadro 3
(R. Thomas, 1982)



do constituye un notable medio de educación”.

A tenor de los análisis conceptuales que hemos estudiado, vamos a reseñar los elementos más destacados de cada enfoque:

Así, en el vaciado efectuado por M. Trapero aparecen los siguientes rasgos como más significativos:

- Recreación.
- Ejercicio físico.
- Competición.
- Sujeto a reglas.
- Con espíritu noble.
- Actividad humana.

R. Thomas en su aproximación al concepto “deporte” parte de un núcleo común:

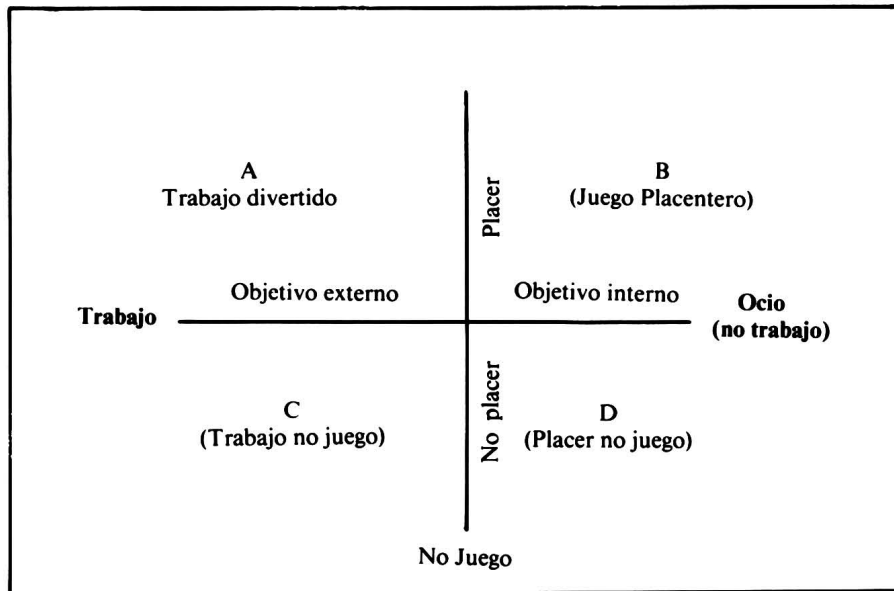
- Esfuerzo físico.
- Competición.
- Rendimiento.
- Lúdico.
- Institución.
- Educativo.
- Obstáculo.
- Alienación.
- Riesgo.
- Profesión.
- Espectáculo.
- Voluntario.

K. Blanchard y A. Cheska en su enfoque cultural antropológico destacan que deporte es:

- Actividad física.
- Competitiva.
- Reglamentada.
- Conflicto social.
- Juego.
- Trabajo.
- Ocio.

Por último, en el manifiesto sobre el deporte de la CIEPS y la UNESCO, se recoge que deporte es:

Cuadro 4
(Blanchard – Cheska, 1986)



- Juego
- Actividad Física
- Lucha contra
{

uno mismo
los demás
obstáculos naturales
- Competición
- Espíritu deportivo (incluye el término de juego limpio)
- Educativo

Los 31 rasgos señalados, los podemos estructurar en diez grupos en función de los siguientes criterios: 1) búsqueda de rasgos característicos, cabezas de grupo; 2) frecuencia de elección en los distintos autores trabajados; 3) que tengan coherencia interna. Así, tenemos los siguientes grupos definitorios (entre paréntesis el número de veces que aparece este rasgo en las cuatro aportaciones estudiadas):

- | | |
|---|--|
| 1. JUEGO (4)
• lúdico
• recreación | 2. EJERCICIO FÍSICO (4)
• actividad física
• esfuerzo físico |
| 3. COMPETICIÓN (4)
• lucha
• conflicto
• obstáculo | 4. REGLADO (2)
• al ser un juego se sobreentiende que está reglado ya que no se explica el juego sin unas normas mínimas. |
| 5. ESPÍRITU DEPORTIVO (2)
• juego limpio
• noble | 6. INSTITUCIÓN (1) |
| 7. RIESGO (1) | 8. RENDIMIENTO (2)
• Trabajo
• profesión
• espectáculo
• alienación |
| 9. EDUCATIVO (2) | 10. OCIO (2)
• voluntario |

Según el estudio conceptual realizado, observamos que el deporte posee cinco rasgos estructurales, de los cuales tres: juego, actividad física y competición, aparecen de forma clara y sistemática en los cuatro enfoques elegidos; los otros dos rasgos: reglado y espíritu deportivo, se reseñan como rasgos estructurales de una manera implícita en dos enfoques, y en los otros de manera explícita.

Por otra parte, aparecen con una frecuencia única dos conceptos en el mismo enfoque (R. Thomas): riesgo e institución, que los interpretamos como

rasgos estructurales, aunque con una mínima elección y que posteriormente justificaremos.

Por último, y al margen de las características básicas de la actividad, se nos muestran tres ámbitos de actuación, con una frecuencia de dos apariciones cada uno: rendimiento, educativo y ocio; y que representan los tres grandes campos de actuación del deporte institucionalizado.

tancia que posee el rasgo definitorio “riesgo” en este concepto y que aunque no aparece en la gran mayoría de definiciones modernas, sí queda reflejado de forma implícita, siendo por otra parte evidente que el deporte actual, debido al factor competición, genera frecuentemente riesgo, sobre todo el deporte rendimiento. Es por tanto obvio que el deporte que hemos delimitado con los rasgos definitorios pertinentes, presenta en principio el factor “riesgo” debido a la existencia del elemento competición y del carácter de su esfuerzo físico.

Con el rasgo “institución”, entramos en una valoración socio-institucional ya que el deporte como fenómeno social por excelencia en nuestra época muestra un marcado carácter institucional en los tres ámbitos delimitados: rendimiento, educativo y ocio; con una notable personalidad en el primer campo, pero presente en todos los demás; y es que cualquier fenómeno de arraigo social tiende a divulgarse e internacionalizarse a través de un proceso social como en la institucionalización. Pierre Parlebas, el notable epistemólogo francés²¹ define el deporte como “un conjunto finito y enumerable de las situaciones motrices, codificadas bajo la forma de competición e institucionalizadas”. Parlebas entiende que no puede hablarse de deporte en ninguna de sus formas sin mencionar este rasgo pertinente –la institucionalización–, e incluso realiza una clasificación de actividades en las que bajo los rasgos pertinentes de: actividad motriz, codificación competitiva e institucionalización, enmarca las actividades deportivas diferenciándolas de las que no lo son.

A pesar de que opino que los rasgos pertinentes parlebasianos para el concepto deporte son insuficientes, ya que carece de un rasgo estructural básico como es el juego, considero que los otros rasgos son precisos y aclaratorios

En el momento de reflexionar sobre los rasgos, institución y riesgo, observamos que este último aparece en la definición de deporte dada por el creador del Olimpismo moderno, Pierre de Coubertin (1922)²⁰ “el deporte es el cultivo voluntario y habitual del ejercicio muscular, fundamentado en el deseo de progreso y susceptible de llegar hasta el riesgo”. A pesar de que la definición es bastante imprecisa y no corresponde a la realidad actual, debido sobre todo a la enorme evolución que ha sufrido el concepto en este siglo, sí es necesario destacar la impor-

y su gran aportación radica precisamente en la necesidad de considerar el deporte como un hecho social, reflejándolo a través del parámetro social: institución. Es por ello que el rasgo “institución” es pertinente en los tres ámbitos reseñados a través del estudio y representa la consideración explícita del deporte como hecho social. A pesar de todo, su presencia en el vaciado se reduce a una sola aparición.

En conclusión y según los datos extraídos: ¿Qué entendemos por deporte? La respuesta a este término polisémico ya es factible en función del enfoque plural que hemos abordado; así pues, y de acuerdo a los rasgos aportados, podríamos decir que el deporte “constituye un conjunto de actividades físicas de carácter lúdico, sujeto a unas normas, bajo la forma de competición, la cual deberá regirse por un espíritu noble –también llamado deportivo–, que está institucionalizado y que puede llegar hasta el riesgo. El deporte así considerado tiene tres ámbitos de actuación: Rendimiento, Educativo y Ocio”.

Análisis crítico del deporte como símbolo social

Los orígenes del deporte moderno institucionalizado²² marcan una ruptura histórica con los juegos deportivos tradicionales, gracias a la introducción del maquinismo industrial del cual se toman las categorías dominantes (rendimiento, competición, *record*, orden, jerarquía, esfuerzo) y del resultado del proceso de urbanización, así como en la disminución del tiempo de trabajo. Con la creación de las federaciones nacionales e internacionales, se crean unas organizaciones centralizadas y jerarquizadas basadas en el endeudamiento. Esta institucionalización del deporte, con sus estructuras, su funcionamiento y las ideas que transmite, es el reflejo de la sociedad capitalista que lo ha engendrado y que, al mismo

tiempo, tiende a desarrollarlo y perpetuarlo. El club se constituye como célula básica de la institución deportiva, la que produce y elabora la ideología deportiva y los campeones, en su calidad de claves de la institución, contribuyen a la identificación nacionalista de las masas con el orden establecido, en el marco de coexistencia pacífica entre Estados rivales.

Es preciso pues distinguir entre actividad física y actividad deportiva; la gran diferencia es la institucionalización, es decir, su organización, su aparato, sus códigos, sus reglamentos, sus campeonatos, pues la institución deportiva se identifica fielmente con los valores de la sociedad capitalista. El deporte es la institución social encargada de transmitir estos valores; como dice J. M. Brohm (1982), se constituye en un nuevo aparato ideológico del Estado. La atención de los deportistas, tanto practicantes como espectadores –deportistas pasivos–, se encuentra desviada de las preocupaciones sociales, económicas y políticas. El deporte por tanto, tiene una función ideológica en la medida que contribuye a moldear a los individuos, según un cierto tipo de funcionamiento social.

La interiorización de la lógica y los valores deportivos debidos a la práctica, supone el facilitar o reforzar la interiorización de la lógica y los valores sociales. En este sentido, el deporte participa en el reconocimiento y en la aceptación de las desigualdades sociales de un sistema jerárquico. A la inversa, también en una sociedad racista, el deporte podría representar una fuerza contestataria y tratar de actuar sobre las mentalidades y las instituciones.

En otro sentido, la educación según J. Ullmann²³ debe mantener y desarrollar el capital “natural” (biológico, y psicológico) del individuo, condición imprescindible de acceso a la cultura; en este sentido la Educación Física mantiene y desarrolla los recursos ne-

cesarios para la acción –formación–; pero la educación es también transmisión y acceso a la cultura, pues las prácticas deportivas son prácticas sociales que transmiten valores culturales, en este sentido la educación enseña prácticas y la Educación Física se convierte en “Educación Física y Deportes”, ya que el deporte se ha convertido en un símbolo social que transmite valores culturales.

De inmediato surge la cuestión: ¿Es posible un deporte educativo integrado en una Educación Física renovadora? El educador es el que ha de dar al deporte sus reglas morales y formativas, huyendo del atractivo espejo del deporte alienante de alta competición, y aunque estamos en un proceso institucionalizado, el deporte educativo se enmarca en instituciones de carácter pedagógico, regidas por hombres preocupados en estas tareas, los cuales deben velar por acceder a un deporte auténticamente formativo, integrado en un contexto más amplio llamado Educación Física y Deporte. Este deporte debe desprenderse del pesado lastre del deporte social convencional, el cual constituye un medio transmisor de toda una ideología de la clase dominante.

El juego y el deporte. Revisión del carácter lúdico del deporte

El juego es una actividad ancestral que nace con el hombre desde el momento que éste se desmarca del proceso animal, iniciando de esta manera una trayectoria divergente del tronco común a que pertenecía, ya que una vez conquistada la inteligencia, el hombre tiene la necesidad de jugar racionalmente por lo que esta actividad se constituye en una función tan vital como la reflexión y el trabajo: el juego como fenómeno cultural a través del cual se crea y desarrolla la propia cultura. Así ve-



mos que al “homo sapiens” y al “homo faber” se le contraponen y añade el “homo ludens”.²⁴

El juego ha existido siempre, el deporte no, éste es hijo del juego ya que se inspira en las formas de juegos ancestrales llamados tradicionales o populares. Como hemos visto, conceptual y etimológicamente, el deporte pertenece al juego; pero no todo el juego es deporte ya que para ser deporte es preciso cumplir otros requisitos ya mencionados; así tenemos que el deporte se distingue de:

- Los juegos tradicionales (pues éstos no están institucionalizados).
- Los juegos de sociedad (ya que carecen de actividad física sistematizada).
- Ritos físicos (ausencia de reglas de competición).

Aceptando el carácter lúdico del deporte como algo inherente, es obvio que como juego tiene su propia codificación competitiva, ya que no existen juegos sin reglas y/o competición,²⁵ lo que ocurre es que esta reglamentación que regula la propia competición está regida y controlada por unas instituciones sociales llamadas federaciones consejos, ministerios, escuelas, asociaciones, etc.; según sea el ámbito de aplicación. Es decir, el deporte está oficializado y dirigido. Este rasgo es omitido con frecuencia de las definiciones y representa la constatación de ser un hecho social y lo que le diferencia básicamente de los otros juegos.

La actividad física es consustancial con la práctica deportiva y aunque el factor juego no es un elemento discriminador en este sentido, es preciso destacar que actividades consideradas en muchos ámbitos como deporte; es el caso del ajedrez, no podemos reseñarlas como tales incluso a pesar de su institucionalización, por carecer de ese rasgo fundamental que es la actividad física.

El deporte posee una estructura interna equilibrada, coherente, en base a sus rasgos estructurales pertinentes: lúdico, actividad física, competición, re-

glas y espíritu noble; y como hecho social está institucionalizado, siendo a través de estos entes sociales que puede regular y controlar los edictos y formas legales de la competición.

Cuando su estructura interna está en equilibrio, es decir, cuando sus rasgos fundamentales poseen el nivel de participación que le corresponde, tenemos el deporte auténtico porque existe coherencia interna. Actualmente está variando el nivel de equilibrio interno de los rasgos fundamentales y así observamos que por presiones sociales, ambición deportiva, profesionalismo, etc., se está sobrevalorando el factor “competición” menoscabando el elemento “lúdico” y otorgando un carácter diferente al tipo de “actividad motriz”; ello produce un desajuste interno que provoca externamente agresividad, violencia, esfuerzos límites, doping, alienación, robotización, etc.

Es obvio que según el ámbito deportivo en que nos encontremos variarán los rasgos estructurales; así en el ámbito de rendimiento, tendremos una codificación de la competición muy estricta regulada por las federaciones y con el propósito de convertirse en espectáculos que generan lucro, ello incrementa la presión a favor del elemento “competición”, perdiendo importancia el carácter “lúdico”, el cual a veces queda como un mero recuerdo más o menos primigenio; la “actividad física” se torna exigente con tendencia clara al “riesgo” y el nivel de participación es selectivo y restrictivo. “El espíritu deportivo” queda marginado por el objeto último: ganar.

En el ámbito del ocio, la “competición” pierde importancia en beneficio del factor “lúdico” pero manteniendo una buena interacción; las “reglas” son referenciales y se consensúan por los participantes en el momento de jugar a través del contrato ludomotor. “La actividad física” tiene una orientación hedonista y de relación, siendo el nivel de “institucionalización” mu-

cho menor; por otra parte, la actividad se presenta como una opción voluntaria, en la que los participantes observan el “juego limpio”. Este deporte es el que más se aproxima al concepto madre del juego.

En el ámbito educativo, el elemento “competitivo” existe pero debe estar en perfecta interacción con el elemento “lúdico” y la “actividad motriz”. Al deporte educativo se le interpreta como superación, integración, equiparación y en donde la afectividad debe constituir un elemento clave en el proceso educativo que se genera. La “reglamentación se torna más elástica y flexible en orden a parámetros formativos; el respeto leal y total de las normas, la consideración del árbitro y del adversario, el sentido de equipo y el comportamiento noble en el juego, son valores a implantar y que van integrados en el concepto de “espíritu deportivo”. El deporte de competición es, en este sentido, una imagen desechable y contraproducente para el deporte educativo, aunque frecuentemente se incurrir en ella.

Hacia el deporte humanista

Con el estudio anterior hemos intentado clarificar el concepto intrínseco del término polisémico “deporte”; porque el buen uso de las palabras condicionará el buen uso de las cosas. Es imprescindible, por tanto, distinguir el concepto deporte en el sentido estricto y científico tal como se ha conceptualizado en nuestra definición, del término deporte en el sentido vulgar, cotidiano, el cual se entiende como toda actividad física o deportiva; este concepto y la subsiguiente actividad están en relación con el concepto estricto y riguroso, ya que toma a menudo de éste, esquemas lúdicos y de organización. El deporte en sentido estricto, tal como se ha delimitado, es creación, cultura y

humanismo;²⁶ es creación del hombre por la invención del escenario competitivo, por la organización de competiciones y la fundación de clubes; el mismo deporte es una producción cultural del hombre que se opone a naturaleza; y es humanismo ya que el hombre es su gran protagonista y le implica directamente así como en su relación con los otros hombres y el entorno natural "domesticado". Un deporte humanista será aquél que sobrepasará los límites políticos y hará referencia a los hombres, la libertad y la cultura. Por todo ello los interrogantes sobre el auténtico deporte, giran en torno al humanismo; algunos como Giraudoux (1882-1944),²⁷ verían en el deporte la autoconservación de la especie; es una interpretación optimista en donde el estatus del cuerpo sería el centro del debate. Otros como Huizinga (1872-1945),²⁸ verían al contrario –interpretación pesimista– el deporte como una degeneración del espíritu lúdico, el cual sería una función estéril de la cultura. Sin embargo, es necesaria una pluralidad de interpretaciones en donde el deporte esté unido al humanismo por

lo que a cada modelo de humanismo le corresponde un modelo de deporte, de tal manera que un deporte sin hombre será un deporte sin alma.

Notas:

1. HUIZINGA, J.: *Homo ludens*, Alianza/Emecé, Madrid, 1972.
2. CAILLOIS, R.: *Teoría de los juegos*, Seix Barral, Barcelona, 1958.
3. ASHWORTH, C.E.: Citado en la *Enciclopedia ilustrada Larousse* en la edición española de 1984, Planeta, Barcelona.
4. PIERNAVIEJA, M.: "Depuerto", "Deporte". *Protohistoria de una palabra*. Confederación Española de cajas de Ahorro, nº 47, Santa Cruz de Tenerife, 1979.
5. TRAPERO, M.: "El campo semántico 'deporte'". Confederación Española de cajas de Ahorro, nº 47, Santa Cruz de Tenerife, 1979.
6. PIERNAVIEJA, M.: *Op. cit.*
7. SALVADOR, G.: *El deporte desde la lengua*. En "Citius Altius, Fortius". Tomo X, Madrid, 1969 pp. 311-332.
8. TRAPERO, M.: *Op. cit.*, p. 374.
9. POCIELLO, Ch.: *Sports et société*. Vigot, París, 1981, p. 43.
10. POCIELLO, Ch.: *Op. cit.*, pp. 55-56.
11. POCIELLO, Ch.: *Op. cit.*, pp. 56.
12. PIERNAVIEJA, M.: *Op. cit.*, pp. 189.
13. TRAPERO, M.: *Op. cit.*, pp. 285.
14. TRAPERO, M.: *Op. cit.*, pp. 285.
15. TRAPERO, M.: *Op. cit.*, pp. 353.
16. THOMAS, R.: *Sports et Sciences*. Vigot, París, 1982 pp. 11-49.
17. BLANCHARD, K.-CHESKA, A.: *Antropología del deporte*. Bellaterra, Barcelona, 1986.
18. BLANCHARD, K.-CHESKA, A.: *Op. cit.* pp. 41.
19. Documento elaborado por la CIEPS (Consejo Internacional para la Educación Física y el Deporte) con la UNESCO, tras previa consulta a los gobiernos y organizaciones privadas interesadas; difundido en México en octubre de 1968.
20. PETIOT, G.: *Dictionnaire de la Langue des Sports*. Le Robert des Sports, París, 1982.
21. PARLEBAS, P.: *Elementos de sociología del deporte*. Junta de Andalucía, Colección Unisport, Málaga, 1988.
22. ANDRE, J.: *¿Cuáles han sido y son las tendencias de la Educación Física?* En "Apunts Educación Física". nº 1 Octubre. INEFC Barcelona, 1985.
23. ULLMAN, J.: "Sur quelques problèmes concernant l'Éducation Physique". En E.P.S. nº 81, 82, 83, 84.
24. HUIZINGA, J.: *Op. cit.*
25. En el juego las reglas pueden ser modificadas y en el deporte no. La institución deportiva preserva a través de la reglamentación del juego la esencia de la competición.
26. JEU, B.: *De la vraie nature du sport*. Centre Lillois de recherche en analyse du sport. Vigot, París, 1985.
27. GIRAUDOUX.: *Le sport* (Es un libro de aforismos), 1928.
28. JEU, B.: *Op. cit.*, pp. 68.



LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA: HACIA UN PROYECTO CURRICULAR

Teresa Lleixà Arribas, Profesora de Didáctica de la Educación Física. Escuela Universitaria de Profesorado de EGB – Barcelona

La necesidad de programar

Resulta evidente que la Educación Física adquiere cada vez mayor relevancia en el curriculum escolar. Asimismo, no tan sólo cobra importancia ocupando un puesto junto a las demás materias, sino que obtiene su identidad como disciplina educativa. No podemos decir que, con anterioridad, la Educación Física no haya existido en la escuela, pero lo que sí podemos afirmar es que, en muchos casos, era considerada como una materia puramente recreativa, gracias a la cual el niño se descargaba de la tensión que acumulaba en el aula, al tiempo que, seguramente, se beneficiaba su salud. Una reflexión sobre las posibilidades educativas de la actividad física hace, sin embargo, cambiar progresivamente la perspectiva, de tal manera que en la actualidad, cada vez es más frecuente contemplar la Educación Física, en el ámbito escolar, bajo un punto de vista pedagógico. Aparece con ello la necesidad de organizar los elementos de la acción didáctica, para que los resultados de la misma coincidan, en la medida de lo posible, con los esperados. En otras palabras, la programación se hace imprescindible.

Cuando nos acercamos a la realidad escolar, la experiencia nos muestra que la programación de Educación Física se halla lejos de ser una práctica habitual. De forma general, podemos señalar que los maestros organizan sus sesiones seleccionando, gracias a la improvisación y al comportamiento intuitivo, algunas actividades, independientes de objetivos, contenidos, metodologías o planteamientos de evaluación. Más concretamente podemos referirnos a la investigación de Kneer,¹ en la que de un cuestionario a 128 enseñantes sobre varios elementos de la planificación, se extrae que los maestros suelen usar como formas de programación, progresiones de enseñanza y por el contrario, apenas utilizan la redacción del plan de clase, añadiendo, el 6% de los interrogados, que no creen en ella, el 55% que no la juzgan necesaria y el 3% que se consideran incapaz de realizarla.

Resulta complicado atribuir a una única causa la ausencia tan generalizada de programaciones de Educación Física en la escuela, pero podemos plantearnos diversas preguntas en relación a esta cuestión:

– ¿Ha permanecido la Educación Fisi-

ca y Deportiva al margen de los grandes avances didácticos que han afectado al mundo educativo en general?

– ¿Existe en nuestra materia una especial dificultad en hallar un lazo de unión entre el análisis teórico y la realidad escolar?

– ¿Las orientaciones y programas ofrecidos hasta ahora por la Administración han sido insuficientes para marcar el camino a seguir por parte de los maestros?

– ¿Están los maestros tan poco preparados académicamente como para no poder elaborar una programación de Educación Física?

Estos interrogantes únicamente pretenden ser un punto de partida para una reflexión y por tanto los dejaremos abiertos para que cada cual saque sus propias conclusiones.

La problemática parece, pues, ser importante, ya que si consideramos la programación como el soporte teórico que permitirá que las grandes intenciones educativas se conviertan en realidades, es evidente que no podemos prescindir de ella. Para no dejar al azar los progresos de los alumnos, el maestro, el profesor de Educación Física, debería ser plenamente consciente de

la necesidad de tener explicitadas las intenciones así como los factores que intervendrán en la actividad educativa escolar, sin temer que ello pueda suplantarse su responsabilidad en la práctica pedagógica, ni anular su espontaneidad en la sesión.

Intenciones de la Educación Física

La Educación Física pretende educar al niño actuando específicamente sobre su motricidad. Para ello, potenciará una diversidad de experiencias sobre las que se pueda apoyar la evolución de la conducta motriz y facilitará una serie de aprendizajes que permitirán que ésta se vaya modificando.

Estos aprendizajes, en su vertiente más intrínseca, satisfacen la necesidad de movimiento del niño así como las exigencias de su crecimiento, al tiempo que le permiten hacer uso de su natural curiosidad posibilitándole la interacción de su cuerpo con el medio físico. Favorecen también la tendencia del niño a expresarse y a comunicarse, abriéndole así un camino para que halle un equilibrio entre su propia vida afectiva y la relación con los demás.

En su vertiente más extrínseca, se harán eco de la actividad física como un fenómeno cultural y ayudarán al niño a adquirir formas de movimiento humano elaboradas en el medio histórico-social-cultural en el que han ido evolucionando.

La Educación Física, en tanto que pretende mejorar la disponibilidad motriz del niño, se plantea:

- desarrollar las capacidades perceptivas, mediante las cuales se podrán identificar, seleccionar y utilizar las informaciones que condicionan la acción;
- desarrollar las capacidades coordinativas, que posibilitarán que el movimiento realizado se ajuste al deseado;
- aumentar el rendimiento motor del niño, haciendo que éste pueda llegar a

ser más rápido, más flexible, más fuerte y más resistente;

- incrementar el repertorio motriz del niño propiciando el aprendizaje de nuevas destrezas y habilidades;
- facilitar una comprensión de las situaciones motrices que permita la toma de decisiones individuales y colectivas;
- hacer el gesto más expresivo, permitiendo que en él se manifieste la afectividad del niño.

Para ello mantiene vivos en la escuela los medios y recursos propios de la actividad motriz, presentando una diversidad de situaciones en las que el niño vea comprometido su cuerpo en movimiento. Estas situaciones deben ser lo más ricas y variadas posibles y deben permitir que el alumno pueda escoger entre una gama de respuestas que le relacionen con el medio y con los demás. Únicamente de esta manera, se pondrá en juego la capacidad de observación y de análisis del niño, al tiempo que se desarrolla su creatividad.

Estas situaciones motrices deben estimular las funciones orgánicas, favorecer el crecimiento, habitar al esfuerzo, ajustar las reacciones a las exigencias del mundo exterior, creando de esta manera condiciones de educación para la salud.

Finalmente, deben permitir que el niño acceda al comportamiento social promoviendo la aceptación y el respeto a los demás, la solidaridad, la responsabilidad, la comunicación, la cooperación...

La traducción de estas intenciones en términos de objetivos, contenidos y actividades será lo que regirá la acción educativa del maestro. Pero podemos preguntarnos, llegados a este punto, ¿sobre quién recae la responsabilidad de realizar dicha tarea? ¿Debe ser la Administración quien prescriba los objetivos, contenidos, métodos, actividades, tipos de materiales a utilizar, formas de evaluación, de todos los

maestros?... o bien ¿serán los profesores o equipos docentes de cada centro quienes tendrán a su cargo esta obligación?

En el actual camino hacia la Reforma Educativa, ésta es una inquietud más que se pone de manifiesto y ante la cual la Administración en Cataluña responde con un modelo de diseño curricular unificado para toda la enseñanza obligatoria. Este diseño curricular se define a sí mismo como "un proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares, al tiempo que explicita las intenciones que se hallan en su origen y proporciona un plan para llevarlas a cabo".

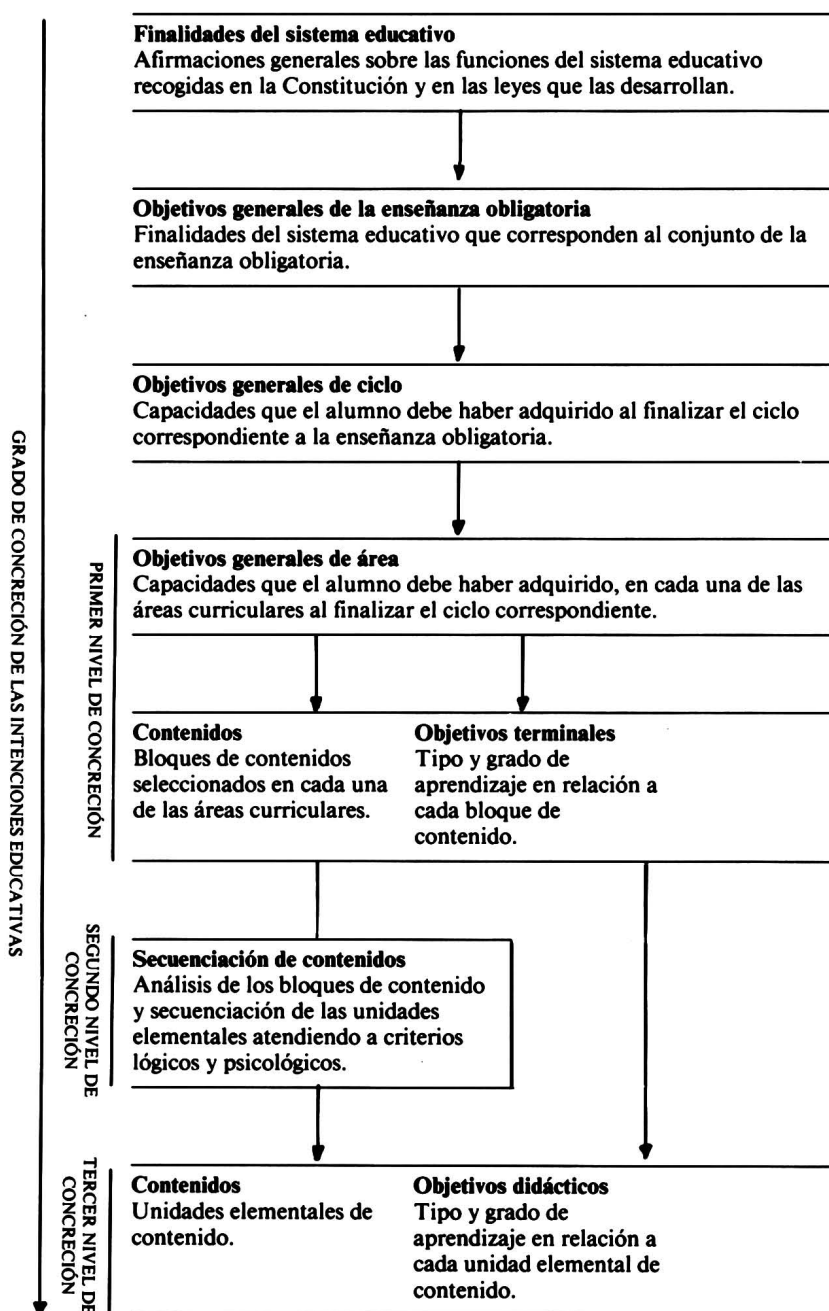
Todo ello, no debe llevarnos a pensar que el maestro verá mermadas sus responsabilidades, ya que el diseño adopta una estructura fundamentalmente abierta que deja un amplio margen de actuación al profesor. Éste deberá adaptarlo a las características de sus alumnos, a las peculiaridades del centro y a los demás factores que intervienen en el proceso educativo. El diseño curricular pretende ser, ante todo, un instrumento para la práctica pedagógica y, de esta manera, ofrece informaciones de qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

Las intenciones educativas se concretan en este Diseño Curricular mediante la precisión del tipo y grado de aprendizaje que debe conseguir el alumno en relación a determinados contenidos, entendiéndose como tales "todos los aspectos de la realidad susceptibles de ser conocidos y en relación a los cuales el alumno construye significados más o menos precisos y complejos".

Queda así establecida una propuesta de proyecto curricular a la que se accede simultáneamente por la vía de los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos y por los contenidos de la enseñanza.

El esquema adjunto ofrece una visión de conjunto de la propuesta.

PROCESO DE CONCRECIÓN DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS EN EL MODELO DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA²



Vemos pues, según este esquema, que en el primer nivel de concreción habrán quedado establecidos los objetivos generales del área, Educación Física en nuestro caso, así como los bloques de contenidos y los objetivos terminales.

Cabe recordar aquí que el término "contenidos" tiene una acepción más amplia de lo habitual quedando éstos clasificados en tres grandes categorías: a) hechos, conceptos y principios; b) procedimientos; c) valores, normas y actitudes. La particularidad de nuestra materia hace pensar que, en ella, el bloque de contenidos procedimentales será, sin duda, el más importante cuantitativamente.

En la formulación de los Objetivos Terminales de Área queda precisado el tipo y grado de aprendizaje que el alumno deberá realizar, en relación a los contenidos que han sido propuestos como los más adecuados, para adquirir las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales de Área.

El segundo nivel de concreción consiste en analizar las relaciones que existen entre los componentes de los bloques de contenidos seleccionados en el primer nivel de concreción, establecer las estructuras de contenido correspondientes y proponer una secuenciación en función de las leyes de aprendizaje significativo.

Una vez establecidos los dos primeros niveles de concreción, el diseño curricular de base habrá quedado configurado. Un tercer nivel de concreción ofrecerá algunos modelos de programación, en base a unos supuestos que hagan referencia a las características del centro y a las necesidades educativas de los alumnos, constituyéndose de esta manera un ejemplo de utilización del diseño curricular de base.

La programación

El maestro hallará en el Diseño Curricular, una guía, una herramienta de

trabajo a partir de la cual deberá tomar las decisiones concernientes a su acción pedagógica. De una utilización racional del Diseño dependerá, en gran medida, la eficacia de la enseñanza. Será necesario que no se produzca una ruptura entre las grandes intenciones educativas y la práctica pedagógica cotidiana. Para ello, el maestro, a partir del diseño curricular de base, deberá:

- Formular los objetivos de nivel que pretende conseguir con sus alumnos y establecer bloques de contenidos más restringidos;

- Establecer Unidades Didácticas, unidades de trabajo relativas a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje, ordenándolas y secuenciándolas. Para llevar a cabo tal empresa, el maestro debería exigirse a sí mismo una serie de requisitos que podrían quedar resumidos en cuatro puntos:
- Conocer el diseño curricular de base.

- Conocer al niño, así como sus etapas de crecimiento y desarrollo.

- Conocer las características de la conducta motriz.

- Analizar el tipo de relaciones que se pueden establecer entre el niño y el entorno físico.

Pero la tarea del maestro en el proceso de programación no terminará aquí, ya que él será el primer responsable de que las Unidades Didácticas establecidas lleguen a los alumnos de la forma más eficaz. Quedará bajo su responsabilidad:

- *Inventar el material*, adecuándolo a los objetivos, en la medida de lo posible. Un material atractivo, que provoque al niño, que no ofrezca peligros inútiles (los peligros útiles serían aquellos riesgos relativos que hacen que el niño tome conciencia de sus propias posibilidades y se responsabilice de sus acciones) será el más indicado. No siempre disponemos de dicho material en las escuelas, pero tengamos en cuenta que los resultados de su utilización en las sesiones, compensan con

creces el esfuerzo de conseguirlo.

- *Seleccionar actividades motrices*, buscando en ellas la variedad que enriquecerá el repertorio motor del niño. Es imprescindible que estas actividades tengan un significado para el niño. Este último debe poder establecer relaciones entre las actividades propuestas y otras que ya conozca. Los aprendizajes que realice en torno a dichas actividades deben ser a su vez funcionales, es decir, utilizables por el niño.

- *Elegir la forma de presentación* de las actividades motrices, la cual puede consistir en la utilización de una indicación verbal, una demostración, la demostración de un alumno, un documento visual o alguna técnica audiovisual más sofisticada.

- *Prever una estrategia metodológica* para el desarrollo de la sesión, lo cual no consistirá únicamente en apropiarse de un método extraído de la gama de metodologías que va desde la enseñanza más directiva hasta aquella en que el alumno es el máximo protagonista en la gestión de su educación, sino también en establecer, a priori, formas de organización de los alumnos, distribución de éstos en el espacio, formación de grupos, etc.

- *Seleccionar formas de evaluación* acordes con los objetivos propuestos, que, en ocasiones, responderán a una actuación subjetiva, como puede ser la

observación con registros, listas de control, etc. y, en ocasiones, a una actuación objetiva, mediante la utilización de tests.

La previsión de cada uno de estos aspectos nos permitirá alejarnos de la improvisación y de la falta de estructuración del trabajo, factores tan a menudo utilizados en la descripción de una enseñanza ineficaz. La Educación Física, al seguir los pasos establecidos en el proyecto curricular, entrará en una dinámica común a todas las materias lo que, sin duda, dotará de una mayor coherencia al proceso educativo.

Notas:

1. Citado en: PIERON, M.: *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Ed. Junta de Andalucía/Unisport, Málaga, 1988.
 2. COLL, C.: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1986.
-

BIBLIOGRAFÍA

COLL, C.: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1986.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: "Hacia un nuevo modelo curricular". nº 139, Barcelona, julio-agosto, 1986.

PIERON, M.: *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Ed. Junta de Andalucía/Unisport, Málaga, 1988.

PINEAU, C.: *Complements aux programmes et instructions. L'EPS aux colleges en EPS*, nº 204, París, març-abril, 1987.

trabajo a partir de la cual deberá tomar las decisiones concernientes a su acción pedagógica. De una utilización racional del Diseño dependerá, en gran medida, la eficacia de la enseñanza. Será necesario que no se produzca una ruptura entre las grandes intenciones educativas y la práctica pedagógica cotidiana. Para ello, el maestro, a partir del diseño curricular de base, deberá:

- Formular los objetivos de nivel que pretende conseguir con sus alumnos y establecer bloques de contenidos más restringidos;

- Establecer Unidades Didácticas, unidades de trabajo relativas a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje, ordenándolas y secuenciándolas. Para llevar a cabo tal empresa, el maestro debería exigirse a sí mismo una serie de requisitos que podrían quedar resumidos en cuatro puntos:

- Conocer el diseño curricular de base.

- Conocer al niño, así como sus etapas de crecimiento y desarrollo.

- Conocer las características de la conducta motriz.

- Analizar el tipo de relaciones que se pueden establecer entre el niño y el entorno físico.

Pero la tarea del maestro en el proceso de programación no terminará aquí, ya que él será el primer responsable de que las Unidades Didácticas establecidas lleguen a los alumnos de la forma más eficaz. Quedará bajo su responsabilidad:

- *Inventar el material*, adecuándolo a los objetivos, en la medida de lo posible. Un material atractivo, que provoque al niño, que no ofrezca peligros inútiles (los peligros útiles serían aquellos riesgos relativos que hacen que el niño tome conciencia de sus propias posibilidades y se responsabilice de sus acciones) será el más indicado. No siempre disponemos de dicho material en las escuelas, pero tengamos en cuenta que los resultados de su utilización en las sesiones, compensan con

creces el esfuerzo de conseguirlo.

- *Seleccionar actividades motrices*, buscando en ellas la variedad que enriquecerá el repertorio motor del niño. Es imprescindible que estas actividades tengan un significado para el niño. Este último debe poder establecer relaciones entre las actividades propuestas y otras que ya conozca. Los aprendizajes que realice en torno a dichas actividades deben ser a su vez funcionales, es decir, utilizables por el niño.

- *Elegir la forma de presentación* de las actividades motrices, la cual puede consistir en la utilización de una indicación verbal, una demostración, la demostración de un alumno, un documento visual o alguna técnica audiovisual más sofisticada.

- *Prever una estrategia metodológica* para el desarrollo de la sesión, lo cual no consistirá únicamente en apropiarse de un método extraído de la gama de metodologías que va desde la enseñanza más directiva hasta aquella en que el alumno es el máximo protagonista en la gestión de su educación, sino también en establecer, a priori, formas de organización de los alumnos, distribución de éstos en el espacio, formación de grupos, etc.

- *Seleccionar formas de evaluación* acordes con los objetivos propuestos, que, en ocasiones, responderán a una actuación subjetiva, como puede ser la

observación con registros, listas de control, etc. y, en ocasiones, a una actuación objetiva, mediante la utilización de tests.

La previsión de cada uno de estos aspectos nos permitirá alejarnos de la improvisación y de la falta de estructuración del trabajo, factores tan a menudo utilizados en la descripción de una enseñanza ineficaz. La Educación Física, al seguir los pasos establecidos en el proyecto curricular, entrará en una dinámica común a todas las materias lo que, sin duda, dotará de una mayor coherencia al proceso educativo.

Notas:

1. Citado en: PIERON, M.: *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Ed. Junta de Andalucía/Unisport, Málaga, 1988.
 2. COLL, C.: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1986.
-

BIBLIOGRAFÍA

COLL, C.: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1986.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: "Hacia un nuevo modelo curricular". nº 139, Barcelona, julio-agosto, 1986.

PIERON, M.: *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Ed. Junta de Andalucía/Unisport, Málaga, 1988.

PINEAU, C.: *Complements aux programmes et instructions. L'EPS aux colleges en EPS*, nº 204, París, marzo-abril, 1987.



EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA ¿INTEGRACIÓN O REVISIÓN?

Julián Miranda, Profesor de Didáctica de la Educación Física de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB – Barcelona

Introducción

El juego ha sido contemplado desde diferentes ópticas por la escuela y, paralelamente, por la Educación Física. Pero, evidentemente la educación no abarca todos los aspectos de la vida. Paradójicamente en una sociedad que se torna más lúdica día a día, la educación y sobre todo la Educación Física, en su obsesivo afán de estatus científico, se vuelven más intelectuales y academicistas. En esta reciente brecha se alzan algunos intentos de recuperar el juego tradicional y popular, de contar con el juego como valioso elemento educativo. Y es entonces cuando surge la pregunta: ¿Intentar integrar el juego en la educación y en la Educación Física? ¿Acaso no sería mucho más interesante comprender el juego y al individuo y la sociedad que juega y revisar la educación y, por ende, la Educación Física? Wagensberg¹ decía que el progreso del conocimiento se mide mucho mejor por la historia de las preguntas que por la historia de las respuestas.

Las posturas de la educación y la Educación Física ante el juego

La escuela ha adaptado y aún adapta

diferentes posturas hacia el juego:

- Ignorar las actividades lúdicas, temiéndolas por desdeñables e inútiles. Los estudios serían la actividad seria y el juego, el recreo.

- La Escuela Nueva concede suma importancia a las actividades lúdicas, en particular a los juegos tradicionales e intenta conjugar esencia y tradición.

- Otra distinta postura, continuación de la anterior, pero con un mayor caudal de saberes (Chateau, Wallon, Piaget, Winnicott, etc.) quiere comprender en profundidad el juego infantil.

La Educación Física, bien por criterio propio o supeditada a un marco educativo más amplio, ha ido adoptando posturas muy paralelas:

- Realizar mediante juegos una labor compensadora a los estudios serios.

- Siguiendo a la Escuela Activa buscar mediante juegos tradicionales y populares, juegos “pedagógicos” que permitiesen desarrollar este o aquel objetivo (juegos de fuerza, de velocidad, etc.).

- La tercera vía o postura ha sido la de *integración* a través de las Federaciones deportivas buscando juegos que propiciasen la iniciación deportiva preparando a los niños para actividades “más serias y más rentables”.

- Una cuarta vía, la *corriente de la tendencia lúdica*² busca la esencia y la

originalidad del juego. Su representante más conocido es P. Parlebas, el cual defiende que la rehabilitación del juego debe ir pareja con la búsqueda de la especificidad de la Educación Física. Con respecto a su utilización en la iniciación deportiva, Parlebas considera que las redes de comunicación motriz del juego son mucho más ricas que las de los deportes institucionalizados.

Esencia y espacio potencial del juego

Robyn Davidson³ cuando, tras cruzar en solitario 3000 km de duro desierto, obedece a un súbito y espontáneo impulso y se desnuda, revuelca y patalea junto a sus dos dromedarios, cubriéndose de polvo, siente tan honda impresión que instantes después expresa: “Fue el rato más sincero de diversión sin inhibiciones que he vivido. Estoy segura de que la mayoría de nosotros hemos olvidado como se juega. En su lugar hemos inventado los juegos”.

Este comentario, enjundioso, no debe extrañarnos. Efectivamente, existen diferencias, incluso conceptuales, entre las formas de jugar. Los ingleses diferencian *play* jugar y *game*, juego. Ya Chateau⁴ diferenciaba el juego infantil del juego adulto. Mientras éste

último representaba un descanso y evasión artificial y un remedio compensador, el juego del niño significaba un fin en sí mismo, alegre y bullicioso, personalizador y espontáneo. No comulgamos con esta tajante separación. Nos parece más bien cuestión de matices y ese espacio mágico en el que podemos convertirnos en reyes o leones (tal vez lo que realmente siempre hemos sido) y matar o morir simbólicamente no es patrimonio del niño o el adulto, sino un terreno común y único de experiencias y vivencias corporales, emocionales y racionales.

Porque el juego encierra muchas posibilidades. Los rasgos más frecuentes y destacables del juego⁵ son:

- Placer.
- Expresión.
- Mundo aparte.
- Acto social.
- Excedente de energía.
- Fin en sí mismo.
- Oscilación, incertidumbre.

Remarcamos esa *ineludible* obligación de ser una acción libre y de constituir un fin en sí mismo que muy poco tiene que ver con esas "pretensiones pedagógicas" que lo utilizan como medio; enfatizamos sus potenciales placenteros y expresivos y su devenir en acto social, pero, por encima de todo, ponderamos el constituir *un mundo aparte*.

Este carácter lo ha definido genialmente Winnicott⁶ mediante su concepto de "*espacio potencial*". El juego discurre primigeniamente en ese espacio que transcurre entre la madre y el hijo y que los une, que no es una realidad psíquica interna, ya que se encuentra fuera sin ser el mundo exterior y en él se reúnen objetos y fenómenos de la realidad exterior que el niño usa al servicio de una realidad interior en la que se vive y se sueña con fragmentos de la realidad exterior. En su evolución ontogenética deviene zona de superposición entre el juego de varias personas siendo a la vez individual y social, deseo y realidad. Una realidad invisible e

imaginaria, sentida y vivida por todos los que juegan, conscientes de que hacen "como si", aceptada por todos y a la que cualquier factor "real", "objetivo" (la lluvia, el timbre que determina el final de la clase, la llamada de la madre a comer) hace zozobrar. Es un espacio, una zona, indiscutiblemente quebradiza, frágil.

Esta fragilidad o, si se prefiere, este *vaivén, incertidumbre, oscilación* dan al juego lo que Duvignaud⁷ denomina *diseminación lúdica* referida a la ambivalencia profunda del juego: a la vez **integrador** cuando es canalizado, ritualizado, institucionalizado y **subversivo** cuando surge imprevisto, inopinado, incongruente, dionisiaco. Ambos efectos siempre están presentes; juego y jugar, *game* y *play* son sólo los brazos de una balanza que oscila constantemente.

Y, sin embargo, es en esta zona de los fenómenos transicionales, que son universales, en donde aparece la comunicación con el otro y el juego como universal. En esta zona que corresponde a la salud, que facilita el crecimiento, que conduce a las relaciones de grupo y que proporciona experiencias puede el educador introducir enriquecimientos educativos potenciando la creatividad.

Juego y cultura

El "hacer como si" conjugando lo práctico y lo imaginario, el deseo y la norma, la cohesión social y los intereses individuales no es patrimonio exclusivo del juego. En el teatro un actor que es consciente "hace como si" mientras es seguido emocionalmente por múltiples espectadores que saben que aquello no es real, pero sienten como si lo fuera. El deporte, la religión, etc. se guían por idénticos procesos.

Huizinga⁸ señaló que la cultura surge en forma de juego, que la cultura, en un principio, se juega. Ello no significa

que la cultura surja del juego mediante un proceso evolutivo, que se transformen en cultura cosas que originalmente eran juego, sino que la cultura tiene en principio algo de lúdica, que se desarrolla con formas y con ánimo de juego.

La cultura es ante todo una concepción, una vivencia, una interpretación del mundo que se traduce en unos peculiares y posibles *modos de vida* y la historia de la cultura no es más que "la historia de los *modelos* expresables de una realidad siempre inexplicable".⁹ Esta necesidad de encontrar modelos, de tener referencias, de dar nombre a las cosas es el vértice de la oposición entre naturaleza y cultura y nos habla, según Alberoni,¹⁰ del temor del hombre ante el Sol y otras cosas vitales, que son precarias y que para el animal no constituyen temor ya que para él la vida es fluir. Es el hombre el que necesita puntos fuertes, tensiones de valor: «Los espíritus, los demonios y los dioses, son los medios con que el hombre ha negado sus sueños, son los momentos de su despertar, son los símbolos de una fuerza que contrapone a la naturaleza. Los edificios sociales, culturales y simbólicos específicamente humanos producen esta fuerza de ser, orientan y recuerdan. Pero, al mismo tiempo, estas fuerzas que se imponen y se encuentran son más terribles que aquellas, obtusas y ocasionales, de la naturaleza. Con esta "dupla" la protección es permanente, mas es también permanente la amenaza. Estas fuerzas sólo pueden moderarse y mantenerse paralelas por medio de reglas. Las relaciones entre ambas deben comandarse por medio de rituales.»¹¹

Paniker se expresa con similar parecer; "El caso es que siempre, de algún modo, el animal humano se ha tenido en pie, es decir, ha neutralizado, a través de su cultura, las propias trampas que esa cultura le tendía. Enigmática ambivalencia que está en el meollo del proceso crítico (...) todo lenguaje nos

separa de la realidad y, de alguna manera, gravita hacia esa realidad de la cual nos separa."¹²

En el juego se conjugan, se entrelazan en precario equilibrio naturaleza y cultura. De la misma forma que la cultura occidental da referencias al hombre mediante conceptos y modos de vida que regulan las relaciones sociales, el juego social, mediante la regla, permite en las sociedades contemporáneas industriales y post-industriales encauzar la emoción y controlarla sin caer en el frenesí permitido y buscado por otras culturas (vudú, macumba).

La justificación estética de la vida: despegue, vuelo y aterrizaje

La crisis del 73 no fue únicamente económica, sino global y dejó al hombre sumergido en un mundo sin referencias culturales. Décadas antes, a comienzos de siglo, el industrialismo apartaba al hombre de su entorno rural, sometiéndole a ritmos artificiales que poco tenían que ver con su auténtica naturaleza. El hombre se defendió con lo **imaginario**, con el *modernismo*, de estas agresiones. Sin embargo, en la década de los treinta comenzaría la *segunda colonización*¹³, la colonización del espíritu, de las imágenes de los sueños, ofreciendo una felicidad mítica (estado del bienestar, opulencia, eterna juventud, formas tecnocráticas estilizadas, instante feliz perdurable, etc.) en la que la muerte y la vejez, por resultar absurdas, se negaban, y que convirtió cuentos tradicionales, mitos y leyendas en meros sucedáneos *light*, "made in USA", homogeneizantes y descafeinados.

En este final de siglo campea el posmodernismo, conjugando pasado y futuro, ponderando la vuelta a los orígenes, resucitando dioses y cantando el retorno a la naturaleza. Aunque enmarcado en una cultura de masas y una sociedad de consumo –por muy

cool que sea– puede resultar positivo porque permite una aproximación a la naturaleza más cordial que agresiva.

Junto a los nuevos paradigmas centrados en la autorrealización personal y la mejora de la calidad de vida que sustituyen a los de competición, esfuerzo y tensión aparecen nuevos deportes y actividades físicas en la naturaleza: "Wind-surf", para-pente, "rufting", "hot-dog", "freesbe", cicloturismo, "skate board", Parques Acuáticos con rápidos y espectaculares toboganes deslizantes, ultraligeros, vuelo-delta, esquí sobre arena, patinaje en las ciudades, etc.

Cuando nos fijamos en ellos observamos algo que resalta enseguida: se practican en contacto con tres elementos, tierra, agua y aire y en la mayoría de ellos se juega con el **equilibrio**. Ésta es la primera consideración muy importante. Nos encontramos en las actividades lúdicas del adulto análogos comportamientos a las actividades espontáneas del niño, la diferencia es que el adulto utiliza elementos lúdicos –¿juguetes?– muy tecnificados (tabla de surf, ultraligero, paracaídas, etc.) lo que confiere a estas actividades carácter de **plena cultura**.¹⁴ Lo que ambos –adulto y niño– buscan es el **placer sensomotriz**, estudiado detenidamente por Aucouturier.¹⁵ Para este autor el placer sensomotriz es la manifestación más visible de la "unidad" de la persona ya que "crea la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales" (p. 171).¹⁶ Todas las actividades motrices orientadas a la vida de relación como la marcha, la carrera, el salto, son únicamente la prolongación de actividades motrices centradas en el dominio propioceptivo y la estimulación tónico-emocional y que son vividos por el placer del movimiento. Este placer va evolucionando en la persona mediante una intensa movilización sensorial y "su explosión aporta siempre un sosiego mediante una reducción de tensiones que abre la

vía a ocupaciones significativas del espacio y los objetos, cada vez más variados y matizados" (p. 172).¹⁷ Progresivamente, va derivando hacia apropiaciones culturales muy amplias, indispensables para la afirmación personal. Los balanceos, giros, caídas –juegos de equilibrio– aparecen en las actividades motrices espontáneas del niño. El balanceo libera la energía, sosiega las tensiones interiores, es "un estado de ensoñación" (p. 181)¹⁸ que, aunque sea débil, crea bienestar, pero que puede llegar a hacer aparecer una desconexión con el mundo exterior próxima al adormecimiento; los giros, pruebas acrobáticas a superar que intentan evitar la caída "pueden ir acompañadas de una verdadera embriaguez capaz de provocar un placer que se desarrolla en circuito cerrado y aísla al niño del mundo exterior" (p. 182).¹⁹ Y, por encima de todo, las caídas hacia abajo, que provocan cambios de postura rápidos y desequilibrios que ocasionan emociones de miedo.

El balanceo, el giro, la caída, favorecen el establecimiento de la dicotomía equilibrio/desequilibrio y actúan en el tono. Alternan tensión y distensión, afectan a la propioceptividad y, por tanto, a toda la vida emocional y profunda. El niño se halla en constante búsqueda del "estado límite":

«momento en el que el niño vive de sus posibilidades de adaptación a la altura, a la distancia, a la velocidad, a la postura y al desequilibrio... vivencia excepcional en la que el niño vive a la vez el equilibrio y el desequilibrio... condición de la aparición de un extremado placer sensomotriz. En este estado límite el niño está a la vez "con y contra", "dentro y fuera", "aquí y allí": en este desafío se vive el miedo y la seguridad y, a nivel simbólico, la "vida y la muerte" (p. 185).»

Despegue, vuelo... aterrizaje. Éstas son las condiciones del estado límite en el niño. Estas condiciones se repiten en las nuevas modalidades deportivas, en

los deportes de “plena natura” o de “plena cultura”. Despegar, probarse en el vértigo, dejarse ir, confiar, dialogar de tú a tú con los elementos naturales... y de nuevo tomar tierra, aterrizar, volver a sentir el suelo bajo los pies, enraizarse, asegurarse. Pociello¹⁶ analizando los nuevos deportes argumenta que los deportes tradicionales (anglosajones) han perdido mucho de su valor simbólico porque en ellos el juego se ha convertido en trabajo (repetición, esfuerzo). En cambio estos nuevos deportes con sus nuevas máquinas permiten al hombre encontrar fuera de sí mismo la energía y realizar una nueva motricidad a través de una motricidad compleja, acrobática, estética, que va a desplegarse en universos limitados y en placeres de vértigo. El simbolismo perdido vuelve a encontrar su significado en los nuevos territorios lúdicos en los que el hombre puede auto-construirse –invirtiendo sus ingeniosidades– y auto-destruirse –saciando, satisfaciendo su necesidad humana de gastarse y perderse en el consumo, en la consumación–. Laraña¹⁷ sostiene que mediante la superación del miedo en estas pruebas la persona mejora la imagen que tiene de sí misma, refuerza su seguridad, aumenta su autoestima y, así, “satisface las demandas de autorrelación personal que constituyen el principio ordenador de la cultura contemporánea” (p. 20).

El hecho de que en una sociedad encorsetada cientos de millones de hombres busquen moverse, probar su motricidad, no es casual. Responde a una necesidad ancestral profunda de re-encontrarse, re-construirse, re-conocerse, re-crearse, volver a encontrarse en el cuerpo con su motricidad. Como muy bien dice Berge¹⁸, sentimos nostalgia del cuerpo.

Y este *awareness* nos lleva a realizar una segunda consideración: si la cultura de masas atrofió los mitos, sin embargo, ha propiciado, sin pretenderlo, sin sospecharlo, una vuelta a los oríge-

nes mucho más motriz que oral-verbal. Efectivamente, las referencias culturales, incluso las grandes religiones institucionalizadas han ido sucumbiendo. Lipovetsky¹⁹ afirma: “Dios ha muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo... El vacío del sentido, el hundimiento de los ideales no han llevado, como cabía esperar, a más angustia, más absurdo, más pesimismo”. Paulatinamente la moral histórica ha ido siendo sustituida por una justificación estética de la vida. El espíritu *cool* de los tiempos, la *disuasión permanente*²⁰ han motivado que las sociedades contemporáneas estén urgidas del espíritu lúdico que neutralice el vacío moral. El economista francés Alain Costa²¹ cifra que entre un 5-6% del Producto Nacional Bruto se dedica a los juegos (excluidos los de azar) en el mundo contemporáneo. ¡Justo el doble de lo que se dedica a mejorar los conocimientos tecnológicos y científicos!

Los mitos se han atrofiado, los dioses han muerto, los héroes se han quedado en el celuloide transformados en simples construcciones industriales, los cuentos populares transforman al lobo feroz en un pacífico vegetariano. Y, sin embargo, los Parques Acuáticos, las actividades lúdicas, las vacaciones activas, la recreación, las ofertas de ocio a la carta con diversión incluida, los centros de nuevos deportes, las maratones populares, las estaciones de esquí, los terrenos de aventuras, etc. se propagan por doquier. No es extraño que una civilización que descubre la imagen en movimiento a través de los planetarios *mass-media* opte por jugar moviéndose. Diríase que los mitos orales transmitidos de boca en boca de antaño han sido sustituidos por los saltos de tobogán acuático y el *I did it* de lograr terminar una marathon. La leyenda de boca en boca ha dejado lugar a la azaña comprobada por la mirada de los otros y al juego y riesgo compartido.

Juego y Educación Física

Tras este “viaje por el juego” el camino de la integración se nos antoja totalmente fuera de lugar. Cuando se impone el paradigma holográfico y las palabras aparecen con el prefijo *trans* antepuesto (Ej. transdisciplinariedad), quedarse en una pedagogía de las funciones haciendo servir el juego para tal o cual objetivo “pedagógico” es cerrar los ojos a la evidencia.

El juego tiene valor por sí mismo. El juego se dirige a la totalidad de la persona implicando lo corporal, lo emocional y lo racional. Poner la atención en una única dirección es erróneo. Tradicionalmente se ha prestado interés únicamente a la gran función que tiene la norma, la regla en el juego para conseguir que el niño mediante la razón logre orientar su deseo motriz, su impulso natural y se haga más sociable. Encomiable empeño. Pero al ponderar únicamente este aspecto se ha perdido el equilibrio. Otras prácticas recientes han querido desencadenar una emoción desbordante e incluso fantasmática sin posterior reflexión e integración. Así, se ha perdido la referencia original: la persona en su totalidad.

El juego se lleva a cabo con el hemisferio derecho: creativo, globalizador, imaginativo. Y, sin embargo, se intenta –creo que nunca se conseguirá– hacerlo servir para fines del hemisferio izquierdo (racional, lógico, matemático, concreto). En recientes investigaciones realizadas con tiradores olímpicos de arco se descubrió que sus mejores marcas eran obtenidas al desconectar el hemisferio izquierdo y trabajar con el hemisferio derecho. ¡Los orientales descubrieron el poder de la concentración hace miles de años!

Mientras cientos de millones de personas buscan una totalidad perdida y se re-construyen y re-crean, mientras los atletas olímpicos hacen servir su hemisferio derecho para conseguir sus

proezas atléticas, mientras todos los niños del mundo juegan alegres por el placer de jugar, la Educación Física se detiene demasiado en hacer taxonomías del juego y practica muy poco el placer de jugar, aunque parece que, afortunadamente, las cosas empiezan a cambiar. A tal efecto, considero un deber agradecer en estas líneas los sabios consejos que Fernando Sánchez Bañuelos me inculcaba cuando era alumno suyo: "Lo importante—decía— es la creación de hábitos hacia la actividad física. Eso sólo se consigue haciendo la clase amena, divertida". Sanvisens exhortaba en un reciente "Seminario sobre la Conciencia" impartido en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona a un grupo de jóvenes pedagogos a aprender de la publicidad sobre la creación de actitudes, hábitos y conductas. Evidentemente, el equilibrio servicios públicos/servicios privados ha sido roto a favor de estos últimos. Esto también se refleja en la escuela. Los hábitos, las actitudes, incluso los conocimientos se adquieren en su mayor parte fuera de la escuela. Los datos de la UNESCO son reveladores: de lo que un niño sabe, el 80% lo aprende fuera de la escuela; de lo que adquiere en ésta, sólo un 5% le es útil para su vida adulta.

El desarrollo del juego en nuestras sociedades ilustra lo suficiente para comprender que es necesario revisar la Educación Física. Se juega fuera de la escuela o, en el mejor de los casos, en el tiempo informal o no-formal de la misma. Se juega en los parques, en las calles, en los corrales de arena, en las ludotecas. Las actividades lúdicas las llevan a cabo los propios niños, los ludotecarios, los animadores de barrio, los animadores socio-culturales, los monitores de colonias. El tiempo de Educación Física es insuficiente para jugar, pero, sobre todo, ocurre que la clase de Educación Física no constituye el lugar más adecuado para hacerlo. Sometida a presiones de otros pro-

fesores, a la mirada estrecha de gran parte de los profesionales que la imparten, a la escasez de recursos materiales y de instalaciones, a las obligaciones académicas icómo va a poder competir con las ofertas informales constituidas por los reclamos publicitarios y los deseos del propio niño!

En Educación Física se podrá jugar de verdad—sentir placer, re-crearse, divertirse, totalizarse, sentirse persona, sentirse libre— cuando haya tiempo para hacerlo, voluntariedad, disponibilidad, profesionales que disfruten jugando, comunicación, relación. Éste es el camino del auténtico juego. Quizás entonces la Educación Física ya no sea Educación Física (muy posiblemente la Educación Física empiece a tener consistencia epistemológica cuando deje de llamarse Educación Física). En EE.UU. las Facultades sobre la materia prima se denominan de Educación Física y Recreación. Se debe tender a una Educación Física que no tenga carácter obligatorio.

Mientras tanto, sí existen cosas que se pueden intentar. Es de sumo interés revisar si los hábitos, conductas, actitudes creados en torno al tema (culto al cuerpo, hedonismo, justificación estética de la vida, cuidado corporal, etc.) pertenecen a una falsa conciencia (patrones inculcados por los padres, Super-Yo autoritario, etc.) muy propios del *American way of life* o, por el contrario, son integrados en la conciencia.

Más claramente, como dice Miguel Martínez,²² si son propios de meros procesos adaptativos constituidos por mera repetición irreflexiva de modelos y patrones culturales hegemónicos o si son introyectados, integrados en la personalidad del sujeto. Ésta es la tarea para la Educación Física y el juego popular es el vehículo más indicado. Y para lo que, sobre todo, sirve el juego es para utilizar el hemisferio derecho. Los nuevos paradigmas educativos²³ están en esta línea.

Notas:

1. WAGENSBERG, J.: "Hombre versus naturaleza" *La Vanguardia*, 6-5-1984, p. 4.
2. Denominado así por André Terris. *Le Concept du Corps*. Tesis doctoral, Universidad de Toulouse-Le Mirail, 1983, p. 108.
3. DAVIDSON, R.: "Cruzó sola 3000 Km de desierto". *La Vanguardia*, 17-2-1983.
4. CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelusz. Buenos Aires, 1983.
5. Ver Julián Miranda: *Moverse Educa*. Cap. VII, en el que se analizan los rasgos del juego a través de 39 definiciones de 22 autores. Fondo Bibliográfico del INEF de Lérida, 1984.
6. WINNICOT: *Realidad y Juego*. Gedisa, Barcelona, 1978.
7. DUVIGNAUD: *El Juego del juego*. Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
8. HUIZINGA, J.: *Homo Ludens*. Emecé, Buenos Aires, 1968.
9. PÁNIKER, Salvador: *Ensayos retroprogresivos*. Kairos, Barcelona, 1987, p. 11.
10. ALBERONI, Francisco: *Las Razones del bien y del mal*. Gedisa, Barcelona, 1986.
11. ALBERONI, F.: *op. cit.*, pp. 46-47.
12. PÁNIKER, S.: *op. cit.*, pp. 74-75.
13. MORIN, E.: *El espíritu del tiempo*. Taurus, Madrid, 1966, p. 19.
14. Pierre Parlebás prefiere usar para estas actividades la denominación de "plena cultura" en sustitución de actividades de "plena natura" por considerarla más adecuada. El uso de elementos tecnificados, sillas de arrastre, etc. hace dudar de su carácter natural. Así lo manifestó en el curso de doctorado de Motricidad Humana celebrado en el INEF de Lérida el 9-10 de junio de 1988.
15. AUCOUTORIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L.: *La Práctica Psicomotriz*. Científico Médica, Barcelona, 1985. Ver II.1. "El establecimiento del placer sensomotriz", pp. 169-194.
16. *Ibid.* p. 171.
17. *Ibid.* p. 172.
18. *Ibid.* p. 181.
19. *Ibid.* p. 182.
20. POCIELLO, Ch.: "Les elements contre la matière. Sportifs "glisseurs" et sportifs "rueux". *Esprit*, nº 86, junio, 1986.
21. LARAÑA, E.: "Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas". *Revista de Sociología*, junio, 1986.
22. BERGE, Y.: *Vivir tu cuerpo*. Narcea, Madrid, 1979.
23. LIPOVETSKY, G.: *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama, Barcelona, 1986, p. 36.
24. Término usado por Jean Baudrillard en *La Sociedad de Consumo*, Plaza y Janés, Barcelona, 1974.
25. Citado por Juan Cueto en *Mitologías de la modernidad*. Salvat, Barcelona, 1982, p. 44.
26. MARTÍNEZ, M.: *Inteligencia y educación*. PPU, Barcelona, 1986.
27. Ver Marilyn Fergusson. *La Conspiración de Acuario*, Kairos, Barcelona, 1985.



ACTIVIDADES FÍSICAS DE EXPRESIÓN

¿PARADOJA, CONTRADICCIÓN O INNOVACIÓN?

Mercè Mateu, Profesora de Expresión Dinámica del INEF de Lleida

Introducción

El abanico actual de recursos educativos ha incorporado, no sin polémica y determinado desconocimiento del propio sector de la Educación Física, un grupo de actividades denominadas de expresión, de marcada especificidad. El inventario de posibilidades reposa en la concepción de un cuerpo expresivo y, por ende, comunicativo, sobre el que se puede trabajar.

Podemos, no obstante, señalar algunas de las razones que dan lugar a actitudes reticentes hacia la actividad:

- 1) Escasez de oportunidades de abordaje práctico del tema, lo que origina un cierto oscurantismo sobre el mismo;
- 2) excesivo estudio teórico sobre el fenómeno corporal, alejado de las irremplazables experiencias vivenciales;
- 3) actitud defensiva en torno a ciertas sesiones o propuestas de ejercicios, ocasionando un ostracismo nada beneficioso de cara a la ampliación del número de actividades;

- 4) prácticas ligadas a una evolución histórico-político-cultural, que prohibía cualquier tipo de sesiones de trabajo que potenciasen la creación y el crecimiento expresivo personal;

- 5) la amalgama de géneros que componen este tipo de actividades, ya que su campo se extiende desde la danza clásica —con una gramática hipercodificada— a una serie de situaciones de pura liberación, donde reina la improvisación más espontánea;

- 6) cierto temor al riesgo que comporta la “pérdida de control” de la situación, al aceptar exponernos a distintas situaciones que pueden aparecer en clase; de alguna forma, temor a “instalarse en la inestabilidad”.

Acostumbrados como estamos a un trabajo articulado sobre esquemas teóricos clasificadores y sistematizados, esta seguridad debe ser sustituida por la personalidad del educador en el momento en que planteamos un tipo de sesión menos previsible y predeterminada.

Igualmente podemos encontrar un repertorio de razones que suponen actitudes favorables hacia la actividad:

- 1) La crisis ideológica desencadenada en mayo del 68, que supuso un intento de respuesta parcial a la controversia social latente, en forma de movimientos antinucleares, ecologistas, medicinas naturistas y orientales, drogas dulces...

- 2) moldeamiento de una nueva actitud en torno al fenómeno “cuerpo”, alrededor del cual se ha planteado una apertura que ha propiciado el modelo de cuerpo creador, pasando de un cuerpo que escucha, a un cuerpo que habla y propone;

- 3) ampliación del espectro de actividades medidas por el movimiento corporal;

- 4) la exposición de Lipovetsky¹ señala como vivencia contemporánea la del intercambio cuerpo/conciencia; la necesaria escucha y dedicación a este cuerpo que habla y como tal debe expresarse y comunicar implica un re-

descubrimiento del cuerpo desde dentro, una búsqueda fehaciente de su idiosincrasia.

Ese instrumento de conquista de la subjetividad del cuerpo vendría objetivado por las técnicas en mayor o menor grado vanguardistas de expresión, concentración y relajación.

Dicotomías presentes en el desarrollo de las actividades físicas de expresión

El conocimiento corporal, la construcción de nuestra "memoria corporal" individualmente, vienen dados por la dialéctica entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo explicado y lo que no tiene explicación, lo demostrado y lo sugerido, lo que está definido y lo que está por definir; se barajan, pues, una serie de contradicciones que sólo la experiencia práctica puede resolver, elaborando la correspondiente síntesis.

Vamos a detenernos en la constatación de algunas de las paradojas que conciernen al campo que nos ocupa:

1) Empecemos por el término "*expresión corporal*". ¿Por qué este calificativo de "corporal" cuando el vocablo "expresión" en el campo de la Educación Física implica necesariamente la noción de cuerpo? Este aparente pleonismo, marca, en efecto, una toma de partido: la voluntad de escoger la totalidad del cuerpo como medio de expresión, de tomar todos los órganos físicos al servicio del movimiento, y de dar al tronco supremacía junto a los brazos, el rostro, las manos...

La mímica facial restará siempre como juego expresivo demostrativo, y los gestos de los brazos y las manos, juegos explicativos que encuentran su raíz en el tronco y principalmente, en el eje de la columna vertebral. No hay movimiento periférico del cuerpo que no sea consecuencia de una dinámica más profunda en la que el impulso se sitúa en la columna vertebral.

Trasladándonos al campo pictórico, podríamos efectuar en el interior del evento corporal el mismo análisis que V. Kandinsky ha realizado en el arte pictórico figurativo, en el sentido de concluir que la figuración representada en la tela pintada no es finalmente más que un pretexto a través del cual se revela una reflexión, un mensaje, una energía más fundamental. Desde una óptica corporal, del interior que sale hacia el exterior (expresión = "ex premere", expresar)² aludimos a términos como motivación, "psique", estado; en palabras de E. Décroux "toma tu tiempo, vacíate, no construyas, no finjas teatralmente, deja aparecer la *savia* del interior".³

En este sentido, hay que hablar de un "cuerpo pensador o pensante", sobre el que se establecerían las referencias del lenguaje o la exteriorización corporal; se trata de flujos corporales determinados por la construcción orgánica de nuestro cuerpo en relación con nuestro pensamiento, atletismo "muscultura afectiva", "gimnasia de los sentimientos", "comedia del músculo".⁴

Cabe pues diferenciar entre las nociones de espacio interior, un espacio periférico y un espacio intercorporal, que relacionaría las distintas posiciones, distancias y ángulos entre los segmentos corporales.

2) *Expresión/Comunicación*. ¿En qué sentido el fenómeno expresivo debe guardar relación con el fenómeno comunicativo?

La expresión corporal no toma sentido para los otros mas que dentro de un código en el sentido amplio de la palabra, es decir, a una organización que relaciona significados con significantes, tratándose en este caso de significantes de postura, actitud, gesto y comportamiento.

Al no existir (pese a los intentos actuales, Birdwhistell, Hall, Knapp, Salzer)⁵ un sistema corporal codificado

comparable al de la lengua, el individuo dispone de una gran iniciativa de invención y creación.

Otra de las paradojas de la expresión corporal reside, pues, en su oscilación entre la reivindicación de una vivencia única, y la búsqueda de una comunicación que debe aceptar su conformidad con una serie de convenciones presentes.

3) *Expresión: ¿técnica/metodología?*

Tal como hemos comentado en el primer punto, resulta paradójico calificar a la expresión de corporal, cuando sin este soporte físico nos es imposible materializar, dar forma a las imágenes expresivas de los organismos. Ahora bien, cabe preguntarse hasta qué punto estas imágenes expresivas van asociadas a unas técnicas determinadas.

Cierto oscurantismo y desazón en el momento de abordar las actividades físicas de expresión, vendría motivado por la confusión, que podemos centrar en la utilización ambivalente de la expresión como recurso o como metodología:

a) Servirse de la expresión como recurso supondría trabajar sobre alguna de las técnicas que integran el vasto panorama expresivo-artístico actual: las artes del movimiento englobarían formas teatrales (juego dramático, mimo, arte del actor, teatro gestual, expresión corporal) y formas bailadas (folklore, clásico, jazz, danzas primitivas, danzas populares, recursos rítmico-musicales...).

La técnica pues, estaría considerada como lo que viene del exterior, estando formulada en términos de aprendizaje motor, rigurosamente codificado y academicista.

"La técnica, por su rigidez, es la experiencia despersonalizada, transmitida y capitalizada, una manera de actuar separada de la razón, el acto desprovisto de sus motivaciones";⁶ b) la metodología expresiva (entendida como emergencia al exterior, de forma única

y original) implicaría un tratamiento de los temas como vías a seguir para construir conocimientos, alcanzar explicaciones, hacer generalizaciones, proyectar y producir objetos técnicos. Esta segunda propuesta potencia la conducta expresiva, libre, original y espontánea, la actitud del individuo, en oposición a la primera propuesta que potencia una conducta adaptativa, mimética, controlada, refleja y evaluada en torno a la aptitud del individuo. Es importante remarcar, a tenor de la diferenciación que acabamos de exponer, la fragilidad de la correlación entre ambas opciones: no por el hecho de realizar una actividad relacionada con la danza, la metodología en que se trabaje será presumiblemente la expresiva; y viceversa; una actividad de tipo deportivo puede servirse en su tratamiento pedagógico de una metodología expresiva. A destacar pues, la no correspondencia, el desajuste que puede existir entre las popularmente llamadas actividades físicas de expresión y el medio pedagógico utilizado en su aprendizaje.

Centrando de nuevo la problemática en la antinomia expresión/técnica, cabe vislumbrar la desaparición de la oposición con la que sustancialmente siempre suele tratarse,⁶ introduciendo un nuevo concepto, el de creación. Este término proporciona el instrumental crítico adecuado a nuestro propósito. La interrelación entre el potencial de partida de un ser humano y las influencias exteriores, sustentarán el proceso creativo que se presentaría enlentecido, ineficaz y desvitalizado sin esta simbiosis cooperativa. “La perfección del automatismo, consistiría no en la fijación definitiva de un cierto encadenamiento de acciones, sino, por el contrario, en una libertad creciente en la elección de las acciones musculares a encadenar”.⁷ Esta libertad vendría proporcionada por el incremento de posibilidades corporales ofertadas por la técnica.

La idea puede quedar reflejada, asimismo, en una frase muy significativa de Alain: “La expresión sin regla es una forma de prostitución”.⁸

4) *Expresión Corporal como “lenguaje” corporal*. Curiosamente utilizamos la denominación de lenguaje corporal en múltiples ocasiones, atribuyéndola al tratamiento de las imágenes orgánicas. Otras denominaciones, como la de expresión corporal, lenguaje del silencio,⁹ se sirven asimismo de la referencia lingüística; el mismo M. Bernard haciéndose eco de esta manifestación, muestra que el acceso al lenguaje transforma no solamente la expresividad corporal, que se refugia en el rostro bajo formas mímicas más o menos socializadas y portadoras de emociones, sino que confisca igualmente en su provecho la expresividad de la voz: “... poco a poco, la respuesta verbal absorbe toda la carga afectiva y energética del impulso salvaje del cuerpo hecho presente en el grito y el gesto del niño...”.¹⁰

El proceso de formación de la expresividad, pues, en su complejidad, está íntimamente ligado a la estructuración del yo, a la relación con el otro, y al lenguaje.

La expresión corporal no puede recibir un tratamiento equivalente al que recibe el lenguaje verbal, ya que ambos son portadores de una particular especificidad.

Estableciendo un paralelismo con la propuesta que S. Serrano¹¹ realiza, las divergencias se pronunciarían en las siguientes categorías:

- El lenguaje verbal se movería dentro de la sucesión, la secuencialidad, mientras que el “lenguaje” no verbal lo haría dentro de la simultaneidad;
- el lenguaje verbal utilizaría como canal comunicativo el auditivo, frente al no verbal que además del auditivo (entonación, tono, cadencia, coloración de la voz...) se serviría básicamente del canal visual;
- el lenguaje verbal goza de la retroali-

mentación en el sentido de que somos capaces de escucharnos mientras hablamos, e incapaces de seguir visualmente nuestra trayectoria corporal cuando nos movemos. De todas formas, podríamos mencionar una propiocepción retroalimentativa que nos informaría del movimiento dinámico (con desplazamiento) o estático (sin recorrido) de forma individualizada;

– el lenguaje verbal tiene la propiedad de la semánticidad, toda palabra hace referencia a una entidad exterior a ella, conceptualizada de forma operatoria en los diccionarios; sin embargo, no existe ningún inventario de actitudes, posturas y gestos pormenorizado y definido, aunque los intentos por establecer una correlación significativa corporal/emoción interior, se suceden;

– asociado a la característica de la sucesión hay que señalar el carácter discreto de la unidad verbal, frente al carácter continuo del “discurso” no verbal;

– calificativo particular del lenguaje verbal es su arbitrariedad, en relación a países, regiones, e incluso edades y posición social; aunque podamos otorgar una cierta arbitrariedad a las manifestaciones corporales, el comportamiento gestual humano es globalmente similar (aun pudiendo desarrollar múltiples considerandos en torno a esta afirmación);

– el lenguaje verbal se atribuye la propiedad de la disimulación (la mentira es consustancial a las posibilidades de este tipo de comunicación), mientras que resulta mucho más inasequible la mentira, la artificialidad, en el terreno corporal;

– el lenguaje asimismo es reflexivo, goza del recurso de la reflexibilidad (yo puedo hablar del lenguaje a través del propio medio) siendo mucho más minoritario el intento de comentario del cuerpo a través de éste; en la mayoría de ocasiones, se requiere el uso de la palabra para reflexionar sobre el cuerpo;

– el lenguaje verbal admite y posibilita la traducción o interpretación de otros sistemas, propiedad menos patente en la expresión corporal.

Las características que con ligeros matices encontramos de forma común en las dos manifestaciones las centramos en las siguientes:

– Extinción rápida de las unidades mínimas que los integran (puedo hablar y moverme lentamente pero en un contexto cotidiano los fonemas y los kinemas son efímeros en cuanto a su duración);

– otro rasgo característico declarado es el de la intercambiabilidad en cuanto a la posible alternancia por parte de un sujeto de actuar como emisor o receptor de un determinado mensaje;

– asimismo, el amplio vocabulario en ambos campos nos otorga la facultad de la creación entendida como posibilidad de entendimiento y producción de un número ilimitado de frases (podemos hablar de una “gramática” verbal y corporal).

– ambos tipos de prácticas son portadoras de una extensa tradición avalada por distintas concepciones filosóficas, psicológicas, fenomenológicas, antropológicas y teatrales de la expresividad;

– ambos solicitan un aprendizaje que capacite al sujeto y le permita el dominio de sus estructuras;

– posibilidad facultativa de desplazamiento, o sea, de referirnos a situaciones alejadas o venideras en el tiempo; este trazo queda acentuado en el terreno de la verbalización.

Hacia una propedéutica de las actividades físicas de expresión

Tras esta reflexión sobre algunos de los aspectos más controvertidos de la temática expresiva generadores, como hemos visto, de ciertas paradojas, cuando no de contradicciones dinámicas, pasamos a otra esfera de análisis

centrada en los prolegómenos de este ámbito.

Una propedéutica de las actividades físicas de expresión debería dar respuesta a una serie de interrogantes generados en relación a la materia que nos ocupa y a la pedagogía que impregna su aprendizaje.

Las cuestiones relativas a la materia quedarían circunscritas al esclarecimiento de la terminología, especificidad de las AFE en la escuela, reflexión sobre las relaciones entre las distintas técnicas, necesidad o no de que existan gestos codificados acentuadamente para pasar de la expresión a la comunicación, relación con el lenguaje y otras formas de expresión, referencias culturales de la expresión corporal, relación con las prácticas sociales (espectáculos).

Por lo que respecta a la pedagogía, cabe preguntarse por el abordaje de esta actividad con los alumnos, cómo combatir la inhibición que representa para muchos este tipo de práctica, cómo introducir en el niño o en el adulto el placer, el atractivo por la actividad, si la práctica de la expresión corporal puede realizarse sin aprendizaje técnico, resolución del binomio técnica/expresión, aportaciones en los distintos niveles de la práctica...

Utilizando el término acuñado por Marcelino Vaca, el “tratamiento pedagógico de lo corporal”¹² también en el ámbito de las actividades de expresión va a requerir de la conducción de las sesiones una serie de cualidades:

– Que en ellas se rompa la rigidez aparente de la enseñanza para abrirla a la libertad intuitiva de la experiencia;

– que posibiliten el mayor cúmulo posible de experiencias en relación a las distintas sensaciones y emociones corporales;

– un trabajo de reflexión, análisis y elaboración para una integración eficaz de estas experiencias en pro de una posterior utilización;

– personalidad segura del conductor

de la sesión, que otorgue un clima relajado a las sesiones para acoger cualquier tipo de iniciativa o propuesta que aparezca por parte del alumnado (la inseguridad que supone una pérdida del dominio de la situación por parte del educador se traduce en multitud de ocasiones en gritos, rigidez excesiva en el seguimiento del guión de clase elaborado de forma que no permita un mínimo de elasticidad en su tratamiento, nerviosismo subyacente que se transmite y detecta en el ambiente, desaprovechamiento de gran cantidad de situaciones enriquecedoras que la actitud defensiva deteriora con rapidez...);

– espíritu observacional para atender la demanda del grupo o de los individuos en particular que lo componen;

– capacidad de incorporación de los requerimientos técnicos que el alumno solicita en el momento en que su “potencialidad expresiva” le resulta insuficiente;

– tres elementos nos servirían de referencia evaluatoria de la actividad: utilización de la motricidad cotidiana, utilización de la motricidad codificada, y utilización, por último, de una motricidad individualizada, donde los estereotipos de las técnicas gestuales serían traspasados por una reorganización del saber-hacer personal, en función de una voluntad de expresión y comunicación.

Complementando lo anteriormente expuesto hay que subrayar la importancia del CÓMO proponer, frente al QUÉ proponer en la dialéctica de la relación educador/educando, ya que la formación de la “inteligencia práctica” se sitúa entre dos tendencias, en ocasiones permanente, la otra, que la frena. Estas dos tendencias u oportunidades metodológicas de actuación expresan dos necesidades: una que exige una adaptación permanente, y otra que solicita el estar en posesión de un juego de respuestas inmediatamente disponibles.

La hipótesis sobre la estructura esen-

cial de las Actividades Físicas de Expresión puesta por M. Baffalio-Délacroix¹³ (Universidad Louis Pasteur -Estrasburgo-) es la siguiente:

“Las Actividades Físicas de Expresión son conductas de comunicación, de una persona o de un grupo, en las cuales el sustrato está constituido por sistemas de comunicación que utilizan la expresividad del cuerpo, para objetivar una representación (en el sentido piagetiano) estética del mundo, en el marco de una interrelación entre actores y espectadores”.

De entre la pléyade de autores que tratan de abordar el tema, se trata, sin duda, de una de las más explícitas definiciones dadas por su conceptualización operacional.

Correlación con otras disciplinas

Podríamos hablar de una especie de hilo invisible que relacionaría el fenómeno expresivo con otras disciplinas, a saber:

– En el terreno biológico, podríamos destacar la tendencia humana a la imitación;

– a nivel sociológico, la constitución de los modelos permite la existencia de la imitación.

La permanencia del modelo es un hecho sociológico evidente en todas las formas sociales, desarrolladas o subdesarrolladas. Sin modelo, no hay imitación:

– filosóficamente, podemos relacionarlo con la búsqueda de identificación;

– con la arqueología y el arte por su relación con la máscara y la gestualidad de distintas etnias, como fijación de una cultura vivida. Bajo este punto de vista, nos encontramos con los éxtasis que provoca el movimiento rítmico (en el cuadro místico del mimo posesional, danzas demoníacas...), o con un estudio metódico de las formas del cuerpo (Meyerhold, Oskar Schlemmer

y las propuestas de la Bauhaus), en relación con el espacio (Adolph Aspia, Gordon Craig), o la búsqueda de la geometría humana, el solfeo corporal (Rudolph von Laban, Etienne Décroux). Se originarán de esta forma obras corporales tan bellas como las del Triadische Ballet. El Ballet Abs-trait, El Ballet des Objets, Le Danseur Cubiste...;¹⁴

– con la metafísica a través de la relación que establece entre lo real y lo irreal;

– con la lingüística, a través de la entredicha existencia de un “lenguaje” corporal; la gramática secreta e intraducible del movimiento (formas, mecanismos, velocidades, impactos, calidades, energía, dinamorritmos...). La vida emocional nunca se detiene;

– con la comunicación; añadir a lo ya comentado que en la actualidad nos es prácticamente imposible interpretar los datos de la comunicación corporal, a causa de la opacidad que provoca la congestión del mundo sonoro y el nauquillaje que envuelve las actitudes y los gestos;

– con el hombre, en su búsqueda de la Unidad.

A modo de conclusión

Favoreciendo este último omni-concepto, en respuesta a esta Unidad en el desarrollo físico, cognitivo, expresivo y afectivo del individuo en cualquier etapa de su vida, deberemos esforzarnos en la creación de propuestas de trabajo corporal que contemplen el crecimiento global a través de la acción física (Wallon destaca la importancia del movimiento en la construcción de la persona).¹⁵ Esta acción la entendemos como miedo que nos permitirá la captación de estructuras, donde otros ven únicamente la confusión.

Recuperar el placer por el quehacer corporal, de la actividad por la actividad, se convierte en tarea arduo difícil en una sociedad que de la misma forma que incorporó el consumo y la producción, ha incorporado la “norma” de forma insinuada, el consejo publicitario, el anuncio televisivo, en definiti-

	DEPORTE		NO DEPORTE	
	Situación psicomotriz	Situación sociomotriz	Expresión corporal	Juegos deportivos tradicionales
LAS SEIS FUNCIONES LINGÜÍSTICAS DE JACOBSON	expresiva	1	1	1
	conativa	0	1	1
	referencial	0	1	1
	metalingüística	0	1	1
	(metamotriz) POÉTICA	1	1	1
FUNCIONES MOTRICES ESPECÍFICAS	práctica	1	0	1
	antagonista	0	0	1
	cooperativa	0	0	1

(1 = presencia de una función; 0 = ausencia de una función; = función juzgada como más importante en cada uno de los cuatro sectores).

va, una Educación Física "a la carta" que permite "elegir" entre un cúmulo de posibilidades semi-dirigidas.

Es el imperio consumista que hace que admitamos dentro de la normalidad más absoluta y sin ningún tipo de interrogante, el hecho de dar dinero a cambio de una invitación a la motricidad: cursos de fin de semana, cuotas a los clubs, terapias a medida, discotecas... donde religiosamente estamos dispuestos a pagar sumas elevadas a cambio de la satisfacción de JUGAR.

El instrumento corporal, desconocido al que hemos inmovilizado para analizar en múltiples ocasiones a través de la palabra, debería complementar de forma más sensible en muchas ocasiones las grandes propuestas y exposiciones de muchos tratados de Educación Física en donde la emotividad corporal aparece como la "letra pequeña" a la que hay que acercarse con lupa. Dejar sentir muchas más veces la emoción corporal, frente a la inoportunidad de la palabra.

Enunciar, finalmente, la función poética que destaca P. Parlebas¹⁵ de entre las seis funciones lingüísticas propuestas por Jakobson¹⁶ como específica de

la expresión corporal y que subraya una célebre frase del padre del mimo contemporáneo moderno, E. Décroux: "Para la práctica de las Actividades Físicas de Expresión —se refiere al mimo contemporáneo—, hay que disponer de cabeza de actor, cuerpo de atleta y corazón de poeta".¹⁷

Notas:

1. LIPOVETSKY, G.: *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Edit. Anagrama, Barcelona, 1986, p. 62.
2. GEOFFROY-FACCIANELLI, P.: *Méthodologie de l'expression*. PUF, Collection Que sais-je?, Paris, 1981, p. 7.
3. Empreintes (Écrits sur la danse). "Mimes". Revue trimestrielle, Janvier 1980 p. 65.
4. ARTAUD, A.: *El teatro y su doble*. Edit. Edhasa, Barcelona, 1978, p. 147.
5. BIRDWHISTELL, R.L.: *El lenguaje de la expresión corporal*. Edit. Gustavo Gili, Colección Comunicación Visual, Barcelona, 1979, Apéndices.
6. KNAPP, MARK L.: *La comunicación no verbal*. Paidós Comunicación, Barcelona, 1982, p. 17.
7. HALL, E.T.: *The silent language*. Doubleday, New York, 1959.
8. SALZER, J.: *L'expression corporelle, un enseignement de la communication*. PUF. L'educateur, Paris, 1981, p. 112.
9. FAURE, A.: *L'école active expérimentale* (en *De l'expression corporelle aux activités physiques d'expression*). BAFFALIO-DELACROIX/ORSSAUD FLAMAND; Sport plein Air, Paris, 1984; p. 58.
10. WALLON, H.: *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin, Paris, 1941.
11. PINOK et MATHO.: *Expression corporelle, mouvement et pensée*. Éditions J. Vrin, Paris, 1979, p. 10.
12. PUJADE-RENAUD.: *Expression corporelle, langage du silence*. Edit. ESF, Paris, 1974.
13. BERNARD, M.: *L'expressivité du corps*. Jean-Pierre Delarge éditeur. Corps & Culture. Paris, 1976.
14. SERRANO, S.: *La semiótica*. Edit. Montesinos (Biblioteca de Divulgación Temática), Barcelona, 1983, p. 52.
15. VACA, M.: *El tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la EGB*. Unisport, Málaga, 1986.
16. Collectif Franco-Québécois (Stage M. Baquet). *Document Activités Physiques d'expression*. Edition Sport et Plein Air, Paris, 1982 p. 7.
17. MICHAUD, E.: *Théâtre au Bauhaus*. Collection Théâtre Années Vingt La Cité-L'Âge de l'homme, Suiza, 1978, p. 73.
18. PARLEBAS, P.: "Les universaux du jeu collectif. Pour une semiologie du jeu sportif". *EPS. Dossiers EPS*, n° 4, 140-141, Paris p. 158.
19. JAKOBSON, R.: *Essais de linguistique générale*. edit. de Minuit, Paris, 1963, p. 218.
20. DÉCROUX, E.: *Paroles sur le mime*. Edit. Gallimard, Librairie Théâtrale, Paris, 1963.



HACIA UN DEPORTE EDUCATIVO EN UNA EDUCACIÓN FÍSICA RENOVADORA

Javier Olivera Betrán, Profesor de Historia y Sistemas de la Educación Física del INEF de Lleida

Educación física y/o deporte. Historia de una crisis

En las sociedades primitivas las actividades físicas y los juegos ocupan períodos de recreación; no son más que simples diversiones, unos pasatiempos donde cada uno muestra sus destrezas. Las formas que más se acercaban a nuestras competiciones son las luchas, directamente inspiradas en el espíritu guerrero. Es en la etapa militar donde las actividades físicas y lúdicas tienen un marcado carácter bélico.

En la Grecia clásica y fundamentalmente en Atenas, aparece el primer proceso educativo que rompe con lo estrictamente bélico, articulando los juegos y las actividades físicas en una concepción más integral y armoniosa, en donde el deporte –Juegos Panhelénicos– constituye una opción para los más dotados; en esta civilización coexisten felizmente el entrenamiento atlético y la Educación Física higiénica y educativa. Estamos en la etapa científica, donde la gimnástica está al servicio de la salud.

A partir del Renacimiento y hasta el siglo XIX, sólo este concepto de la gimnástica higiénica pervivirá hasta entroncar con J. J. Rousseau, el movimiento pedagógico del filantropismo con Basedow, Salzmann, Nachtgall y el insigne pedagogo experimental J. E. Pestalozzi. En esta etapa la Educación Física aparece como un medio de formación completo del individuo en los planos biológico, afectivo, mental, cognitivo, social y expresivo; es la etapa pedagógica.

A raíz de estas experiencias se crean en nuestro continente una serie de métodos ubicados en cuatro áreas geográfico-culturales¹ que corresponden a cuatro visiones distintas que parten de una misma preocupación: la creación de un método de Educación Física. La evolución de cada uno de ellos y su posible interrelación variará en función de tres periodos.

En el primer período, que transcurre a lo largo del siglo XIX, asistimos a la creación y diferenciación de cada uno de los métodos. En el segundo periodo, 1900 a 1939, se procede a renovar los fundamentos filosóficos, pedagógicos y

técnicos de cada una de las corrientes. Es en este período cuando el deporte, sobre todo a partir de la instauración de los Juegos Olímpicos Modernos,² se empieza a conocer introduciéndose incluso en los ambientes gimnásticos más recalcitrantes. Es en el tercer período, que se inicia después del paréntesis de la Segunda Guerra Mundial (1945), cuando se produce la internacionalización progresiva de los métodos, produciéndose por tanto la consideración expresa y el reconocimiento por parte de las diversas instituciones educativas de cada país con respecto al deporte, que entra oficialmente en la institución escolar.

Finalmente, la etapa del ocio, que corresponde a la época actual; la mayor preocupación de los dirigentes sociales es buscar una ocupación a las masas de jóvenes en el espacio de tiempo libre, procurando que no se conviertan en un peligro para el orden social establecido, estamos en lo que se ha venido a llamar “civilización del ocio”. Las actividades físicas en esta etapa y en el ámbito socio-institucional tienen cuatro campos de intervención:

1. El campo escolar.
2. El campo del tiempo libre y la recreación.
3. El campo terapéutico.
4. El campo de la competición.

El deporte se presenta de diversas formas en los cuatro ámbitos, así en el campo escolar estaría lo que se ha venido a denominar el "deporte educativo"; en el campo del ocio "el deporte recreativo"; en el campo de la rehabilitación motriz, el "deporte para adaptados y disminuidos físicos"; y en el cuarto ámbito, el "deporte competitivo".

Pero veamos para clarificar mejor este

proceso el cuadro presentado por Fernando Sánchez Bañuelos (1986) en donde el autor, y a modo de resumen, analiza la evolución de los objetivos y contenidos de la Educación Física en relación al deporte en las últimas etapas.

Es evidente que el deporte se constituye como un fenómeno de masas que afecta a todas las estructuras que tienen relación con él; la institución escolar acepta el deporte para quedar sumergida posteriormente en una vorágine de prácticas deportivas, fruto de su eclosión social, que hace peligrar otras prácticas a su vez contenidas en la

Educación Física, unido al desarrollo del deporte de competición, elitista, profesionalizado, "chauvinista", violento y comercializado; por otra parte, punto de mira frecuente del deporte escolar, propicia un rechazo intelectual del mismo.

También para la civilización del ocio tiene el deporte una respuesta, es el "deporte para todos", también llamado "deporte de masas", o "deporte popular", cuyo objeto es procurar el acceso de las grandes masas de población a la práctica del deporte, desde una perspectiva recreativa y de esparcimiento en un ambiente amistoso. En esta área el deporte ejerce asimismo una gran influencia y un enorme protagonismo, eclipsando incluso a otras actividades de este ámbito.

Desde la aparición del deporte en las instituciones educativas oficiales (a partir de 1945), la Educación Física ve como uno de sus contenidos se hace acromegálico, amenazando su propia identidad; el primer paso en esta metamorfosis es el cambio de "Educación Física" por "Educación Física y Deporte", más acorde con lo que realmente sucedía en su fuero interno.

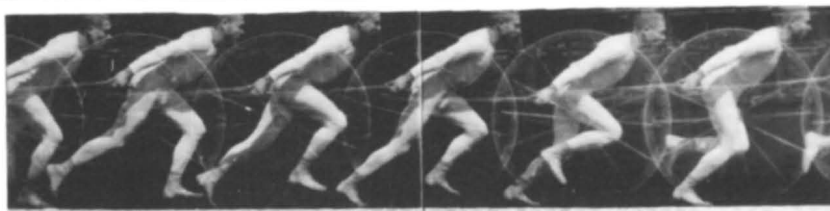
No siempre ha existido esta interpretación en las difíciles relaciones entre Educación Física y/o Deporte, sino que a menudo se ha llegado a considerar por diversos autores que la Educación Física es igual a Deporte; según otros, que la Educación Física es preparación para el deporte; otros opinan que la Educación Física y el deporte parten de una misma realidad, el cuerpo humano en movimiento, pero tienen fines distintos; finalmente, para otros, el deporte no es más que una parte de la Educación Física, es decir, constituye únicamente un medio.

En realidad, existe una fuerte tendencia a englobar en el término "deporte" toda actividad pedagógica centrada en el cuerpo humano; de hecho, como mencionábamos antes, las instituciones internacionales más importantes

CUADRO 1
(Fernando Sánchez, 1986)

EVOLUCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN AL DEPORTE

Objetivos	Contenidos
I.	
- Higiene postural y respiratoria	Gimnasia sueca y neosueca
- Disciplina física y moral	
INDEPENDENCIA CON EL DEPORTE	
II.	
- Mens sana in corpore sano	El deporte en la escuela como medio de formación integral
- Inculcar el juego limpio "Fair Play"	
VINCULACIÓN TOTAL AL DEPORTE	
III.	
- Rendimiento Físico	Trabajo sistemático de la Condición Física "Physical Fitness"
- Salud Física	
VINCULACIÓN INSTRUMENTAL CON EL DEPORTE	
IV.	
- Reeducción motriz	Psicocinética
- Ajuste perceptivo motor	Psicomotricidad
- Relación interpersonal	Psicomotricidad relacional
- Relación grupal y social	Sociomotricidad
ESCASA VINCULACIÓN O RECHAZO AL DEPORTE	
V.	
SALUD INTEGRAL	"AEROBICS" "JOGGING" ETC.
VINCULACIÓN MARGINAL CON EL DEPORTE	



recogen la doble expresión³ “Educación Física y Deporte”, “Cultura Física y Deporte” o “Educación corporal y Deporte”, etc.

Pero ¿a qué deporte nos referimos cuando hablamos de Educación Física y Deporte? El deporte, esa específica conducta humana, caracterizada por su actividad física, de carácter lúdico e índole competitiva ejecutada con “juego limpio” y que en conjunto constituye una actividad equilibrada y racional en función de la óptima interacción de sus rasgos estructurales que forman su lógica interna. Éste sería el apartado del deporte que quedaría englobado en la Educación Física y Deporte. La realidad social establecida a partir de esa conducta humana que ha sido institucionalizada y que ha dado origen a específicos sistemas sociales, como el mundo del espectáculo deportivo,⁴ queda obviamente fuera del marco educativo de la Educación Física y Deporte.

Por todo ello, desde estas líneas abogamos por un deporte educativo englobado en un concepto más amplio como es la Educación Física, la cual, y según palabras de José María Cagigal “... puede resultar no ya una base sobre la cual se acomoda el resto de la educación, sino el primer sistema total y coherente de la educación humana”; éste es nuestro paradigma de partida.

Hacia un deporte educativo

La Educación Física es por sí misma una educación total que pertenece a un contexto más amplio que se ha venido a denominar educación integral u holística; así pues, su objeto es la persona que actúa en su totalidad y en su unidad, tanto en sus manifestaciones concretas como en sus proyectos, deseos y emociones.⁵

Según la Teoría General de Sistemas en su aplicación al campo pedagógico,⁶ el ser humano constituye una totalidad, es decir, está conceptualizado como un sistema inteligente, caracterizado

por ser abierto, codificativo, adaptativo, proyectivo e introyectivo; por todo ello, cualquier acción que comprometa al ser en su globalidad y posea estas características es educación, ya que se convierte en una acción optimizante sobre un sistema inteligente.

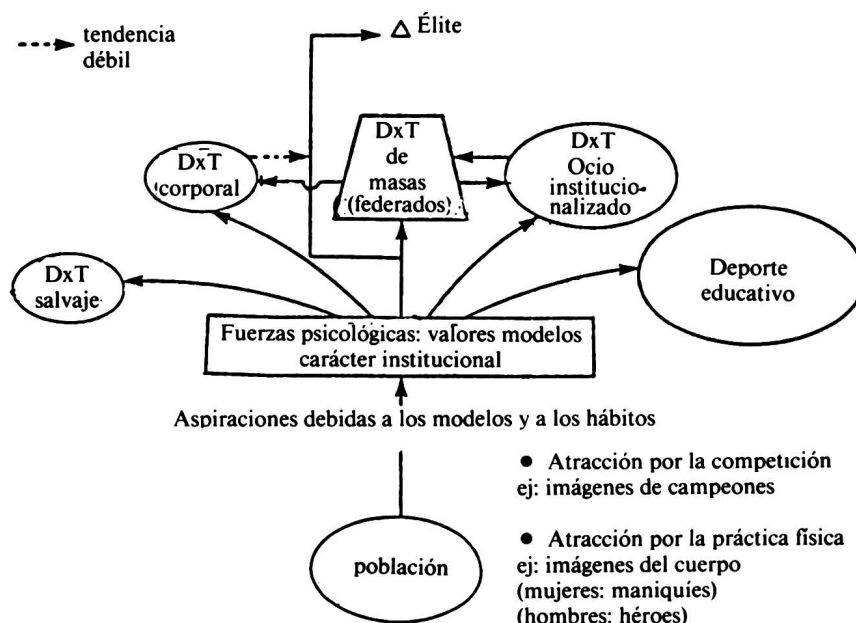
Nuestro paradigma de partida considera al deporte como un medio de la Educación Física, una Educación Física sistemática, renovadora, cuyo objeto es el ser en su globalidad y unidad, es decir, la persona como sistema inteligente, quedando por tanto constituida como una disciplina de intervención pedagógica que utiliza medios singulares como el deporte. El carácter peculiar de la actuación optimizante de la Educación Física sobre la persona se basa en la utilización sistemática de la motricidad;⁷ y en nuestro caso de la motricidad deportiva.

Es constatable el proceso de creciente institucionalización que sufre el depor-

te, debido en gran medida a su carácter social y cultural, pero es tal su magnitud y popularidad que su práctica desborda al propio proceso; el deporte como fenómeno vivo, fluye constantemente, por lo que genera de forma continua nuevas prácticas, como aquéllas que R. Thomas (1987) llama “deporte salvaje” y Pierre Parlebas (1986) “Casijuegos deportivos” y que comprende a numerosos practicantes sin licencia y por tanto no controlados institucionalmente que utilizan un espacio no domesticado, es decir, lleno de incertidumbres, para efectuar prácticas poco exigentes, en instalaciones naturales (recorridos libres por el bosque, “jogging”, esquí, etc.) y que responde a una concepción del tiempo libre (ocio) poco compatible con las restricciones habituales de la práctica deportiva.

Presentamos a continuación y para mayor claridad un cuadro⁸ sobre la distribución de la práctica deportiva

Cuadro 2
(R. Thomas, 1987)



actual en relación a su institucionalización.

Según este esquema, todas las prácticas deportivas, excepto las correspondientes al deporte salvaje están institucionalizadas, y es que este proceso tiende a domesticar el espacio, su carácter, la actividad en sí misma, reduciendo al mínimo su incertidumbre, con lo que la actividad se constriñe, se “civiliza”, en una palabra, se limita la amplia gama de posibilidades motrices a través de una estricta codificación competitiva que regula las características del esfuerzo físico. Es por ello que reclamamos este “deporte salvaje” que, a través del elemento incertidumbre –gracias a su mínima institucionalización– y de su flexibilidad reglamentaria, proporciona un bagaje considerable de experiencias motrices, muy valiosas y optimizantes en el proceso educativo de la Educación Física sistemática.

El deporte como medio de esta Educación Física sistemática debe centrarse en el sujeto que aprende, promoviendo aprendizajes motrices de respuesta plural, espontáneos y anticipatorios, evitando por tanto los comportamientos mecanicistas, estandarizados y en suma, reducir la emisión de respuestas que son previamente hibernadas a través de un proceso de automatización.

El deporte debe presentarse como una acción pedagógica en la que la persona como sistema inteligente pueda intercambiar energía de forma racional, codificar e interpretar el sistema de signos y códigos de esa práctica deportiva; con capacidad para adaptarse y adecuarse a ese sistema deportivo que proponemos, capaz no sólo de interpretar sino de ordenar y ser eficaz en el entorno lúdico-deportivo presentado, a través de una manipulación sistemática del entorno para finalmente procurar la conciencia e interiorizar esa experiencia.

El deporte planteado bajo las consignas de un sistema inteligente, puede

constituir un eficaz medio de esa Educación Física sistemática, pero este modelo debe poseer una estructura interna coherente integrada por los siguientes rasgos (según estudio presentado en este mismo número):

1. El carácter lúdico constituye su raíz antropológica, no en vano y hasta el siglo XIX el término “deport”, posteriormente “depuerto” y después “deporte”, vino a significar recreación, diversión. Actualmente y en algunas modalidades deportivas tiende a reducirse; en mi opinión el deporte procede del juego y nunca debe perder su condición de tal.

2. La “codificación competitiva”, representa la consecuencia lógica del carácter lúdico de que antes hablábamos, ya que el juego, por muy anárquico que parezca, está siempre reglado, el problema reside en la hipervaloración del elemento competitivo, el cual lleva a variar el objeto último: educación, recreación; por el de ganar, lo que conlleva degeneraciones deportivas: violencia, doping, etc. Las reglas tienen la doble función de regular la competición y eliminar la incertidumbre –esa es la tendencia– hasta el momento.

3. El “ejercicio físico” constituye un rasgo pertinente ya que como vimos, la actividad se basa en la utilización sistemática de la motricidad con fines educativos, recreativos o de rendimiento, según los diversos ámbitos del deporte considerados.

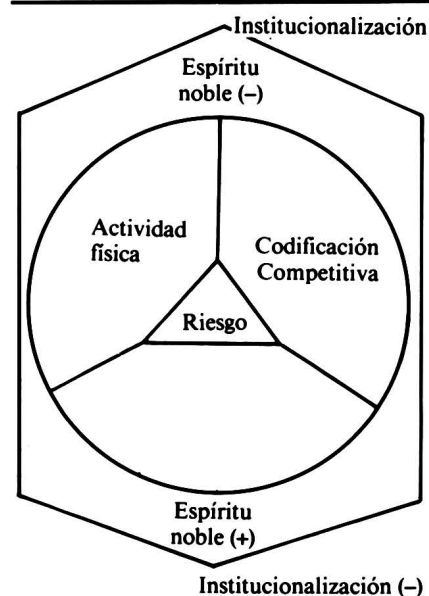
4. El “espíritu noble”, también denominado deportivo, es herencia del “fair play” del caballero inglés, que son los verdaderos pioneros del deporte moderno, a través de su práctica en las instituciones escolares burguesas –privadas– que controlaban. Constituye en principio una forma leal, respetuosa y desinteresada de comportamiento en el conflicto deportivo.

5. “El riesgo” es un factor que acompaña al rasgo competición y aparece generalmente unido al deporte rendimiento. En todas las situaciones motri-

ces de carácter lúdico-deportivo está presente este factor, aunque en las actividades que existe una dura competencia contra sí mismo, el medio natural y otros deportistas, el nivel de riesgo es obviamente mucho mayor.

Toda actividad deportiva tiene esta estructura interna, la cual deviene en una interacción mutua, configurando una lógica interna que representa⁹ “el sistema de los rasgos pertinentes de esta situación ludomotriz y el cortejo de consecuencias prácticas que este sistema entraña”. A continuación en el siguiente cuadro presentamos la gráfica correspondiente a la lógica interna del deporte según los datos deducidos del estudio anterior.¹⁰

Cuadro 3



Según nos refiramos al deporte educativo, de ocio o de alto rendimiento, las relaciones entre los diversos rasgos divergerán. La lógica interna del deporte educativo debe basarse en el equilibrio profundo de todos sus rasgos y en la coherencia interna, fruto de la cual obtendremos en el plano exterior una actividad racional que permita un desa-

rollo global del niño en sus dimensiones biológica, cognitiva, afectiva, relacional, expresiva y decisonal. Para desarrollar más esta idea vamos a configurar una serie de escalas en donde relacionaremos los rasgos estructurales encontrados y las manifestaciones deportivas.

- Que el proceso de institucionalización sea para salvaguardar los auténticos valores del deporte, sobre todo teniendo en cuenta que éste es una vía de penetración óptima de ciertos modelos, valores y normas sociales; lo que puede llevar a determinar y alienar al individuo.

	deporte recreativo	deporte educativo	deporte elite
Institucionalización	(-)		(+)
Espíritu noble	deporte elite	deporte educativo	deporte recreativo
	(-)		(+)
Actividad física (esfuerzo físico)	deporte recreativo	deporte educativo	deporte elite
	(-)		(+)
Carácter lúdico	deporte elite	deporte educativo	deporte recreativo
	(-)		(+)
Codificación competitiva	deporte recreativo	deporte educativo	deporte elite
	(-)		(+)
Riesgo	deporte recreativo	deporte educativo	deporte elite
	(-)		(+)

Como consecuencia de este ordenamiento relacional observamos los siguientes resultados:

- El deporte educativo aparece como una manifestación que tiende a situarse en una posición intermedia en el análisis y clasificación de sus rasgos por ámbitos de actuación, observamos, por tanto, que esta manifestación posee niveles medios en los seis rasgos estructurales, lo que nos lleva a deducir ciertas conclusiones para obtener un auténtico deporte educativo, integrado en el modelo de Educación Física renovadora que presentamos.

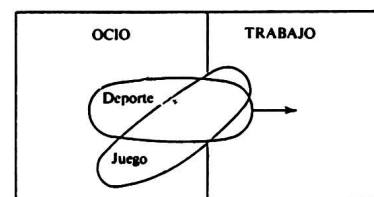
- Incrementar la presencia del juego noble en la actividad deportiva a través de un tratamiento diferente de la codificación competitiva.

- Dar mayor protagonismo al carácter lúdico, maquillando el esfuerzo físico y mental a niveles tolerables, en donde el riesgo biológico, físico y emocional sea racional en un proceso de formación. En definitiva, que el deporte se constituya en un medio más de la formación del individuo y no un fin en sí mismo.

En otro orden de cosas, el contenido deportivo que antaño estaba situado en

el sector del ocio, tiende a penetrar en el sector del trabajo alejándose de esta área primigenia; en algunas situaciones corta el cordón umbilical que unía al juego tal como se ve en el cuadro n° 4,¹¹ que representa las relaciones entre el ocio, el trabajo, el juego y el deporte.

Cuadro 4
(R. Thomas, 1979)



Este cuadro coincide con la cronología etimológica de la palabra deporte que a partir del siglo XIX pierde su significado tradicional: diversión, recreación, por el de ejercicio físico, que predomina en la actualidad.

Todo el conjunto de hechos y causas individuales o sociales relacionadas con el deporte revelan una lógica externa contingente, que puede dar lugar a formas muy diversas de reacciones comportamentales; es por ello necesario que esta coherencia externa se haga operacional a través del sentido de equipo, el respeto a las normas, el espíritu de sacrificio, la solidaridad, la socialización del individuo; éstos son objetivos que inciden plenamente en el concepto de un deporte educativo. En suma, que el deporte que proponemos es aquél que goza de una doble lógica interna-externa equilibrada, coherente y en perfecta correlación, constituyéndose como un medio notable de la Educación Física renovadora cuyo objeto formal es la persona.

Hacia una praxis alternativa

Pero, ¿qué prácticas deportivas que cumplan los requisitos mencionados

podemos sugerir? Ya hemos visto que la institucionalización del deporte comporta ciertos riesgos en la consideración de un auténtico deporte educativo, es por ello que abordamos las prácticas deportivas institucionalizadas desde una óptica funcional, partiendo desde su práctica primigenia hasta su valor cultural actual.

Consideramos que las prácticas deportivas actuales son un símbolo cultural que viene predeterminado por unas prácticas ancestrales que es necesario agrupar para abordarlas desde una perspectiva pedagógica, técnica y cultural común. Esas prácticas deportivas agrupadas, así consideradas, conservan todo su valor cultural y simbólico, y en definitiva, se obtendrá, a mi modo de ver, una mejor aportación al proceso educativo. En torno a ese planteamiento, exponemos a continuación una primera aproximación del tratamiento pedagógico del deporte:

1. De las capacidades filogenéticas a los deportes individuales.
2. De las actividades luctatorias a los deportes de combate.
3. De los juegos colectivos a los deportes de equipo.
4. De las prácticas con objetos a los deportes con instrumentos ("stick", pala, raqueta, bate, etc.).
5. Desde las embarcaciones de transporte a los deportes náuticos.
6. De las prácticas utilitarias a los deportes deslizantes.
7. De los recursos cinegéticos y bélicos a los deportes de control y precisión.
8. De las actividades ecuestres a los deportes hípicos.
9. De las prácticas eólicas a los deportes aéreos.
10. De los artilugios mecánicos a los deportes de motor.
11. De los juegos populares a los deportes tradicionales.
12. De las actividades naturales al "deporte salvaje".

Los diez primeros grupos corresponden a prácticas deportivas institucio-

nalizadas, y los dos últimos pertenecen a actividades tradicionales que no pertenecen a la categoría social institucionalizada de los anteriores, y que sin embargo proponemos como actividades complementarias y alternativas por sus indudables valores formativos. En cada uno de estos grupos y según la clasificación de las prácticas deportivas de Ch. Pociello,¹² se desarrollará un capital cultural más o menos independiente de su capital económico, y una actitud corporal predominante: la fuerza, la energía, la gracia y los reflejos.

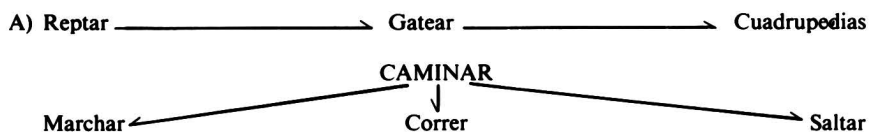
A continuación pasamos a desarrollar cada grupo de actividades con el objeto de delimitar su trayectoria histórico-cultural hasta enlazar con el ámbito deportivo correspondiente. Asimismo, intentaremos analizar los valores educativos que podemos desgarnar en cada área contemplada.

1. De las capacidades filogenéticas a los deportes individuales

El hombre que viene de un tronco común conjuntamente con el resto de animales, presenta a lo largo de un proceso de filogénesis una serie de cambios que van encabezados por la motricidad de ese ser; Victor Da Fonseca (1984) defiende la hipótesis de que el individuo, a través del proceso ontogenético (desarrollo del niño), recoge acelerada y cualitativamente, el desarrollo de la especie humana (filogénesis).

Así vemos que el niño ejecuta una serie de acciones motrices según el estadio evolutivo en que se encuentra: reptar, coger, gatear, cuadrupedias, trepar, caminar, marchar, correr, saltar, lanzar, etc. Estas capacidades son las que nos vienen dadas por herencia filogenética y las que nos proporcionan nuestra motricidad característica.

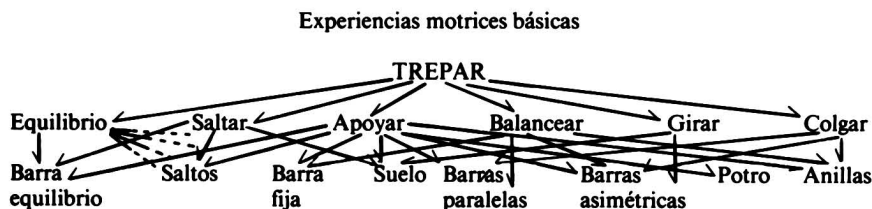
ATLETISMO



B) Posición cuadrúpeda —————> Posición bípeda



GIMNASIA DEPORTIVA



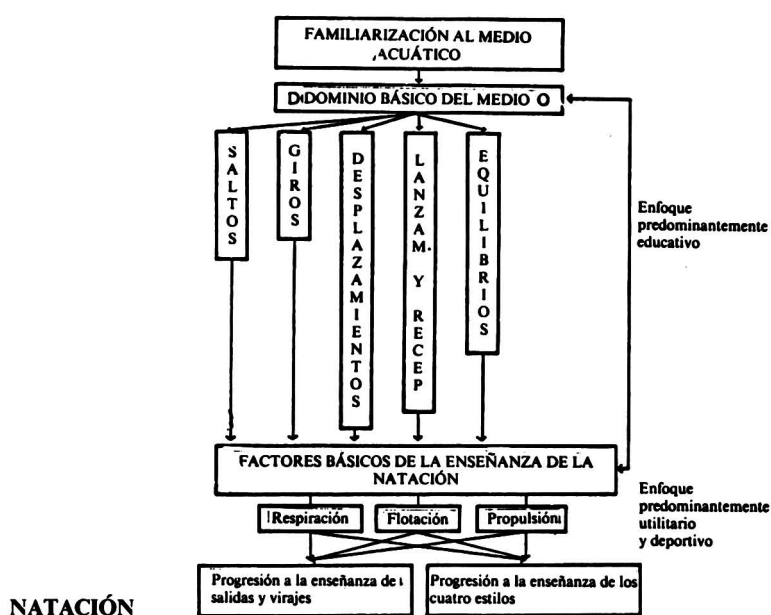


Los deportes individuales proceden de la reglamentación y competencia de esas capacidades específicas del hombre y posibilitan al mismo su relación

con el medio ambiente. A continuación presentamos los cuadros aproximativos de estas habilidades y destrezas en relación al deporte.**

Cuadro 5
(F. Navarro, 1978)

**

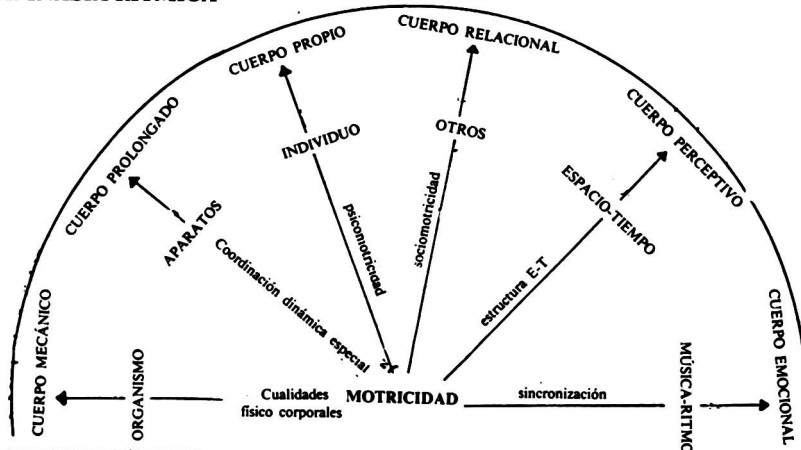


Cuadro 6
(Marta Castanyer, 1987)

**

GIMNASIA RÍTMICA

CUERPO SIMBÓLICO



2. De las actividades luctatorias a los deportes de combate

Las actividades luctatorias tienen un doble interés para nuestros propósitos pedagógicos. En primer lugar, son unas actividades que se remontan al principio de los tiempos y son una constante más o menos institucionalizada en todas las culturas a lo largo de la historia; el sentido era ritual, de emulación, de entrenamiento para la subsistencia, de demostración de poder, de pasatiempo y hasta de ejercicio de control y dominio de sí; y es que las actividades luctatorias representan no sólo una serie de prácticas más o menos agresivas en honor de algún personaje divino, mitológico o humano, sino que suponen un excelente medio de autoconocimiento, control, respeto, disciplina, ritualidad, es decir, valores pedagógicos que completan la importancia de estas prácticas.

No es pues extraño que a través de estas actividades existan actualmente multitud de prácticas de lucha tradicional que proceden del estatus que gozaban en el pasado. Concretamente, y entre los deportes tradicionales de nuestro país, nos encontramos con la lucha leonesa, la lucha canaria, las luchas rituales, el palo canario, la loita; e incluso luchas de animales (de carneros y de gallos).

Actualmente, el deporte como fenómeno social y símbolo cultural recoge el testigo de los pueblos de la antigüedad y agrupa las diversas disciplinas de lucha reglamentadas en los deportes de combate "... en los cuales se produce un enfrentamiento directo entre los adversarios cuyo objeto final es derrotar al contrario. La forma en que se consigue la victoria es lo que caracteriza cada modalidad".¹³

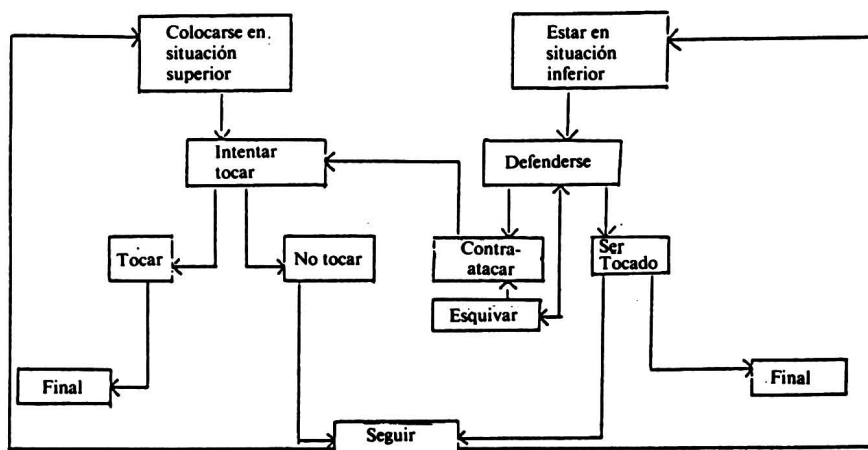
Estos deportes se pueden dividir en dos grandes grupos, en función de la forma de vencer o del objeto final que persiguen:

a) Deportes cuyo objetivo final es TOCAR al adversario,

1. tocar con objeto (kendo, palo).
2. tocar sin objeto (Boxeo, Karate).

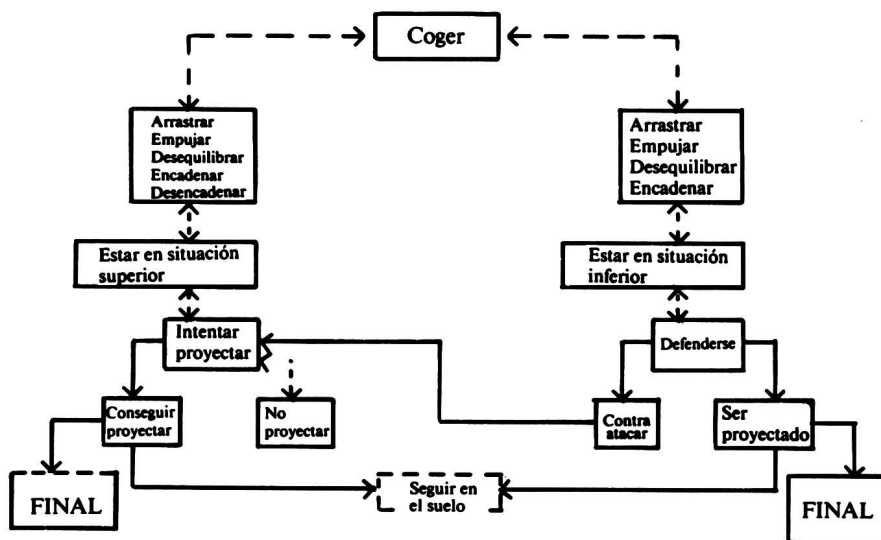
Nuestra propuesta vendría dada por un planteamiento como el que queda

Cuadro 7
(Castarlenas - García Fojeda, 1988)



b) deportes cuyo objetivo final es reflejado en los cuadros presentados, **PROYECTAR** al adversario. donde el niño descubre progresiva-

Cuadro 8
(Castarlenas - García Fojeda, 1988)



mente las cualidades de la lucha a través de actitudes pedagógicas, utilizando el cuerpo con fines no agresivos.

3. De los juegos colectivos a los deportes de equipo

La pelota ha sido el móvil lúdico más versátil, dinámico y popular que el hombre ha conocido a lo largo de su trayectoria recreativa a través de los tiempos. Este elemento, no fue desarrollado por todas las culturas y ni siquiera fue conocido por la mayoría de pueblos antiguos de los que tenemos noticias; pero es cierto que en las culturas en las que se conoció la pelota —como objeto esférico polivalente—, ésta sedujo a sus manipuladores, constituyéndose en un instrumento de comunicación, de duelo —es decir, de cooperación/oposición con los demás—, de consenso en la aceptación de las normas, de interacción con el medio, de conflicto simbólico, de poder, de diversión, de placer, de aprendizaje, de creación, de decisión, de... afectividad.

El juego, en general, ha sido una conducta típicamente humana, contrapuesta al proceso de subsistencia y que todas las culturas sin excepción han desarrollado. Los juegos colectivos, representan prácticas recreativas evolucionadas, de gran aceptación social cuyo significado ritual y simbólico denotaba el nivel socio-cultural de esa civilización. Los pueblos con mayor nivel, poseían una buena estructuración en sus juegos colectivos, siendo estos una muestra palpable de su evolución; estas prácticas lúdicas giraban, generalmente, en torno a un móvil lleno de significaciones lúdico-mágicas; la pelota fue uno de ellos, quizá el más ambivalente.

Muchos juegos colectivos de pelota, han sido auténticos precedentes de los deportes de equipo actuales; en estas prácticas, la pelota procedía del entorno, por lo tanto, sus características de comportamiento variaban, en función

del material utilizado, desarrollándose actitudes corporales diversas en relación a las características del objeto –técnica–, con el fin de buscar una eficacia lúdico-motriz, observando las normas configuradas por los propios jugadores a través del contrato de juego. Así vemos como unas veces la pelota era una vejiga de animal llena de aire, otras, un amasijo de hojas del entorno de forma más o menos esférica, otras como en Centro-América era de caucho; actualmente se hacen de material sintético, al orden de los tiempos, o espontáneamente en los patios de recreo con el papel de aluminio que sirve de envoltorio de los bocadillos de media mañana. A partir de los juegos colectivos de pelota ancestrales: el “tlachtli” azteca, la soule medieval, el *αἰσχυρός* (*) griego y otras prácticas lúdicas con pelota de origen chino, esquimal o europeo, surgen los deportes de equipo, cuya lógica interna¹⁵ viene determinada por la relación con el espacio, relación con otros (comunicación y contracomunicación motriz), imperativos temporales y la relación con la pelota.

A través de un proceso de creciente complejidad, proponemos desarrollar, en primer lugar, los juegos colectivos de organización simple sin apenas comunicación motriz, hasta llegar a los juegos codificados, reglamentados, de cooperación/oposición, es decir, de comunicación y contracomunicación motriz, con una reglamentación más compleja; estos juegos sociomotores a partir de sus redes de metacomunicación motriz, presentan una dimensión socio-afectiva muy rica y por tanto deben ser potenciados, pues la afectividad se constituye en la llave del proceso educativo; a raíz de estas experiencias, nos situamos en la antesala de los deportes de equipo: Rugby, fútbol, balonmano, baloncesto, voleibol.

A través de los deportes de equipo se deben desarrollar consecuentemente las diversas dimensiones del juego so-

ciomotor; es necesario ofertar toda la pluralidad de deportes mencionados, porque aunque todos están basados en los mismos parámetros funcionales, cada uno de ellos implica un dominio de destrezas y habilidades diferentes, así como un tipo de confrontación distinta que girará desde el Rugby con una violencia de carga máxima hasta el Voleibol, con una violencia de carga nula, pasando por todos los demás.¹⁶

4. De las prácticas con objetos a los deportes con instrumentos

El cuerpo ha sido el primer instrumento del hombre a lo largo de su historia, y las primeras técnicas han sido exclusivamente corporales, pero he aquí que el individuo empieza a descubrir otros objetos, al principio por razones utilitarias y de subsistencia y, posteriormente, para enriquecer el bagaje de instrumentos que se añaden a las prácticas corporales que se efectúan en su tiempo libre; surgen los primeros objetos-instrumentos, los cuales supondrán para el hombre un reto de ajuste motor provocando nuevas destrezas y habilidades motoras de carácter lúdico. Con el paso del tiempo, el número de objetos se ha incrementado, así como la variedad de prácticas y las subsiguientes habilidades y destrezas que se desprenden de cada actividad. Estas prácticas con instrumentos han llegado hasta nuestros tiempos y constituyen actualmente algunos de los deportes más populares (tenis, golf, badminton, hockey, etc.).

El instrumento es el símbolo de la técnica y del progreso del hombre (desde el hueso más primigenio utilizado como tal, hasta la pieza técnica actual más sofisticada). Estas prácticas implican una coordinación muy fina y ajustada: ojo-instrumento-objeto. Es por ello que estas actividades deben engrosar el núcleo de experiencias motoras fundamentales en un proceso racional de formación.

5. Desde las embarcaciones de transporte a los deportes náuticos

Desde las épocas más remotas, los hombres han utilizado distintas formas de embarcaciones: balsas, almadías, troncos de árbol huecos, etc., manejados con pértigas o remos para navegar por los ríos, lagos y mares, que poco a poco fueron reformándose hasta dar con los kayaks (bote de hombres, en esquimal), canoas y las actuales embarcaciones de vela de competición. Es necesario distinguir entre las embarcaciones propulsadas por la fuerza del viento a través de velas desplegadas a tal efecto.

El origen de las embarcaciones de remos lo encontramos en los egipcios, los indios americanos, los polinesios y los esquimales.

A raíz de su encuentro con los europeos, éstos desarrollaron sus técnicas con fines recreacionales y turísticos, para luego pasar a la competición.

El origen de las embarcaciones de vela surge en la necesidad de los primeros navegantes de buscar la manera de aprovechar la fuerza natural del viento, transformándola en energía propulsora para sus barcos, y es posible que tuviera sus orígenes en Polinesia. Las primeras embarcaciones eran simplemente llevadas según la dirección del viento, pero gradualmente se descubrió que preparaciones más elaboradas del mástil (el palo de la arboladura de la vela) y del aparejado, así como mejores materiales de las velas y la adopción de cables y maniobras suplementarias, podrían permitir que un barco fuera impulsado por el viento dentro de un sector más amplio con respecto a la dirección del mismo y no navegando estrictamente en la línea recta de dicha dirección.

Indudablemente, estas primitivas actividades efectuadas de forma puntual en período estival, pueden reportar al niño una gran experiencia: la navegación, desarrollando dimensiones cognitivas, relacionales, afectivas y deci-

sionales. El niño que diferencia perfectamente los dos grandes ámbitos de la navegación, debe conocer las formas más primigenias de propulsión sobre artilugios creados por el hombre y que él mismo podría construirse desarrollando su capacidad creativa y sus habilidades manuales; accediendo a continuación a los deportes modernos de remo y vela.

Por todo ello, nuestra propuesta pedagógica vendría dada por los siguientes pasos: en primer lugar, una fase de búsqueda de materiales, moldeamiento y construcción de embarcaciones primitivas y otras alternativas producto de la imaginación juvenil; en una segunda fase se accedería a las embarcaciones propulsadas por remos, y en tercer lugar se introduciría en el mundo de las embarcaciones de vela, es decir el conocimiento y la utilización de los vientos para lograr una propulsión.

6. De las prácticas utilitarias a los deportes deslizantes

Desde el principio, diversos pueblos han coexistido de forma casi permanente con elementos naturales, como la nieve, el hielo, el mar; fruto de esta interacción con los elementos naturales han surgido en el seno de los mismos una serie de ingenios con fines utilitarios, nos referimos a las tablas de esquí, los patines sobre hielo, las tablas para deslizarse por las aguas marinas a punto de romper en las playas ("surf"), etc. Estas primitivas prácticas utilitarias, tienen una característica común, y es que son actividades de equilibrio sobre instrumentos deslizantes en un medio natural. Este tipo de actividades desarrollan un modelo de equilibrio y de actividad muy original, procurando un dominio de sí mismo, lo que reporta indudables valores educativos.

Actualmente los deportes modernos que suceden a este tipo de prácticas se han desarrollado muchísimo y representan una oferta relativamente accesible

para el niño, aunque de carácter estacional. A tal efecto presentamos un cuadro de actividades en cuatro fases: en una primera fase desplazamientos y deslizamientos en nieve, hielo, arena (dunas) y agua con el propio cuerpo; en segundo lugar, actividades de desplazamiento y deslizamiento en dichos medios utilizando toda clase de objetos, con el fin de obtener el instrumento más deslizante; en tercer lugar, actividades deslizantes con ayuda de compañeros; y por último, los deportes deslizantes actuales en los diversos medios: nieve (esquí, saltos, monoesquí), hielo (patinaje sobre hielo), mar ("surf").

7. De los recursos cinegéticos y bélicos a los deportes de control y precisión

El arco y la flecha aparecen antes del periodo neolítico como instrumento para la caza, utilizado por los primeros pobladores de nuestro planeta, como lo testimonian las pinturas rupestres y las puntas de flecha de pedernal que aparecen en tantas excavaciones. Este instrumento rupestre se emplea más tarde como arma de combate; todos los guerreros del mundo antiguo y medieval, en todos los continentes, utilizan el arco hasta que aparece la pólvora y se desarrollan las armas de fuego.

Este tipo de instrumentos utilizados con fines cinegéticos o guerreros representan en el tiempo de ocio un tipo de ejercicio sistemático de autodisciplina y dominio de sí mismo, con un control tónico-respiratorio óptimo para obtener éxito. Para los orientales el tiro con arco es un proceso espiritual de interacción entre lo consciente y lo inconsciente lleno de ritualidad y ceremoniosidad; como decía Confucio "... un arquero de éxito debe ser hombre virtuoso", lo que quiere significar que sólo una conciencia tranquila proporciona la seguridad necesaria.

Este tipo de prácticas estaban consideradas en todo Oriente como medios

tradicionales de educación ya que potencian el control y el dominio de sí mismo, la concentración y produce una sorprendente inversión, en cuanto a la utilización de unos instrumentos tradicionalmente agresivos y mortíferos en prácticas de carácter formativo. Con el lanzamiento/disparo no buscas el éxito, sino que éste es consecuencia del buen control biológico-emocional; el lanzamiento/tiro es el camino hacia una meta, pero no la meta misma.

Por todo ello proponemos que estas actividades pasen a formar parte del currículum de experiencias motoras que el alumno debe poseer para lograr una completa formación psico-motora y un mejor conocimiento de sí mismo.

8. De las actividades ecuestres a los deportes hípicas

Entre los animales domesticados por el hombre, el caballo (3000 a.C.) ha sido el más importante por su carácter polivalente; ha servido de transporte, para las tareas agrícolas, de vigilancia, en actividades bélicas, etc. En algunas culturas, sobre todo del ámbito asiático, es un elemento clave y no es extraño por tanto que desde muy antiguo se tengan noticias de actividades ecuestres de carácter ritual, ya sea en actividades lúdicas o de entrenamiento.

Los hititas¹⁶ en el 1360 a.C. desarrollaron una sorprendente teoría del caballo, que encontramos en el texto de Kikkuli. Las actividades hípicas se han desarrollado hasta la saciedad en las sociedades que conocían el caballo, fundamentalmente en las comunidades asiáticas y europeas, y así encontramos en estos continentes multitud de datos relacionados con carreras de caballos, juegos hípicas de destreza, de lucha, de habilidad, acrobacias hípicas, juegos colectivos a caballo como el polo —de origen persa—, etc. El hipódromo como instalación específica se desarrolla e institucionaliza desde varios siglos antes de Cristo y representa el gran nivel de aceptación social de



estas actividades, que viene a resumir el estatus que tenía el caballo en estas culturas.

Actualmente el caballo ha perdido el protagonismo de antaño, ya que los artilugios mecánicos y la nueva tecnología del motor de explosión lo ha desplazado, quedando relegado en las sociedades más avanzadas a prácticas hípias de carácter recreativo y competitivo; son los deportes hípicas que representan para sus practicantes una diferencia de estatus social.

Con el ánimo de mantener y continuar estas prácticas ecuestres tan tradicionales en algunos pueblos de antaño, proponemos estas experiencias con el fin de dar a conocer unas actividades tan importantes en el pasado como lo pueda ser hoy en día el vehículo de motor; paralelamente a ello consideramos imprescindible entre la oferta deportiva actual, aprovechar la oportunidad que ofrecen estas actividades para obtener una interacción real entre el hombre y el animal en busca de una perfecta coordinación y adaptación jinete-caballo que permita lograr los objetivos propuestos.

9. De las prácticas eólicas a los deportes aéreos

A mediados del siglo VI a.C. Anaxímenes, declara que el principio básico del que están hechas las cosas "es el aire (arje), pues de éste nacen todas las cosas y en él se disuelven de nuevo. Y así como muestra el viento envuelve a todo el mundo". Es indudable que, igual que para Anaxímenes en el origen de la Filosofía, muchas otras culturas han considerado el aire y el viento como un elemento fundamental, y esto tiene un reflejo en sus prácticas eólicas que han sido siempre una aspiración y hasta una necesidad.

Desde la mitología griega con Ícaro, que junto a su padre se escapó volando del laberinto de Creta, mediante unas alas unidas al cuerpo con cera y que representa la vieja ambición del hom-

bre de volar, hasta las prácticas eólicas desarrolladas en muchas culturas como Egipto, que hacían globos de papiro, calentando el aire de su interior, alcanzando éstos una cierta altura, por lo que efectuaban unos recorridos más o menos largos, en relación a los cuales existía la competencia; hasta juegos como el volador, practicado por los maoríes de Polinesia, los otomí de México y las tribus autóctonas de Guatemala, en donde el individuo se sujeta a una cuerda que pende de un disco girador de madera asido a un mástil y gira a merced del viento, así como las prácticas de los pueblos australianos autóctonos como el "bumerang", que es un objeto mágico para esas tribus y que posee especiales características voladoras, como el retorno. Los cometas originarios de los pueblos asiáticos: China y Tibet, han sido quizá la práctica más conocida por el resto de las culturas; en base a este planeador se generaban un tipo de juegos donde el aire y la dirección de los vientos eran claves; se llegaba al extremo de colocar a un hombre asido al cometa, el cual era arrastrado y lanzado por varios compañeros al espacio. Esta práctica fue utilizada con fines de observación en ciertos momentos históricos. La habilidad con las banderas para hacerlas flamear, los saltos al vacío con acrobacias aéreas logrando un dominio del cuerpo en el espacio, etc., con algunas de las prácticas tradicionales que han utilizado de forma sistemática el espacio aéreo.

En los últimos siglos, el hombre, fiel continuador de la tradición histórica, intenta, a través de ciertos artilugios, lograr esa vieja aspiración del ser humano: volar, sentir el placer de suspenderse en el espacio; la respuesta actual son los deportes aéreos modernos: Paracaidismo, parapente, caída libre, ala delta, aerostatismo, vuelo sin motor. Por otra parte, el frees-bee (platillo volador) recuerda toda una serie de lanzamientos de objetos con carácter má-

gico, como el "bumerang", y que constituían unas prácticas utilitarias lúdicas y rituales.

10. De los artilugios mecánicos a los deportes de motor

La invención de la rueda supuso para el hombre el primer gran eslabón de una carrera de avances en la conquista y dominio de la naturaleza. La rueda es el instrumento básico de todos los vehículos terrestres, y en base a este elemento se han ido creando una serie de artilugios mecánicos, en principio de carácter utilitario-productivo y después con fines lúdicos, que han supuesto el desarrollo de unas prácticas muy específicas, representantes de la tecnología y por tanto símbolos de la modernidad.

Desde las antiguas carreras de carros tirados por caballos hasta Leonardo de Vinci (1450-1519) renacentista, inventor, que crea la hélice y diversos artilugios mecánicos que posteriormente se desarrollaran debidamente; llegamos a la época contemporánea en donde la bicicleta, los patines, los trineos, el "bobsleigh", etc., representaban prácticas lúdico-deportivas de una época. A partir de la Revolución Industrial se crean y consolidan estas prácticas para complementarse ya en nuestro siglo con los deportes de motor, todo un símbolo de nuestra época, y que a pesar de su rápido arraigo y popularidad no tienen todavía ningún representante en el más grande espectáculo deportivo: los Juegos Olímpicos.

El conocer y conducir vehículos de motor no es un lujo, es una necesidad de nuestro tiempo, y por tanto el niño debe aproximarse de forma puntual a estos ingenios creados por el hombre para el servicio y placer del mismo a través de un proceso creciente en complejidad. En primer lugar, conocer, conducir y jugar con artilugios mecánicos diversos; posteriormente pasar a los artefactos mecánicos de motor autónomos y poco peligrosos: karts, au-

tos de choque; para en edad madura introducirse en los vehículos de motor.

11. De los juegos populares a los deportes tradicionales

El juego popular¹⁷ es aquella actividad lúdica de carácter tradicional que surge del propio contexto cultural, de forma espontánea y se proyecta en el tiempo. Estos juegos ancestrales arrancan desde actividades laborales o mágico-religiosas y no se encuentran excesivamente reglamentados, siendo sus reglas de carácter contractual a partir del mutuo acuerdo de los jugadores y por tanto variables y flexibles. Asimismo, los instrumentos y el terreno de juego no están en la mayoría de los casos delimitados, estando en función de la comarca o localidad donde se practican.

El deporte tradicional procede de la evolución de los juegos populares; el cambio paulatino que sufre el juego popular hasta convertirse en deporte tradicional es progresivo en complejidad y fruto de una mayor popularidad e intensidad en su práctica; el juego se reglamenta y el terreno y los instrumentos se unifican, lo que hace evolucionar en complejidad las técnicas de ejecución apareciendo la práctica sistemática para obtener una técnica mejor. Nos encontramos con una actividad lúdica ancestral, sistematizada, con un reglamento único y en la mayoría de los casos institucionalizada a través de federaciones de ámbito restringido que regulan e impulsan las competiciones regladas inter-territoriales (Federación española de bolos). Estas actividades tienen un ámbito de actuación retringido al área cultural a la que pertenecen.

Siguiendo la clasificación efectuada por Rafael García Serrano (1974) sobre "Los juegos y deportes tradicionales en España", observamos los siguientes grupos:

1. Juegos y deportes pedestres, de saltos y equilibrio.

2. Juegos y deportes de lanzamiento.

3. Juegos y deportes de fuerza.

4. Juegos y deportes de lucha.

5. Juegos de mazo y bola.

6. Juegos y deportes de pelota.

7. Juegos populares de habilidad en el trabajo.

8. Juegos y deportes populares con animales y vehículos.

El niño, a través de estas prácticas, se sumerge en el pasado mediante el juego, descubriendo valores, roles, testimonios de antaño que poseen un enorme valor histórico-cultural, constituyéndose en la manifestación más genuina de su entorno. El juego, en este caso enriquecido con capital cultural, compone la práctica más natural y espontánea del ser humano, siendo a través de esta actividad como el individuo aprende, respeta, se socializa, crea y logra su madurez personal.

12. De las actividades naturales al "deporte salvaje"

Paralelamente al tratamiento pedagógico del deporte moderno y del deporte tradicional, planteo la necesidad de incorporar la práctica deportiva mínimamente institucionalizada —aunque quizás en proceso pendiente—, lo que R. Thomas (1987) llama "deporte salvaje" de grandes valores por su carácter flexible, natural, lleno de incertidumbre que puede a mi juicio complementar la oferta formativa de lo que hemos venido a denominar "deporte educativo".

La naturaleza siempre nos ha ofrecido un gran espacio para prácticas ludomotoras de carácter pedagógico que el hombre ha utilizado más o menos sistemáticamente, pero en su incesante lucha por dominar su entorno a través del clásico dilema cultura-naturaleza, se ha ido apartando progresivamente del estado natural en aras del proceso cultural. El deporte es un producto cultural cuyas manifestaciones se entroncan en este orden, es decir, tiende a homogeneizar parámetros y conductas

técnico-motoras, reduce la incertidumbre y ocasiona el abandono de las prácticas lúdicas más tradicionales.

El "deporte salvaje" es una vuelta a la naturaleza, proponiendo experiencias motrices en su hábitat natural, plenas de incertidumbre y por tanto de aventura, con una diversidad de espacios de actuación tan dispar como deseemos, y con una espontaneidad en su práctica ideal en un enfoque educativo. Esta actividad puede resultar una auténtica alternativa al deporte moderno reglamentado, homogeneizado y reducido a nuestro ámbito cultural.

Quizá una actividad modelo que representaría estos valores del "deporte salvaje", y además estaría en un proceso de institucionalización ubicado en el ámbito escolar, serían los recorridos de orientación que a veces se convierten en carreras de orientación. Desde los primeros tiempos, el hombre sintió la necesidad de conocer su situación en el espacio natural donde se encontraba; enseguida necesitó desplazarse por mor de su condición de nómada y para ello aprendió a guiarse por las señales que le ofrecía la naturaleza, interpretando la situación del sol, las estrellas y los accidentes orográficos. Además, cuando no existían puntos de referencia naturales, colocaban señales luminosas y de otro tipo. Comenzó a dibujar planos para ayudarse en sus desplazamientos y posteriormente descubrió el principio de la brújula; con la ayuda del plano y de la brújula el hombre encontró su camino. Los recorridos naturales nos rememoran este proceso y nos acercan de forma sistemática a la naturaleza.

En esta línea proponemos por tanto, cualquier actividad natural que observe los principios educativos formulados.

Como ya hemos indicado, no creemos en un proyecto educativo del deporte institucionalizado sin contar con el tratamiento pedagógico del deporte tradicional y del "deporte salvaje".

Por todo ello, y en base a las líneas expuestas, presentamos la siguiente programación adaptada al marco escolar:

a) grupos de actividades cotidianas sujetas a la programación académica del curso escolar:

1. De las capacidades filogenéticas a los deportes individuales;
2. de las actividades luctatorias a los deportes de combate;
3. de los juegos colectivos a los juegos de equipo;
4. de las prácticas con objetos a los deportes tradicionales;
5. de los juegos populares a los deportes tradicionales;
6. de las actividades naturales al "deporte salvaje" (si la escuela es rural o posee espacios naturales);

b) actividades puntuales sujetas a los períodos de vacaciones o fines de semana (régimen intensivo):

1. desde las embarcaciones de transporte a los deportes náuticos;
2. de las prácticas utilitarias a los deportes deslizantes;
3. de los recursos cinegéticos y bélicos a los deportes de precisión;
4. de las actividades ecuestres a los deportes hípicas;
5. de las prácticas eólicas a los deportes aéreos;
6. de los artilugios mecánicos a los deportes de motor.

A modo de conclusión

Hemos abordado el deporte educativo desde una perspectiva histórico-pedagógica, con el objeto de presentar al alumno las actividades motrices primi-

genias y llevarles a través de un proceso de conquista cultural a los deportes actuales. Pretendemos de esta manera, entroncar las prácticas de antaño con las actuales, en un intento de obtener un mayor equilibrio y racionalidad, a través de una progresión adecuada en base a la praxis histórico-evolutiva.

Por otra parte, no podemos concluir este discurso sin hacer una reflexión sobre el futuro; creemos del todo necesario el abordar el deporte actual desde una perspectiva del origen de las prácticas que lo procedieron, es por ello que el futuro se levanta como un reto y, por tanto, la perspectiva del deporte debe constituirse como un intento de opción sobre su futuro, tanto a nivel práctico —predicción de las realidades deportivas del mañana—, como a nivel teórico —significación profunda del deporte—; teniendo en cuenta que el segundo nivel —teórico— condiciona al primero a título de hipótesis.

El deporte en suma, se apoya en unos principios,¹⁸ en donde la lógica nos indica su racionalidad, la moral su valor, y la política su libertad y además, se inscribe en una continuidad, en donde la historia nos revela sus trayectorias, la sociología su funcionamiento actual y la prospectiva su discernimiento.

Finalmente, he de precisar que el debate entre Educación Física contra deporte esta sobrepasado y superado; la Educación Física no sólo no rechaza el deporte, sino que debido a su valor simbólico, significación social e identidad cultural, pasa a convertirse en Educación Física y Deporte; y el deporte educativo se transforma por todo

ello en un notable medio de la formación total de la persona, y el "homo deportivus" se incorpora por derecho propio al hombre de nuestra era.

Notas:

1. Movimiento Nórdico (Gimnasia médica de P.H. Ling). Movimiento centroeuropeo (La gimnasia nacionalista de F.J. Jahn y la gimnasia pedagógica de Guts Muths). Movimiento Oeste (La gimnasia de Fco. Amorós). Movimiento británico (Los juegos deportivos de T. Arnold).
2. Los Juegos Olímpicos Modernos se inician en 1896 en Atenas, pasando luego por París (1900), Saint Louis (1904), Londres (1908), Estocolmo (1912), Amberes (1920), París (1924), Amsterdam (1928), Los Angeles (1932).
3. CAGIGAL, J.M.: *Deporte: espectáculo y acción*. Salvat, Colec. "Temas clave", nº 32, Barcelona, 1981, p. 51.
4. CAGIGAL, J.M.: *Op. cit.*, pp. 53.
5. OLIVERA, J. y otros.: *Programas y contenidos de la EF y deportiva en BUP y FP*. Paidotribo, Barcelona, 1988, p. 13.
6. MARTÍNEZ, M.: *Teoría de la educación y práctica pedagógica*. I Curso de Doctorado de Motricidad humana, Barcelona, 1988.
7. LAGARDERA, Fco.: *La educación física en la enseñanza secundaria obligatoria*. Congreso sobre "La EF escolar en la EGB", Huesca, 1988.
8. THOMAS, R.: *Sports et sciences*. Vigot, París, 1987.
9. PARLEBAS, P.: *Elementos de sociología del deporte*. Junta de Andalucía. Colección Unisport, Málaga, 1988, p. 106.
10. OLIVERA, J.: *Aproximación etimológica y conceptual al deporte*. 1988.
11. THOMAS, R.: *Sports et sciences*. Vigot, París, 1979.
12. POCIELLO, Ch.: *Sports et sciences*. Vigot, París, 1981, p. 171.
13. CASTARLENAS, J.; GARCÍA FOJEDA, A. y otros.: *Programas y contenidos de EF y D. en BUP y FP*. Paidotribo, Barcelona, 1988, p. 430.
14. PARLEBAS, P.: *La lógica interna de los juegos deportivos*. II Curso de Doctorado de "Motricidad humana", Lleida, 1988.
15. PARLEBAS, P.: *Op. cit.*, 1988.
16. DIEM, K.: *Historia de los deportes*. Luis de Caralt, Barcelona, 1966, p. 102.
17. MORENO, C.: *Juegos populares y deportes tradicionales en España*. Consejo Superior de Deportes, Madrid, 1982.
18. JEU, B.: *Op. cit.* p. 70.



LA DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DEPORTE Y SU AGONISMO EN LA SOCIEDAD DE NUESTRO TIEMPO

ALGUNAS REFLEXIONES REFERIDAS A LA COMPETICIÓN DEPORTIVA

José Hernández Moreno, Profesor de Fundamentos del Deporte del IEF de Canarias

“Cuando la gente ve una competición para minusválidos y comenta cómo se esfuerzan estos chicos, que bien está que hagan algo de deporte...!, o cosas por el estilo, se equivocan por completo. Yo no hago deporte por entrenamiento, lucho contra una marca y contra unos rivales, porque igual ahora que cuando veía, lo que más me gusta es ganar. Lo que me mueve y creo que nos mueve a todos hacia el deporte es el afán de superarnos y la ambición por competir”.

(José Pedrajas, triple medallista olímpico en la Olimpiada para disminuidos físicos celebrada en Seúl).

Una de las constantes del comportamiento humano en su devenir histórico ha sido y sigue siendo la realización de ejercicio o actividad física.

Las razones de la presencia de la práctica de actividad física en la vida del hombre presenta motivaciones diferentes en función de las características

de las distintas sociedades en que éste ha vivido.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que las razones que fundamentan la práctica de actividad física por parte del hombre nacen de sus comportamientos lúdicos, por una parte, y los agonísticos por otra. Esto hace que la antropología moderna considere que lo específico del hombre, consiste en ser un ser activo.

El uso de las capacidades y limitaciones que el cuerpo representa o da al hombre, la podemos considerar como parte de su creación cultural.

El hombre no puede ser entendido como tal si no es considerando su identidad corporal. Dicha identidad corporal, con sus diferentes posibilidades de manifestación, es una de las formas que define al hombre en algunos de sus aspectos individuales y sociales. Esto hace decir a Mario BENEDETTI, que la identidad individual tiene a menudo

relación con el cuerpo mismo, y a Marc BARBUT que tal vez el estudio de las estructuras de los juegos y deportes practicados por las sociedades tenga un rol tan revelador como las estructuras de parentesco.

Lo dicho nos obliga a que, si queremos conocer al hombre en toda su extensión, sea necesario considerar de manera inexcusable su capacidad de movimiento y las formas en que éste se manifiesta, ya que el ejercicio físico, no instrumental, es la primera vivencia de invención original que el mismo experimenta.

Todo ello lleva a Mariano YELA a decir que el sentido cardinal de la actividad física es el que acentúa la disponibilidad del hombre respecto a sí mismo, que le proporciona la vivencia casi suprema de estar en sus propias manos y ello, precisamente, a través de la vía particularmente temprana, accesible y patente de la disponibilidad

corporal.

Si bien las raíces de la práctica de actividad física realizada por el hombre la situamos en sus comportamientos lúdicos o agonísticos, la presencia de la misma en las diferentes épocas y sociedades tiene motivaciones diversas, siempre ligada a las características propias de cada sociedad.

A manera de síntesis podemos reseñar como más significativas las siguientes: como actividad utilitaria que le posibilita la supervivencia en la vida cotidiana; como medio de invocación religiosa; como juego o acción lúdica; como preparación para la guerra; como medio de educación para mejorar sus capacidades, establecer un equilibrio y armonía personal y para mejorar la salud; como una forma de manifestación artística y como deporte de competición.

Los rasgos caracterizadores de la estructura del deporte actual

De entre las diferentes formas de realización de actividad física que practica el hombre de nuestra época, podemos afirmar que es el deporte de competición el que tiene una mayor presencia social e incidencia en sus modos de vida y comportamientos.

El deporte actual lo podemos situar originariamente en Inglaterra y la Revolución Industrial, por lo que el mismo se presenta en sus esencias como un producto resultante de los principios y modos de vida emanados de dicha época.

Para poder analizar de una forma precisa y concreta lo que entendemos por deporte en la actualidad, se nos hace del todo necesario proceder en primer lugar a tratar de delimitar lo que entendemos por juego.

Las distintas teorías del juego y definiciones del mismo nos presentan una diversidad de interpretaciones y rasgos distintos que abarcan un amplio aban-

co de posibilidades explicativas de lo que el juego es y constituye. Pese a todo, un intento por tratar de aproximarnos a concretar cuáles podrían ser los rasgos más característicos del juego no nos parece vano.

Siete son, a nuestro entender, los rasgos que a la luz de las delimitaciones conceptuales dadas por los diferentes autores, presenta el juego:

- Acción libre, el jugador que participa en un juego lo hace siempre de forma voluntaria y libre, sin que medie ninguna obligación, y cuando esto ocurre el juego pierde una de sus características esenciales.

- Placer, disfrute por la acción, recreación, pasatiempo, acto de gratificación que el individuo realiza para vivir y experimentar dicha sensación.

- Fin en sí mismo, no precisa de justificaciones como una actividad autotélica, con independencia de que pueda cumplir otras finalidades.

- Un mundo aparte, una realización sustitutiva de deseos, es un lugar fantástico, el juego está situado en un lugar intermedio entre el interior de la persona y la realidad objetiva.

- Expresión del comportamiento personal, actividad simbólica, actividad estética, búsqueda, escenario imaginario, representación figurativa.

- Gasto de energía, necesidad biológica, instinto, superación personal.

- Acto social, que permite una reconstrucción de la relación social, preparación para la vida adulta, instrumento de conocimiento, forma de conservar la tradición.

Este conjunto de parámetros configuran esa manifestación de la cultura y del ser personal que denominamos juego.

A todo ello cabe añadir otra característica que para determinados autores resulta controvertida, pero que otros aceptan sin reserva y como sustantiva, que es la existencia de reglas. Para nosotros, la regla no constituye un factor imprescindible, pero su presencia no

desvirtúa la esencia del juego sino que en algunos casos posibilita una diferenciación, tipificación de un modelo de juegos.

Esta regla, posible pero no del todo necesaria para definir lo que es el concepto de juego, cuando hablamos de un determinado modelo como es el deporte, se hace del todo imprescindible.

La delimitación del concepto deporte

El deporte es una entidad multifuncional que concierne a diversos aspectos de la vida humana y social, que ha sido analizado desde puntos de vista muy diversos, que siempre han pertenecido al ámbito de la cultura, aunque no haya sido entendido así, y que últimamente empieza a participar también del ámbito científico, como una variante significativa de los objetivos generales de la ciencia.

En la actualidad el deporte es estudiado desde la fisiología, la biomecánica, la educación, la dinámica de grupos, desde la historia, pero en muy pocos casos, desde su especificidad; debido quizás a una falta de delimitación conceptual de lo que el deporte es en sí mismo como una realidad incuestionable.

Definir qué es deporte y cuáles son los rasgos que hagan posible su caracterización estructural, es una tarea que ha sido emprendida por diversos autores y desde distintas perspectivas y áreas de conocimiento. Pese a lo cual no parece existir aún un acuerdo a la hora de delimitar cuáles son estos rasgos caracterizadores.

En la actualidad el término deporte es empleado de forma genérica para designar a un tipo de actividad física que presenta unas características determinadas, pero sin que su definición sea explícita y aceptada de forma genérica. Distintos autores y organismos han ensayado la elaboración de dicha defini-

ción con resultados dispares, aunque con determinadas coincidencias.

Uno de estos intentos de delimitación del concepto deporte ha sido hecho por J.M. CAGIGAL, para quien el deporte "es divertimento liberal, espontáneo, desinteresado, en y por el ejercicio físico, entendido como superación propia o ajena y, más o menos, sometido a reglas". De dicha definición cabe destacar como características más significativas las de ejercicio físico, competición y reglas, pretendiéndose con ello hacer una integración entre la motivación originaria del deporte en la que la diversión o pasatiempo era su fundamento primero y alguna de las actuales como son la de competición y reglamentación.

Para el precursor del deporte, en cuanto restaurador de las Olimpiadas, P. de COUBERTIN, el deporte "es culto voluntario y habitual del intensivo ejercicio muscular, apoyado en el deseo de progreso y que puede llegar hasta el riesgo". Aquí el riesgo y la superación aparecen como elementos básicos y, sin embargo, las reglas no son consideradas como interventores, mientras que para los anteriores autores constituía condición necesaria.

Para G. MAGNANE el deporte es "actividad placentera en la que domina el esfuerzo físico, que participa a la vez del juego y del trabajo, practicado de manera competitiva, comportando reglamentos e instituciones específicas susceptibles de transformarse en actividad profesional". En la que destacan como rasgos más significativos, el componente lúdico, el esfuerzo físico, la competición reglada, la institucionalización y la posibilidad de ser un trabajo profesional.

Para L.M. CAZORLA "el deporte es desde un punto de vista individual una actividad humana predominantemente física, que se practica aislada o colectivamente y en cuya realización puede encontrarse o autosatisfacción o un medio para alcanzar otras aspira-

ciones. Desde un punto de vista social es un fenómeno de primera magnitud en la sociedad de nuestros días, que origina importantes consecuencias, no sólo sociales, sino también económicas y políticas".

Dicho autor da una caracterización del deporte desde la doble vertiente psicológica y sociológica.

Es en la necesidad de la participación de las reglas donde cabe centrar una de las características básicas del deporte moderno, pues no parece posible que, ateniéndonos a la evolución e implantación en el mundo actual del concepto deporte, éste pueda ser entendido sin la existencia de las reglas, dado que ellas son las que determinan en gran medida su estructura y lógica interna. Unido a las reglas en el deporte moderno está presente un nuevo factor, constituido por la institucionalización del mismo, es decir, la existencia de federaciones responsables de su organización y desarrollo; esta institucionalización es para P. PARLEBAS uno de los parámetros que, necesariamente, ha de ser tenido en cuenta para poder definir qué es deporte y poderlo diferenciar de otras actividades de tipo físico y competitivo que no deben ser consideradas como tal. Situado en esta perspectiva el deporte "es una situación motriz de competición reglada e institucionalizada". Estos tres parámetros -situación motriz, competición reglada e institucionalización- son los que determinan y caracterizan al deporte como tal.

Características del deporte

El deporte nació como ejercicio físico con una finalidad de recreación y pasatiempo. A lo largo de su devenir histórico ha ido incorporando nuevos elementos a su realidad que lo van configurando y caracterizando, hasta llegar a lo que es en la actualidad. Siguiendo a los autores que anteriormente hemos considerado, y haciendo una síntesis de los mismos, podemos decir que los

rasgos que nos permiten aproximarnos al concepto deporte se sitúan en los siguientes aspectos:

- Situación motriz, realización de una actividad en la que la acción o movimiento, no sólo mecánica, sino también comportamental, debe necesariamente estar presente y constituir parte insustituible de la tarea.

- Juego, participación voluntaria con propósitos de recreación y con finalidad en sí misma.

- Competición, deseo de superación, de progreso, de rendimiento elevado, de vencerse a sí mismo en cuanto conseguir una meta superior con relación al tiempo, la distancia..., o vencer al adversario.

- Reglas, para que exista deporte deben existir reglas que definan las características de la actividad y de su desarrollo.

- Institucionalización, se requiere reconocimiento y control por parte de una instancia o institución (generalmente denominada federación) que rige su desarrollo y fija los reglamentos de juego.

Este deporte, de la forma que lo hemos caracterizado, pierde alguno de los rasgos que son esenciales del juego, como pueden ser un mayor grado de fantasía y la no presencia de reglas, y adquiere otros como son el ejercicio físico y la institucionalización.

El agonismo en el deporte

Dos de los comportamientos fundamentales de la vida del hombre, como son el LÚDICO y el AGONÍSTICO, los encontramos en el deporte de nuestro tiempo.

Si bien en su origen las actividades físicas practicadas por el hombre tenían un carácter predominante lúdico, su evolución ha hecho que, en la actualidad, la forma de actividad física que denominamos deporte haya adquirido un carácter fundamentalmente agonístico o competitivo, aunque siga estan-



do presente en el mismo la vertiente lúdica.

Teniendo en cuenta los rasgos caracterizadores con que nosotros hemos delimitado el deporte, nos atrevemos a decir que el mismo es en la actualidad una actividad física de tipo AGONAL reglada e institucionalizada, con un determinado componente lúdico. La reglamentación e institucionalización de la competición, características del deporte actual, hacen que el mismo se haya configurado de forma tal que en todas las modalidades de deporte que existen encontremos una serie de constantes o universales que dan a la competición un carácter predominante.

Así, vemos que en todos y cada uno de los deportes existe una forma de puntuar determinadas acciones que se convierten en los preferidos y buscados por todos los participantes (marcar tanto, golpear al adversario de una forma concreta y en un lugar concreto, realizar un determinado modelo de ejecución, etc.); una forma de ganar o perder que a veces coincide con la de puntuar y una manera de regular las relaciones y forma de intervención de los participantes.

En este tipo de deporte, en el que siempre se gana o se pierde, la competición y el *record* son las referencias obligadas que todos pretenden conseguir. Esto hace que el rasgo fundamental de deporte sea el esfuerzo del hombre por conseguir unos resultados elevados y el perfeccionamiento de sí mismo.

El deporte se ha convertido en nuestra sociedad en el modelo formal perfecto de todas las variantes de competición que pueden inventarse entre los seres humanos. Es la reglamentación a priori de la competición.

El deporte es para J.M.^a BROHM un principio de consagración objetiva del valor sobre la base de la competición. El más fuerte es el que gana.

El desarrollo del deporte está caracterizado por la introducción progresiva de la medición es decir, la objetivación cuantitativa. Esto hace que el mismo sea el reflejo perfecto de una galopante cuantofrenia.

Hoy es imposible despojar al deporte, a cualquier nivel, de los factores e influjos de la alta competición, de la trascendencia de los grandes resultados. Ningún país se sustrae a las preocupaciones por obtener algún *record*, para

entrar en la lista de campeones o medallas olímpicas. Estas afirmaciones de J.M. CAGIGAL, nos muestran que el deporte actual es en realidad una conducta humana y un desarrollo social que posee las características de esta sociedad con tendencia al éxito, al resultado y a la espectacularidad en la que vivimos inmersos, y que se ha convertido en una de sus señas identificadoras más significativas.

Competir es una conducta humana que, por sí misma, no debe ser considerada como buena o mala, es el uso y orientación de la misma, la que le puede dar uno u otro carácter. Por ello no podemos afirmar, sin más, que el progreso de los *records* mejora o perjudica al hombre; aunque a nadie se le esconde que la realidad actual de la alta competición, cuando el "dopping" y la robotización del comportamiento motor se convierten en predominantes, no es lo que beneficia más a la riqueza motriz y disponibilidad corporal del hombre, amén de otras consideraciones de orden ético y moral que podrían hacerse.

Las otras vertientes de la actividad física y el deporte

Las diferentes posibilidades de manifestación de la práctica de actividad física no quedan limitadas al deporte de competición, sino que van mucho más allá y engloban diversas posibilidades de entre las que cabe destacar el componente lúdico o recreacional, el desarrollo de las capacidades motrices en sus vertientes mecánica y fisiológica, de expresión artística y de relación interpersonal o social.

No podemos ni debemos reducir la actividad física y el deporte al modelo competitivo imperante en nuestra sociedad, dado que, a través de ellos, es posible que el individuo manifieste su propia individualidad, alcance un

acrecentamiento y confirmación de la propia realidad y una confianza en sí mismo.

No debemos olvidar, que ya ARISTÓTELES consideraba como el principio propio de la actividad física a la euexia, o bien estar deportivo, donde el libre esfuerzo superfluo por el placer de su propia realización está presente. Quizá debamos considerar como válidas las afirmaciones de ORTEGA y GASSET de que la conducta deportiva, de carácter lúdico y desinteresada, sea la actividad primaria creadora, necesaria de la vida, la que posibilite todas las grandes obras culturales y que, en consecuencia, la civilización no sea hija del trabajo sino del instinto y la conducta deportiva. Si lo hacemos así en la manera de entender y vivir la

conducta deportiva, que es una de las formas más intensas de vivir la propia corporalidad, quedan aún por diseñar notables riquezas personales y un hermoso camino por el que transitar.

Una última reflexión, tomando como punto de partida la cita que antecede a nuestro trabajo y siguiendo a CAGIGAL, nos lleva a considerar que si la automatización en el deporte posibilita el logro progresivo de adquisición de calidad humana el camino puede ser válido. Pero si dicho proceso acaba en sí mismo, en la pura y simple consecución del *record*, sin más beneficios humanos para quien lo consigue y para la sociedad en la que éste vive, el camino lo consideramos errado.

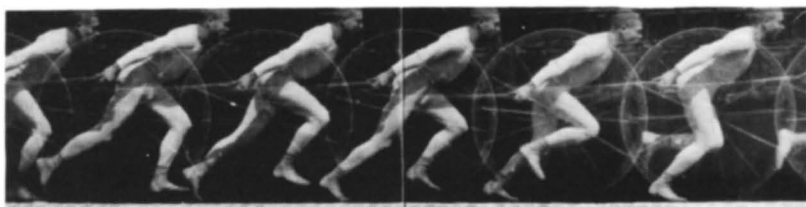
La preocupación por el desarrollo de la técnica y las estrategias aplicadas al

deporte, el aumento de la fuerza, la agilidad, la precisión del hombre, la mayor eficiencia neuromuscular y, en general, la mejora de todas las capacidades del hombre que la actividad física y el deporte proporciona al individuo, es válida en tanto que el hombre la aplica en beneficio del hombre en cuanto hombre, pero sería peligroso que la robotización acabara sustituyendo al hombre con inteligencia y sentimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEDETTI, M.: "La identidad del cuerpo" *El País*, 24-10-1987.
BROHM, J.M.: *Sociología del deporte* (Tomado de Deporte, cultura y represión) Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
CAGIGAL, J.M.: *Cultura intelectual y cultura física*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
CAGIGAL, J.M.: *Deporte pulso de nuestro tiempo*.
CAGIGAL, J.M.: "El cuerpo y el deporte en la sociedad". *Revista Papers de Sociologia*, nº 20, Ed. Península, Barcelona, 1983.
CAGIGAL, J.M.: "La pedagogía dello sport come educacione". *Revista de cultura sportiva*, nº 1, enero-marzo, 1984.
CAZORLA, L. M.: *Deporte y estado*. Ed. Labor, Barcelona, 1979.
CRESPO, J.C.: "La ambición por competir". *El País*, 30-10-1988.
FERNÁNDEZ, J.J.: "Muñecas de alta competición" *El País*, 31-10-1988.
HERNÁNDEZ MORENO, J.: *Análisis de la acción de juego en los deportes de equipo. Su aplicación al baloncesto*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 1987.

- HERNÁNDEZ MORENO, J.: "Reflexiones diversas sobre el deporte y su agonismo en la sociedad de hoy". *Diario de Las Palmas*, 14-11-1988.
LENK, H.: "Sobre la crítica al rendimiento en el deporte". (Tomado de *Sociología del deporte*. Ed. Miñón, Valladolid, 1979).
LERSCH, P.H.: "El deporte como misión de nuestro tiempo". *Revista Citius, Altius, Fortius*, Tomo VII, fascículo 3, 1965.
LUSCHEN: *Sociología del deporte*. Ed. Miñón, Valladolid, 1979.
MARÍN IBÁÑEZ, R.: *La vida como deporte*. Cátedras Universitarias de tema deportivo-cultural. Universidad de Valencia, 1974.
PIERNAVIEJA DEL POZO, M.: "Depuerto, deporte, protohistoria de una palabra". *Revista Ciencia y Deporte*. Vol I, nº 1 y 2, julio-setiembre, 1985.
SEVILLA ANDRÉS, D.: *Deporte, escuela de convivencia*. Cátedras Universitarias de tema deportivo-cultural. Universidad de Valencia, 1971.
LENK, H.: "Deporte y Filosofía" (Tomada de *El deporte a la luz de la ciencia*. Ed. INEF de Madrid, 1974).
YELA, M.: "El hombre, el cuerpo y la Educación Física". *Revista Citius, Altius, Fortius*. Tomo VII, fascículo 2, 1965.



LAS ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA COMO MARCO DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA ACTIVA Y EFICAZ

Feliu Funollet, Profesor de Actividades en la Naturaleza INEF de Barcelona

1. Introducción

Las actividades en la naturaleza están de moda. Ésta viene determinada, fundamentalmente, por el despertar social de intentar vivir intensamente el tiempo libre y, por la concienciación general que existe sobre el grave problema de la degradación del medio ambiente (T.V. ha dedicado varios reportajes al tema; la revista "Natura" le dedica 6 capítulos entre abril y septiembre; los periódicos están llenos de artículos; la revista "Time" proclama a la Tierra *Personaje del Año*), junto a la preocupación por su conservación, recuperación y mejora.

Esta preocupación social, no hace más que, reforzar todas las actuaciones y esfuerzos tendentes a incluir estas actividades en los programas educativos escolares.

Los esfuerzos en este sentido no han sido pocos ni, tan sólo, son un eslogan moderno. De hecho se trata de una vieja y conocida reivindicación renacentista (Rousseau, 1762).

Desde entonces, la idea de incluir las

actividades en la naturaleza, en los programas escolares, ha ido evolucionando, con sus alti-bajos, pero sin terminar de consolidarse plenamente en nuestras programaciones educativas.

No obstante, cabe aclarar que, para Rousseau, las actividades en la naturaleza suponían un medio educativo que posibilitaba aislar al educando del medio social que lo pervertía.

Mientras que, para nosotros, suponen una inhibición o freno de las exigencias y responsabilidades sociales, lo que permite un mayor efecto socializador sobre el individuo, al favorecer la comunicación e interrelación grupal, el trabajo en equipo, la autonomía, la responsabilidad individual y la responsabilidad compartida... Pero además, son un medio para ampliar los conocimientos sobre la naturaleza. Cuanto más se conozca, más apreciada y defendida será.

Quisiéramos que este escrito fuese un grito de alerta para todos los educadores en general y, para todos los profesores de educación física en particular,

para defender y reivindicar dos grandes áreas de interés de estas actividades: la educativa y formativa, y la concienciadora sobre el grave problema que la degradación del medio nos plantea.

Qué entendemos por una Educación Física activa y eficaz

2.1. Una educación física activa

En un principio parece un contrasentido hablar de una educación física *activa*, pudiendo sorprender dicha adjetivización, puesto que, se sobreentiende, que toda educación física lleva implícita una actividad.

Damos por sentado que la educación física siempre debe ser *activa*, pero, el concepto que queremos aplicar a este término va más allá de la pura *actividad*, pues creemos que la educación física debe ser participativa, debe incluir experiencias interdisciplinares y debe impartir unos conocimientos teóricos básicos.

No pretendemos con esto, restarle importancia a la práctica, pues no podemos olvidar que en los centros educativos de nuestro país, el promedio de horas semanales dedicadas al ejercicio físico es tan sólo de 2, frente a 28 dedicadas a actividades intelectuales de tipo estático. Esta desproporción aconseja, el intentar por todos los medios, preservar este tiempo de práctica y, si es posible, aumentarlo. Las actividades en la naturaleza, organizadas en horario extraescolar, pueden ser una buena alternativa.

Sin embargo, esto no debe inducir al error de plantear la práctica por la práctica. Ésta debe tener un sentido y debe posibilitar de forma real la participación del alumnado y, dentro de lo posible, ha de integrar a otras disciplinas, dando al alumnado una visión más globalizada de las distintas materias que componen el programa escolar.

Por otro lado tampoco se debe renunciar a la inclusión de conceptos teóricos en los programas escolares de educación física, éstos son necesarios para dar conocimiento al alumno del qué se hace y para qué se hace. La explicación de estos conceptos teóricos no tienen porque ir en detrimento de las prácticas. Para ello puede darse la información en forma de apuntes, y asegurar su lectura haciendo unas preguntas a los alumnos, respecto al tema que interese, que deban contestar por escrito en casa (Calverol, T. et al, 1987). La participación del alumnado es necesaria tanto para mantener un interés creciente por esta disciplina como, para que el alumno pueda aportar aquellos aspectos que hayan podido quedar olvidados en la programación y sean de su interés. Pudiendo de este modo, mejor interiorizar, tanto las actividades que se propongan como las enseñanzas implícitas que de ellas se desprendan. Debería darse la oportunidad, de que esta participación fuera efectiva antes (al realizar la programa-

ción o proyecto), durante (a lo largo del desarrollo) y después (evaluación de los resultados) de todas y cada una de las actividades.

Como ya hemos apuntado, el trabajo interdisciplinar es necesario para dar al alumno una visión más global del mundo que le rodea. Puede ser tan interesante el plantear actividades en combinación con otras disciplinas, como la intervención de profesores de distintas disciplinas en nuestras actividades específicas.

2.2. Una educación física eficaz

Con el término *eficaz*, queremos hacer referencia al efecto *socializador* que pueden provocar, a la *adecuación-adaptación*, a la *individualización* y a la *trascendencia* que pueda tener.

Para catalogar una educación física de *eficaz*, es necesario que atienda a "las cuatro categorías de situaciones motrices" (Parlebas, 1981), que sea adecuada y/o adaptada a las peculiaridades particulares de la población a la que va dirigida, que atienda a las características personales de cada individuo y que sea trascendente, es decir, que ayuden en la etapa formativa del individuo y que trascienda a sus etapas posteriores, posibilitando una práctica posterior real, que sirva como medio de mantenimiento y, terminado éste, como freno al proceso involutivo.

Las actividades en la naturaleza, orientadas convenientemente, son idóneas en las etapas educativas por el carácter socializador que imprimen; por su variedad y posibilidad de práctica, a diferentes niveles de exigencia, son también idóneas para encontrar un tipo de práctica para cada edad y para cada individuo, tanto desde el punto de vista recreativo como competitivo. Las cuatro categorías de situaciones motrices propuestas por P. Parlebas son:

- Situaciones motrices codificadas de forma competitiva institucionalizada (juegos deportivos institucionalizados).

- Situaciones motrices codificadas de forma competitiva no institucionalizada (juegos deportivos tradicionales).

- Situaciones motrices con consigna (ejercicios didácticos).

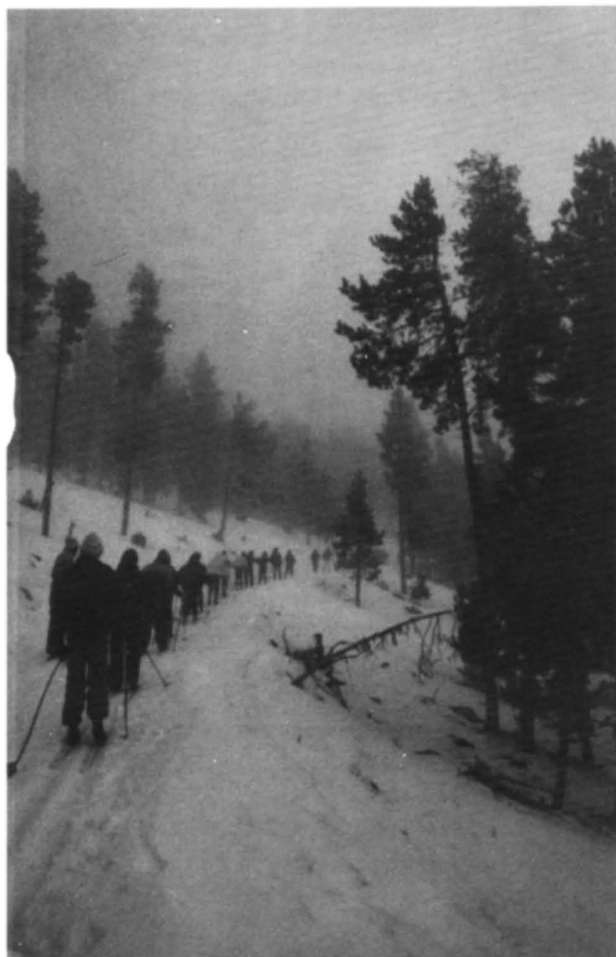
- Situaciones motrices libres, sin premios formales codificados (actividades libres en medios variados, especialmente en la naturaleza).

Tal vez cabría contemplar una quinta categoría, se trataría de las "situaciones motrices codificadas no competitivas ni institucionalizadas", es decir, las danzas populares.

Toda educación física *eficaz* debería hacer vivenciar situaciones motrices de estas cinco categorías. Evidentemente, las eternas olvidadas, en los programas de educación física de nuestro país, a pesar de la programación oficial propuesta (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1986), son las "situaciones motrices libres" y las "situaciones motrices codificadas, no competitivas ni institucionalizadas". Las segundas no son objeto de estudio del presente trabajo, pero queremos dejar constancia de su olvido en los centros escolares. No tanto por culpa del programa oficial, sino por la falta de preparación del profesorado.

Por contrapartida, la influencia del deporte en la educación física de nuestro país, ha sido tan fuerte, que ha traído como consecuencia, que los niños de la ciudad apenas trabajen el tren superior y no sean capaces de sostener el peso de su propio cuerpo con sus brazos. La relación que esto pueda tener con la aparición de problemas de columna vertebral en la población infantil aún está por investigar. Las actividades en la naturaleza pueden ser una alternativa para paliar estas deficiencias de forma creativa, motivante y diferente.

3. Las actividades en la naturaleza como marco educativo



3.1. Posibilitan:

- Aumentar las horas de práctica semanal. Estas actividades pueden realizarse en fines de semana o aprovechando las salidas de otras disciplinas para realizar actividades interdisciplinarias.
- Complementar los contenidos teóricos.
- Dar una mayor participación al alumnado. Estas actividades pueden ser un motivo para despertar o mejorar el interés por la asignatura. La aportación o participación del alumnado puede realizarse antes durante y después (valorándola o realizando trabajos –dossiers, exposiciones, etc.– relacionados con la actividad).
- Plantear y realizar actividades y trabajos interdisciplinarios (utilizando distintas disciplinas y/o colaborando profesores de materias diferentes).
- Plantear las diferentes actividades en función de las características específicas propias de cada tipo de población.
- Individualizar las tareas y responsabilidades sin menoscabo del sentido socializador de las mismas.
- Trabajar y desarrollar el tren superior, de una forma creativa.
- Vivenciar situaciones motrices libres sin apremios formales codificados.
- Vivenciar unas experiencias de práctica personal y de trabajo en grupo-clase, que favorezcan y estimulen la fluidez comunicativa, la cohesión del grupo y la interrelación entre sus componentes.
- Continuar la práctica una vez finalizada la etapa formativa, ayudando tanto en el mantenimiento físico del individuo como en su proceso involutivo.

3.2. Se realizan en un escenario natural idóneo:

- Para impartir conocimientos sobre el medio natural.

- Para realizar experiencias interdisciplinarias.

– Para desarrollar un sentimiento de estima y protección hacia la naturaleza y para concienciar sobre su delicado equilibrio (Funollet i Fuster, 1988). Analizando los comportamientos humanos que han generado procesos de erosión y degradación del medio, viendo algunos de sus efectos.

- Para sensibilizar sobre la problemática de la conservación, protección y rehabilitación del medio ambiente, así como también, para la conservación del patrimonio cultural y artístico.

- Para provocar situaciones socializadoras (Parlebas, 1981).

3.3. Inconvenientes para su implantación:

- Suponen una responsabilidad para el profesorado organizador, pues la legislación vigente no lo ampara suficientemente ni recoge, de forma adecuada, las responsabilidades que de estas actividades puedan desprenderse.

– Suponen aumentar la dedicación laboral del profesorado, ya que, normalmente, estas actividades se realizan en fines de semana o en días festivos, en detrimento de su atención a la propia familia. Pero además, parece como si todo el mundo quisiera ignorar que, cuando el profesorado realiza estas actividades, debe estar pendiente de sus alumnos las 24 horas del día. Por regla general, esta dedicación del profesorado no es reconocida, pues ni se valora su esfuerzo ni es compensado económicamente.

- La falta de formación del profesorado, en estos aspectos y técnicas, puede suponer una inhibición de los mismos.

* Estos inconvenientes son lo suficientemente importantes como para frenar el correcto desarrollo de estas actividades, pero, a la vez, estas actividades son lo suficientemente vitales como para esforzarse en llevarlas adelante de la forma que sea.

* Tanto si las propiciamos como no, lo cierto es, que la gente continuará yendo al campo de forma descuidada y cada vez más en masa... y los profesores de educación física habremos perdido la oportunidad de haber hecho algo verdaderamente importante para nuestro planeta: el haber contribuido, de forma tajante, en el restablecimiento de su salud, educando desde la base en cómo disfrutarlo y explotarlo racionalmente.

3.4. Como introducirlas:

1. Realizando pequeñas actividades preparatorias en horario escolar (trepas, circuitos pseudo-naturales, pequeñas prácticas de orientación, etc.).

2. Realizando pequeñas salidas (de medio día o de un día) en horario escolar y/o extraescolar, a parques cercanos al centro escolar o a los de los alrededores de la ciudad.

3. Realizando salidas de fin de semana.

4. Realizando salidas de una semana. Aprovechando la semana cultural, durante el curso o al finalizar éste; aunque la mejor época y el mejor aprovechamiento del esfuerzo, suele ser a principio del curso, porque la mejora de la dinámica del grupo se proyecta a lo largo de todo él.

5. Haciendo participar siempre al alumnado en la preparación de los proyectos.

4. Actividades básicas

Consideramos actividades básicas, aquéllas que nos permiten establecer una comunicación con el medio, permanecer en él, situarnos en el espacio y movernos en la dirección deseada, en caso de querer desplazarnos.

Para entrar en comunicación con el medio, nos sirve cualquier actividad que, básicamente, implique un desplazamiento. Para ello disponemos de paseos, pequeñas y grandes excursiones

andando, siguiendo senderos de Grandes Recorridos (G.R.) u otros itinerarios, ya sean señalizados o escogidos según nuestro interés. Algunos de estos recorridos también podemos realizarlos en bicicleta, con esquí, con piragua, a caballo, o con cualquier otro medio, pero siempre teniendo en cuenta que nuestras actividades no hipotequen la salud del medio natural.

Hay actividades que son muy erosivas de por sí y que todo el mundo es consciente de ello, como puede ser el realizar excursiones con motocicleta de montaña o en coche todo terreno, por zonas de montaña, fuera de la carretera. Pero hay otras que, por sus mínúsculas erosiones que producen, pasan desapercibidas, pero por la repetición de quien las practica y por la cantidad de practicantes, su influencia no es desdeñable, como es el efecto producido por la utilización del magnesio en escalada. Su efecto es similar al del microtraumatismo deportivo.

Esperemos que, en un futuro muy próximo, nuestras leyes sean más exigentes cuando traten de la preservación de la naturaleza y se adapten a la rapidez de los cambios sociales.

Para permanecer en el medio debemos solucionar los problemas que plantea el pasar la noche. Podemos hacerlo al raso (vivac), en tiendas de campaña (acampada) o en construcciones propias. La finalidad de la acampada puede radicar en sí misma, realizando todas las actividades que le son propias, o puede ser utilizada como medio de soporte para poder desarrollar otras actividades.

Para situarnos en el medio y movernos en la dirección deseada, debemos aprender a manejar la brújula, familiarizarnos con la lectura de los mapas, conocer y saber situar los puntos cardinales, identificar algunas estrellas y conocer un poco la naturaleza en general. Los pequeños juegos de orientación nos permitirán asimilar los con-

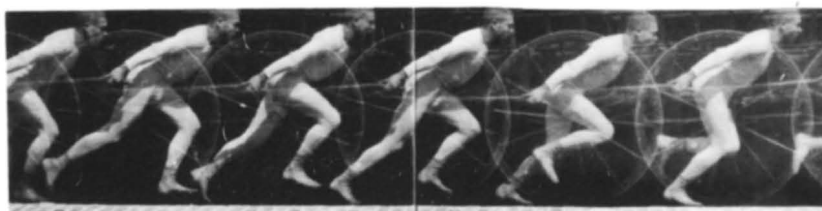
ceptos teóricos necesarios para prácticas posteriores más complejas. Los juegos de orientación, con contenidos culturales y recreativos, que utilicen elementos de orientación naturales, artificiales o por indicios, pueden ser una buena alternativa para dar variedad y vistosidad a estas prácticas. Las carreras de orientación nos permitirán todo un cúmulo de experiencias y poder dar una salida competitiva a esta actividad.

El solo hecho de estar en contacto con la naturaleza, realizando alguna actividad, ya supone un beneficio para quien lo realiza (romper con lo cotidiano,

dejar las prisas y el estrés, dejar los humos y ruidos, etc.), pero si queremos aprovechar al máximo estas actividades, de forma que aporten los beneficios de que hemos hablado al principio y preservar la naturaleza, para que todos podamos disfrutarla ahora y en el futuro, es necesario que sean planteadas con fines educativos, realizando experiencias interdisciplinares, trabajando en grupo con responsabilidades compartidas y aprovechando lo que nos ofrece la naturaleza, sin abusar de ella ni deteriorarla y, si es posible, dejarla en mejores condiciones después de nuestro paso.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBANY, J.R. et aliter: *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP*. Paidotribo. Barcelona, 1988 (Ver el capítulo VII. FUNOLLET, FUSTER i ROVIRA: *Actividades en la naturaleza*).
- CALVEROL, T. et aliter.: *Educación física, 1er. nivel*. Cothoar, Barcelona, 1987.
- CALVEROL, T. et aliter.: *L'educació física al batxillerat, propostes d'ordenació i programació de l'assignatura*. Barcelona, 1987. *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*. (Los componentes del grupo de trabajo fueron elegidos por la Direcció General d'Ensenyament).
- FUNOLLET F. et aliter.: *L'esquí nòrdic, un esport per a tothom*. Pleniluni, Alella (El Maresme), 1988.
- MASSICOTTE, J.; LESSARD, C.: *Histoire du sport de l'Antiquité au XIXe. siècle*. Presses de l'Université du Québec, Québec, 1984.
- MERCURIAL, J.: *Arte gimnástico*. INEF-Madrid, 1973.
- MERINO, A.: *Deportes que dejan huella*. "In Natura", 72, 56-61, 1989.
- MOSIMANN, T.: *Le sport saccage-t-il le paysage?*
- PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1989.
- RODRÍGUEZ, J.; SOLANA, A.M.: *Historia de la educación física y el deporte*. INEF-Granada, 1989.
- ROUSSEAU, J.J.: *Emilio o de la educación*. Fontanella, Barcelona, 1973.
- AUTOR DESCONEGUT: *La Tierra en peligro*. Informe sobre el estado del Planeta en 1989. "In Natura", 73, 39-49, 1973.
-



LÍNEAS METODOLÓGICAS PARA UNA MAYOR INDEPENDENCIA DEL ALUMNO EN LA ACTIVIDAD FÍSICA

CICLO SECUNDARIO ENSEÑANZAS MEDIAS

José Ignacio Pérez Goñi, Licenciado en Educación Física en el INEF de Madrid. Profesor Agregado de Bachillerato del IB Navarro Villoslada de Pamplona (Navarra)

Introducción

La Educación Física en BUP o ciclo obligatorio de la reforma de enseñanza, en un contexto de reforma, plantea comúnmente objetivos de tipo cognitivo, afectivo y psicomotor, y más en concreto es común una línea que pretende que el alumno al final de este ciclo sea capaz de realizar ejercicio adecuadamente, sin menosprecio de los logros que pueden conseguirse en los campos afectivo y psicomotor. Los diferentes planteamientos existentes para la asignatura suelen concordar en cuanto a objetivos se refiere, hecho éste habitual, difieren en cuanto a los contenidos en base a circunstancias diversas, pero sobre todo se encuentran

con grandes problemas a la hora de resolver la línea de actuación que permita el logro de estos objetivos y, curiosamente, se enfrentan en la evaluación, circunstancia ésta que no hace sino poner en evidencia que falla uno de los principios básicos del proceder didáctico: congruencia entre objetivos y evaluación. Puesto que la evaluación va a ser tratada por otros autores vamos a abordar en esta ocasión las líneas metodológicas, experimentadas por un grupo de profesores de EE. MM. que han de posibilitar el logro de estos objetivos comúnmente aceptados.

Siguiendo un esquema clásico en el estudio de los elementos del proceder di-

dáctico: objetivos, contenidos, métodos y evaluación (BAÑUELOS, 1984), vamos a centrarnos en esta ocasión en el análisis de una propuesta metodológica basada en las actuales Enseñanzas Medias, que próximamente pasarán a formar parte del Ciclo Superior de Enseñanza Obligatoria, 12-16 años, con la Reforma Educativa.

Si bien esta propuesta va a tomar como referencia una pedagogía por objetivos (PÉREZ, 1989) tanto el análisis como las propuestas concretas de metodología hacia la independencia del alumno pueden ser válidas, total o parcialmente, para otro tipo de planteamientos pedagógicos.

La lectura y análisis de las escasas pu-

blicaciones o documentos que tratan el tema de la Educación Física en estos niveles educativos, así como el intercambio de información que surge de los diferentes colectivos que estudian este mismo tema en los frecuentes Congresos, Jornadas Didácticas, Cursos monográficos, etc. organizados al efecto, revelan que la línea sobre la que se está contruyendo la Educación Física para estos alumnos es la que pretende que al finalizar sus estudios obligatorios el sujeto esté capacitado para realizar actividad física adecuadamente, habida cuenta que nuestra sociedad va a propiciar a lo largo de su vida, y por diferentes motivos, la práctica de ejercicio físico.

Responde esta orientación de la materia a una realidad que se ha pretendido olvidar durante mucho tiempo:

– *Estamos hablando, en primer lugar, de una asignatura que forma parte del sistema educativo, hoy voluntario y en fechas próximas obligatorio, y como tal debe estar dotada de objeto y contenido propio, contribuyendo con ello a la educación integral del sujeto.*

La pérdida de vista de este punto de partida, ubicación de la actividad física en ese contexto concreto, provoca por un lado confusión tanto en los responsables del Sistema Educativo como entre los docentes, incluidos los profesionales de la Educación Física, sobre cuál es el papel de esta asignatura en la formación del alumno, al tiempo que ha permitido, junto con otras circunstancias sociales hoy en vías de desaparición, que la actividad física en el Sistema Educativo sea considerada como actividad complementaria, secundaria “asignatura maría”, en suma, recreo del resto de materias.

Sin renunciar a lo vivencial, recreativo, creativo, complementario, etc. que aporta la Educación Física, su presencia en un sistema educativo obligatorio pasa necesariamente por determinar el objetivo y contenido propio de la materia. Y ello, por diferentes razones

– falta de profesionales, reciente incorporación al Sistema Educativo, etc. – está por precisar.

– *Por otra parte, como ya se ha indicado, nos estamos refiriendo a un nivel concreto de este sistema educativo: el futuro “Ciclo Superior de Enseñanza Obligatoria”, de los 12 a los 16 años. Como tal, este período tiene para nuestra asignatura otra referencia de partida fundamental: estamos en un ciclo terminal; es la última referencia institucionalizada y común para el individuo en el terreno de la actividad física. Como tal ciclo terminal debe completar y concluir la línea iniciada en niveles anteriores.*

Quizá por ello, como ya se ha indicado, es cada día más frecuente una línea común de trabajo, al menos en cuanto a Objetivos Generales se refiere. En efecto, si observamos los planteados para esta asignatura desde diferentes posiciones, incluido el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), no apreciaremos diferencias sustanciales entre ellos. Veamos dos ejemplos concretos:

- El seminario Permanente de Educación Física del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de Zaragoza, en cuyo marco surge la propuesta metodológica motivo de análisis, plantea una línea de trabajo que puede resumirse en estas frases:

“... lo que le permitirá, en un futuro, no solamente realizar ejercicio de forma adecuada a su nivel y características, sino, además, observar y participar en el fenómeno cultural que es hoy el deporte con espíritu crítico.” (M. CHIVITE IZCO y J.I. PÉREZ GOÑI 1985).

En fechas posteriores (CHIVITE IZCO, M. y PÉREZ GOÑI, J.I. 1987), (PÉREZ GOÑI, J.I. y otros, 1988) este planteamiento se ha concretado y formulado como sigue:

“*Fomentar en el alumno el gusto y la necesidad de la actividad física realizada de forma racional, a fin de que el alumno sea capaz de realizar ejercicio*

físico de forma inteligente al finalizar las enseñanzas medias.”

- La orden ministerial (BOE 23/9/87) que regula esta asignatura en Enseñanzas Medias señala como objetivos generales, entre otros, los siguientes:

“Dotar al alumno, mediante la actividad física, acorde con sus capacidades, de cuantos conocimientos, hábitos y destrezas puedan ayudarle a mejorar su calidad de vida”.

“*Instruirle sobre el funcionamiento de su propio cuerpo y sobre los efectos del ejercicio físico sobre el mismo, lo que le llevará a tener conciencia de la relación existente entre algunos aspectos de la salud y la actividad motriz continuada.*”

“Deberá proporcionar además a los alumnos la información necesaria para que puedan ejercitar una actitud crítica ante el fenómeno social, que hoy representan las actividades físico-deportivas, en sus aspectos sociológicos, culturales y económicos.”

En esta misma dirección siguen las directrices del MEC a tenor del último documento presentado para el Área de Educación Física en las Jornadas del RAC de Educación Física, enero de 1989 en Soria.

No son casos aislados, son dos casos de los que tenemos referencia escrita y por ello es obligado tomarlos como referencia. En realidad es éste un planteamiento de base común a un gran número de profesionales de la actividad física, realidad ésta que ha podido ser contrastada en los numerosos cursos y jornadas monográficas organizados en los últimos meses.

Una vez más, y podemos extrapolar esta realidad a otros muchos contextos que nada tienen que ver con la Educación Física, resulta relativamente fácil encontrar similitudes en cuanto al planteamiento de objetivos generales se refiere.

Siguiendo con el esquema propuesto en el primer párrafo al hablar de los Contenidos de la asignatura en este

periodo nos encontramos con que las diferencias entre los diferentes grupos o entidades son significativas, situación que parece lógica, por otro lado, puesto que la selección de contenidos va a venir determinada no sólo por la necesidad de que éstos posibiliten el logro de los objetivos propuestos sino que además deberán estar seleccionados en base al momento evolutivo del alumno, entorno social y cultural, etc. En efecto, si bien es conocida por una parte la necesidad de congruencia entre los contenidos y los objetivos (que como acabamos de ver son bastante semejantes en la mayoría de los casos); y, por otra parte, el que los contenidos se adapten al momento evolutivo del alumno (elemento éste también común), dado que es necesario seleccionar una serie de contenidos, a la hora de hacerlo, el profesor toma opciones bien diferentes. Ello es debido a que en la selección de los mismos ha de respetar una serie de realidades tales como: significado social de los contenidos; motivaciones, intereses y aspiraciones del alumno y, como no, las limitaciones materiales (instalaciones, material didáctico, entorno, etc.) (BLÁZQUEZ, 1988). No ha de extrañarnos, en consecuencia, que exista una enorme variedad en los objetivos que se proponen para este nivel educativo.

Por otra parte los contenidos o actividades que el profesor selecciona pueden tener muy diferente tratamiento. Pensemos por ejemplo lo diferente que es la Condición Física utilizada para mejorar el rendimiento del alumno (para responder al objetivo: "mejora de la condición física del alumno"), de la Condición Física utilizada para que el alumno sea capaz de hacer ejercicio correctamente (como respuesta al objetivo: "que el alumno sea capaz de utilizar la actividad física de forma correcta para su salud y bienestar"). En la misma línea, existen notables diferencias en el tratamiento del Deporte -contenido de gran significado social y

que en un futuro próximo puede monopolizar la Educación Física- puesto que un mismo deporte: fútbol, baloncesto, etc. puede llevarnos a resultados muy diferentes -opuestos en ocasiones- según sean manejadas sus variables internas (PARLEBAS, 1986). No insistiremos, por tanto, en este tema. Si lo hemos hecho ha sido precisamente para quitarles importancia, un poco en contra de determinadas corrientes que cada día están cobrando más auge en el Estado, y que tratan de imponer tal o cual tipo de contenido en el Sistema Educativo, en nuestra opinión, influenciados excesivamente por la ascendencia social de este Contenido.

Líneas metodológicas generales

Como se indicaba al principio, es en este momento y en la evaluación cuando aparecen diferencias sustanciales entre las diferentes propuestas para este ciclo de 12-16 años, si bien en la base -los objetivos- las diferencias son en ocasiones inexistentes. En efecto, al aumentar el grado de compromiso con los objetivos propuestos surgen, cada vez más claramente, las diferencias existentes, difíciles de observar en un objetivo general por ejemplo. Los métodos exigen ya una toma de decisión de mayor compromiso que los contenidos y la evaluación, en última instancia, será el contraste que evidenciará el grado de similitud entre unos planteamientos y otros.

Si entendemos como "método" los procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos, podría justificarse esta diversidad dado que cada profesor utilizará diferentes procedimientos en función de los alumnos, medios materiales, entorno, etc. Sin embargo, a esta diversidad enriquecedora y, por tanto positiva, debe añadirse otra, posiblemente más presente que la anterior, que surge con

toda probabilidad de la falta de integración real de esta nueva línea de trabajo en los profesionales. Al respecto debemos indicar que, como todo nuevo planteamiento, éste debe ser aceptado, en primer lugar, para que posteriormente se genere una crisis de adaptación y finalmente se integre de forma real.

Recurrirnos de nuevo a la referencia obligada de la Educación Física en este nivel educativo: las líneas marcadas recientemente por el Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 23-9-87), cuyos párrafos iniciales dicen:

"Propugnándose en esta área una metodología especialmente activa ha de entenderse por tal algo más que el activismo motor, al cual debe integrar. Deberá fomentar progresivamente actitudes de reflexión y análisis del proceso de enseñanza que lleven al alumno a conocer los objetivos hacia los que se orienta dicho proceso, dándole opción a ejercitar su responsabilidad mediante la toma de decisiones.

Se procurará que toda tarea tenga pleno significado para el alumno, tanto para su estructura cognitivo-motriz, como para sus propios intereses y motivaciones. Se facilitará además una visión integradora de la asignatura mediante actividades y enfoques multidisciplinares, tomando como punto de partida la realidad motriz del individuo."

He aquí, desde nuestro punto de vista, un planteamiento progresista a nivel metodológico, con el que como colectivo coincidimos en gran medida (CHIVITE Y PÉREZ, 1987). Es más, a tenor de lo observado en diferentes coloquios, mesas redondas, etc., es un planteamiento plenamente aceptado por muchos profesionales.

Pero, ¿se corresponde esto con la realidad? Nuestra respuesta si no negativa tiene que dejar al menos entrever que no siempre es así. En la clase parece más bien que los sistemas utilizados

son los "tradicionales", es decir, que, como norma general y en el mejor de los casos, las propuestas son de las enmarcadas como *enseñanza mediante instrucción directa* para contenidos como deportes, condición física, juegos, etc. y *enseñanza mediante la búsqueda o descubrimiento* para las habilidades básicas, actividades de expresión y sensibilización, etc. (MOSS-TON, 1982), (BONE, 1989). Y ello a pesar de que se parte de objetivos comunes.

Ello es, posiblemente debido, insistimos, a una falta de integración real de los objetivos propuestos, puesto que difícilmente, y de ello vamos a hablar en los siguientes apartados, podrán lograrse éstos con planteamientos metodológicos "tradicionales".

Incide además en ello el hecho de que, frecuentemente, llegan a manos del profesional valiosas reflexiones acerca de lo que se debe hacer o dejar de hacer en las sesiones de Educación Física en nuestros Centros; propuestas de trabajo brillantes que captan fieles adeptos. Por el contrario, es menos frecuente encontrar descripciones —aun menos análisis de las mismas— sobre cómo llevarlas a la práctica.

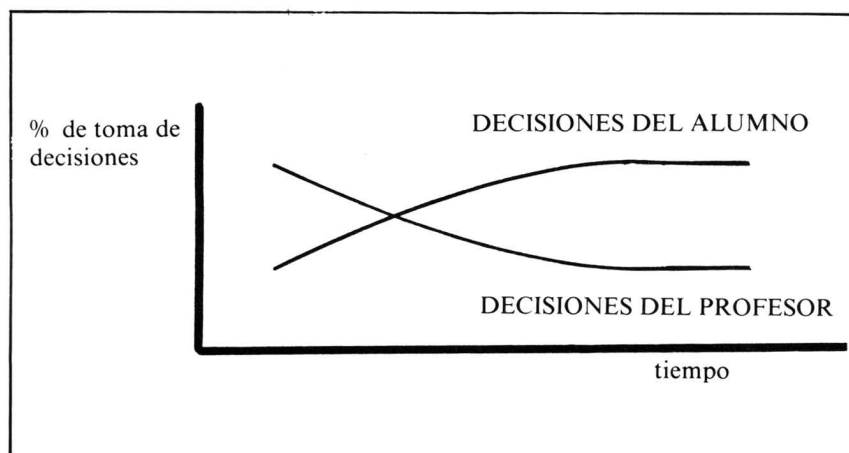
En este contexto la propuesta metodológica que ahora concretamos, con va-

rios años de experimentación, y que surge en el marco del Seminario Permanente de Educación Física del ICE de Zaragoza, puede servir para completar una propuesta de Educación Física para este ciclo terminal educativo basada en: *"Fomentar en el alumno el gusto y la necesidad de la actividad física realizada de forma racional, a fin de que el alumno sea capaz de realizar ejercicio físico de forma inteligente al finalizar este ciclo"*. (CHIVITE Y PÉREZ, 1987).

1. Principio metodológico básico: búsqueda de la autonomía del alumno

Un objetivo como el enunciado implica una participación del alumno cada vez más activa y responsable que no puede alcanzarse sino dándole la posibilidad de tomar decisiones en el proceso de enseñanza, a costa naturalmente de una progresiva desaparición del profesor como fuente única de información y decisión.

Es por ello que la tesis básica que sostiene este planteamiento metodológico es la del *crecimiento paulatino pero constante, en el proceso de autonomía del alumno*. Gráficamente puede expresarse como sigue:



Desde unos estadios iniciales en los que la mayor parte de las decisiones son tomadas por el profesor, se pasará a que sea el alumno quien vaya tomando más presencia en las decisiones. Un planteamiento didáctico de este tipo cumple con dos premisas educativas fundamentales:

- Por una parte, obedece a una serie de principios pedagógicos básicos que pueden resumirse en: *"enseñanza para un mejor conocimiento de uno mismo, enseñanza activa y enseñanza emancipatoria"* (BAÑUELOS, 1984).
- Por otro lado, dar cumplida respuesta a la necesidad de que el alumno sea técnicamente capaz de realizar su actividad física de forma correcta.

Es evidente que el principio de emancipación progresiva no es patrimonio exclusivo de estas edades, o no debería serlo, pero es, sin duda, una premisa que cobra vigencia en un período terminal como el nuestro.

Por otro lado, en la práctica hemos comprobado que es un mecanismo que atrae profundamente a nuestros alumnos de BUP, campo en el que estas líneas o propuestas han sido experimentadas (PÉREZ, 1988). No podemos olvidar que nuestro alumno está inmerso en un período evolutivo en el que se produce una progresiva independencia y autoafirmación. Ello va a ser posible, fundamentalmente, gracias a importantes avances en el terreno afectivo y cognitivo que hacen factible y deseable toda propuesta de autogestión.

Ahora bien, cometería un grave error quien diera por supuesto que dado que el proceso de maduración del alumno le permite acceder a determinados niveles o estructuras cognitivas, afectivas y psicomotoras, y en concreto en el campo cognitivo a los niveles de aplicación, análisis, etc. (B. BLOOM, 1972/73), será capaz de utilizar éstas en el campo de la actividad física. Sólo si el alumno es estimulado para poner

en juego estas estructuras o niveles en nuestro campo: el ejercicio corporal en todas sus facetas, será capaz de aplicarlos con éxito a la hora de realizar su actividad física.

En efecto, de la misma forma que todos sabemos que la madurez psicomotora no implica en ningún momento altos niveles de percepción, decisión o ejecución motora, salvo que el sujeto sea entrenado –estimulado– para ello, puede afirmarse que el alumno no tiene porqué ser capaz de aplicar a la Educación Física sus avances en otros campos si no se le estimula para ello. Por el contrario, si en la realidad cotidiana de la clase los alumnos son sometidos a procesos inferiores de identificación con la actividad física, o de aprendizaje a nivel cognitivo y psicomotor mediante métodos directivos, estamos propiciando comportamientos y actitudes futuras de este tipo (dependencia futura excesiva del profesor, director de actividad, ciudadanos “pasivos” en la práctica física sujetos a modas y directrices no siempre bien orientadas), negando toda posibilidad de que el alumno aplique sus avances, su madurez, en el campo de la actividad física.

Imaginemos, por un momento, lo anacrónico que resulta que, en Educación Física, el alumno reciba una enseñanza en la que juegue un papel totalmente pasivo, o que tratemos tímidamente que el alumno memorice o, en su caso, comprenda determinados sistemas de entrenamiento de la condición física, cuando sus estructuras a nivel cognitivo en este período evolutivo le permiten no solamente comprender éstos sino aplicárselos e incluso valorar los resultados.

Naturalmente este principio básico de emancipación conlleva un compromiso fundamental para el éxito final: el *convencer al alumno de que es necesario que al tiempo que va creciendo en su capacidad de toma de decisiones, debe ir paralelamente progresando en*

su responsabilidad de trabajo eficiente. Y es a partir de este principio donde surge la necesidad de que el alumno tenga un conocimiento de la situación previo, un planteamiento concreto de trabajo por su parte, y un control final del mismo. Nos estamos refiriendo a que el alumno debe *aprender a hacer ejercicio.*

2. Aprender a hacer ejercicio físico haciendo ejercicio físico

El planteamiento básico tradicional de nuestra asignatura que perseguía fundamental y prioritariamente una mejora del rendimiento motor del alumno deja, a partir de este momento, de ser prioritario. Aprender a hacer ejercicio, a utilizarlo en función de las necesidades e intereses de cada uno cobra, por contra, gran importancia, habida cuenta que se pretende una toma de responsabilidad eficaz por parte del alumno.

Al mismo tiempo parece consecuente establecer la práctica, la vivencia, como elemento fundamental del trabajo en las clases de Educación Física, siempre y cuando exista una actitud reflexiva en torno a esa experiencia práctica y no un mero comportamiento ejecutor en el sentido de acto motor. Por otra parte, puede afirmarse que lo aprendido como consecuencia de la experiencia personal queda mejor grabado, y en el caso de la Educación Física es más real, al tiempo que lo adquirido mediante un grado suficiente de conocimiento, comprensión, análisis, síntesis y evaluación (B. BLOOM, 1972/73) afirma en el educando un nivel de racionalidad e incluso de posicionamiento afectivo a todas luces deseable.

No es banal mencionar este principio metodológico básico de la didáctica de la Educación Física. Por desgracia, es frecuente encontrar experiencias en las

que el planteamiento de objetivos como el aquí enunciado ha desplazado la práctica, en nuestro caso la práctica de la actividad física, en favor de la teoría en porcentajes no deseables. Ello es desde nuestro punto de vista un error, bien de concepto, bien de estrategia, o quizá simplemente una fase de ajuste a este nuevo planteamiento que, insistimos, debe tomar como referencia continua la vivencia práctica por parte del alumno de la actividad física concienciada.

Es, así mismo, necesario insistir en él porque con frecuencia este tipo de planteamientos, analizados superficialmente, llevan a la errónea creencia de que se pretende hacer de la Educación Física una asignatura teórica, a semejanza con el resto. En contra de este tipo de creencias o procedimientos *la progresiva independencia del alumno posibilita a medio plazo, en el mismo ciclo educativo, un mayor tiempo de práctica para éste y una mayor identificación con ella por parte del alumno.*

3. Estructurar el desarrollo de los contenidos en base al principio de emancipación progresiva del alumno

Los objetivos marcados para nuestra asignatura determinan que la línea general de trabajo puede definirse como progresión en toma de responsabilidades para el alumno, quien al final –de alcanzarse el objetivo previsto– debe ser autónomo en nuestra asignatura. Y ello en respuesta al principio básico de progresiva independencia ya mencionado.

Naturalmente este no es un proceso que se dé espontáneamente, sobre todo si se tiene en cuenta que una de las críticas más frecuentes hacia el entorno educativo y cultural del alumno es precisamente que se le trata y se comporta como un elemento “pasivo” en

el proceso educativo. La toma de decisiones del alumno ha de ejercitarse de forma continuada y progresiva. Es este un principio básico en la eficiencia de la enseñanza: *procurar el mayor tiempo de trabajo sobre la tarea a aprender* (M. PIERON, 1988). Para ello, se han utilizado dos estrategias que se aplican simultáneamente, aunque de forma diferente en cada Unidad Didáctica o Bloque Temático.

a) Por un lado se estructuran en torno a un proceder didáctico común para todos, que, esquemáticamente, puede describirse así.

1ª parte: "fase directiva". El profesor, en un sistema bastante tradicional de clase, imparte la asignatura y da las bases del trabajo futuro –*la fase autónoma*– al alumno.

En esta primera fase, con duración variable en función de la complejidad del tema, la labor fundamental del profesor es estructurar el tema de trabajo, analizar en la práctica los principios básicos de trabajo y sistemas más adecuados, etc. El alumno, por su parte preparará con la ayuda del profesor el trabajo que va a realizar en la segunda fase.

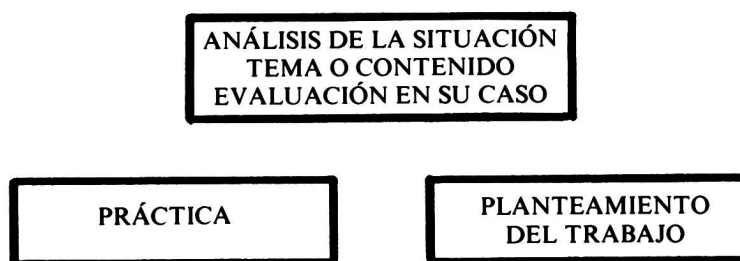
2ª fase: "fase autónoma". El alumno de forma progresiva y consciente toma decisiones, programa, realiza, controla, etc. su propio trabajo, en la mayoría de los casos a niveles muy básicos o genéricos. El profesor, por su parte, además de colaborar en todo el proceso de análisis y planificación del trabajo, supervisa el trabajo y procura un conocimiento de resultados continuo sobre la previsión, realización y control del trabajo, siempre en base a los principios, sistemas, etc. estructurados de forma práctica en la *fase dirigida*.

Como puede suponerse se trata de fases de trabajo perfectamente diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas entre sí, que se dan en el tiempo sin rupturas o cambios bruscos que provocarían una fase de adaptación fácilmente evitable si en la fase dirigida al

alumno ya inicia su toma de decisiones; gráficamente puede expresarse así:



Al mismo tiempo y respetando siempre una progresión en el traspaso de la toma de decisiones del profesor hacia el alumno, la duración e importancia de estas fases varía con los años. En las primeras Unidades del primer curso, el alumno apenas plantea trabajos autónomos y cuando lo hace es sobre temas muy concretos; en los cursos finales el alumno toma prácticamente toda la responsabilidad pasando el profesor a un papel de coordinador de iniciativas. b) Por otra parte, en la búsqueda de un proceder lógico en los planteamientos del alumno, común a otras asignaturas y situaciones, se procede de forma sistemática en base al siguiente esquema:



Este proceder universal de trabajo es el que pretendemos que utilice nuestro alumno a la hora de realizar ejercicio físico; al tiempo, insistimos, que sirve para establecer un patrón de trabajo válido para otras situaciones.

En pura consecuencia con todos los planteamientos anteriores, no es válido el que en un momento dado –*evaluación*– exijamos que actúe de acuerdo a este proceder, sino que previamente deberá estar presente tanto en

su trabajo como en los planteamientos del profesor. Citemos algunos ejemplos prácticos: el profesor deberá ajustar sus planteamientos de trabajo práctico a este esquema y hacérselo ver al alumno; el alumno deberá actuar justificando su propuesta (análisis) y controlando su trabajo, etc.

Es esta una estrategia que va a exigir al profesor unos planteamientos de trabajo exigentes y elaborados, a cambio el alumno va a vivir conscientemente



sus prácticas, al tiempo que tiene posibilidades de desarrollar su espíritu crítico basado en un proceder lógico: análisis previo, plan de trabajo, trabajo, análisis final.

4. El grado de autonomía del alumno instrumento de evaluación de los objetivos

Conocido el objetivo que se propone es comprensible que el desarrollo curricular deba estar impregnado de un talante de *incremento progresivo en el grado de autonomía que se debe ofrecer al alumno*, en pura coherencia con lo establecido, ya que sólo si el alumno es capaz de obrar de forma autónoma y, por lo tanto, capaz a su vez de razonar sus propias decisiones estaremos en condiciones de valorar el logro o no de nuestro objetivo.

Las posibilidades de comprobar la consecución o no de ese objetivo último —“*que el alumno sea capaz de realizar ejercicio físico de forma inteligente al acabar este ciclo educativo*”—, entendido al pie de la letra, son muy remotas, ya que el seguimiento de nuestros alumnos una vez que han abandonado el Centro es difícil.

Conscientes de esta limitación, buscamos soluciones parciales que nos aproximen hacia el control de ese objetivo final. Se trata de que en las clases podamos apreciar el grado de autonomía de los alumnos. La estructura de los temas en base a las dos fases mencionadas en el apartado anterior: “*Fase Dirigida*”, “*Fase autónoma*”, permite una continua valoración de la consecución de este objetivo en la fase de “*Trabajo Autónomo*” pues en ella puede comprobarse el nivel de independencia alcanzado en los diferentes temas.

No es, evidentemente, el único elemento de evaluación, pero en consecuencia al planteamiento presentado sí será prioritario. No vamos a entrar

tampoco en un desarrollo técnico del proceso de evaluación pues, como ya se ha indicado en la introducción, este tema será tratado por otro autor en este mismo número, simplemente insistiremos en la idea de que una vez más los sistemas clásicos de evaluación de la Asignatura: Test de Condición Física, Habilidades Básicas y Específicas, etc. deben ser revisados y compartir protagonismo con otros instrumentos de evaluación bien diferentes: planes de trabajo, capacidad de análisis, cuestionarios de valoración del trabajo, etc.

5. Instrumentos de trabajo

Naturalmente el proceder que pretendemos exige de la utilización de una serie de instrumentos no habituales para el alumno en las clases de Educación Física. Nos ocuparemos en este último apartado de aquellos cuya misión es la de atender con la suficiente garantía los objetivos vinculados al ámbito cognoscitivo principalmente, ya que consideramos que el resto de los objetivos pueden estar suficientemente atendidos a partir del planteamiento de contenidos o a través de las alternativas metodológicas precisas, al tiempo

que son éstos los que pueden resultar más alejados de otro tipo de planteamientos y que sin embargo son fundamentales para el nuestro.

- *Explicaciones teóricas y apuntes.* Con ellos pretendemos cubrir todo lo referente a los niveles de *conocimiento y comprensión* del alumno. En un principio fuimos partidarios de que fueran los propios alumnos quienes tomaran y construyeran sus propios apuntes pero actualmente estamos más en la línea de ofrecérselos desde el Seminario y que sean ellos, quienes se encarguen de completarlos con sus aportaciones, contrastarlos a partir de las experiencias de las sesiones de clase o de otro tipo, etc. La utilización coordinada de ambos nos ha permitido reducir al máximo el tiempo de clase dedicado a explicaciones.

- *Trabajos realizados por los alumnos.* En cada bloque temático instamos a los alumnos a que realicen algún trabajo que se ciña a las estructuras ya conocidas. El trabajo consiste en un *análisis del tema sobre el que el alumno o grupo va a trabajar en la fase autónoma y un programa de entrenamiento.*

Con estos trabajos se pretende valorar el grado de conocimiento práctico que



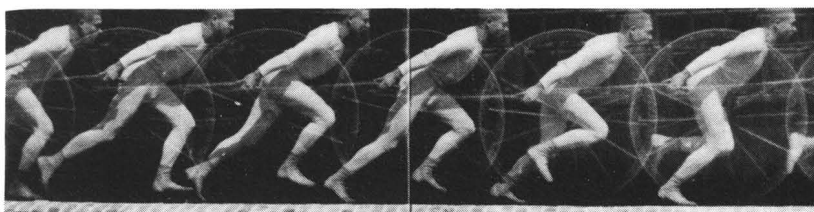
el alumno ha obtenido a lo largo del trabajo de la Unidad Didáctica en cuestión, basándonos principalmente en su *capacidad de análisis y de aplicación*. En la medida en que el alumno se halla en cursos superiores y, por tanto, su grado de autonomía es mayor, la exigencia en el trabajo también es superior, proponiéndole tareas que impliquen cada vez mayor dificultad, principalmente en cuanto a que ha de solucionar mayor número de problemas.

Existen otros instrumentos tales como las fichas de control, fichas de clase, etc. pero ellos son más habituales y comunes a otros planteamientos.

BIBLIOGRAFÍA

BLOOM, B.: *Taxonomía de los objetivos educativos*. Edit. Marfil, Tomos I y II, Valencia, 1972/73.
CAGIGAL, J.M.: *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Edit. Nacional, Madrid, 1972.
CHIVITE IZCO, M.; PÉREZ GOÑI, J.I.: *Didáctica de la Educación Física. Análisis de una experiencia concreta en BUP*. Trabajo presentado a "V Premios Giner de los Ríos" convocados por el MEC, 1987.
DELGADO, M.A.: *Estudio comparativo de taxonomías del ámbito psicomotor*. Sin editar, Granada, 1984.
ESCUDERO MUÑOZ, T.; CHIVITE IZCO, M.; PÉREZ GOÑI, J.I. y otros: *Los alumnos de BUP y COU. La Educación Física y el Deporte*. Edit. ICE, Zaragoza, 1985.
HARROW, A.J.: *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Edit. Marfil, Valencia, 1978.
LAFOURCADE, P.: *Evaluación de los aprendizajes*. Edit. Cincel, Madrid, 1977.
LEIF Y DELAY: *Psicología y educación del adolescente*. Volumen I, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
MACCARIO, B.: *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Edit. Vigot, París, 1986.
MARTÍNEZ, V.; HERNÁNDEZ, J.L.: *Educación Física en 1º de BUP*. Edit. Paidotribo, Barcelona, 1988.
MEC, SERVICIO DE INNOVACIÓN.: *Área de Educación Física*. Documento de uso interno entregado en las Jornadas del RAC de Educación Física de Soria, 1989.
MOSSTON, M.: *La enseñanza de la EF*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1982.

PARLEBAS, P.: *Eléments de sociologie du sport*. Edit. PUF, París, 1986.
PÉREZ GOÑI, J.I.; GLARIA, J.; LÓPEZ BAILO, J.; OIZ FRANCES: *Utilización del apoyo documental escrito en la Educación Física de las Enseñanzas Medias*. Comunicación presentada en el III Congreso Gallego de la EF. Edit. INEF de la Coruña, 1988.
PÉREZ GOÑI, J.I.; CHIVITE, M.; GLARIA, J.; LÓPEZ BAILO, J.; OIZ FRANCES y otros: *Hacia una Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Comunicación presentada en Jornadas de Experiencias Docentes de EGB y EE. MM. Edit. CEP, Pamplona, 1988.
PÉREZ GOÑI, J.I.; CHIVITE, M.: *Bases para una taxonomía de objetivos de la Educación Física*, Aspectos didácticos de Educación Física I. Edit. ICE, Zaragoza, 1985.
PÉREZ GOÑI, J.I.; MUÑOZ, E.; OLIVERA, J.; SÁNCHEZ, M.; SAINZ, R.: *"El libro de texto en la Educación Física de las Enseñanzas Medias"*. Aspectos didácticos de Educación Física. Edit. ICE, Zaragoza, 1988.
PETROVSKI, A.: *Psicología evolutiva y pedagogía*. Edit. Progreso, Moscú, 1980.
PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Edit. Ariel, Barcelona, 1977.
PIERON, M.: *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Edit. Gymnos, Madrid, 1988.
SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Edit. Gymnos, Madrid, 1984.
TENBRINK, T.D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Edit. Narcea, Madrid, 1981.



EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Miguel Ángel Delgado Noguera, INEF Universidad de Granada

La enseñanza, para los profesionales de la misma, consiste fundamentalmente en diseñar ambientes o situaciones de trabajo para los alumnos, conduciendo la actividad, de suerte que vaya desarrollando el currículo al tiempo que se rellena la vida escolar de forma ordenada, guiados por una intencionalidad. (Gimeno, 1988). Precisamente, a partir del diseño de las situaciones de trabajo se produce la conducción de la actividad y la interacción didáctica.

Si queremos plantear que la enseñanza de la Educación Física (en consecuencia la Didáctica de la Educación Física) sea científica y crítica es necesario que nos acerquemos con la mayor precisión posible a la realidad, a la praxis de lo que acontece cuando enseñamos. Para ello es fundamental analizar nuestra práctica, realizar un análisis de la enseñanza de la Educación Física. En este sentido nos ayudará el análisis de la interacción en las clases de Educación Física.

El concepto de interacción hace referencia a algún tipo de relaciones entre variables. En la clase de Educación Física se dan una serie de relaciones e intercambios de todo tipo que conviene describir y analizar para explicar lo

que ocurre en la misma y predecir los fenómenos que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

La conducta docente, por su propia naturaleza, se da en un contexto de interacción social, (Flanders 1970). Los actos que se realizan en la función docente llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumnos. La enseñanza no es otra cosa que este mismo intercambio profesor-alumno.

La interacción didáctica (se sobreentiende que dentro del sistema educativo, de la interacción educativa) es la acción recíproca que mantienen, al menos, dos personas con el propósito de influirse positivamente. Es la relación que mantiene el profesor ante el grupo de alumnos y la acción directa que desarrollan entre sí.

Particularmente considero que se dan tres niveles de interacción: la interacción de tipo técnico, la interacción de tipo afectivo-social y la interacción de tipo organizativo de los alumnos. (Delgado, 1988).

Cuando nos planteamos realizar una observación y análisis de la interacción en una clase de Educación Física, las cuestiones fundamentales que tenemos que considerar son las siguientes:

- Establecer las categorías de análisis que vamos a seguir. ¿Que vamos a observar?

- Determinar criterios de clasificación.

Habremos determinado con estos dos puntos el sistema de categorías/analizadores y con ello determinado qué sistema de clasificación vamos a utilizar, ordenar, organizar, entender, controlar, tratar, intervenir sobre la clase objeto de nuestro análisis.

- Definir unívocamente las categorías.
- Entrenar y homogeneizar los observadores.

Estas decisiones previas del estudioso, investigador, del analista de la enseñanza, no son inocuas ya que en función de lo que decidamos observar, cómo observar etc., indicará nuestros intereses previos personales, nuestro enfoque acerca de la enseñanza y en qué paradigma de investigación nos posicionamos. “Ningún cerebro es virgen de teoría, ni de praxis ni de intereses previos”, (Fernández Pérez, 1988). Dentro del análisis de la clase de Educación Física lo primero que interesa es decidir qué aspecto de la interacción didáctica nos interesa. ¿La interacción Técnica? Y, dentro de ella, ¿la interacción verbal?, ¿la interacción social?,

¿la interacción afectiva? He aquí la primera cuestión clave a contestar.

Otra decisión que debemos adoptar es si nuestra observación y análisis se va a centrar en los comportamientos docentes observables o en los procesos mentales (no directamente observables) que se dan en los comportamientos del profesor.

Además de los análisis de los comportamientos docentes, discentes y de su interacción, es decir, de los comportamientos observables en la práctica de la enseñanza existen otros posibles análisis y diagnósticos de la intervención docente a través de los procesos mentales y de las decisiones de los profesores y a través de los procesos mentales de los alumnos durante su aprendizaje. También existen otros análisis de la clase con planteamientos ecológicos de investigación sobre la misma.

Dentro de los estudios e investigaciones de los comportamientos observables son clásicos los estudios de M. Pieron (recordemos el libro publicado por este autor un castellano, titulado *"Observación e investigación. Enseñanza de las actividades Físicas y deportivas"*, 1986). Siguiendo esta línea de investigación tenemos a autores como Siedentop (1979), Cheffers (1978) Anderson (1980), etc. Todos ellos siguen el paradigma de investigación predicción-producto y proceso-producto, enclavados dentro de una corriente cuantitativa.

En cuanto al estudio de los procesos mentales y decisiones de los profesores podemos considerar en Educación Física trabajos como los de Sherman (1983), Hoffman (1983) y Placek (1983). Siguiendo esta corriente se ha celebrado recientemente un Simposio Internacional sobre "Pensamiento y toma de decisiones" en la Rábida, 1986. Algunos autores españoles están siguiendo esta línea de investigación: L.M. Villar Ángulo y C. Marcelo. Es una línea que, en la enseñanza de la Educación Física, esta iniciándose en

España. Tenemos referencias del trabajo de J. Devis cuya comunicación se presentó en el Congreso Internacional de la A.I.E.S.E.P., celebrado en Madrid 1988, sobre este tema y los trabajos que en el INEF de Granada estamos siguiendo en la asignatura de Didáctica de la Educación Física (Delgado, M. y Villar, F., 1987).

Los pensamientos, actitudes y procesos de toma de decisiones son indirectamente inducidos desde los informes escritos; las observaciones presenciales y los documentos en vídeo analizados en diferido.

Además de las observaciones, será preciso introducir técnicas específicas de descubrimiento sobre la fundamentación de las actuaciones de los profesores (en la rutina, imitación o en la innovación, etc.), técnicas de estimulación del recuerdo, del pensamiento en voz alta y otras. También a través de documentos escritos -pedidos tanto a profesores como a los alumnos- sobre los que aplicaremos el análisis de contenido correspondiente.

Con este análisis de la enseñanza comprenderemos mejor el comportamiento del profesor y del alumno ya que así se podrá indagar en las causas, origen de lo realizado, en base a lo que piensa, desea y decide cada integrante de la vida en el aula y de la interacción didáctica.

Qué piensa el profesor de Educación Física en la fase de planificación y, en consecuencia, qué decisiones toma, puede servir para comprender mejor cómo actúa en el aula y al propio tiempo analizar si eran adecuadas las decisiones preactivas tomadas. El campo de investigación que se abre en esta área es importante para conocer los pensamientos, creencias y decisiones de los profesores de Educación Física. De igual forma esta línea de investigación tiene otras áreas como la intervención didáctica, las decisiones interactivas y la propia interacción didáctica.

No podemos olvidar que por medio de los alumnos, responsables de los productos en los que éstos son evaluados y del análisis de los procesos mentales provocados en los alumnos, se puede evaluar la actuación del profesor. (Fernández Pérez, 1989).

En la formación de los profesores el análisis de la interacción didáctica en la clase y en la planificación de la misma, siguiendo el estudio de los procesos de pensamiento y las decisiones de los profesores noveles, hará que adopten una actividad reflexiva y crítica respecto de su actuación tanto desde su propia reflexión como a partir de la intervención de sus profesores-tutores que les orientan durante las prácticas docentes.

Como podemos observar, el interés del análisis de la enseñanza no puede estar meramente en la descripción y diagnóstico de lo que ocurre en la clase de Educación Física. (Por ejemplo, tener muchos datos sobre la realidad de lo que ocurre en la clase de Educación Física, si se dan muchos o pocos "feedbacks" o si la participación del alumno es escasa o grande). El análisis tiene que estar al servicio de la mejora de nuestra clase, de lo contrario se convertiría en un excelente banco de datos pero no aportaría nada a la mejora de la calidad de la enseñanza de la Educación Física.

Por todo ello, el análisis de la enseñanza debe acercarse a lo que supone un cambio en el presupuesto epistemológico y dar prioridad a lo peculiar, a lo cualitativo y a lo idiográfico (paradigma ecológico). También se debe acercar al estudio de las interacciones a nivel social por medio de estudios de la topología sociográfica, (análisis sociométricos sobre atracciones, rechazos, autoconcepto, etc.). Igualmente el sondeo debe ir sobre los nexos afectivos, es decir, sobre las interacciones afectivas en la clase. Y, por último, se trataría de identificar los procesos mentales y las decisiones que afectan la interac-

ción didáctica.

Todo ello nos acerca a un tipo de investigación cualitativa que, por supuesto, no rechaza la aportación indudable de la investigación cuantitativa, racionalista.

Dentro de esa investigación cualitativa, la investigación en el aula es una forma de mejora de la calidad de la enseñanza del profesor, que asume el docente que está dispuesto a cambiar y que investiga, desde la praxis, su actuación como enseñante.

El aula es importante, no como receptora de investigaciones sino que también es origen de interrogantes de investigación propios.

Entre los instrumentos y técnicas de investigación cualitativa y de análisis de la clase importantes podemos considerar los siguientes:

- los diarios;
- el análisis de documentos;
- fotografías;
- grabaciones audio/vídeo;
- entrevistas;
- observaciones;
- cuestionarios;
- notas de campo;
- estudio de casos.

En estas técnicas coinciden autores como Elliot, Jack Sanger, David Hopkins, Rob Walker y Carlos Marcelo.

Además, estos investigadores consideran otras técnicas como: el Comentario en vivo, la Triangulación y el Informe analítico (Elliot), Almacenamiento inmediato de datos, Técnica de las "dosis homeopáticas", Reuniones en equipo (Sanger), Análisis sociométricos (Hopkins), Autoobservación del profesor. Tests estandarizados de diagnóstico (Walter), Captación de la estrategia, Modelo de lente, Planes escritos, Pensar en voz alta, Estimulación del recuerdo, Repertorio de parrilla de Kelly y estudios etnográficos (Marcelo).

No conozco un estímulo más poderoso para la profesionalización interna (autopercepción profesional positiva) de

los docentes, condición *sine qua non* para la profesionalización sociológica externa, que esta autopercepción de los profesores como investigadores permanentes de su propia práctica, reflexionada crítica y creativamente. (Fernández Pérez, 1989).

El análisis de la clase que produce el propio profesor por medio de la reflexión en la acción y a través de una enseñanza crítica es el mejor medio de perfeccionamiento y de mejora de la calidad de enseñanza.

El análisis de la enseñanza ha marcado la corriente de las investigaciones de estos últimos años. En primer lugar, porque se hacía sentir la necesidad de desmitificar el lado mágico de la relación educativa y, además, porque los formadores de profesores querían inspirarse en datos científicos para asegurar a su misión todo el crédito que ella reclama. (Paul Dupont, 1984).

La clase es un lugar privilegiado de investigaciones de todo tipo, abre y nos hace descubrir mil perspectivas...

Como compendio de lo escrito podemos concluir diciendo:

1. La importancia del análisis de la interacción didáctica es decisiva como medio para mejorar nuestra calidad de enseñanza de la Educación Física.
2. La relevancia del análisis de la enseñanza en la formación y perfeccionamiento del profesor de Educación Física y Deportes es incuestionable.
3. El análisis de enseñanza de los porcentajes de tiempos dedicados a una función o competencia docente nos servirá de diagnóstico con relación al tipo de Estilo de Enseñanza que está empleando un profesor al que analizamos.
4. Es necesario preparar supervisores que conozcan los sistemas de análisis de la clase y que sirven de ayuda al profesional docente.
5. No basar nuestro análisis sólo en medidas directas y observables. Utilizar conjuntamente con otros tipos de técnicas de análisis que hemos mencionado.



6. Analizar la interacción desde una perspectiva más cualitativa e interpretativa.

7. Considerar las dimensiones cognoscitivas, sociológicas y afectivas de la interacción de la clase de Educación Física.

8. Resaltar la importancia del uso del vídeo para facilitar el análisis de la interacción y como auxiliar en el entrenamiento y formación de los nuevos profesores.

9. Importancia de los análisis reflexivos y críticos de la propia actuación del profesor como medio de perfeccionamiento docente (la grabación y posterior visionado de nuestra clase puede ser de sumo interés).

10. Importancia del análisis de la interacción como medio de investigación de lo que ocurre en el aula.

En el documento del M.E.C. sobre la Enseñanza se hace hincapié en la importancia que tiene para una mejor calidad de la enseñanza, la formación del profesor con "...una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa... para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico". En esta línea nos ayudará el análisis de la interacción didáctica en las clases de Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN, J. y otros.: *Psicología de la Educación*. Ed. Universidad Complutense, Madrid, 1987.

DELAMONT, S.: *La interacción Didáctica*. Ed. Cincel-Kapeluz, 1984.

DELGADO, M.A.: *La interacción didáctica en la enseñanza de la Educación Física. Nuevas Perspectivas*. Curso de Formación de responsables de la Educación Física para los Centros de Profesores, Soria, 1988.

DUPONT, P.: *La dinámica de la clase*. Ed. Narcea, 1984.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La profesionalización del docente*. Ed. Escuela Española S.A., 1988.

FLANDERS, N.: *Análisis de las interacciones didácticas*. Ed. Anaya, 1977.

GARCÍA ÁLVAREZ, J.: *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Ed. Marfil, 1987.

GIMENO, J.; PÉREZ, A.: *La enseñanza : Su teoría y práctica*. Ed. Akal, 1983.

MEDINA, A.: *Didáctica e interacción en el aula*. Ed. Cincel, 1988.

M.E.C.: *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. 1988.

PIERON, M.: *Enseñanza de actividades físicas y deportivas. Observación e investigación*. Unisport, 1986.

VILLAR ÁNGULO, L.M.: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Ed. Universidad de Sevilla, 1987.

VILLA, A.: *Perspectivas y funciones de la función docente*. Ed. Narcea, 1988.

TEMPLIN, T.J.: *Teaching in Physical Education*. Ed. Human Kinetics Publishers, 1983.



CUERPO Y EDUCACIÓN

SOBRE EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LO CORPORAL

Marcelino J. Vaca Escribano, Profesor de Didáctica de la Educación Física – Escuela Universitaria Profesorado de EGB – Palencia

La Educación Corporal se encuentra hoy en cada centro educativo con un modo de ser entendida. (Proyecto Educativo del Centro). Desde el *sentido* que cada centro le otorga surgen detalles que clarifican lo que realmente de ella se espera:

- ¿Dónde?, ¿cuando?, ... tiene presencia en la acción educativa.
- ¿Quién se responsabiliza de su tratamiento?... El tutor, un especialista...
- ¿Cuál es el pensamiento del colegio con respecto a este área? ¿Qué lugar ocupa en el pensamiento del maestro?
- ¿Qué campo de objetivos se le otorga?
- Etc.

La Educación Corporal en las escuelas tiene, por tanto, una serie de características que se derivan de las reflexiones, líneas de actuación..., que orientan la marcha general del centro, pero estas reflexiones, líneas de actuación... van a depender del conocimiento que la comunidad educativa tiene de su potencial como área de acción pedagógica.

Mi deseo en este momento es opinar sobre el interés que tiene lo corporal en el proyecto educativo, sobre el lugar que le otorga la Educación. Hacer una pequeña narración sobre el interés pedagógico que entraña esta vía de acción educativa. Hablar, en definitiva, del *tratamiento pedagógico de lo corporal*.

Buscando en el pasado

Es un área con más de 3.000 años de

historia. En la Grecia clásica ya se entendía la *gimnástica* como la ciencia de los efectos de los ejercicios físicos. Con la llegada de la democracia las “prácticas gímnicas”, el hacer ejercicio de forma regulada, pensada, se fue convirtiendo en patrimonio de todos los ciudadanos griegos, varones, niños y mujeres. La “arete” homérica señala como ideal humano la armonía de la belleza y el buen estado corporal, con un intelecto despierto y agudo.¹ La práctica de los ejercicios físicos –aparte del carácter utilitarista que tenía– y del placer agónico que desencadenaban los juegos son componentes esenciales de la “paideia”, concebida esencialmente por la enseñanza de la Gramática, Música y Gimnástica.²

Distinguían entonces dos términos que hoy son sinónimos en nuestro diccionario y que nos llevan a una extraordinaria confusión. Una cosa es hacer ejercicio, ejercitarse físicamente –*Gimnasia*– y otra bien distinta es estudiar desde el punto de vista de la salud, del desarrollo motor, de la pedagogía..., las consecuencias y el porqué de hacer ejercicio –*Gimnástica*–.

Esta confusión hace que en ocasiones no se distinga que una cosa es ser un deportista y otra, bien diferente, ser profesor de Educación Física. Mientras que el deportista de lo que trata es del desarrollo, a un máximo nivel, de sus facultades físicas, el profesor de Educación Física en lo que pone el acento es en por qué, cómo, cuándo, qué, dónde hacer actividades físicas.

En la Grecia clásica nos encontramos con que había una preocupación, un interés por la ejercitación física, por las prácticas corporales, de tal calibre que pasó a formar parte de sus planteamientos educativos –*Gimnástica*–. Algo parecido debió ocurrir en Austria, en torno a los años cuarenta de nuestro siglo, cuando el Ministro de Educación Otto Glockel solicitó a K. Gauhofer y M. Streicher (“padres” de la Gimnasia Natural Austriaca) su participación en el proceso de reforma escolar (Tollich, H., 1986).

En otros momentos de la Historia estos planteamientos no tuvieron presencia en el pensamiento de los dirigentes sociales y quizá por esto hayamos tenido una especie de “escuela fuera de la escuela”; me estoy refiriendo a los *juegos populares tradicionales* que se han venido transmitiendo de generación en generación y que abarcan, como veremos más adelante, todo un currículo en relación con la Educación Corporal.

¿Dónde la Educación Corporal?

Podríamos decir que el grupo dirigente de adultos no creía conveniente que en la educación reglada tuvieran lugar las prácticas sobre lo corporal. La *calle* –ya alguno le atribuyó carácter socrático– recogía este guante y acogía y daba cancha a la ejercitación de los miembros más jóvenes a través de una serie de actividades que conocemos con el nombre genérico de *juegos* y que tuvo

tal florecimiento y tanto arraigo que los hay para todos los gustos: autóctonos, de buen o mal tiempo, de día, de noche, de grupo, de iguales, de mezcla de edades, etc.

A la calle (*el "fuera" de la institución escolar*) se le responsabilizó de la *gimnástica* –Educación Corporal. (En estos momentos nos encontramos que a muchos padres se les aconseja desde la medicina, la psicología, la pedagogía, que lleven a sus hijos a clases de judo o ballet en horario extraescolar. Quizá deberíamos reflexionar sobre este extremo). Mientras, la Gimnasia-Competición deportiva continuaba. Siempre hay alguien más fuerte, más ágil, más hábil, más veloz, con ganas de demostrarlo. Por otra parte, pugnar para demostrar estas dotes es un espectáculo que puede ser fascinante. La Gimnasia no se oscureció como la Gimnástica de la Edad Media y seguía teniendo presencia en los torneos (el mejor jinete, lanzador de flechas...).

Las cosas han cambiado a gran velocidad en los últimos años. El entorno humano no es lo que fue. Aunque con gran titubeo y confusión, vuelve a considerarse el concepto *Gimnástica – Educación Corporal*, una educación para todos, sin selección de los mejor dotados, con un tiempo de dedicación que asegure que el potencial educativo que pueda derivarse de lo corporal tenga su presencia en la escuela básica y obligatoria.

Son los Movimientos de Base de los maestros (Movimientos de Renovación Pedagógica) quienes primero se acercan de forma decidida a este área de acción educativa. *Acoger lo corporal es acoger a un niño más entero*. Bastaría para justificar esta afirmación dar un repaso a la oferta de cursos que se celebraban y celebran, en las diferentes Escuelas de Verano. La Escuela Universitaria es –debe ser– un lugar de vanguardia de esta reflexión. Sin embargo, los alumnos de Magisterio ante la Educación Física no saben si serán

tratados como deportistas ("Yo para eso no sirvo", "Tengo un justificante que me exime", "Estoy embarazada, por eso no he venido a clase...") o como futuros profesionales que han de dar respuesta al proceso educativo de sus alumnos también desde esta vía de acción educativa³, con lo que los justificantes anteriores carecen de sentido. Esta responsabilidad de la *calle* en la Educación Corporal ha durado hasta hace muy poco de un modo radical... Recuerdo muy bien que hace una treintena de años, cuando era escolar además de monaguillo, que ni el cura ni el maestro nos dejaban jugar, eso se hacía *fuera*. Ninguno de los dos admitía un cuerpo que no estuviera quieto, atento, ejecutando las actividades regladas que tanto en la iglesia como en la escuela se nos encomendaban. No recuerdo muy bien como lo aceptábamos, quizá mal, pues sí recuerdo que a algunos amiguetes nos echaron de ser monaguillos por jugar a espadachines con las velas que la gente depositaba en la sacristía el Jueves Santo. Las eras, la plazuela, los hielos del arroyo, los nidos en primavera, los huertos de alrededor del pueblo, etc. nos permitían llevarlo mucho mejor que puedan llevarlo los niños de ahora, sin lugar a dudas.

Tratamiento pedagógico de lo corporal. ¿Fuera o dentro de la escuela?

Si es a través de la Educación como el grupo social va asegurando que "sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada"⁴ ¿dónde situamos hoy la línea divisoria?, ¿qué parte del tratamiento pedagógico de lo corporal debe ser escolar y cual extraescolar con las características que tiene el *fuera de la escuela* en estos momentos?, ¿qué parte de éste debemos cuidar que tenga presencia para nuestros

alumnos y qué podemos dejar al libre albedrío, a la libre organización?

Puede que tú también tengas la experiencia que los juegos populares estaban ligados a un lugar (aquella plazuela, el río...). Quizá los recuerdes asociados a un tiempo determinado (patinaje en invierno, "a esconder" al anochecer...). Si es así recordarás fácilmente que, inmerso en esta estructura de lugar, tiempo, actividades, fuiste aprendiendo a estar con los otros, a luchar por tener un lugar en la cuadrilla, a mostrar y demostrarte tu progresiva capacidad en relación con la velocidad, la fuerza, la habilidad.

Esta estructura formada por el juego concreto, el lugar, el momento del día, del año, contenía tu ser en el mundo. Los mayores miraban de reojo y comprendían. Ellos también habían sido alumnos de esa "escuela", la querían, es lo natural en los pequeños. Y esto, sin ellos saberlo, hacía que nos sintiéramos seguros, confiados.

Si lo que en esta "escuela paralela" ocurría, aún hoy nos parece interesante, habrá que pensar en cómo hacer para que no desaparezca.

El ocio de los niños de hoy tiene otras características. Los juegos en casa de todo tipo, la TV con sus programas infantiles y culturales ocupan buena parte de aquel tiempo que en otros momentos se dedicaba a zambullirse y recrear ese bagaje cultural que venimos enmarcando bajo el epígrafe Juegos Populares Tradicionales.

Tratar de recuperar, de forma actualizada, esa estructura, esa escuela fuera de la escuela, no es sólo por añoranza, romanticismo, ni por el interés de destacar a toda costa la importancia educativa del juego de componente motriz; es, también, porque la sociedad nos está dando muestras de que deberíamos volver a dar cancha a algunos de estos planteamientos.

Algunas enfermedades de la sociedad actual están muy relacionadas con el excesivo sedentarismo (cáncer de colon,

enfermedades cardiovasculares, ...). Baste como dato el dinero que se gastan las compañías de seguros en aconsejarnos sobre las bondades de hacer ejercicio.

Entre los escolares se han extendido, como si de una epidemia se tratara, los problemas perceptivo-motrices. Términos como lateralidad, relaciones óculo-manuales, dislexias, dislalias, dis..., se manejan entre los padres como pequeñas enfermedades de las que les habla el psicólogo escolar. En la escuela se trata de poner remedio a este diagnóstico, crear actividades que palién estas deficiencias y en este sentido se hacen bolitas de papel buscando la motricidad fina, recorridos con el lápiz por una cuartilla cuadriculada bajo las órdenes de dos a la derecha, una para arriba, tres para la izquierda, etc.

Seguro que recuerdas como nos confeccionábamos las perindolas (peonzas para bailar con la mano) y como las hacíamos girar para que se mezclaran sus colores, para que duraran más que la de nuestro amigo. Recordarás también los juegos con las tabas (o con los borrrillos del río cuando éstas fallaban); poníamos 5 en el suelo, lanzábamos una al aire, antes de cogerla, y con la misma mano, habíamos recogido una, dos, de las que estaban en el suelo o las habíamos cambiado de posición, ¿se le puede pedir mayor contenido óculo-manual?

Seguro que recuerdas también como le dabas a las chapas para que circularan por aquel recorrido tortuoso que antes nos habíamos dado para nuestro juego, como incluso las lastrábamos, adornábamos para que se notara que era la nuestra, para que tuviera el peso más adecuado... ¿se le puede pedir mayor motricidad fina, habilidad manual, independencia de dedos?

De todo esto podrían sacarse algunas conclusiones. El juego se desarrollaba, a través de una envoltura didáctica extraordinaria, toda una serie de capaci-

dades que hacían que el mundo de las habilidades, destrezas, coordinaciones, percepciones espacio-temporales, equilibrios, conocimiento y control del propio cuerpo, tuvieran un desarrollo adecuado.

El juego no sólo desarrolla esa parte instrumental de la actividad motriz. Hay también en él experiencias que no pueden limitarse al estrecho marco de un área de acción educativa. Para no cansarte voy a compartir contigo una pequeña historia que conservo desde hace muchos años. Es seguro que tenía menos de diez años, aunque no puedo precisarlo. Salí de casa a un pequeña plazuela a jugar a las tabas. Tenía bastantes en un pequeño taleguito de punto que me había hecho mi abuela. Le propuse a un vecino que jugáramos a ese típico juego en que se ponen las tabas dentro de un corro y hay que sacarlas con la peonza bailando.

Él no tenía tabas. Mi ansiedad por jugar era tan grande que le presté una para jugar. Me fui para casa con la peonza y sin ninguna taba en el saquito con un sabor de boca que aún hoy puedo paladear.

Detrás de la actividad concreta, de lo aparente de los juegos, late un modo de ser, de entender, de relacionarse. Es su parte expresiva, de comunicación; la otra cara de lo instrumental.

Creo que estos puntos merecen una reflexión a la hora de pensar y diseñar el currículo educativo.

Algo querría decir, rápidamente, con la intención de que se entienda más claramente mi postura. No se trata de recuperar las actividades, el juego no sólo es eso. Cuando un niño lo pasa bien jugando (p.e. con bancos suecos), al día siguiente cuando llega a la misma sala trata de movilizar ese mismo objeto buscando en la repetición de lo que fue envoltura que se repita ese sentimiento de autor, de ser alguien en el grupo, que tanto interés tuvo para él el día anterior.

Recuperar el potencial educativo del

juego, la confianza de que es posible jugar allí, en no pocos lugares sólo es posible si pasa a formar parte del pensamiento de los educadores.

¿Qué razones hay para que el tratamiento pedagógico de lo corporal tenga una presencia sustantiva en el currículo?

Por las características de este área de acción educativa

Lo corporal, como ocurre con las artes plásticas, con el lenguaje, puede ser entendido desde una doble perspectiva.

A. Área instrumental

Cuando planificamos y realizamos una serie de tareas a través de las que metódica y progresivamente vamos a conseguir que los alumnos se desarrollen, crezcan, en un clima facilitador, desde la perspectiva motriz.

Estas tareas harán un recorrido que, en función de las edades, tendrán un énfasis u otro, por los contenidos que se dan cita en la Educación Corporal: habilidades y destrezas, actividades físicas organizadas, estructuración espacio-temporal, actividades físicas primarias...

B. Área sensitiva

Cuando nos dedicamos a desarrollar sus posibilidades de expresión y comunicación.

Al igual que tras lo que un niño dibuja, pinta, dice, escribe, existe una personalidad concreta, original, también tras el gesto, el modo de jugar, moverse, acercarse o alejarse de lugares, encontramos a ese niño único, irrepetible.

Al igual que ha habido profesionales de la educación que han partido de esta dimensión expresiva, que han acogido para hacer junto con los niños un recorrido hasta la dimensión transiti-

va, instrumental (véase el trabajo de C. Freinet con el *texto libre*), también es posible partir de la actividad motriz espontánea (Lapierre, 1974) para establecer un diálogo no verbal con ella, un diálogo en otro nivel de comunicación con el niño, en el que él se encuentra mucho más cómodo, lo que sin duda da otro sentido a todo el tratamiento pedagógico de lo corporal. El tratamiento pedagógico de lo corporal no pretende hacer mayor o menor énfasis en ninguna de estas dimensiones. En cada edad, en cada realidad concreta hay que establecer un equilibrio entre ambas. Puede haber ámbitos donde la dimensión instrumental tenga mayor presencia que en otros que ya de por sí son facilitadores de esta dimensión. No se trata de ser partidario de uno u otro modelo de Educación Corporal, sino de establecer una reflexión dinámica sobre el niño y su proceso educativo que nos lleve a singularizar el tratamiento pedagógico de lo corporal en cada realidad educativa.

Desarrollo motor – desarrollo psicomotor

“Hay un orden en la naturaleza que el amor de los padres y la educación pueden utilizar o no, desarrollar o no, pero que es menester guardarse de contradecir” (F. Dolto).⁵

Tanto por medio de sus capacidades motrices como por sus intereses espontáneos para con la actividad motriz, el niño nos va describiendo el estado de su desarrollo operativo tanto motriz como –hasta aproximadamente los 7-8 años– el que denominamos psicomotriz.⁶

Hay algo en la actividad motriz espontánea de los niños, en los juegos en que voluntariamente se enredan, que siempre me llamó la atención y es el hecho de que puede ser entendida en una doble perspectiva:

A. De una parte te muestra tu nivel de desarrollo

En una sala apropiada, con cuerdas a su disposición, hay un grupo de niños que las utiliza como objeto que les ayuda a probarse en el salto a la comba, para probar su fuerza en un juego de sogatira. Mientras, en el mismo grupo, te encuentras con comportamientos individuales viviendo una aventura de explorador por las espaldas.

Al igual que con las cuerdas puedes asistir a manifestaciones de este tipo con balones, bastones, aros...

En sus juegos en el patio pueden mostrarte la misma problemática. Muchas veces hemos comentado como jugando a pillar te encuentras a niños que persiguen a compañeros concretos dejando en el camino a otros que ponen fácil el ser pillados. Cuando les preguntas por qué no les pillan suelen ser tajantes: “No saben jugar, ¿no ves que se dejan?”. Recuerdo un día que un grupo de niños de 1º de EGB jugaba en el patio a ese juego en que uno le tapa los ojos a otro y va llamando al resto por colores para que den un azote al que está ciego. A éste más tarde, se le da la oportunidad de ir a buscarle. Si acierta hay cambio de rol, si no acierta, la cosa continúa igual. Llamaron al color azul y allí se presentaron dos, uno de forma decidida, el otro, dudando, nos enseñaba su jersey que era azul. El tema volvió a ser el mismo: “¡Es que no sabe jugar!”

B. De otra parte, es un marco de entrenamiento para que este desarrollo crezca

Ese “no te pilló porque tú no sabes jugar”, la cara de duda del niño que recurría al jersey para demostrar que le habían llamado a él, no son experiencias vanas para quien las sufre.

Para nosotros este hecho ha tenido una gran importancia:

– *De una parte* ha canalizado nuestros esfuerzos por llegar a comprender, a leer el decir del niño. Mucho nos ha ayudado el que nuestra relación no se

quedaba en los límites de la educación corporal, éramos sus tutores. Ser el primer responsable de la respuesta que el niño encuentra en la escuela a su proceso educativo, sin duda, ayuda a entender. Tu visión contempla un panorama general. Ves, compartes, dialogas con el niño quieto, en movimiento. Solo, con los otros. Mediatizado por un aprendizaje de matemáticas, lenguaje... Esos niños con nombres y apellidos están también en otros momentos de la acción educativa.

A pesar de todo es un camino que continúa. El darte cuenta que algunas veces respondes al significado profundo de las manifestaciones de un niño no te impide sino que te ayuda a entender que hay cantidad de veces que estás sordo ante sus demandas.

Estos encuentros con los alumnos como seres humanos son fascinantes, dichosos y te ayudan a tener la convicción de que educar trata de esto. Una traducción de educación nada frecuente en los tiempos que corren.

– *De otra parte* nos gustaría aprender a proponer, a diseñar esas envolturas didácticas que a veces se dan espontáneamente en sus enredos, pero desde la intención de maestros. El que se den espontáneamente no quiere decir que se den al azar. Estamos seguros de que hay por debajo toda una serie de razones que las hacen posibles, que las provocan. Estas razones son contenidos en nuestra formación como maestros. En esto estamos investigando. De ello tratamos cuando nos acercamos a describir en qué consiste el tratamiento pedagógico de lo corporal, cuando tratamos de explicar, de explicarnos, la escuela que hacemos.

Lo que los profesores compartimos sobre lo corporal por el hecho de ser mayores

Estuvimos empeñados durante algún tiempo en enriquecer los recreos de nuestros alumnos de EGB con activi-

dades motrices. En el lugar en el que tabajábamos por razones de mal tiempo, urbanismo, etc. era, me atrevería a decir, necesario.

Enriquecer los recreos pasaba, evidentemente, por intervenir en el lugar en el que éstos se desarrollaban.

El patio, el lugar de juego, requiere tener una huella que anime al juego, que invite a jugar, que provoque sentir el "aquí es posible". Cuando los profesores utilizan el patio como lugar para desarrollar alguna de sus actividades van acrecentando este sentimiento en los niños.

Cuando los niños salían al recreo se iban enredando en juegos que se insinuaban a través de pintadas en el suelo, bien a través de la oferta de algunos materiales (gomas, cuerdas...). Se iban provocando desde la intencionalidad pedagógica que los profesores compartíamos.

Si el profesor da estos objetos en el patio de recreo, si se acerca a jugar también a la rayuela, la comba, no

sólo provoca la actividad motriz sino que le da un sentido diferente. El niño percibe que su profesor/a también tiene interés por eso que tanto le interesa a él/ella.

Cuando los profesores/as veían su torpeza —en alguno de estos juegos que les suponía un recuerdo de cuando ellos eran protagonistas— parecían asistir a un acontecimiento sorprendente: ¡pero así se juega ahora!, ¡pero esto está ocurriendo! Era como sacar la cabeza del texto, como ver al niño de otro modo, como reflexionar sobre un niño más entero, teniendo como referente esa "escuela paralela" de la que habíamos sido alumnos.

Creo que los niños, ante este interés del profesor por sus juegos, también tenían otra visión del maestro.

Esta removida en el pensamiento del profesor, compartida mientras asistíamos a los recreos, era germen de un intercambio de intenciones pedagógicas con posibilidades de prolongación. Aunque es fácil, es una oportunidad

más para compartir entre el profesorado, lo cual es extraordinariamente necesario.

Porque puede inyectar una dosis de naturalidad en la escuela

En la escuela se persiguen objetivos que requieren que el cuerpo se difumine. Hay actividades que por su nivel de atención requieren silencio pero es también verdad que hay actividades que no requieren ese "rigor" para con el cuerpo, eso que algunos han denominado "encarcelamiento corporal". Puede haber áreas que permitan una mayor tolerancia con lo corporal e incluso, como es el caso de la nuestra, que requieran un cierto entrenamiento y comprensión de esa tolerancia. Que comprendan y que tengan experiencia de que lo corporal puede ser un campo de intervención pedagógica.

Aquí nos encontramos con un tema un tanto escabroso. A la Educación Física se la entiende generalmente como ese área que se da fuera de las aulas, en un



gimnasio, en unos patios, donde no molesten y en unas sesiones concretas. Bastante lejos de esta concepción se encuentran nuestros planteamientos al respecto, sobre todo cuando se trata de las primeras edades de la escolaridad. Bajo nuestro punto de vista todo ese encasillamiento en momentos concretos, situaciones determinadas, hay que someterlo a revisión. Dentro de lo que venimos denominando tratamiento pedagógico de lo corporal no todo es Tratamiento Educativo, es preciso contemplar también en la escuela actual el Tratamiento Preventivo de lo Corporal y que en pocas palabras definiría la intención de procurar tolerancia para con lo corporal siempre que sea posible. No me cabe duda que esta intención supondrá inyectar grandes dosis de naturalidad a la escuela actual.

A veces hay cosas que no se discuten, que no tienen lugar en el intercambio del pensamiento pedagógico del profesorado, como es, por ejemplo, la estructura de funcionamiento a la que sometemos a los alumnos, formada por horarios, espacios, distribución de tareas e intenciones. Esta estructura en la que se da el hecho pedagógico no puede ser algo inmodificable o que carezca de interés en la reflexión pedagógica del profesorado, sino que por el contrario, es una reflexión previa a la que tiene lugar desde las áreas de acción educativa.

Cuando pensamos y diseñamos sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal no estamos pensando en sesiones concretas de una hora de duración. Lo corporal está presente constantemente y su tratamiento se va insertando en el desarrollo del curso, de la semana, de la jornada; en el desarrollo del niño, en sus deseos y necesidades; en el desarrollo del grupo que puede encontrar en lo corporal un aliado para su asentamiento, para ir generando su historia en la escuela.

Es por esto por lo que nuestros planteamientos para con el tratamiento pedagógico de lo corporal son diferentes en función del ciclo al que hagamos referencia.

Hasta pasado el Ciclo Medio no podemos pensar en un tratamiento pedagógico de lo corporal desde la idea de un área. Lo que los alumnos necesitan es un experto en desarrollo que deberá tener como parte sustantiva de su Proyecto Pedagógico la vía corporal.

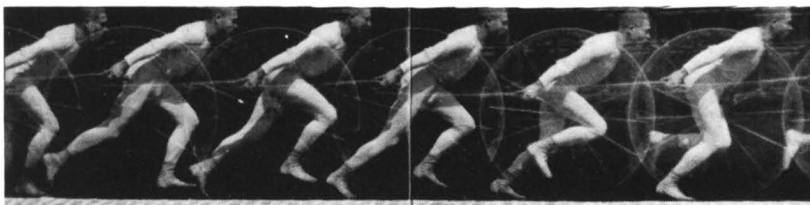
Un tratamiento pedagógico de lo corporal así entendido, que acompaña al niño en su jornada escolar, bien como tratamiento educativo (lo corporal objeto de tratamiento pedagógico) bien como tratamiento preventivo (actividades que para conseguir los objetivos previstos necesitan y permiten un cuerpo relajado, tranquilo, natural), permite que haya momentos en los que pasa desapercibido por exigencias escolares. No es que nuestros alumnos

sean muy disciplinados, como opinaba una observadora maestra, o que sean muy tranquilos, como opinaba otra, es que la naturalidad provoca disciplina y sosiego.

Este modo de entender, de planificar y reflexionar sobre la escuela, sólo es posible si lo hacemos desde su complejidad, nunca si lo hacemos desde áreas concretas de acción educativa. Y esto, que para algunos es restar importancia al área corporal es para mí situarla en el lugar que le corresponde.

Notas:

1. JAEGER, W. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México, 1946.
 2. ABBAGNANO, W.; VISALBERGHI, A.: *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1964.
 3. Este dato lo hemos obtenido al preguntar a los nuevos alumnos de la EU sobre: ¿Por qué la Educación Física en tu Plan de Estudios? ¿qué sentido crees que tiene?
 4. COLL, C.: *Psicología y currículum*. Ed. Laia, Barcelona, 1987.
 5. DOLFO, F.: *Tener hijos. ¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?* Ed. Paidós, Barcelona, 1978.
 6. VACA ESCRIBANO, M.: *Tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la EGB*. Unisport-Andalucía, Málaga, 1986.
-



LA MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Francisco Lagardera Otero, Profesor titular de Sociología del Deporte del INEF de Lleida

Cuando hablamos de aprendizaje de la motricidad humana parece que obviamos toda intervención didáctica, entendiéndose así porque la motricidad hace referencia no sólo a una potencialidad humana sino a una de sus características definitorias. Algunos prefieren hablar de madurez y desarrollo motriz y entender de aprendizaje cuando se refieren a movimientos sofisticados, poco naturales, en este sentido tendrían cabida las habilidades deportivas, que no se ajustan, al menos totalmente, a los movimientos genuinos durante el largo aprendizaje filogenético de la especie humana.

En cualquier caso, tanto para las actividades motrices características del biotipo humano como para las más alejadas de su evolución natural, existe un principio axiológico inteligente y común: el principio de la estimulación, fenómeno que puede avivar, conducir o incitar al aprendizaje. El principio universal de adaptación ha movilizado durante milenios a las distintas especies a una constante mutación, diríase que la naturaleza ha sido y es una fuente constante de estimulación. El hombre, en la medida en que se aleja progresivamente de las leyes naturales que le someten a la evolución natural, necesita de una fuente de estímulos adicional.

En este contexto surge el concepto de motivación, como *aquella parcela de la intervención pedagógica que trata de forma consciente y preconcebida de activar en los alumnos las necesidades de acción motriz, de tal forma que engendre en ellos la voluntad de conseguir los objetivos propuestos.*

Dícese también, y no sin razón, que la motivación, en su acepción más genérica, hacia la actividad física, resulta obvia, por cuanto existe en el ser humano una necesidad fisiológica por moverse. Sobre esto volveremos de inmediato. Lo cierto es que los docentes constatamos diariamente en nuestros alumnos una actitud extremadamente positiva hacia la actividad física. Los alumnos se manifiestan inquietos cuando unos minutos antes de la clase de Educación Física ya no atienden debidamente a las formulaciones que el profesor de otra materia propone; mucho cuidado si éste prolonga su clase en detrimento de la clase de "gim". Corren por los pasillos arrastrando sus bolsas o despojándose de las ropas convencionales. El hecho de vestirse con una ropa que les permite correr, saltar o tirarse por el suelo les traslada a otra dimensión. El alumno espera ahora fundamentalmente la acción y el juego como fuente de placer. Algunos autores, entre los que me incluyo,

piensan que el maestro no debe, ante la clase de Educación Física, establecer estrategias para la motivación, sino tratar de mantener en los alumnos esta expectativa innata.

Pero todos sabemos que la escuela ha intentado extrapolar a la actividad física los valores morales y los objetivos cognitivos que sustentan la estructura escolar tradicional. En la búsqueda del rendimiento, del gesto estereotipado, de la reiteración de movimientos artificiales, donde el individuo debe demostrar sumisión, eficiencia y capacidad de reproducción, muchos niños y jóvenes van dejando girones de su cuerpo, de su ser. La expectativa de los alumnos, este estímulo genuino va languideciendo progresivamente, muy especialmente en aquellos alumnos menos dotados para asimilar o reproducir aquellos movimientos por nosotros propuestos.

Entonces, ¿para qué motivación?, para rescatar la parte genuina y natural que tiene el ejercicio físico. Motivación para estimular el desarrollo y la iniciativa individual y dirigir al alumno hacia una madurez equilibrada y personal. Y es a partir de este análisis que la *afectividad* se manifiesta como piedra angular de la motivación.

Motivación intrínseca y afectividad

Jacques Florence, recogiendo una cita de J. Nuttin, indica que motivación es: “comunicar los objetivos de manera tal que las necesidades sean estimuladas y ofrezcan al alumno las ganas de alcanzar este objetivo”,¹ desde esta visión la comunicación o la presentación de la tarea a realizar se manifiesta como la parte sustancial de la intervención del profesor.

Sin embargo, J. D. Lawther precisa que: “la motivación es el estado de incitación hacia una acción –incitación de la pasividad o tranquilidad al desasosiego– a un grado de descontento o perturbación luego dirigido a actos específicos. Este estado de incitación a la acción, esta perturbación u homeostasis, puede surgir de alguna necesidad interna, orgánica o física”.²

Retomamos pues las referencias anteriores hacia las actitudes favorables, de forma innata, por parte de los alumnos. Parece existir tanto en el ser humano como en otras especies naturales un estímulo orgánico, natural, una actitud innata que le mueve a llevar a cabo una acción motriz. La continuidad de un estado de reposo incomoda al hombre sano que, por lo tanto, busca desplegar alguna actividad. Como señala Cannon, “pareciera que el individuo trata de lograr un desequilibrio por medio de la actividad”,³ es, lo que algunos autores denominan motivación intrínseca: “en muchas actividades físicas, y especialmente en algunas formas de danza, los patrones de habilidad, simples o complejos, guardan una estrecha relación con patrones motores instintivos y con ritmos naturales”. El interés de una persona por el placer que le proporciona la sensación cinestésica constituye una fuerza motivadora a la que Burnett y Pear han llamado *sensualidad muscular*. En este caso el objetivo es el inmediato de la participación y puede llamarse mo-

tivación intrínseca, ya que el individuo actúa o aprende única y exclusivamente por participar en la actividad misma. “El juego permite al individuo descubrirse a sí mismo y descubrir su entorno, le ayuda a satisfacer su curiosidad y a ampliar sus percepciones”.⁴ Debemos deducir que el maestro responsable de la Educación Física tendrá como uno de sus objetivos prioritarios mantener o incluso potenciar esta motivación intrínseca. Lo corpóreo fluye como algo inmanente e inseparable al ser, deformar con experiencias negativas o con sensaciones de impotencia la imagen cálida, total y afectiva que el alumno tiene de su cuerpo puede manifestarse como una de las mayores atrocidades pedagógicas que se pueden llevar a cabo. Es por esto que la afectividad, tanto en sus manifestaciones como en su tratamiento por parte del docente, es una de las vías que harán posible nuestra intervención para motivar a nuestros alumnos.

“Una clase de motivos que suele descuidarse es el aspecto afectivo de la actividad. Toda experiencia y toda actividad tiene su fase afectiva. Cada experiencia se valora en función de su contenido afectivo, y esta valoración puede ubicarse en una escala que va del agrado al desagrado extremos. La naturaleza de la valoración afectiva permite determinar la actitud del individuo hacia la experiencia. Las experiencias que se valoran como agradables traen consigo una actitud de acercamiento, y aquellas que se valoran como desagradables, una actitud de rechazo. Claro está que las actitudes no son sino tendencias de la conducta y no conducta real. Pero estas tendencias influyen sobre la actividad de modo muy importante.

La importancia del aspecto afectivo de la experiencia es uno de los descubrimientos de mayor alcance en la educación moderna. Es un hecho perfectamente claro y definido que el aprendizaje es a la vez más eficiente y más

permanente cuando se basa en el interés y en la afición”.⁵

Si la enseñanza individualizada ha sido y es un requerimiento pedagógico de progreso y modernidad en cualquier área del aprendizaje, la apelación a la confianza y autoestima individual se manifiesta como una técnica de intervención didáctica fundamental en las clases de Educación Física.

La técnica del estímulo

Siendo ciertamente constatable que los diversos tipos de estímulos pueden entenderse como técnicas o procedimientos didácticos al servicio del docente, y como tal son susceptibles de aprenderse, programarse y ponerse en práctica, no es tampoco erróneo el considerar la motivación como una actitud perenne en el profesor para incentivar la acción del alumno. Hay colegas que otorgan a la tarea tal importancia y rodean su rol como profesor con tanto carisma que obvian su dimensión como agentes catalizadores del hecho educativo. Su función queda limitada a darle brillantez y rigor a los contenidos de la información que transmite y a controlar el proceso para que sea lo más fidedigno posible. Es ésta una actitud docente que no compartimos. Entendemos que el profesor de Educación Física es básicamente un animador que pone diariamente en juego estímulos constantes para que sus alumnos mantengan o aumenten su actitud favorable ante el ejercicio físico. Sólo así entendemos las técnicas de estímulo que a continuación se exponen.

Thompson y Hunicutt recogen los resultados de una investigación en la que se intentó comprobar los efectos del elogio y la censura en varios grupos de alumnos introvertidos y extrovertidos. El análisis de los datos recogidos indicó que:

1. Cuando los introvertidos y extrovertidos son agrupados juntos, el elogio o la censura son igualmente efecti-

vos en la motivación del logro del trabajo de los alumnos. Manifestándose más efectivo para aumentar el rendimiento en el trabajo que la falta de incentivos externos.

2. Si se repite con suficiente frecuencia, el elogio aumenta el rendimiento en el trabajo de los introvertidos hasta llegar a ser significativamente superior al de los introvertidos a quienes se censura o los extrovertidos a quienes se elogia.

3. Si se repite con suficiente frecuencia, la censura aumenta el rendimiento en el trabajo de los extrovertidos hasta que llega a ser significativamente superior al de los extrovertidos a quienes se elogia o los introvertidos a quienes se censura.

“Los resultados del presente estudio indican que, tanto el elogio como la censura, pueden ser empleados imprudentemente por el maestro de la escuela si no aprecia y entiende plenamente las diferentes personalidades que encuentra en su clase. El elogio y la censura no han de juzgarse sobre la base de que sirven por igual, sino que han de emplearse de modo adecuado a cada caso”.⁶

Constatamos nuevamente la necesidad de que el maestro conozca individualmente a cada uno de sus alumnos y aplique en cada caso el estímulo más conveniente; sólo así tendrán sentido estas técnicas.

Estimulación por la confianza, es aquella por la que establecemos a priori la capacidad del alumno para la realización de la tarea. ¡Vamos, tu eres capaz de...! ¡Un poco más... que tu puedes...!

A menudo se confunde esta técnica, que debe utilizarse de forma estrictamente personal, incluso bajo una dimensión física, acercándonos al alumno, dándole una palmadita en la espalda, cogiéndole del brazo, acariciándole la cabeza..., con la presentación de una tarea accesible: ¡Esto es muy fácil, todos lo podéis hacer...!

También entendemos como tal la utilización del elogio y de las palabras de ánimo –“feed back” afectivo–, muy especialmente utilizado con aquellos alumnos que tienen algún tipo de dificultad para la realización de una tarea concreta. Hay alumnos introvertidos o con poca confianza en sus propias posibilidades que necesitan de nuestro constante apoyo, siempre encontraremos algún aspecto de la tarea que el alumno haya realizado correctamente. Debemos entonces reforzar este aspecto y otorgarle confianza para que logre la realización correcta de la tarea. ¡Muy bien ese impulso, ahora debes prestar atención al giro, vamos que ya has conseguido lo más difícil...!

Jacques Florence en una magnífica ponencia establece ocho diferentes formas de estimulación:⁷

Estimulación por reforzamiento del objetivo,... “el maestro pone aquí el acento sobre la utilidad de la tarea; tendiendo hacia la necesidad de comprender el sentido de lo que se hace”. Hace referencia a la consecución del éxito o a la mejora de alguna habilidad o cualidad física.

“¡Venga, esto es excelente para el diente!”.

“Atención, con este ejercicio mejorarás los lanzamientos!”.

Es una estimulación de refuerzo, puesto que el maestro debe informar, en la medida de la capacidad del alumno, del significado que tiene cada una de las tareas propuestas en la presentación de la clase y en el transcurso de la misma. Es un refuerzo eficiente para aquellos alumnos que demuestran ya una gran motivación.

Estimulación para la autoevaluación, “el maestro invita a sus alumnos tras las primeras ejecuciones a observar lo que ellos son capaces de hacer y de evaluar”. A partir de los doce años la autoevaluación se convierte más que en un procedimiento didáctico en un requerimiento del alumno que quiere conocer sus capacidades reales. Al ha-

blar de evaluación nos referiremos con más extensión a este punto ya que es un factor importante en la evaluación global del alumno.

¡Contad las veces que tocáis el balón sin que éste caiga al suelo! ¡Vamos, hay que conseguir diez como mínimo!

¡Quedáos quietos una vez realizado el giro y comprobad si habéis caído frente al compañero! (se les requiere dar un giro de 360° en el aire frente a su compañero).

Estimulación para una ejecución máxima, se incita a los alumnos a realizar tras los primeros intentos el máximo esfuerzo posible.

“¡Atención, cada uno efectúa un último salto pero vais a intentar llegar lo más lejos posible, miraré los que vayan más lejos!” (salto pies juntos, detente en longitud).

“¡Hay que efectuar el mayor número posible de flexiones en 15”, vamos...!” (Hay que preguntar e interesarse por lo que han hecho: ¿Cuántos han hecho 15 o más?

¿Entre 10 y 15... ?

¿Menos de 10... ?

Estimulación para la búsqueda, “tras los primeros ensayos, sigue una primera fase de tanteos; el profesor, sabiendo que la tarea opone realmente dificultades, mejor que dar él mismo inmediatamente la solución, invita a los alumnos a la investigación, probando qué es lo que podría facilitar la realización del objetivo”.

¡Vamos, a ver de qué forma lográis saltar más y mejor! (Iniciamos a los alumnos en el salto de altura, hemos colocado una cuerda oblicuamente, de forma que existen diversas alturas).

Estimulación para la cooperación, “aquí una buena realización de la tarea requiere una coordinación, un acuerdo entre dos o más alumnos, es una llamada a la cooperación, ligado a veces a una propuesta de competición inter-equipos”.

¡A ver cuántos pases eres capaz de darle al compañero en óptimas condicio-

nes para que remate!

¡A ver cuántos bloqueos efectivos consigues! —estamos practicando el bloqueo directo—.

¡Hay que contabilizar los pases de ensayo —asistencias— no los ensayos...!

Estimulación para la competición, “no insistiremos en esta forma tan conocida de estimulación para la acción, muy útil para cuando el maestro quiere crear un ambiente o intensificar la actividad. Subrayamos solamente que esta confrontación amistosa puede ser suscitada entre los alumnos y el propio profesor”.

“Realizaré las flexiones de brazos con vosotros, ¿quién es capaz de hacer más que yo?”

Estimulación por anuncio de evaluación, esta clase de estimulación inicial nos parece una de las más importantes, en la medida en que nos podemos aprovechar de ella, en beneficio de cada una de las otras. Para esta información el maestro se dirigirá a los alumnos diciéndoles que va a mantenerse atento, presente y receptivo para comprobar lo que se hace desde los primeros ensayos.

Siempre que en la misma tarea de salto con lanzamiento de brazos, el maestro dice “yo miro quien llega perfectamente derecho sobre el plinto con los brazos hacia adelante”, está creando, entre él y sus alumnos una dependencia, uno expresando sus esperanzas e intereses por las ejecuciones, los otros sintiéndose observados y deseosos de mostrar lo que saben hacer.

Cada vez que el maestro dice:

“Yo observo quién...”

“Yo miro...”

“Estoy curioso por ver...”

“Contaré cuántos...”

está anunciando, implícitamente, que a continuación va a decir los que lo hacen bien, los que hacen otra cosa, los que haciendo otra cosa van más allá de lo que pedía inicialmente. Si el conocimiento de los resultados tiene un efecto conocido sobre la motivación y las

prestaciones, el anuncio de esta objetivación es también determinante”.

Estimulación por desafío, “desafiar a alguien es provocarlo, es declarar que no lo creemos capaz de tener éxito. El maestro, tras haber ampliado la dificultad de la tarea, quiere picar el amor propio de sus alumnos. Ejemplo:

La tarea consiste en pasar en un tiempo, mediante un salto, de la posición al tendido prono.

Sugestión de la estimulación inicial: Atención, no es fácil como ejercicio, hay que atreverse, ¿Quién será el primero?”.

La utilización del estímulo

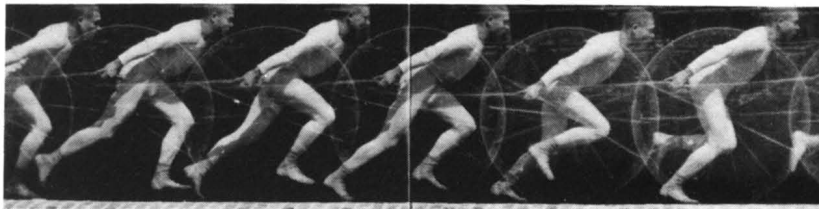
Ya hemos comentado con anterioridad la necesidad de utilizar un criterio claro de aplicación de los estímulos, éstos deben utilizarse casi exclusivamente con carácter individual y no de modo genérico a toda la clase, que es con frecuencia de los alumnos comprendidos entre los once y los dieciséis años en su grado de heterogeneidad en el desarrollo fisiológico y de las cualidades físicas. Las diferencias de talla, volumen y personalidad son altamente significativas entre los chicos y las chicas, e incluso entre los del mismo sexo. Esto hace que mientras algunos piensan y actúan como niños otros lo hacen como adolescentes. La necesidad de un tratamiento individualizado se impone.

Considerando debidamente la descripción y enumeración de los diferentes tipos de estímulos formulados por el profesor Florence que acabamos de relatar, creemos que la apelación a la evaluación o al desafío pueden constituir una motivación positiva para aquellos alumnos que demuestran tener no sólo excelentes aptitudes sino muchos estímulos intrínsecos. Es uno de los recursos más tradicionales y menos elaborados. Otro tanto podríamos decir de la estimulación para una ejecución máxima.

Hemos oído decir en innumerables ocasiones a los maestros de antes, a aquéllos que hoy ya están jubilados, que los alumnos con condiciones aprenden solos, que el verdadero papel como docente adquiere significado en el tratamiento y estimulación de los alumnos desmotivados o de los peor dotados. Sin llegar a ser ésta una máxima inalterable sí que nos debe mover a la reflexión, ya que son estos alumnos los que requieren de nuestra intervención y ayuda. Es con estos alumnos que debemos utilizar una estimulación personal, basada en la confianza, intentando que nos sientan afectivamente próximos. Nuestra escuela, volvemos a la sempiterna aseveración, no es un vivero de campeones, queremos que sea una comunidad de personas que a partir de experiencias individuales y colectivas van madurando y conformando su personalidad, seres que aprecien la vida y fundamentalmente la suya propia.

Notas:

1. FLORENCE, J.: *Cuáles son los objetivos y las prácticas para la animación del grupo-clase en la Educación Física escolar*. Ponencia presentada en el congreso: “La Educación Física hoy”, Barcelona, marzo, 1986.
2. LAWTHORP, J.D.: *Aprendizaje de las habilidades motrices*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1978, pág. 134.
3. *Ibid*, pág. 135.
4. KNAPP, J.: *La habilidad en el deporte*, Ed. Miñón, Valladolid, 1981, pág. 117.
5. STRANG, R.; CROW, L.D. y otros: *Motivación y diferencias individuales en la escuela*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1986, pág. 32-33.
6. *Ibid*, pág. 58-59.
7. FLORENCE, J.: *op. cit.*



EL PROCESO DE EVALUAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Mikel Chivite Izco, Profesor Agregado de Educación Física del Instituto Liceo Español – París

Una observación cuidadosa y el seguimiento continuo de cómo ha evolucionado la Educación Física en las últimas décadas, puede llevarnos, con grandes visos de realismo, a la afirmación de que actualmente se está en una línea de promoción de la dimensión científica en la enseñanza de esta materia.

Desde frentes diferentes, se está reivindicando e incluso afirmando el nacimiento de una *CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA* con unos contenidos y una metodología propios, que la sostienen como ciencia independiente.

Precisamente formando parte de esta metodología propia, uno de los aspectos que pueden destacarse como más importantes es el de su evaluación, particularmente si se reconoce que en la moderna didáctica, en gran medida influida por las corrientes tecnológicas, la presencia de unos sistemas de evaluación fehacientes, puede llegar a resultar determinante.

Debe admitirse que en esta línea de renovación pedagógica que se viene proponiendo, la concepción del ser humano como una unidad psicosomática indivisible otorga a la Educación Física un campo de actuación que históricamente se le había negado, y esto que antropológico y pedagógicamente ya había sido definido por Piaget, Wa-

llon, y Ajuriaguerra, entre otros, debe ser confirmado desde un punto de vista tecnológico.

La plena integración del *qué, por qué, a quién, y cómo* enseñar, en un conjunto coherente y justificado, debe ser tarea que inquiete a los teóricos de la pedagogía, pero que no debe ser descartada por los que día tras día se enfrentan con la realidad del quehacer docente en el aula. *“En última instancia, las doctrinas de renovación educativa se hacen realidad, o se quedan solamente en ideas, dependiendo, en definitiva, de que el corpus docente las materialice, o no, de hecho en sus clases”*.¹ Con la esperanza de provocar cierta inquietud en esta línea, está concebido este artículo.

1. Definición y campo de actuación en evaluación

La totalidad de los autores desechan, desde hace tiempo, la idea de identificar evaluación con valoración del rendimiento académico del alumno, otorgando a la evaluación un campo mucho más amplio, que incluye la recogida de información, el tratamiento de los datos y su valoración, y la toma de decisiones posteriores, en asuntos tales como el proceso de instrucción o la actividad del educador, además de lo

mencionado arriba, en lo relacionado con el alumno.

La evaluación juega un papel mucho más comprometido con la totalidad del proceso educativo, formando parte de un esquema global, que incluye también el análisis de las situaciones generales y específicas, la programación de las tareas a realizar así como el seguimiento de la ejecución, guiando las diferentes decisiones que en cada uno de estos apartados se deben ir tomando.

En este sentido, debe admitirse que la evaluación tiene una incidencia en el aprendizaje y, por tanto, un valor educativo, ya que debe ser destinada a mejorar el conocimiento de la clase, mientras que la calificación no tiene ese valor, al menos no lo tiene necesariamente asociado, sino que viene impuesta por necesidades sociales, externas al ámbito escolar. La evaluación tiene por objeto todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, mientras que sólo el alumno es objeto de calificación.

Una primera idea que debe quedar recogida a la hora de definir la evaluación es la de *proceso* en la forma expresada por Erich Beyer y sus colaboradores, cuando definen la evaluación como el *“proceso de apreciación, cotización o decisión que puede referirse a diferentes aspectos de la educación, en*

particular a sus premisas, a sus procesos y a sus resultados. La evaluación representa, para las ciencias de la educación en general, y para la teoría de la Educación Física y deportiva en particular, un proceso central".²

En esta concepción procesual, por tanto dinámica, entiendo que debe ser estimado todo quehacer educativo, y por consecuencia también la evaluación. Felizmente superados, en gran medida, los planteamientos más quietistas que alimentaron durante tiempo las diferentes corrientes pedagógicas, hoy en día podemos encontrar posicionamientos más abiertos, que aceptan e integran esquemas que en líneas generales podríamos definir como "retroalimentados", término que no quiere expresar otra idea que la de la conveniencia de utilizar los resultados y los datos obtenidos en un proceso en la reestructuración de ese mismo proceso, en un recorrido en "bucle" y por tanto cerrado en sí mismo.

En este sentido propongo un esquema que, con las limitaciones propias del carácter simplista de todo esquema, trata de explicar el proceso didáctico en su conjunto:

A partir de la idea central del proceso didáctico constituida por el eje principal **programación-ejecución**, que vendría a responder a las cuestiones de "qué y cómo se hace", y que constituye la realidad inmediata de la acción docente, podemos entender la necesidad de un **ANÁLISIS** previo, aunque también permanente, de las situaciones en las que se ubica y se desarrolla el quehacer didáctico, análisis que llevará implícito el estudio de las condiciones al alumnado, del medio, del entorno, etc.; así como la disposición de un sistema de **CONTROL** que nos vaya indicando si el proceso seguido en cada momento es o no el correcto y que, consecuentemente, permita una adaptación de todo este proceso.

¿Dónde se debe realizar esta adaptación? o dicho de otra forma ¿sobre qué se debe ejercer ese control? Las conexiones del esquema expuesto nos dan la respuesta.

En primer lugar, el control debe ser una fuente de información para el análisis al que nos referíamos hace unos instantes. Reconocer las circunstancias ambientales en las que se está desarrollando el trabajo educativo, revisar las

características y necesidades del alumnado implicado, con sus condiciones diferenciales, y otras más, son funciones asumidas por un trabajo de control, llamémoslo de evaluación, que debe constituir un punto de apoyo importante en la determinación científica, -estudio de las variables-, del proceso.

En segundo lugar -resulta obvio- esa información debe ser tenida en cuenta en la programación, ya que de lo contrario estaríamos ante una mera formulación de intenciones que no se verían reflejadas en la práctica, lo que no significaría más que la expresión de unos deseos, mejor o peor intencionados, pero no desarrollados. Todo docente que comulge con la idea que se propone, debe estar dispuesto a cuestionarse su programa siempre que sea necesario.

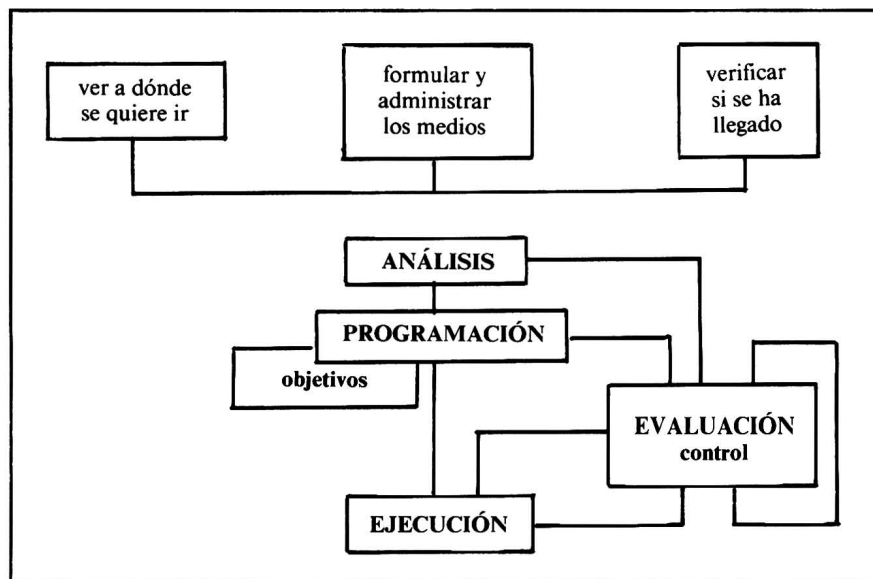
El tercer resorte, conexión con la ejecución, quiere hacer una llamada de atención sobre la inmediatez con que deben ser tenidas en cuenta las informaciones surgidas desde el sistema de control. La contrastación de lo que se está realizando, **ejecución**, y su relación con lo previsto, **programación**, deben ser consideradas con el rigor correspondiente.

En cuarto lugar, la utilización de un método de control que sea capaz de revisar el propio sistema de control, va a asegurar que el conjunto del proceso sea coherente, en cuanto que establecerá el mecanismo para el buen funcionamiento de todo lo expuesto.

Con todo ello pueden quedar establecidas las condiciones de partida respecto a qué evaluar y para qué hacerlo. De todos modos no estará de más ser algo más explícito.

2. ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar

Ambas cuestiones significan dos aspectos básicos de la evaluación. Por un lado porque en ellas debe apoyarse



buen parte de la estructura del proceso evaluador, (qué debemos tener en cuenta y para qué queremos que nos sirva), que supondrá una definición sintomática referida a la orientación pedagógica que se siga; y otro porque la respuesta a las cuestiones enunciadas conformará la realidad concreta del acto evaluador.

2.1. Objetivos de la evaluación

Aunque ya he adelantado alguna idea referida a la utilidad de la evaluación, hasta el momento se han realizado comentarios que aludían indistintamente a lo estructural o a lo funcional de la evaluación. Pues bien, y aún a sabiendas de que esta separación puede resultar algo artificiosa, —las estructuras y las funciones permanecen íntimamente relacionadas—, voy a utilizar esta ordenación, esencialmente metodológica, para centrarme en el aspecto funcional de la evaluación. ¿Evaluar... para qué?

Esta cuestión, en algunos casos, incluso puede resultar ociosa, y utilizo el plural consciente de que esta ociosidad puede surgir tanto por defecto como por exceso; esto es, evaluar se convierte en algo tan rutinario que cuestionarse su utilidad puede resultar impertinente, como tan evidente y fundamental, que dudar de su utilidad significaría, como mínimo, ingenuidad; esta cuestión, digo, se presenta como fundamental en el quehacer didáctico.

Pues bien, en una situación intermedia, presumo que muy común entre los docentes de Educación Física, convenirá reflexionar sobre la cuestión propuesta de forma que se oriente ese aspecto de nuestra labor, y se justifique el esfuerzo que supone el compromiso de realizar la evaluación de la mejor manera posible.

El tratamiento teórico de esta cuestión puede encontrarse en Bernard Macario³ cuando cita tres fuentes principales, aludiendo al aporte de cada una de ellas.

Por un lado cita a Daniel Stufflebeam y su "*Modelo de evaluación C.I.P.P.*" (C.I.P.P. = Context evaluation, Input evaluation, Process evaluation, Product evaluation), referido a la determinación de los objetivos y el análisis de las posibilidades, lo que conducirá a una "*decisión del proyecto*", la configuración de los recursos y los medios necesarios, lo que llevará a una "*decisión de estructura*", el estudio sobre los métodos empleados, "*decisiones de ejecución*", y por último la reflexión sobre los resultados conseguidos, "*decisiones de reciclaje*".

El propio autor clarifica esta exposición con el siguiente esquema:

	PREVISTO	ACTUAL
FINES	decisiones sobre el proyecto	decisiones sobre el reciclaje
	contexto	resultado
MEDIOS	decisiones sobre estructura	decisiones sobre ejecución
	contenido	proceso

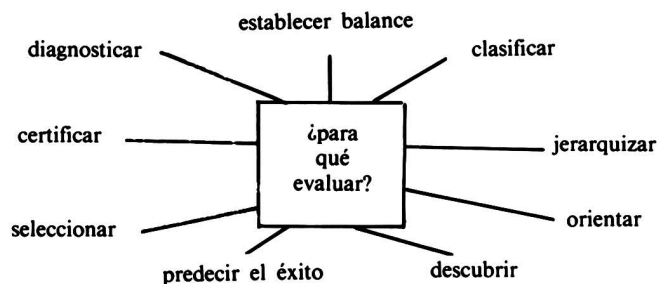
Atendiendo, por tanto, a este modelo de evaluación se desprenden cuatro fases (contexto, proyecto, proceso y producto) relacionadas con el tipo de decisión que se va tomando en cada momento.

La segunda fuente explicada por Bernard Macario se refiere a la propuesta por J.M. De Ketele, a la que denomina "*Inventario de decisiones pedagógicas*", en la que a partir de la premisa de que los objetivos de evaluación son múltiples, presenta un listado aten-

diendo a *qué es* lo importante en el momento en que se evalúa.

Así habla de: realizar un balance de los "*objetivos terminales globales*" (pueden traducirse por "objetivos operativos" en nuestra terminología); diagnosticar; clasificar en subgrupos; seleccionar; en fin, predecir el éxito. La idea principal es que la evaluación como balance, debe permanecer asociada al aspecto "*regulación del acto pedagógico*".

En esquema, el autor propone:



En tercer lugar, Bernard Maccario cita la propuesta de G. De Landsheere que presenta una organización muy extendida distinguiendo entre evaluación sumativa, evaluación formativa y evaluación predictiva.

La *evaluación sumativa* pretende comprobar el nivel adquirido al final de una unidad de enseñanza, poniendo el énfasis en las grandes categorías de conducta. Se atiende a los objetivos finales, de carácter general y de lo obtenido se desprende el grado de aprendizaje. Se aplica al finalizar el programa y técnicamente es, sobre todo, una evaluación con referencia a la norma. Se habla de *evaluación formativa*, en el caso en el que la atención está principalmente puesta en el proceso, con especial observación de la conductas explícitas definidas. Su sentido es de seguimiento de la instrucción, de constante revisión del estado de los niveles que se van adquiriendo. Se desprende, fácilmente, que su aplicación es más constante (*durante* el proceso) y que, comúnmente, utiliza referencia a criterios.

Por último, la *evaluación predictiva* se refiere a la intención de pronosticar y adelantar el rendimiento en una actividad dada o determinar la aptitud para la realización de ciertos aprendizajes. Un análisis reposado de lo explicado hasta el momento, con referencia a los objetivos de la evaluación, facilita la comprensión de la idea de que las tres fuentes pueden ser integradas perfectamente, o si se quiere expresar de otra manera, que son diferentes formas metodológicas de explicar un mismo hecho.

Eso no significa que las clasificaciones propuestas sean excesivas o innecesarias, sino que deben ser entendidas como observaciones minuciosas de la misma realidad aunque desde puntos de vista diferentes.

Todo esto ayuda a comprender mejor la evaluación, con todos sus pormenores, por lo que, consecuentemente, su

aplicación resultará más acertada.

2.2. Objetos de evaluación

Cualquiera que sea el modelo elegido para explicar la aplicación de la evaluación, resulta evidente la necesidad de definir su campo de actuación, esto es, los objetos sobre los que se va a ejercer la acción evaluadora.

Aunque básicamente es admitido por todos los autores y por todas las corrientes didácticas, conviene insistir sobre la idea de que no se debe confundir evaluación con medición. La idea básica sobre la que se apoya el modelo de evaluación del que se viene hablando, es la de que la evaluación sirva como ayuda en la mejora de la actividad docente en su conjunto. A partir de esta premisa será más fácil admitir la necesidad de evaluar todo lo relacionado con el acto pedagógico.

La clasificación más extendida del conjunto de los objetos a los que debe hacer referencia la evaluación, los reúne entre grupos: el alumno, el enseñante y la estrategia didáctica. Personalmente creo que debe añadirse un cuarto aspecto al que podemos llamar *sistema* y que hace referencia a aquellas variables que deben ser tenidas en cuenta durante el quehacer pedagógico, pero sobre las que no se puede influir, al menos directamente.

Así como se admite la existencia de objetos sobre los que desde el conjunto de la institución educativa, sea del tipo que sea, se puede actuar, el alumno, el profesor y la estrategia, puede hablarse, igualmente, de un conjunto de elementos que mantienen marcada incidencia sobre la labor educativa, pero con la particular característica de que no se puede influir directamente sobre ellos desde la propia institución.

Por ejemplo, es comprensible que la clase social a la que pertenece el alumno, el medio cultural en el que se mueve, la estructura sociocultural en la que se halla la institución docente, el tratamiento que la administración

otorga a la acción educativa, etc., son variables que influyen, de una forma u otra sobre el trabajo en el aula, y que como tales habrán de tenerse en cuenta, pero que no pueden modificarse desde la propia institución, puesto que estas variables dependen de numerosos aspectos que sobrepasan la acción educativa.

La justificación de la presencia de estos objetos de evaluación sobre los que la acción educativa no tiene influencia, se desprende de la necesidad de que "deben ser tenidas en cuenta", como marco de referencia e información, en el proceso evaluador.

Podremos hablar, por tanto, de cuatro objetos de evaluación que ordenaremos según el criterio descrito:

a. objetos de evaluación susceptibles desde la acción docente:

- El alumno.
- El educador.
- La estrategia didáctica.

b. objetos de evaluación no susceptibles desde la acción docente:

- El sistema.

3. Análisis estructural del proceso evaluador

He hablado anteriormente del carácter procesual de la evaluación como primera característica de la misma. Será interesante por consiguiente comentar en qué consiste esa sucesión de fenómenos que deben ser seguidos.

En líneas generales, se suele admitir la existencia de un proceso que puede ser dividido en cuatro grandes fases, atendiendo a su sucesión temporal.

Preparación del proceso: esta primera fase incluye todo el estudio previo y la toma de decisiones correspondiente, necesarios para afrontar la tarea de la evaluación en sí, en las mejores condiciones.

Esta fase estará constituida por las siguientes tareas:

- Análisis del sistema (interno y externo).

- Decisión sobre los objetos a evaluar.
- Determinación de los instrumentos a utilizar.
- Definición de la forma de aplicación en la recogida de datos.
- Justificación del uso a dar a la información recogida.

Recogida de información: fase de campo en la que se realizan las tareas correspondientes a la obtención de los datos pretendidos.

Elaboración de la información: decodificación, análisis y registro de la información recogida, que implica tareas tales como:

- Ordenación y sistematización.
- Ponderación de los valores obtenidos.
- Corrección, en función de los indicadores externos, con el fin de poder ofrecer una aplicación de estos datos con carácter general.

Utilización de esa información: que incluye:

- Emisión de juicios.
- Toma de decisiones.
- Aplicación de los resultados.

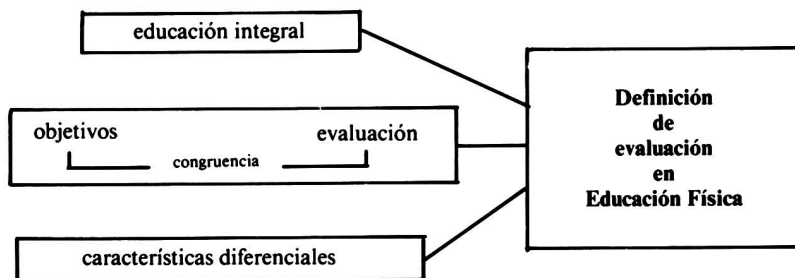
4. La evaluación en Educación Física

A partir de todo lo dicho anteriormente, y una vez trazadas las líneas básicas correspondientes al hecho de evaluar, puede iniciarse una aproximación al área específica en Educación Física.

Hablar, de entrada, de área específica en Educación Física, significa el convencimiento de que didácticamente, y como consecuencia también en evaluación, la Educación Física ofrece y exige unos procesos particulares que en algunas ocasiones no son más que adaptaciones de normas más generales, pero que en otros casos pasa por la necesidad de realizar todo un esfuerzo de diseño y aplicación.

Para enmarcar convenientemente el estudio de la evaluación en nuestra materia, partiré de tres premisas que considero fundamentales:

- la definición de la **Educación Física como parte de la educación integral** desde el campo específico de la motricidad humana;
- la necesidad de que exista una clara **relación de congruencia** entre los objetivos pretendidos en una labor y la forma de ser evaluada;
- la existencia de una serie de **características diferenciales en Educación Física**.



¿A qué se refieren cada una de estas tres premisas?

La idea de la definición de la Educación Física como parte de la Educación Integral a través de la especificidad que supone el campo de la motricidad humana es ya antigua y, al menos sobre el papel, plenamente admitida.

Sin embargo es fácil encontrarse con situaciones en las que, de hecho, la Educación Física se dedica de forma exclusiva a lo corporal, o tal vez con mayor frecuencia, casos en los que la Educación Física es utilizada como trabajo compensatorio... casi terapéutico. Por supuesto me estoy refiriendo a situaciones escolares comunes.

Pues bien, en ambos casos y aunque la intención del responsable sea otra, la realidad es que se estará aplicando una Educación Física minusválida, en el primer caso vinculándola a un solo ámbito de la conducta humana, básico en nuestra materia pero no único, y en el segundo destacando de forma exclusiva algunos aspectos de los ámbitos

afectivo y psicomotor (que el alumno compense la cantidad de horas que permanece sentado en el aula, que el alumno "se olvide" de las explicaciones que constantemente debe atender y comprender en el resto de las asignaturas...).

Quede claro, pues, como punto de partida, la necesidad de la aplicación real de una Educación Física que se oriente a la globalidad del individuo, y no so-

lamente a una parte. Aún se puede ser algo más explícito, si se indica que esta globalidad no debe entenderse como suma de aspectos parciales, lo psicomotor junto a lo afectivo, y ambos al lado de lo cognitivo, sino como unidad íntegra e indivisible, en el sentido de que no es posible actuar de forma aislada sobre uno solo de los ámbitos de conducta, sino que necesariamente se estará influyendo sobre el conjunto, al mismo tiempo.

El segundo principio sobre el que se basa el diseño de la evaluación en Educación Física, es la relación de congruencia entre los objetivos propuestos y la propia forma de evaluar, que no es sino el reconocimiento de la necesidad de ser coherente con lo planteado. En ocasiones puede dar la sensación de que programación -los objetivos deben entenderse como una parte de ella- y ejecución, son realidades menos próximas de lo previsto. Se programa sobre el papel, y se ejecuta sobre la realidad del aula sin que ambos mundos se relacionen estrechamente.

Pues bien, el compromiso que se adquiere en el momento de programar la asignatura debe mantenerse durante la ejecución, sin que ello signifique inflexibilidad, y del mismo modo deber ser tenido en cuenta en el momento de la evaluación, esto es, se debe evaluar sobre todo aquello que se haya programado.

Como anteriormente indicaba cuando hablaba de programación, (relación entre Educación Física y Educación Integral), ahora insisto en la idea de que si la Educación Física debe atender la totalidad del individuo, la evaluación en Educación Física debe considerar esa totalidad como objeto de su labor.

Flaco favor haríamos a las corrientes que pretenden un lugar adecuado para la Educación Física dentro de la Educación Integral, si tras una exposición de objetivos que abarcasen todos los ámbitos de la conducta humana, nos limitáramos, en el momento de la evaluación, a una valoración exclusiva de lo ocurrido en el ámbito psicomotor. Eso sería pura retórica y no es defendible ni aun aceptando la especificidad del campo de actuación de la Educación Física en la enseñanza.

En tercer lugar se hace referencia, precisamente, a esa especificidad, a esas características diferenciales que otorgan a la Educación Física su *status* peculiar.

Henri Lamour⁴ indica algunos de estos factores de distinción, unos relacionados con la motivación de los alumnos, tales como el gusto natural por el movimiento, deseo natural de moverse, la necesidad de actividad compensatoria del *trabajo intelectual* escolar, la curiosidad hacia el material original utilizado en las clases de Educación Física, ciertas motivaciones secundarias originadas por la cultura... y otras relacionadas con la propia persona del profesor o con su tarea educativa que implica, en muchas ocasiones, situaciones bien diferentes a las vividas común-

mente en el aula, tales como organización de actividades deportivas, salidas al campo, primeros auxilios en caso de accidente, etc.

«*Me gusta cuando incluso jugamos con contacto...*» dice un alumno adolescente, expresando así su deseo sublimado». Esta observación recogida en el trabajo dirigido por Daniel Zimmermann⁵ se refiere a la demanda solicitada por los alumnos, con mayor o menor grado de timidez, de la persona física del enseñante, en un deseo de «tocar y ser tocado». No cabe duda de que aquí se ofrece una gran oportunidad al profesor de Educación Física.

Por otra parte Pierre Arnaud⁶ realiza una aproximación diferencial cuando en su estudio comparativo pedagógico se refiere a la inexistencia de homogeneidad en las situaciones motrices y que, sin embargo, más o menos concierne a los conocimientos verbob-conceptuales.

Igualmente es importante la opinión de Pierre Parlebas,⁷ sin duda uno de los autores que más han investigado en sociología de la motricidad, quien afirma: «*El juego deportivo representa una sociedad en miniatura, un verdadero laboratorio de conductas y de comunicaciones humanas. En él se conjugan los problemas de percepción y de decisión, de dinámica de grupo y de estrategia, de ritualidad y de autoridad. El juego deportivo está situado en la encrucijada del poder de la iniciativa individual y el de los sistemas de coacciones colectivas*». Ello supone, evidentemente, un particular grado de socialización.

Todo esto puede resumirse si relacionamos aquellos rasgos más característicos de la Educación Física, o aquellas situaciones que desde la Educación Física pueden ser promovidas, facilitadas o aprovechadas, y que la diferencian del resto de las asignaturas:

- Las **expectativas** de los alumnos hacia la Educación Física son diferentes que hacia otras asignaturas, ya que

existe un mayor grado de motivación, debido a una serie de razones individuales y sociales;

- existe una forma particular de **socialización** en las sesiones de Educación Física, ya que las situaciones de cooperación y oposición se presentan con gran frecuencia y, en general, de forma muy natural.

- no existe **homogeneidad** en las acciones motrices, por lo que han de tratarse particularmente;

- la Educación Física está **menos sujeta** que otras disciplinas a condicionantes relacionadas con los programas, las notas o los exámenes.

- existe una gran **proximidad**, incluso corporal, entre el profesor y los alumnos, que puede traducirse en gran fluidez de comunicación dual y alto grado de camaradería.

Todo esto significa que en el momento de diseñar la evaluación en Educación Física se deben tener en cuenta innumerables aspectos que he organizado en tres bloques diferentes, según las premisas que he explicado.

Por último, y siguiendo en líneas generales a Domingo Blázquez, indicaré que la **aplicación** de la evaluación en el contexto de la Educación Física debe suponer:

- El conocimiento del **rendimiento** del alumno, tanto en términos absolutos, como en términos relativos (referidos a la comparación de los diversos resultados obtenidos por un mismo alumno);

- la definición de un **diagnóstico** de las aptitudes y posibilidades de rendimiento del alumno y de forma particular la detección de sus puntos débiles;

- el seguimiento de la **progresión en el aprendizaje** y su relación con el aparato anterior;

- la **valoración del programa** para su readaptación o confirmación, a través de los mecanismos de retroalimentación correspondientes;

- el conocimiento de la **capacidad de enseñanza** del profesor;



- el conocimiento de resultados por parte del alumno, que debe suponer un excelente método de **motivación**;
- la facilidad de la **agrupación y/o clasificación** de los alumnos según criterios de homogeneidad y otros que se consideren interesantes;
- la asignación de las **calificaciones** a los alumnos;
- la obtención de la información necesaria para la **investigación** y el intercambio de experiencias.

A partir de todo ello, propondré una tarea evaluadora que va mucho más allá de las "pruebas de cinta métrica y cronómetro" como consecuencia de una comprensión de la Educación Física mucho más amplia.

4.1. ¿Cómo evaluar?

En líneas generales se puede admitir que la forma de evaluar en Educación Física sigue con fidelidad las propuestas realizadas con carácter genérico para el conjunto del sistema docente, debiendo cumplir una serie de requisitos sobre los que ya he hablado, pero que se concretan en los siguientes términos:

- Es una actividad **procesal** puesto que transcurre en el tiempo y hace referencia a un conjunto de fases sucesivas;
- es una actividad **compleja** en cuanto que implica la necesidad de tener en cuenta numerosas variables;
- es una actividad **sistemática**, como contraposición a puntual;
- es una actividad **retroalimentada**, haciendo referencia a que lo obtenido a través de la evaluación, debe servir para realizar las correspondientes modificaciones dentro del proceso educativo y, consecuentemente, también dentro del proceso evaluador;
- es una actividad **valorativa** ya que debe decidir e integrar datos;
- y por último es una actividad **intencionada**, esto es, pretendida y deseada y no surgida como consecuencia de la improvisación o el azar.

Además la evaluación se realiza siguiendo un proceso constituido por una fase preliminar, incluida en el trabajo de programación, una fase de recogida de información, y una tercera fase de elaboración y utilización de esa información.

Si todo esto hubiera que resumirlo en un solo trazo, se podría decir que evaluar es una función y por tanto que el evaluador debe asumir su rol, manteniendo una actitud que le facilite resolver esta tarea con mayor acierto. Las condiciones que definen esa actitud son las que acabo de enumerar.

En cuanto a la aplicación de lo dicho, propongo, en la última parte de este trabajo, la relación de algunos instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados.

4.2. ¿Qué evaluar?

Ya he adelantado que si se pretende una evaluación en los términos que se defienden desde la moderna didáctica, debe hacerse referencia a todas aquellas variables que influyen en el proceso docente.

Estas variables las presento en cuatro grupos atendiendo a la facilidad que representa separar estructuras diferentes, pero consciente de que esas realidades se hallan funcionalmente integradas y resulta del todo imposible separarlas.

Esta reflexión resulta importante en el trabajo, en el aula, puesto que en numerosos casos se darán situaciones en las que la evidencia demuestre que la explicación de los acontecimientos debe buscarse en varios terrenos al mismo tiempo.

Propongo la siguiente estructuración de los grupos aludidos:

- Alumno:
 - Ámbito cognitivo;
 - ámbito afectivo;
 - ámbito psicomotor;
 - * aspecto cuantitativo;
 - * aspecto cualitativo.
- Profesor:

- Relación profesor-labor docente;
 - relación profesor-alumno (caso concreto pero importante del apartado anterior);
 - Relación profesor-materia.
 - Proceso:
 - Objetivos didácticos;
 - situaciones de la acción didáctica;
 - práctica de la enseñanza o de la fase de realización;
 - sistema de evaluación del producto.
 - Sistema:
 - Incluido en la propia institución educativa;
 - ajeno a la institución educativa.
- Atendiendo a esta ordenación describiré posteriormente los instrumentos de evaluación, por lo que no veo conveniente extenderme más en estos momentos.

4.3. ¿Para qué evaluar?

Nos encontramos de nuevo con la cuestión a la que anteriormente he aludido. Responderla significa, en gran medida, comprometerse con una forma de acción didáctica u otra, en definitiva, con un talante educativo u otro. Efectivamente, tal y como se ha indicado a lo largo de este trabajo la evaluación debe entenderse como un paso más, pero significativo, en el conjunto del proceso docente.

En la actual disyuntiva la definición de la labor del profesor de Educación Física, apenas tiene algo que ver con la que en algún tiempo pudo sostenerse, relacionada de forma exclusiva con lo corporal. Por tanto, la evaluación debe servir para obtener un bagaje informativo tan completo como sea posible, para que su correcta utilización facilite la coherencia interna de la Educación Física, en la forma que se viene defendiendo.

Pues bien, decididamente partidario de la idea de que el profesor de Educación Física tiene mucho que decir en el conjunto de la labor docente, creo que es momento de proclamar las posibilidades que existen a este respecto, y esto

que ya viene siendo habitual en las programaciones y en las intenciones de los profesionales, conviene que, del mismo modo, se implemente y se organice en formas y acciones concretas en el terreno de la evaluación.

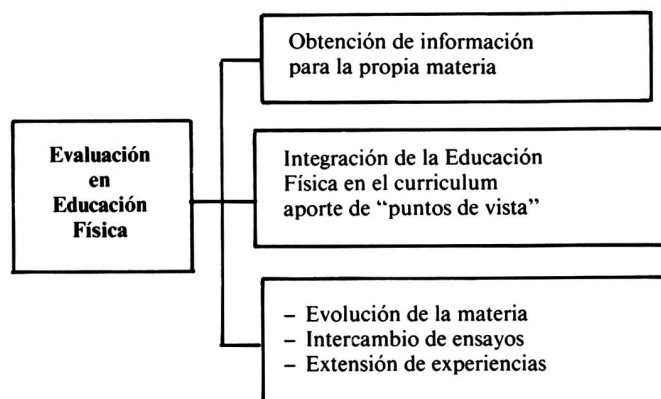
De este modo, el bagaje aportado por el profesor de Educación Física al conjunto del sistema se enriquecerá en la medida en que su compromiso con lo propuesto sea firme; pero al tiempo este bagaje será consistente y útil sólo si resulta de la suma de una observación cuidadosa y sistemática, una elaboración técnicamente adecuada, y sus conclusiones se producen como consecuencia de la correspondiente tarea de reflexión.

Todo esto se refiere por igual a la información referida al alumno, al profesor o al proceso. Es más, no dudo que el aporte que realiza la Educación Física, puede y debe significar un punto de vista, por sus especiales características, primordial en el conjunto del sistema. Es fácil encontrar, desde la situación privilegiada del profesor de Educación Física explicaciones muy jugosas a la expresión de la dinámica de un grupo de alumnos, al comportamiento "extraño" de un determinado sujeto, al acierto o desacierto en la aplicación de una estrategia pedagógica concreta...

Por otra parte, y no por más ambicioso menos posible, evaluar debe servir para hacer evolucionar nuestra materia en la forma que todos deseamos. No es exagerado defender que en Educación Física es mucho más lo que queda por hacer que lo que se ha hecho; pues bien, la contrastación de las experiencias, la posibilidad de aplicar ensayos realizados en entornos diferentes, la extensión de lo vivido en un círculo concreto... pasa, necesariamente, por la aplicación de unos sistemas de evaluación correctos.

Para concluir este apartado referido a los objetivos de la evaluación en Educación Física, incluyo el siguiente es-

quema en el que se presentan las tres finalidades descritas:



5. Instrumentos de evaluación en Educación Física

Siguiendo la clasificación que anteriormente he utilizado para los objetos de evaluación, voy a relacionar los principales instrumentos de aplicación en el ámbito de la Educación Física.

La presentación algo detallada de cada uno de ellos, así como la valoración de algunos, realizada en el seno del Seminario permanente de Educación Física del ICE de la Universidad de Zaragoza, puede encontrarse en la publicación que surgió del "IV Encuentro sobre aspectos didácticos en las enseñanzas medias: Aspectos didácticos de la Educación Física", que el propio ICE organizó el pasado verano en Zaragoza.

I. EVALUACIÓN DEL ALUMNO

I.A. Ámbito cognitivo:

- Exámenes teóricos.
- Cuaderno de clase.
- Trabajos.

I.B. Ámbito afectivo:

- Autoevaluación.
- Estudio del grupo.
- Sociogramas.
- Análisis del comportamiento.
- Opinión del profesor.

I.C. Ámbito psicomotor:

- Tests cuantitativos.
- Tests cualitativos.
- Ejecuciones.
- Planillas de control.

En relación con el apartado de evaluación del alumno, me parece interesante proponer un sencillo gráfico, pretendiendo reformar la idea de globalidad que en varias ocasiones he defendido a lo largo de este artículo y que en estos momentos, tras una relación tan análitica, puede quedar en entredicho.

El triángulo pretende expresar la globalidad del individuo, mientras que los cuadros periféricos hacen referencia a propuestas, todas ellas aplicables en el terreno específico de la Educación Física, que se sitúan entre ámbitos diferentes, y que, consecuentemente, sirven de puentes de unión.

II. EVALUACIÓN DEL PROCESO

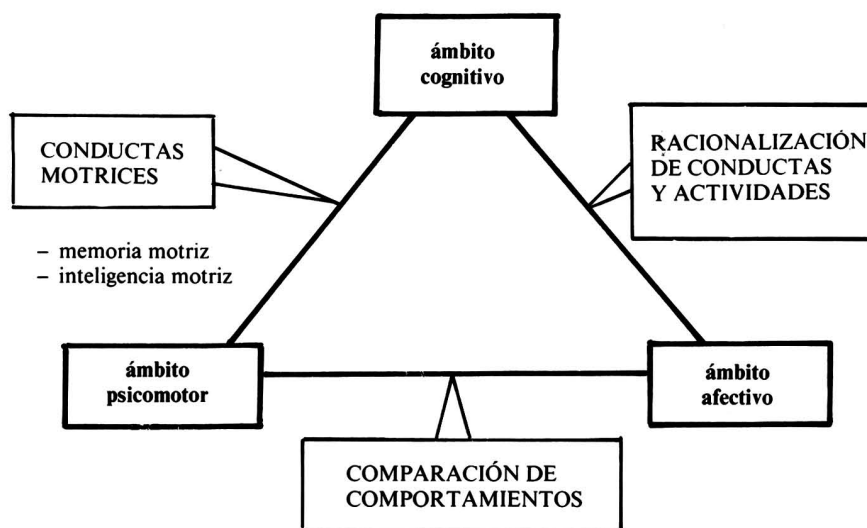
II.A. Métodos de apreciación:

II.B. Métodos de observación:

- Opinión del alumno.
- Retroalimentación de la programación.

III. EVALUACIÓN DEL PROFESOR

- Cuestionarios a los alumnos.



- memoria motriz
- inteligencia motriz

- Observación de la tarea.
- Autoevaluación.
- Reciclaje.

- entre tareas motrices y no motrices
- entre diferentes tareas motrices

el perfil será elevado; por el contrario, si se concede gran atención a instrumentos tales como la autoevaluación, el análisis del comportamiento, el estudio del grupo... es muy probable que se esté colocando el acento sobre el ámbito afectivo, y que aspectos tales como la integración en el grupo o la autoafirmación, sean considerados primordiales entre los objetivos propuestos.

Como muestra de un trabajo de ponderación de los instrumentos de evaluación, y sin ninguna pretensión maximalista, incluyo el perfil diseñado por los aproximadamente 50 profesionales de la Educación Física, reunidos el pasado verano en Zaragoza, durante las jornadas a las que anteriormente me he referido.

6. Ponderación de los instrumentos de evaluación

En el momento de dar forma definitiva a la evaluación, no basta con determinar la forma de aplicación -análisis estructural-, ni los fines -objetivos-, ni su campo de actuación -objetos-, sino que hay que determinar también los medios con los que se cuenta para llevar a cabo la tarea, y éstos son los instrumentos.

Pero aunque aparentemente todo queda ya definido, la realidad es que aún existe una decisión más a tomar, que va a definir la evaluación en sí, puesto que la determinación del peso que cada uno de los instrumentos empleados tiene en el conjunto, describe un perfil, muestra de la ideología mantenida.

Por consecuencia, este último paso resulta de vital importancia. Por ejemplo, si se considera como muy importante en la asignatura la condición física del alumno, se deberá, consecuentemente, otorgar primacía a los "tests cuantitativos" y su peso específico en

Ponderación de instrumentos de evaluación en Educación Física

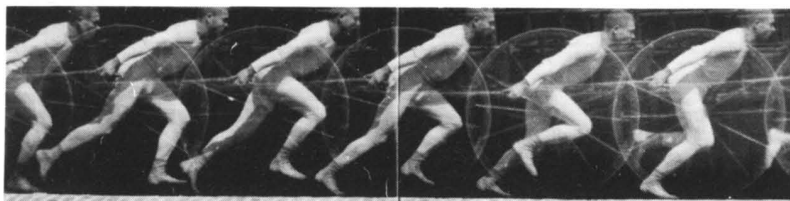
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	valor
Exámenes teóricos												4.2
Cuaderno de clase												5.6
Trabajos												7.4
Autoevaluación												7.6
Estudio del grupo												7.8
Sociogramas												5.6
Análisis del comportamiento												8.0
Opinión del profesor												6.4
Tests cuantitativos												6.8
Tests cualitativos												6.5
Ejecuciones												6.3
Planillas de control												5.8
Métodos de apreciación												7.5
Métodos de observación												8.2
Opinión del alumno												8.2
Retroalimentación del programa												8.7
Cuestionarios alumnos												7.4
Observaciones de la tarea												8.2
Autoevaluación												7.8
Reciclaje												9.2

El perfil resultante es una muestra, producto resultante del trabajo del conjunto de los profesionales a los que antes he aludido, y a los que desde aquí quiero agradecer su colaboración.

Evidentemente, no se le escapa al lector la posibilidad de que existan innumerables perfiles diferentes, e innumerables métodos para construirlos. Aquí, como en otros muchos aspectos de la evaluación en Educación Física, se abre todo un terreno de reflexión e investigación al que, desde estas líneas, animo a entrar.

Notas:

1. SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Gymnos, Madrid, 1984.
 2. BEYER, E. y otros: *Wörterbuch der Sportwissenschaft*. Verlag Hofmann, Schorndorf, 1987.
 3. MACCERIO, B.: *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.*. Vigot, Paris, 1986.
 4. LAMOUR, H.: *Traité thématique de pédagogie de l'EPS*, Vigot, Paris, 1986.
 5. ZIMMERMANN, D. y otros: *Questions/réponses sur l'éducation physique et sportive*. E.S.F. Paris, 1987.
 6. ARNAUD, P.: *Education Physique*. En "Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à jours", Privat, Toulouse, 1981, (tomado de LAMOUR, H., oc.).
 7. PARLEBAS, P.: *Eléments de sociologie du sport*. PUF, Paris, 1986.
-



LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL

Mercedes Ríos Hernández, Lda. en Educación Física

Con el presente artículo se intentará hacer una reflexión que sirva como elemento de discusión y relativización del tópico (hoy bastante en vigor) que otorga a la Educación Física un papel relevante, "per se", sobre la socialización del individuo.

En general, todos reconocen la importancia de la actividad física en el desarrollo integral del individuo, ya sea a nivel físico, psíquico o sociológico. Pero, si nos trasladamos a contextos "marginales" o a grupos "difíciles", es este último aspecto el que se debería cuestionar. El considerar la actividad física como un excelente canal de comunicación social, que permite y/o facilita la interrelación entre los sujetos, ha llegado a ser una idea muy manida. Mis observaciones realizadas en los establecimientos penitenciarios de mujeres y hombres de Barcelona, en grupos de deshabitación a la droga, o grupos que reuniesen a individuos con algún tipo de deficiencia física o psíquica o, simplemente, a sujetos considerados de trato "difícil", me han hecho plantear una serie de cuestiones al respecto, entre las cuales podría citar:

- Potenciando el hábito físico, ¿estamos creando una necesidad de compartir con los temas vivencias y experiencias?
- ¿La formación de grupos deportivos contribuye a la creación de canales de

comunicación que faciliten la socialización de los sujetos?

Al intentar contestarlas me he ido cuestionando la verdadera repercusión de la actividad física en los distintos ambientes sociales y en los programas de integración, inserción y reinserción.

Problemas conceptuales

En un principio cabría clarificar el significado de tres conceptos que a menudo se confunden o, simplemente, en los que se da una traslación de contenidos: *Reinserción, inserción e integración*.

- *Reinserción*. Reincorporación de individuos temporalmente marginados que lo están por distintos motivos (internados en prisiones, psiquiátricos, etc.).

- *Inserción*. Incorporación a la sociedad de individuos que han vivido siempre marginados por motivos, generalmente, de índole social (el ejemplo más claro podría encontrarse dentro de los que habitan en el denominado "cuarto mundo").

- *Integración*. Asimilación y aceptación de las normativas sociales, hábitos y conocimientos, en el caso de sujetos que han vivido previamente la marginación. Y, en el caso de sujetos con deficiencias psíquicas y/o físicas, un nivel aceptable de relación con el entorno social y calidad de vida.

En un marco puramente teórico, son conceptos absolutamente claros. En cambio, cuando afrontamos un problema práctico y directo, es difícil establecer fronteras entre estos conceptos ya que, a menudo, son evidentes los solapamientos entre ellos.

Podríamos citar, como ejemplo, el del delincuente multireincidente. En este caso es frecuente la utilización del término "reinserción" cuando el individuo ha dejado de delinquir. Pero, de hecho, ¿podría afirmarse que ese individuo ha estado "insertado" en algún momento? En el caso de que este sujeto pueda encontrar un trabajo y cumplir con la normativa social cotidiana, se le suele citar como individuo "integrado". ¿Hasta qué punto puede estarlo si su aspecto (tatuajes, escala de valores, forma de expresarse, etc.) o su propio pasado (antecedentes penales) pueden provocar en su entorno un rechazo? Teniendo en cuenta, por añadidura, que ese rechazo puede "desintegrar" al propio sujeto y devolverlo a pautas de comportamiento que, según la teoría ya estaban superadas.

¿Como todo el mundo!

Si la pretensión principal del sistema educativo actual es lograr la integración del individuo con su entorno, la Educación Física, como parte de ese

sistema, debe colaborar en ese sentido. Teóricamente, se transmiten valores que tienden hacia la libertad e independencia del individuo, en el que éste cree su propia identidad y autonomía personal y que incluso, sea capaz de transformar creativamente su entorno cotidiano. Pero, como se suele decir, "como todo el mundo".

El problema aparece cuando los sujetos presentan algún tipo de discriminación, física o mental, o cuando los individuos transgreden esas normas comúnmente aceptadas. Entonces es el momento en que el sistema educativo crea los mecanismos para que esa persona "desocializada" deje de serlo y pase a la categoría de "socializada".

En según que casos se ha creído conveniente, incluso, organizar a los individuos por grupos con el fin de adaptar los aprendizajes a sus deficiencias, sin olvidar que el objetivo es integrarlos en el medio social. Lo que cabría preguntarse, por los resultados que se obtienen, es si se facilita realmente la integración o la desocialización.

Tómese, por ejemplo, el caso de los Centros de Educación Especial. Los niños que presentan unas necesidades educativas muy especiales o una disminución de sus capacidades son orientados hacia un centro de tales características. Al separarlos de entrada, se les conduce a un estado latente de privación de oportunidades de aprendizaje y a una infravaloración que desemboca en un retraso más grave a nivel funcional y en una imagen de sí mismo más negativa. A medida que van creciendo se dan cuenta de su "incompetencia" en comparación y en la medida en que van evolucionando los de su misma edad. Y, sin pretenderlo inicialmente, se favorece así la creación de un nuevo "ghetto" al potenciar ese sentimiento de "distintos" con respecto a los "otros".

Los establecimientos penitenciarios son un ejemplo de centros cerrados que habría que cuestionar asimismo.

¿Cómo puede ser que pretendan la reinsertión si lo que potencian es la desocialización de los individuos que entran en prisión? Difícilmente el aislamiento en cotos cerrados será útil para personas con dificultades de integración social.

En definitiva, tanto el sistema educativo como las diversas acciones de "política social" dirigen esfuerzos en convertir al "disminuido" y al "inadaptado socialmente" en individuos como "los demás". Éstos son evaluados y valorados en relación a los bien socializados, los "otros", los "normales". Así, el éxito de los programas de integración, inserción o reinsertión consisten en alcanzar tal fin.

Por tanto, la Educación Física, por su carácter marcadamente socializador no escapará a todo esto.

La clase de Educación Física no es una isla

Debido a las experiencias directas y al vacío experimental existente, cabría poner en duda este carácter socializador de la Educación Física.

En situaciones que lindan con la anormalidad, o bien ya consideradas "marginales", la actividad motora evidencia los problemas de convivencia del grupo y su eficacia para disminuirlos, por sí misma, debería ser cuestionada.

Para ilustrar esta idea, expondré en primer lugar los problemas de convivencia que se dan en un ámbito normal para, más tarde, describir la experiencia concreta en los centros penitenciarios de hombres y de mujeres de Barcelona. Se verá así, cómo los problemas se pueden llegar a acentuar, a medida que los sujetos viven una situación de marginación social.

Empecemos analizando situaciones normales, como pueda ser una sesión de Educación Física en el ámbito escolar. Es frecuente observar que los individuos se reúnen por afinidades, homogeneidad de cualidades físicas, o

sencillamente por amistad. En el momento en que el educador físico se plantea variar estas formas de interrelación grupal, es cuando, a veces, empiezan los problemas. Si se organizan los grupos o si se reparten por parejas es bastante común que los "niños (vayan) con los niños" y "las niñas (vayan) con las niñas", aunque no siempre ocurra así. Muchos alumnos evidencian su descontento con las posibles modificaciones que se les proponen, e incluso llegan a negarse a realizar actividad con los compañeros asignados. ¿Por qué ocurre esto?

Para responder a esta pregunta podemos constatar dos hechos, que de alguna manera he confirmado en conversaciones en cursos de reciclaje a maestros de EGB (organizados por el Ayuntamiento de Barcelona y la Generalitat de Catalunya) en Educación Física, y en diversas visitas efectuadas a los centros docentes en que éstos impartían sus sesiones.

En primer lugar, cabe destacar la evidente influencia del modelo sociocultural que otorga roles distintos a cada sexo, acentuada ésta por la propia actitud infantil.

En segundo lugar, el agrupar por parejas o de otra forma a los niños, supone que en esa acción, los sujetos que ya están "marcados" dentro de cada grupo queden "suelos" y obligados por la situación a relacionarse.

Cabría añadir que se observan aptitudes similares hacia los niños que, por ser "patosos" (debido a su bajo nivel de dominio corporal), gozan, a menudo, de una especial atención por parte del educador. Este mayor nivel de protección provoca "falsas integraciones", evidenciadas en una tolerancia durante las sesiones y en el posterior rechazo, cuando éstas finalizan.

Estas situaciones, en un ambiente normalizado, aportan datos para una relativización de los aspectos socializadores, a los que nos referíamos al principio del texto. A continuación el análisis

sis de estos mismos aspectos en grupos con un alto índice de marginalidad nos situarán plenamente en el problema.

Llegados a este punto de marginación límite parece ser que disminuye la capacidad socializadora de la Educación Física. Las observaciones que realicé en el establecimiento penitenciario de mujeres de Barcelona (Wad-Ras), tienden a confirmarlo. En un primer período de la experiencia se constató que la actividad física tenía limitaciones socializadoras:

1. Por las dificultades que entrañaba integrar en las sesiones a las internas rechazadas por la población:

- No se elegían como compañeras para la ejecución de ejercicios por parejas.

- En deportes colectivos eran ignoradas durante los partidos.

2. Por abandono a las sesiones acusando al grupo de personas que frecuentaban asiduamente el gimnasio o el patio. Por lo que se constataban los problemas de convivencia: clanes y bandas que emanan de la subcultura carcelaria¹

De este período se concluyó que no tenía fundamento alguno considerar que la actividad física transfería mejoras en la conducta habitual de las internas, pero sí, en cambio, contribuía a mejorar su calidad de vida.

En la segunda etapa de la experiencia,² en la que la acción educativa se conjugaba con una de las educadoras del centro (Mercè Mitjans), se constató que se intensificaban sus valores socializantes. Se observó un cambio de valores progresivo de las internas participantes, resaltando entre ellos una mayor solidaridad entre las internas que rompía *momentáneamente* con el individualismo, la desconfianza, la falta de respeto, fruto todo ello de los efectos negativos de la privación de libertad.

Sin embargo, se concluyó —entre otros aspectos a considerar— que no debían desestimarse los problemas de con-

vencia inherentes a la subcultura carcelaria y que después de la actividad “los conflictos continuaban”.

Otra observación análoga la efectué en el establecimiento penitenciario de hombres de Barcelona (Modelo).³ En un principio destacó el predominio de la individualidad, percibiéndose como una ausencia de sentimiento de grupo, con los individuos constantemente dispersos y difícilmente agrupables. Después de un año de aplicación del programa establecido⁴ se observó una mejora de las relaciones de grupo, reduciéndose notablemente los niveles de dispersión e incomunicación en los internos. Pero, a pesar de ello, el nivel de comunicación no era equivalente aún al de cualquier grupo del exterior; la razón de esto parece clara: sería debido a la situación de privación de libertad y todo lo que ello conlleva.

Anecdóticamente podría comentar que en uno de los grupos más conflictivos de la prisión, el de la “2ª galería”⁵, el primer día de aplicación de juegos de alto componente cooperativo, en los cuales cabía la posibilidad de “salvar” a otros jugadores, ninguno de los participantes optó por ello. Al haberseles comentado el hecho y en una segunda aplicación, la respuesta mejoró sensiblemente siendo la reacción de los jugadores más positiva.

Se evidencia, pues, que la práctica en este tipo de establecimientos no puede ser examinada al margen del contexto en la que se desenvuelve. No deben ignorarse los problemas de convivencia inherentes a la subcultura carcelaria, dado que incidirán en la conducta de los sujetos durante la sesión; esto se producirá de tal forma que la actividad física llegará a poner de manifiesto tales problemas.

Por tanto, cuanto mayor sea el nivel de intervención de educadores y de las otras disciplinas en el objetivo de “integración”, mayores serán los efectos de la acción educativa de la actividad física. Cuando nos planteemos la inte-

gración no podremos aislarla de un trabajo interdisciplinar. De lo contrario, nuestra incidencia será leve y superficial en el comportamiento del individuo o grupo considerados.

¡Hemos ganado!

Paralelamente, cabría decir que los mismos componentes socializadores de la Educación Física pueden, precisamente por involucrar al grupo, convertirse en obstáculos para esa deseable socialización. Respecto a este punto son inherentes las ideas de François Courtine:

“Cómo puede ser que la competición sea educativa, que pretenda la socialización y la no agresividad si fomenta el individualismo, la lucha, el egocentrismo, la jerarquía, la exclusión de los más débiles.”⁶

Por entrevistas semi-estructuradas realizadas a varios profesores de Educación Física parece confirmarse esta cuestión. Por otra parte, muchos son los educadores que confirman que la actividad física puede incrementar la rivalidad en un sentido negativo. Aunque no sea a través de la competición, los niños buscan en las actividades confirmar algún tipo de superioridad, recurriendo para ello, si es necesario, a las “trampas” o incluso a la agresividad verbal y física. Cuántas son las veces que hemos escuchado en el escuela gritos celebrando la victoria y ridiculizando al perdedor, a pesar de la actitud del educador físico en contra de este tipo de manifestaciones.

Tal vez se trate simplemente de evidenciar un conflicto de tipo cognitivo. ¿Cómo vamos a proyectar con éxito unas ideas de tipo no-competitivo a una población infantil que toma del exterior influencias contrarias totalmente a estos planteamientos “idealistas”? Desde cualquier medio de comunicación se emanan ideas de “ser el mejor”, “ir de primero”, “ser el campeón”... Y, desde un plano familiar,

¿no se está exigiendo acaso un nivel aceptable de notas o, simplemente, dando con muestras de alegría evidentes un refuerzo claro hacia el buen rendimiento académico?

Dado todo esto cabría plantear la posibilidad de un cambio, enfocado hacia dos tipos de actitudes, *la del educador* y *la de la naturaleza misma de la actividad*.

Por un lado, el educador debe cuestionarse el tipo de valores que transmite a sus alumnos en el proceso de enseñanza. Por otro, elaborar estrategias para reconvertir las situaciones (evitando eliminaciones, cambios en el sistema de tanteos, nueva distribución del espacio, etc.).

Como consecuencia de ello, el enseñante deberá analizar la estructura interna de las actividades propuestas, evitando en lo que pueda la competencia y el "campeonismo" como una búsqueda exclusiva de resultados. Para ello deberá elegir un tipo de actividades en el que predominen valores como solidaridad, cooperación, colaboración, etc.

La otra cara de la moneda

Si la globalidad de lo expuesto anteriormente tiende a cuestionar los aspectos socializantes de la actividad física, otra lectura del texto nos llevaría a destacar que, dado que la Educación Física integra la totalidad del ser en el medio social, no deja de ser un medio para educar al individuo.

Así, el profesor debería asumir un papel predominante en la resolución de los conflictos de índole social que surgen en la práctica de cualquier actividad de este tipo. Las pautas de acción que emanen de su intervención en el conflicto reafirmarán su papel de educador al transmitir valores que ayuden al individuo a mejor desenvolverse en el medio social donde se halla ubicado. Teniendo en cuenta que todo medio social comporta una educación, el pro-

fesor de Educación Física no puede desligar su intervención del contexto social en el que el sujeto está llevando a cabo su proceso de socialización. En otras palabras, adecuando su instrumento –la materia– al marco social en que se halle, puede lograr que su fin –la educación del individuo o su integración en el medio– se lleve a cabo.

Si de lo que se trata es de incorporar un individuo a la sociedad, haciendo que se adapte a algunos de sus comportamientos y normas, muchos ya son los autores que afirman que la Educación Física tiende a "normalizar". Razones no faltan; ya sea por la adquisición de hábitos, por la transferencia en el cumplimiento de las normas de juego o por las relaciones inter-personales. Pero no hay estudios científicos que lo confirmen.

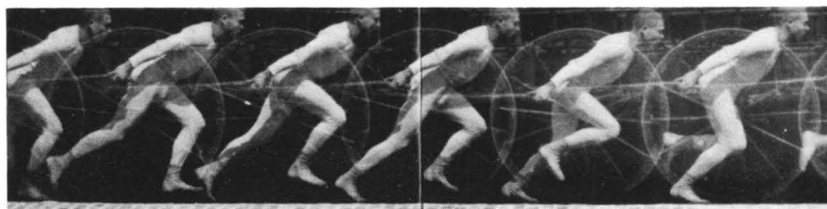
Pese a ello, mi experiencia personal en diferentes ámbitos tiende a hacerlo:

– *En un programa de deshabituación de toxicómanos* (realizado en el Centro de Asistencia Sanitaria del Ayuntamiento de l'Hospitalet de Llobregat, Barcelona), los participantes –en un cuestionario– valoraron positivamente el buen clima de relación en las sesiones. Después de seis meses de experiencia, debo señalar que jamás ha habido ningún tipo de agresividad verbal o física, y que predomina un ambiente cordial y relajado, incrementándose a lo largo de las sesiones el buen nivel de relación interpersonal.

– *En prisión* (tanto de hombres como de mujeres) he constatado una mejora de la conducta deportiva en el terreno de juego: disminución progresiva de las faltas y aceptación paulatina de las reglas de juego, llegándose a acatar las decisiones arbitrales.

Concretamente, en la 5ª galería de la prisión de hombres de Barcelona (don-





de se encuentran los individuos de inadaptación extrema), se dio el caso siguiente:

Después de cuatro meses de introducir el voleibol (como final de las dos horas de sesión de Preparación Física) tan sólo una vez un sujeto abandonó la sesión con una actitud de "rabieta" al estar perdiendo por un tanteo exagerado. Curiosamente, teniendo en cuenta el prototipo de individuos allí recluidos, el clima de las sesiones era muy distendido y, en caso de producirse algún pequeño conflicto, principalmente se producía entre miembros de un mismo equipo, no tanto dirigiéndose al equipo contrario.

En general, ha habido una ruptura con el individualismo y un mayor nivel de comunicación, aunque es difícil que esas mejoras trasciendan del terreno meramente deportivo. En esta extrapolación de actitudes al margen del ámbito de la Educación Física, se basa el objetivo de mi actual investigación en el medio penitenciario.

– *En el ámbito escolar*, señalar que en situaciones de normalidad, se ha facilitado la relación interpersonal. Esto se ha visto, además, confirmado en la mayor cohesión del grupo en actividades donde la convivencia y la actividad física tienen un papel predominante (colonia de verano, excursiones, convivencias escolares, etc.)

– *En sesiones de mantenimiento físico para adultos*, se observa que muchos hombres y mujeres acuden a ellas

como un medio para conocer nuevos individuos, dado que facilitan la comunicación interpersonal y grupal (un claro ejemplo de ello son los clubs sociales y deportivos).

– *en el ámbito universitario* cabe destacar una anécdota que hace referencia directa a estos valores socializadores de la actividad, aunque ayudando a ello la predisposición del educador: ésta se refiere a la creación de la COJ-JAFUN (Comisión Organizadora de Juergas y Jaranas de Actividades Físicas Universitarias Nocturnas), formada por integrantes de las sesiones de Juegos y Condición física que se impartieron en la Universitat Politècnica de Catalunya durante el curso de 1986-87.

Reflexiones finales

Para concluir, decir que para que la Educación Física asuma un papel positivo en el fenómeno de la integración social, debemos tener en cuenta:

1. Que su acción forme parte de un sistema de intervención más amplio (acción interdisciplinar).
2. Que la actividad sea flexible y tenga en cuenta su adaptación a:
 - diferencias individuales
 - diferencias grupales
 - necesidades e intereses de los individuos.
3. Que la actitud del profesor ayude a la transmisión de valores positivos para la deseada socialización.

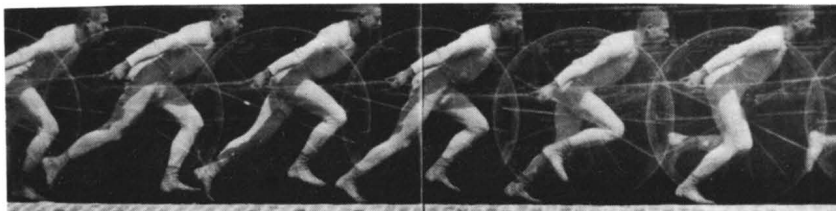
4. Que en los objetivos predominantes del educador debe figurar la mejora global de la calidad de vida de los individuos.

5. Que la actuación de éste no tienda a la segregación, creando más déficits de los que ya caracterizan al sujeto; a la vez, sin embargo, no debe descartarse una acción concreta y puntual dirigida a un grupo en concreto, en función de sus necesidades.

6. Que el fin último es conseguir que el individuo llegue a identificarse con el colectivo social al que pertenece y se sienta partícipe e integrante del mismo.

Notas

1. RÍOS, M.: "La actividad físico-deportiva en una prisión de dones", en *Apunts*, nº 4, 1986, pp 57-58.
2. RÍOS, M.: "La práctica físico-deportiva de la mujer en los sectores marginados de la sociedad. Establecimientos preventivos y penitenciarios", en *Sociología del deporte*, Servicio Editorial del País Vasco, 1987.
3. RÍOS, M.: *La actividad física dirigida en la Modelo. Memoria curso 87-88*, trabajo mecanografiado.
4. Desarrollo de sesión de Preparación Física dirigidas a mejorar la forma física de los internos (participación de los mismos de carácter voluntario).
5. Acoge internos catalogados como emisores de conductas sociales; suelen ser delincuentes reincidentes.
6. COURTINE, F.: *Actividades físico-deportivas y hand-caps: ¿Educación, terapia o disciplina?* Ponencia presentada, en el Congreso "La Educación Física Hoy", celebrado en Barcelona, 20-22 de marzo 1986, en el marco del X Aniversario del INEF de Catalunya, pág. 18.



REVISIÓN Y PERSPECTIVAS DE LOS PROGRAMAS INDIVIDUALES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Javier Hernández Vázquez, Profesor titular de Educación Física especial del INEF de Barcelona

Introducción

En la actualidad una gran inquietud por observar cómo se desarrollan los programas individualizados en educación, no hay duda que el tema que nos interesa a nosotros es la Educación Física por ello la exposición que a continuación se detalla intenta realizar una aproximación a lo que fueron los programas, lo que son y qué perspectivas van a tener los diseños curriculares en Educación Física.

La revisión de los programas constata que la Educación Física tiene una importancia fundamental en los niños que padecen alguna alteración, pero, sobre todo, que estos programas, deben ser practicados lo más tempranamente posible, habiéndose demostrado su eficacia y, por tanto, queden incluidos en los diseños curriculares de forma preferente. Sin embargo, todavía quedan determinadas situaciones por intentar resolver y es en las perspectivas cuando aparecen reflexiones sobre la actuación de los sujetos que no están en edades tempranas y que necesitan

de esta actividad física reconfortante, preventiva e integradora.

Concepto

El programa se define como las relaciones que previsiblemente se establecerán entre profesores, alumnos, contenidos, tiempo, métodos, materiales, y objetivos previstos.

En este sentido, la acción programadora va más allá de ordenar simplemente unos contenidos de enseñanza y presupone prever por anticipado, como dice Gimeno Sacristán, "la acción docente: saber qué se hará, cómo y por qué".¹ Supone, pues, racionalizar, la práctica pedagógica evitando su desarrollo arbitrario o improvisado, desde la consideración de todos los elementos que intervienen de forma que se puedan estudiar las consecuencias de interacción y evaluar los resultados conseguidos. La programación la entendemos, pues, como una puesta en práctica del pensamiento científico o pedagógico; equivaldría a una práctica científica de la enseñanza.

Para programar desde esta óptica se requiere la realización de tres operaciones básicas; a) explicitar aquello que se va a realizar; b) ordenar los elementos que intervienen en el proceso y c) justificar científicamente las decisiones que se toman.

Por la complejidad de plantear el programa, en la práctica se plantea la necesidad de buscar modelos que pueden, desde un marco teórico coherente, sistematizar los conocimientos y guiar a los docentes en el desarrollo de su acción. Surgen así modelos formales (Moore), psicológicos (N.L. Gage, Nuthall, Snook y J. Bruner), estructurales, (P.M. Tylor), tecnológicos (Laufer) y didácticos (Gimeno Sacristán).

Evolución de los programas individuales en educación física

El programa en Educación Física Especial se entiende como: el conjunto de habilidades motrices y aptitudes moto-

ras que han de promoverse a través del aprendizaje según métodos, actividades y materiales apropiados para un mejor y específico desarrollo de la personalidad del alumno y su máxima cooperación en la sociedad en la que vive y en la que se implican padres, profesores y todos los miembros de la comunidad.

En los programas de Educación Física se utilizan los mismos esquemas que los contemplados para los programas ordinarios, si bien en su organización y recursos metodológicos se vienen atendiendo aspectos diferenciales, fundamentados en la consideración de los alumnos a los que van dirigidos y a la aceptación de nuevos planteamientos filosóficos, psicopedagógicos, científicos, y sociales.

En las últimas décadas se viene acen- tuando la importancia y necesidad de procurar a los niños que presentan algún tipo de deficiencia o discapacidad una atención educativa lo más tempranamente posible, dado que, como la investigación ha demostrado, los sucesos de los primeros años tienen efectos muy importantes y posiblemente permanentes, en su desarrollo personal, emocional, intelectual posterior.

El primer gran esfuerzo realizado en este sentido en educación compensatoria o preventiva, para preescolares que estaban en situación de convertirse en retrasados mentales (Head Start program),² hasta uno de los más conocidos (Milwaukee),³ se han desarrollado gran cantidad de programas, dirigidos gran parte de ellos a deficiencias sensoriales, (ciegos y sordos), deficiencias físicas (parálisis cerebral) y deficiencias mentales. Casi todos los programas para educación precoz procuran la participación de los padres en su aplicación y su meta es que los niños se aproximen lo más posible al desarrollo normal, en cada una de las áreas programadas, que suelen ser: comunicación, desarrollo cognitivo, socialización, y habilidades motoras finas y

gruesas.

Los planteamientos de actuación en la educación del deficiente (normalización, individualización e integración escolar), ha contribuido una evolución en el enfoque tradicional de la enseñanza, que se ha visto reflejado en los programas. Hoy se pretende que los deficientes aprendan en el seno de la institución escolar ordinaria, y que participen de sus actividades en la medida de sus posibilidades. Tales planteamientos han hecho inservibles, en muchos casos programas tradicionales que conducían a automatismos nada facilitadores del desarrollo del alumno, ni de su integración social. En este sentido la evolución principal viene del ámbito conductual, que pone énfasis en la instrucción sistemática e individualizada. Antes de comentar estos diseños basados en la modificación de conducta, quiero resaltar un programa realizado por M^a José Domínguez y Salustino Rodríguez⁴ sobre Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos, en el que plantea un riguroso y cuidadoso programa cuya fundamentación teórica de las programaciones, se basa en los períodos madurativos señalados por Piaget (sensoperceptivo 3 a 5 años de edad mental, preoperatorio de 4 a 7 años de edad mental, operaciones concretas de 7 a 10 años de edad mental) y, consecuentemente presenta como objetivos a alcanzar la adquisición por el niño de una serie de contenidos acordes con su nivel madurativo y con sus necesidades de aprendizaje. Este programa se resume en tres períodos: de 6 a 9 años de edad cronológica, cuya finalidad, según el citado programa era la orientación física y perfeccionamiento psicomotriz; segundo período de 10 a 12 años, la formación física y, por último, el tercer período de 13 a 14 años, cuya finalidad es el perfeccionamiento psico-fisiológico. Uno de los primeros programas diferenciados de Educación Física, que es necesario resaltar son los elaborados

por el Instituto Nacional de la Juventud,⁵ que fueron de incuestionable valor en su momento, donde se plantea con rigurosidad una planificación de actividades físicas para niños con disminución psíquica.

En la actualidad existen muchos programas basados en la modificación de conducta Eason y Smith.⁶ Estos programas han tenido gran éxito y en la actualidad casi todos los esquemas incluyen técnicas de modificación de conducta, al menos para el aprendizaje de algunos aspectos: autonomía personal, (hábitos de aseo y vestido) y capacitación de aptitudes de lenguaje (Lovas, 1968), (Lovit y Smith, 1975)⁷ y adquisición de habilidades motoras, (Wessel, 1975).⁸

En esta línea tenemos "Progresión de características conductuales", desarrollado en Santa Cruz, California; comprende más de 2.000 conductas, que se pueden usar tanto para realizar una valoración funcional del alumno, como para programar objetivos de forma individual.

Actualmente existen detractores de las técnicas de modificación de conducta, fundamentalmente de las teorías de Piaget, que están haciendo serios intentos para procurar programas de desarrollo que posibiliten a cada niño la adquisición de estructuras cognitivas. En esta línea están Compton, 1970 y Hartford, 1976.⁹

Dentro de nuestro país, en el ámbito de la expresión dinámica, existe la propuesta de programas para alumnos que no pueden seguir lo establecido por los programas regulares, publicado por el Instituto Nacional de Educación Especial (actualmente este Instituto no existe).¹⁰ Este programa plantea un repertorio de aprendizajes expresados en términos de conducta y hace referencia de forma secuenciada a todos los comportamientos que son posibles de favorecer en el marco escolar. Pretende ser una guía sistemática de programas institucionales e individuales y de recur-

sos didácticos y es en este sentido donde puede ser generador de diferentes planteamientos didácticos. Comprende cinco áreas de aprendizaje: Socialización, Lenguaje, Matemáticas, Expresión dinámica (Educación Física), Plástica y Pretecnología. En la misma línea, están los diseños curriculares publicados por la Consejería de Enseñanza de la Generalidad.¹¹

También es necesario mencionar un programa extenso en su tratamiento, y dentro de una línea conductista, que es "I Can", cuyo autor director es J.A. Wessel (Michigan State University).¹² Es un programa medido, jerarquizado en el que se plantea el aprendizaje de las tareas motrices y el lenguaje como una unidad. Por una parte, están las tareas motrices básicas, por otra, las tareas motrices específicas (actividades deportivas), y por último las tareas sociales.

Comenta Wessel que un programa para niños disminuidos debe ser capaz de: a) debe proporcionar al alumno amplias experiencias en actividades físicas; b) debe minimizar, en la medida de lo posible, las tareas y habilidades motrices que no pueden desarrollar con éxito y proponer actividades que puedan realizar con éxito como contenidos de condición física actividades físicas recreativas y actividades de utilidad diaria y c) debe utilizar las experiencias generadas por la actividad física para enlazarlas con los aspectos cognitivos y afectivos del alumno. También, comenta que un programa individual de Educación Física especial encuentra la necesidad en cada disminuido, en lo que requiere cada deficiencia; para ello se tiene que prescribir y diagnosticar las tareas para individualizar la instrucción, en definitiva que los contenidos utilizables estén en función del desarrollo individual y que la instrucción tenga criterios para ser evaluable.

Programa de desarrollo individual

El programa de desarrollo individual en Educación Física se establece en función del proceso de aprendizaje y desarrollo del propio niño y debe tener absolutamente una base experimental, la cual exige una preparación continua de los profesionales.

Se considera el aprendizaje como una simple adquisición de habilidades motrices, y es en las últimas décadas cuando aparece la tendencia a usar un programa en un sentido más amplio, respondiendo a la nueva concepción de aprendizaje, como un proceso de crecimiento, maduración y de diferenciación. El papel del desarrollo y adquisición de habilidades en relación con actividades significativas que pueden ser utilizadas en la vida diaria imprime un giro importante a los programas. En base a esta nueva concepción, los programas tienden a: a) considerar al niño como centro del proceso de aprendizaje; b) partir de los actuales conocimientos sobre psicología del desarrollo e inteligencia como base para el desarrollo de los programas y c) considerar la educación como un proceso dinámico; d) relacionar el programa con las necesidades y exigencias del hábitat socio-cultural, intentando disminuir la distancia entre escuela y comunidad y e) modificar, los métodos de evaluación y estrategia de enseñanza a utilizar. En definitiva, es un aprendizaje deliberadamente dispuesto para dirigir los intereses, capacidades y habilidades de los niños o adolescentes hacia una efectiva participación en la vida de la comunidad.

¿Es necesario un programa individual de educación física?

La eficacia de la actividad física educativa viene dado en la medida que es

capaz de satisfacer unas necesidades, a la vez que generar otras que responden a un modelo social más evolucionado. Las actuales necesidades educativas están condicionadas por:

- la evolución en todos los aspectos de la vida;
- la evolución en los fines de la educación (Educación Física);
- los mayores conocimientos acerca del niño.

La programación no sólo determinará lo que debe hacerse, sino a dónde ir, estableciendo con una visión prospectiva de futuro, los requisitos que permitan avanzar de la manera más eficaz posible, considerando como mejor programación la que comienza por una identificación de necesidades, estas deben girar sobre:

- la naturaleza de la sociedad;
- la naturaleza de los educandos;
- la naturaleza de los educadores;
- la naturaleza de los conocimientos en la actividad física.

y solamente se considerará la naturaleza de los conocimientos después de haber determinado las necesidades a partir de las características de la sociedad (entorno de la escuela, filosofía de la escuela, etc.), los alumnos (desarrollo, maduración, déficits), los educadores (su formación e intereses profesionales).

¿Qué aspectos se deberán considerar en un programa individualizado?

UNIDAD: Por la convergencia multiprofesional ha de responder en su conjunto a una serie de objetivos armonizados y de forma coherente.

CONTINUIDAD: El programa ha de cubrir la totalidad del proceso a que se destine.

FLEXIBILIDAD: Permitiendo las desviaciones que sean necesarias una vez sean consideradas, sin que estas alteren lo fundamental.

REALISMO: Que los objetivos que se propongan sean susceptibles de ser cumplidos en una realidad concreta.

CLARIDAD: Que sea fácil de seguir por las personas que deben aplicarlo y por la institución donde se desarrolle.

CÍCLICO: En su desarrollo se basa en experiencias que se van haciendo cada vez más divergentes y de mayor calidad.

EXPERIMENTAL: No termina en un momento determinado, sino que se genera a sí mismo.

Modelo instruccional de programa individualizado en educación física

J.A. Wessel

Establecer fines y objetivos

Organización de programas por objetivos

Seleccionar objetivos para el programa

– Programa en años, tiempo de instrucción, unidades de instrucción.

Programa individualizado

– Plan en años, objetivos específicos, identificación de aprendizajes y la influencia en la instrucción.

– Especificaciones, entorno, actividades, tiempo, intereses, situaciones del estudiante, necesidad de servicios de apoyo.

– Técnicas de apoyo, actividades físicas básicas deficitarias, musicomotricidad, motricidad cognitiva, etc.

Instrucción prescriptiva

Métodos de enseñanza modificados, tiempo para las tareas, evaluación continua del proceso, procedimientos de refuerzo, equipamiento, uso de la acción tutorial.

Evaluación

Continuo ajuste del progreso del alumno.

Modificación de la instrucción durante el progreso del alumno.
Efectividad del programa.

Revisión

REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS “FEEDBACK”

Modelo de objetivos, según el instituto nacional de educación especial. Expresión dinámica

Objetivos generales

1. Desarrollo de las posibilidades motrices de los alumnos.
2. Desarrollo del ritmo y la capacidad musical.
3. Desarrollo de la comunicación y representación dinámica por medio de la expresión corporal.

Objetivos específicos del punto 1

- 1.1 Desarrollo tónico-postural y de la actitud postural.
- 1.2. Desarrollo de la coordinación.
- 1.3. Desarrollo de la capacidad de respiración.
- 1.4. Desarrollo de la flexibilidad corporal.
- 1.5. Desarrollo de las diferentes posiciones del cuerpo en el espacio.
- 1.6. Desarrollo del propio cuerpo y conciencia del propio ser.
- 1.7. Desarrollo de la capacidad de relajación.
- 1.8. Desarrollo del espacio-temporal.
- 1.9. Desarrollo de la capacidad de relajación.
- 1.10. Iniciación al deporte y actividades al aire libre.

Objetivos específicos del punto 2

- 2.1. Desarrollo de la capacidad de emisión, discriminación de sonidos y del manejo de instrumentos musicales.
- 2.2. Desarrollo del sentido del ritmo.
- 2.3. Iniciación a la danza.

Objetivos específicos del punto 3

- 3.1. Aumentar las posibilidades de sa-

lud.

3.2. Crear y desarrollar las aptitudes para la actividad corporal.

Sobre el currículum en los programas de desarrollo individual

Según Lamar Mager, señala que uno de los aspectos diferenciadores de los programas individuales es el de los contenidos y afirma “que un contenido apropiado para el alumno deficiente es generalmente apropiado para el alumno no deficiente, al menos en determinadas edades, pero que lo contrario no puede ser verdad”.³

En torno a este tema se alegan una serie de razones, como son:

– Algunos niños deficientes no pueden aprender determinados contenidos en la edad usual en que los aprenden los niños que no tienen dificultades.

– Muchos deficientes necesitan más tiempo para aprender.

– No se pueden alcanzar determinados objetivos propuestos si no se aprenden determinadas habilidades.

– Las necesidades individuales de los deficientes influyen decisivamente en la prioridad de los contenidos y hacen que éstos sean diferentes a los ordinarios.

Para Lamar Mager, existen muchos proyectos, pero en la mayoría de los casos no se aplican. Por otra parte la psicología evolutiva no ha llegado todavía a desarrollarse suficientemente para delimitar a fondo las diferencias individuales.

La trascendencia de este vacío en el ámbito educativo se ha ido traduciendo en la consideración de un prototipo de alumno al que se dirige la instrucción, ya que existen niveles uniformes de rendimiento; hecho que en la práctica ha contribuido a excluir de la escuela ordinaria a los alumnos que por presentar problemas o disminuciones no eran capaces de seguir lo esta-

blecido en el programa regular, en las últimas décadas el movimiento por la integración escolar ha puesto en tela de juicio los planteamientos educativos, reivindicando el derecho de todos los niños en edad escolar a asistir a la escuela ordinaria independientemente de cuales sean las características personales. Se aboga actualmente por diseños curriculares del sistema de enseñanza —aprendizajes amplios, flexibles y longitudinales, que ofrezcan múltiples opciones y puedan ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de todos los alumnos. La integración planteada en términos de currículo significa situar al alumno en el centro de la planificación del proceso educativo, a fin de procurarle el máximo desarrollo en un ambiente lo más normalizado posible, pero para ello es necesario que se cumplan todos los requisitos previos: profesor de apoyo, programas de apoyo, material complementario para sus necesidades específicas.

Conclusión

Los programas individuales en Educación Física se encuentran actualmente en revisión constante, debido fundamentalmente a su carácter experimental y también a que cada minusvalía va a ser un caso absolutamente aislado incluso dentro de una misma deficiencia.

Sin embargo, no se deben descartar en principio los programas que se emplean, pues es un intento de sistematizar los contenidos de la actividad físico-escolar y, en nuestro caso, el de actividad física, van a evolucionar mucho más pues la necesidad de la actividad física va a ser cada día mayor, pues ya es reconocido en la mayoría de los programas la necesidad de las actividades físicas básicas, para un mejor desarrollo del niño.

También existe convicción de que cuanto antes reciba el niño el programa de Educación Física, mejores y

más amplios serán los resultados; ejemplo de ello, son los programas de estimulación precoz y la importancia que se le concede a la motricidad fundamentalmente.

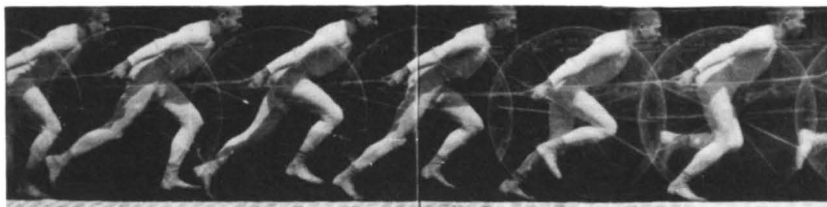
Por otra parte, los programas de Educación Física en nuestro país, y en los centros de educación especial no están siguiendo el desarrollo deseado; los padres deberían sensibilizarse de la importancia que tiene para sus hijos el conseguir un buen desarrollo motor y más todavía si el niño padece alguna alteración. Considero que las administraciones públicas también tienen que intentar un esfuerzo mayor en cuanto a la aplicación de programas de Educación Física en sus centros y en general la sociedad debe permitir una mejor adecuación de la actividad física en las personas que tengan algún tipo de handicap.

Por último, se debe de tener constancia de que la mayoría de las actuaciones

por la integración en la actividad físico-escolar debe ser acompañada por unos medios humanos mínimos exigibles para no plantear sólo utopías sino que también seamos pragmáticos. También es necesario contar con el material adecuado para una aventura de tales características, y por supuesto realizar programas en base a unos criterios generales para después proyectarlos a programas concretos e individualizados según los sujetos. Hoy la motricidad está ofreciendo múltiples posibilidades en el campo de la educación que, en general, no se aprovechan. Quisiera concluir diciendo que la Educación Física para individuos discapacitados está por desarrollar y en esta tarea nos encontramos todos los profesionales del medio que estamos en la obligación de hacerlo resaltar, las administraciones que deben apoyar y los padres que deben mantener una actitud más reivindicativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. GIMENO, S.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya 2, 1981.
2. Head Start Program: *Diseño curricular*. Enciclopedia de Educación Especial, Barcelona, 1985.
3. MILWAUKKE: *Diseño curricular*. Enciclopedia de Educación Especial, Barcelona, 1985.
4. DOMÍNGUEZ, P.; RODRÍGUEZ, F.: *Programa de desarrollo para alumnos lentos*. Premio Ministerio de Educación y Ciencia, 1979.
5. Instituto Nacional de la Juventud, *Programas diferenciales de Educación Física para la enseñanza primaria*, 1969.
6. EASON SMITH, L.: "Bases y modelos de Educación Física adaptada". *Adapted Physical Activity*, Human Kinetics Publishers, 1983.
7. LOVAS LORIT, S.: *Diseño Curricular*. Enciclopedia de Educación Especial, Barcelona, 1985.
8. WESSEL, J.A.: *I Can*. Edit Hubbard, Illinois, 1976.
9. COMPTON, H.: "Diseño curricular". Enciclopedia de Educación Especial, Barcelona, 1985.
10. Instituto Nacional de Educación Especial. *Diseño curricular. Un programa de desarrollo individual*. Madrid, 1983.
11. Consejería de Enseñanza, *Diseño de un programa de desarrollo individual*. Generalidad de Cataluña, Barcelona, 1984.
12. WESSEL, J.A.: "Cualidades del programa en Educación Física para personas disminuidas". *Adapted Physical activity*. Human Kinetics Publishers, Inchampion, Illinois, 1983.
13. LAMAR MAYER, C.: *Educational Administration and special education. A handbook for school administrator*. Allyn and Bacon, Inc 470, Boston, Massachusetts, 1982.



CONSIDERACIONES ACERCA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL HORARIO EXTRAESCOLAR EN ALUMNOS DE ENSEÑANZAS MEDIAS

José Antonio Serrano Sánchez, Profesor de Educación Física de Base del IEF de Canarias

En este artículo se presentan los resultados de un estudio utilizando el método de encuesta en dos centros escolares (BUP y FP). Se encuestaron 1.181 alumnos, 466 de FP y 715 de BUP, y aunque no sea posible extrapolar las conclusiones, puede servir como indicativo de hechos y actitudes de la población escolar en estas edades.

Objetivos

La motivación primaria que condujo a realizar el presente estudio estaba ligada a la pretensión de conocer con mayor precisión de la que nos proporcio-

na la realidad cotidiana una serie de hábitos relacionados con la práctica de la actividad física de alumnos de enseñanzas medias en el horario no lectivo, con la finalidad de adaptar los programas extralectivos en función de las necesidades e intereses del alumnado.

Lo que aquí se presenta es una parte del trabajo, ya que dada su extensión no es posible hacerlo en su totalidad, por lo que se hará de forma parcial. Los objetivos que se pretenden entre otros son:

a) Conocer los niveles de práctica de actividad física en el contexto extraescolar.

b) Conocer los niveles de práctica deportiva.

c) Conocer el tiempo destinado a la práctica de actividad física.

d) Conocer el posicionamiento de los alumnos con respecto al ánimo con que practican actividad física.

e) Conocer los tipos de actividad física practicada.

f) Conocer las preferencias del alumnado en función de una oferta de actividades desde el departamento.

Procedimiento

Se elaboraron encuestas con 15 pre-

guntas que fueron administradas por el profesorado en cada uno de los dos centros. Las preguntas se elaboraron de forma cerrada. Solamente se dejaron abiertas las que hacían referencia al tipo de actividad física practicada y las de su preferencia. Con posterioridad al pretest se varió una de ellas, la que hacía referencia al ánimo con que se practica actividad física.

Aunque quizás no sea la fórmula ideal, el cerramiento de las preguntas obedece a una reducción de los costes en la administración y análisis de los datos y se corresponde de alguna manera a la escasa disponibilidad de los recursos humanos en los centros, haciendo viable este tipo de estudios que desde el otro enfoque —el análisis de preguntas abiertas— sería prácticamente imposible de realizar. Por otro lado, la ventaja de este tipo de trabajos estriba en conocer más el posicionamiento de los entrevistados a lo que se pregunta que el análisis exhaustivo del discurso que encierra una pregunta abierta (ORTI: 158).

Las encuestas fueron autoadministradas con la población cautiva en el aula. Teniendo en cuenta la conflictividad de algunos términos —por su carácter polisémico— se procedió previamente a su contestación a la aclaración de alguno de ellos.

Las variables que se utilizaron se ajustaban a la finalidad del estudio. Se escogieron: sexo, curso, edad y profesor. Otras variables significativas como nivel sociocultural de los padres, hábitat de residencia, etc., se desearon. Finalmente, se presentan en este artículo las variables sexo y curso siendo esta última elegida en vez de edad y la de profesor por su escasa incidencia desechada.

Los datos fueron analizados con una base de datos (DBASE III PLUS) programada para tal efecto. Los resultados se presentan de acuerdo a cada muestra por cada uno de los centros: población total, población de varones, de

mujeres, población que practica actividad física.

Características de las poblaciones que albergan a los centros

El centro de BUP está situado en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria —372.270 habitantes— mientras que el de FP se halla en la ciudad de Telde —75.282—. Ambas poblaciones se caracterizan por un fuerte auge en el sector de servicios destacando el de maquinaria y construcción, con algunas diferencias en el sector de servicios administrativos— 17,6% en Las Palmas y 8,2% en Telde —y en agricultura—1,2% y 16,8% respectivamente.

El nivel de educación de la población difiere en cerca de un 25%. La población sin estudios en Las Palmas es del 27% mientras que en Telde del 50%. En el margen superior, un 2,2 en Telde tienen estudios universitarios y un 6,9 en Las Palmas igualmente poseen títulos universitarios.

Los niveles de práctica de actividad física

La práctica de actividades físicas se confirma como una de las actividades de ocio más frecuentemente utilizadas por los jóvenes. Sin embargo, es posible apreciar una significativa diferencia entre ambos sexos. El porcentaje de mujeres que no practican superan a las que practican actividad física (Fig. 1). Si confrontamos los datos relativos al mismo sexo, pero en diferentes centros, no se aprecian grandes diferencias. En otros estudios realizados sobre población escolar el indicador nivel sociocultural de los padres no se mostraba significativo a la hora de practicar deporte (GARCÍA FERRANDO: 139). No es posible corroborar este hecho dado que dicho indicador fue desechado, pensando que no guardaba relación con la finalidad del trabajo.

Por otra parte es posible apreciar dife-

rencias en la práctica de actividades físicas según la variable curso. Existe un ligero crecimiento en la tasa de práctica de actividad física según avanzan los cursos en BUP, mientras que en FP existe un ligero descenso (Fig. 2). Si tenemos en cuenta que para el análisis

Figura 1
Practican actividad física

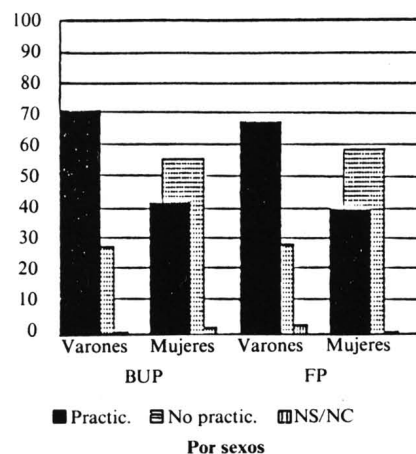
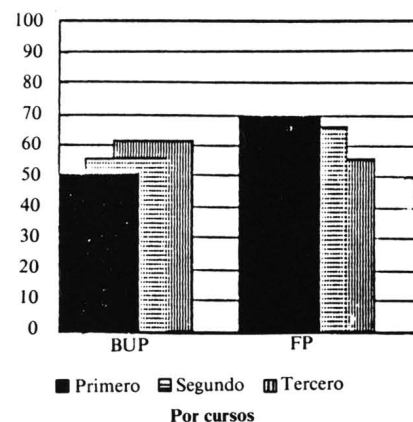


Figura 2
Practican actividad física



sis de los datos en FP los grupos de 3º, 4º y 5º se unificaron, es posible achacar a dicho descenso la incorporación al mundo laboral como teoría más plausible.

El centro de FP refleja una mayor tasa de práctica de aquellos que se incorporan por primera vez con respecto al centro de BUP, indicativo de la influencia del entorno, mucho más activo en el de FP. A este respecto hay que señalar que la oferta asociativa en la población que alberga el centro de FP es mayor.

El tipo de actividad física practicada

El ámbito de las prácticas de actividad física es amplio y variado. Abarca un conjunto de prácticas que hemos diferenciado de forma operativa en dos términos: deporte y otras actividades. Nos parece aclaratoria esta cuestión por cuanto el término deporte se presta a confusión. En realidad los porcentajes de práctica deportiva objetiva y subjetiva varían. Solamente el 58,5% de los practicantes lo hacen de forma consciente (CALEYS Y HERTOGEN, 1976). Bajo el término deporte se clasificaron todas aquellas prácticas institucionalizadas de carácter formal y supeditadas al ámbito federativo, al tiempo que implicaran una acción motriz significativa en forma de competición.

Encontramos que no existían grandes diferencias entre ambos centros y sí un fuerte desequilibrio en favor de las prácticas deportivas (Fig. 3).

Se puede apreciar una pequeña diferencia entre el centro de BUP y el de FP, debido, en parte, a que la oferta que proporciona el entorno del centro de FP, si bien es más amplia, es menos variada y con tendencia a deportes formales.

Sin embargo, en cuanto a sexos se refiere, la práctica del deporte con respecto a otras actividades no consideradas como deportivas, se da en mayor medida entre los varones, siendo las mujeres más proclives a practicar actividades no tan institucionalizadas (Fig. 4). Este fenómeno ya ha sido constatado en otros trabajos y denota una tendencia diferenciada de la mujer en cuanto a las prácticas de actividad física.¹

El tiempo destinado a la práctica de actividades físicas

Los datos que aquí se presentan lo están de dos formas, una por módulos de horas que incluye ambas cifras (de 1 a 4 horas inclusive, etc.) y la otra por frecuencias acumuladas que excluye la

cifra superior (dos y más de dos horas, cuatro y más de cuatro... etc.).

Los datos totales muestran que el mayor porcentaje dedicado a practicar actividad física se da entre una y cuatro horas (una o dos veces por semana) (Fig. 5). De manera más pormenorizada se puede apreciar en las gráficas acumuladas como un 30% de alumnos aproximadamente practican seis horas o más por semana (Fig. 6).

Las diferencias entre ambos centros son debidas a la presencia de un grupo de deportistas de alta competición en el de FP. Nos parece significativo el hecho que del 60%, aproximadamente, que practican actividad física, un 70% de ellos (42 de cada 100) lo hacen una o dos veces por semana, indicativo que no llega a ser un hábito frecuente.

Asimismo, la práctica de deportes competición no muestra un alto porcentaje. En la fig. 6 puede verse de forma gráfica que aproximadamente un 10% en BUP y un 13% en FP practican en forma de competición.

En cuanto a la variable sexo, apreciamos que el mayor porcentaje de práctica se da igualmente entre 1 y 4 horas inclusive, fundamentalmente en las mujeres de BUP (30 de cada 100 para

Figura 3

Tipo de actividad física practicada

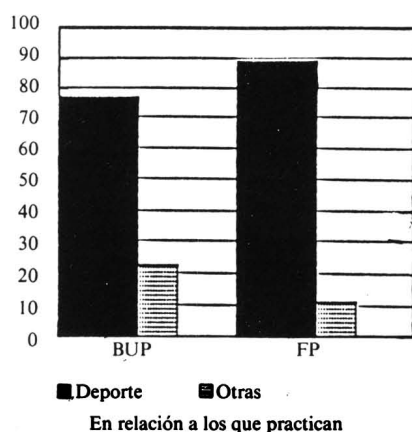


Figura 4

Tipo de actividad física practicada

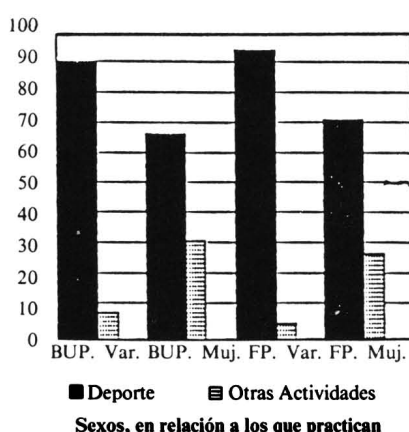


Figura 5

Tiempo dedicado a la actividad física

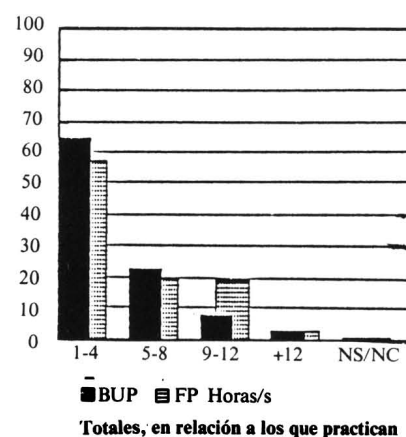
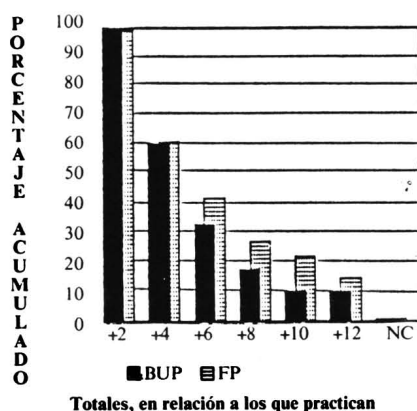
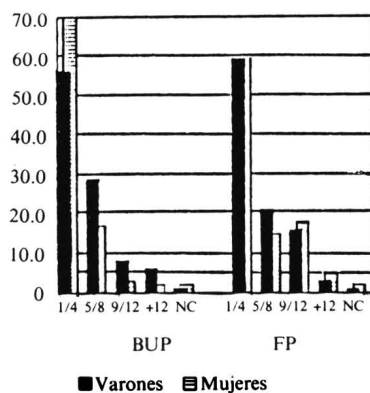


Figura 6
Tiempo dedicado a la actividad física



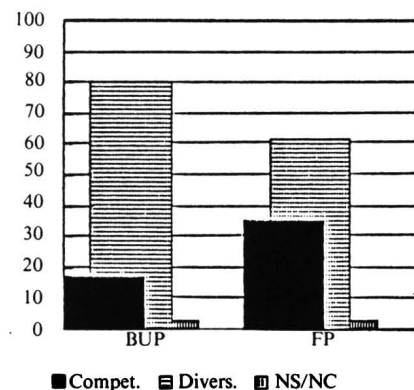
Totales, en relación a los que practican

Figura 7
Tiempo dedicado a la actividad física



Sexos, en relación a los que practican

Figura 8
Ánimo con que practican actividad física



Totales, en relación a los que practican

el total de mujeres del centro) (Fig. 7). En FP la frecuencia de práctica de actividad física está igualada entre los que participan en dichas prácticas (39 de cada 100 en los hombres y 24 de cada 100 con respecto al total). Las diferencias entre sexos son, pues, más significativas en el centro de BUP. Es un hecho que cada centro refleja una realidad diferente, que se debería tener presente en la orientación que se pretenda dar a los programas extraescolares.

El ánimo con que se practica actividad física

Intentar aproximarse al motivo que anima a la práctica de actividades físicas puede ser complejo. Otros estudios más amplios reflejan diversos motivos (JEWET, 1974; CHAPMAN, 1974). No es nuestra intención ahondar en el porqué se practica actividad física y sí que los alumnos se posicionaran entre dos conceptos, competir y divertirse, a simple vista antagónicos —el Agón frente al Ludus pero no por ello contradictorios, dándose ambos en la práctica de las actividades físicas (CAGIGAL: 9). El posicionamiento por

competir implicaba que el sentimiento de “me importa perder” primaba más que el de “no me importa perder”. En este sentido los alumnos se posicionaban entre competir (3 y 4 en la escala) y divertirse (1 y 2 en la escala).

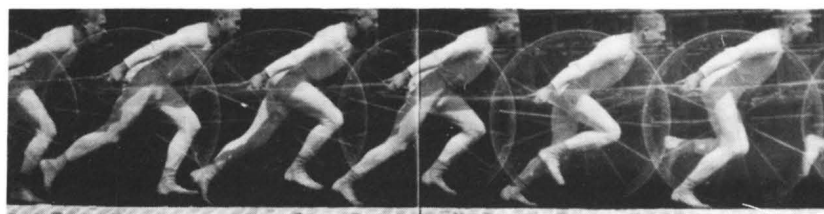
Los resultados, en cuanto a la población total se refiere, muestran como los alumnos de ambos centros se posicionaban más por el aspecto lúdico que por el agónico (Fig. 8). Sin embargo, este porcentaje es mayor en FP que en BUP, probablemente como un reflejo de la mayor actividad competitiva de ese centro. Este predominio del afán lúdico es un hecho que bien merece una reflexión, por cuanto el actual modelo de deporte escolar no parece ajustarse a la realidad de la actividad deportiva en este ámbito.

Es posible apreciar diferencias en el ánimo con que practican deporte, entre varones y mujeres de ambos centros, pero no así entre los sexos del mismo. El centro de BUP muestra una tendencia menos competitiva, un poco más acentuada en el hombre. Sin embargo, como anteriormente se exponía, estas tendencias no se corresponden de igual manera en el centro de FP. Estos aspectos nos confirman que las necesi-

dades e inquietudes del alumnado difieren según el entorno donde se desenvuelvan. Los departamentos de Educación Física deberían considerar previamente sus decisiones con respecto a este tema. Pensamos que no existe una organización ideal del deporte en los centros, y dado que el entorno condiciona mucho o bastante la realidad de cada uno de ellos, sería menester un conocimiento previo de esa realidad porque en definitiva es el argumento más importante para justificar las decisiones que se toman con respecto a la organización del deporte en los centros.

Las modalidades de práctica de actividad física

Realmente el deporte, como todo fenómeno social, está influenciado por las modas de comunicación (YDE, 1988). No es de extrañar, por tanto, que las modalidades de práctica deportiva reflejen un nivel significativo en aquellas más consideradas por los medios de difusión. Este hecho, aunque indicativo de las modalidades más aceptadas, no nos parece relevante, entre otros motivos por el cambio de prácticas que



a menudo se da en los jóvenes sin otra razón aparente que la de quienes están en un proceso de socialización (PUIG: 21).

Lo que quizás si pueda parecer interesante es el predominio de las actividades físicas que implican el concepto de equipo sobre el resto de actividades (Fig. 10). En una reflexión más profunda cabría preguntarse si el condiciona-

miento de las instalaciones, diseñadas para estas modalidades juega un papel muy importante en este hecho. Por otro lado es constatable el alto porcentaje de prácticas individuales en las mujeres, fenómeno reseñado en otros

estudios acerca de la mujer y el deporte. El resto de modalidades practicadas parecen relegadas a un segundo plano, salvo algunas con respecto al uso de raquetas en las mujeres de ambos centros.

Figura 9

Ánimo con que practican actividad física

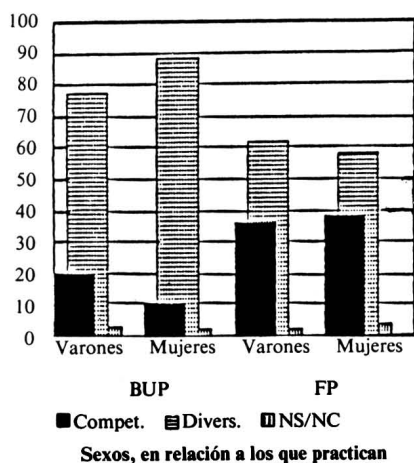
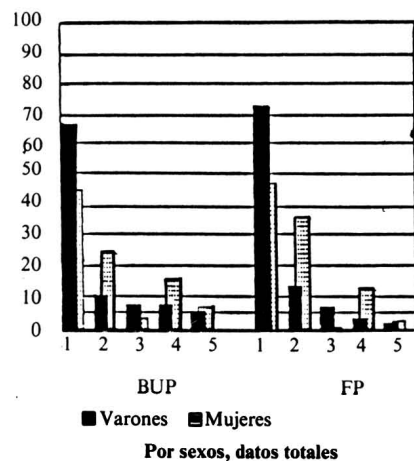


Figura 10

Tipo de actividad física practicada



Modalidades de práctica de actividad física				FP		
BUP						
PORCENTAJES	TOTALES	VARONES	MUJERES	TOTALES	VARONES	MUJERES
43				43		Fútbol
39		Fútbol				
38				38	Fútbol	Balónmano
27	Fútbol					
25		Baloncesto				
24				24		Baloncesto
23				23	Baloncesto	
22	Baloncesto					
18			Baloncesto			
15			Natación Voleibol	15		Atletismo
13						
10			Tenis	10		Natación
9				9	Balónmano	
8	Natación			8		Gim. Manten.
7	Tenis Voleibol		Atletismo	7	Atletismo	
6				6		Atletismo Fútbol
5		Tenis	Ciclismo Fútbol	5	Balónmano	Squash
4		Natación	Balónmano Hípica Gim. Rítmica			
3	Ciclismo	Karate Taekwondo Surf	Gim. Artística	3		Defensa Pers. Natación Voleibol Surf Aeróbic
2	Atletismo Balónmano Gim. Artística Karate Taekwondo Surf	Ciclismo Gim. Artística	Danza	2	Tenis Ciclismo Culturismo Defensa Pers.	Tenis
1	Frontón Gim. Rítmica Squash Culturismo Danza Hípica	Frontón Voleibol Balónmano Culturismo Lucha Can. Monopatín Patinaje Badminton	Karate Surf Squash Gim. Manten. Wind Surf Footing Frontón	1	Natación Voleibol Taekwondo Surf Lucha Can. Gim. Manten.	Natación Taekwondo Surf Lucha Can. Tenis Mesa
- de 1	Lucha Can. Monopatín Gim. Manten. Alpinismo Patinaje Wind Surf Pentatlon Waterpolo Boxeo Submarinismo Kung Fu Badminton Footing	Squash Pentatlon Waterpolo Boxeo Submarinismo Kung Fu Footing Alpinismo	Culturismo Lucha Can.	-1	Gim. Artística Karate Frontón Gim. Rítmica Squash Hípica Submarinismo Badminton Footing Judo Tenis Mesa Aerobic Béisbol Full Contact Motocross Ajedrez	Voleibol Karate Frontón Hípica Submarinismo Badminton Judo Béisbol Full Contact Motocross Ajedrez

Leyenda:

1. Actividades en equipo.
2. Actividades de carácter individual.
3. Actividades de oposición de combate.
4. Actividades de oposición raqueta.
5. Actividades con incertidumbre en el medio.

Las preferencias del alumnado en la oferta de actividades

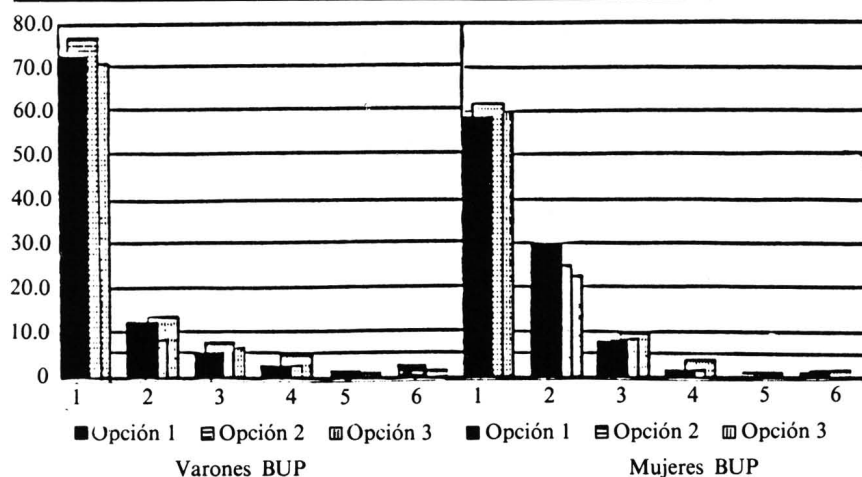
La oferta de actividades en el horario no lectivo desde el departamento es un aspecto importante a considerar en la organización del deporte escolar. Real-

mente la consecución de objetivos higiénicos en el contexto actual de la docencia difícilmente puede llevarse a cabo si no existe un incremento del horario lectivo. En estas circunstancias los objetivos psicosociales deberían recobrar un valor que a menudo no se les otorga.² Las preferencias de los alum-

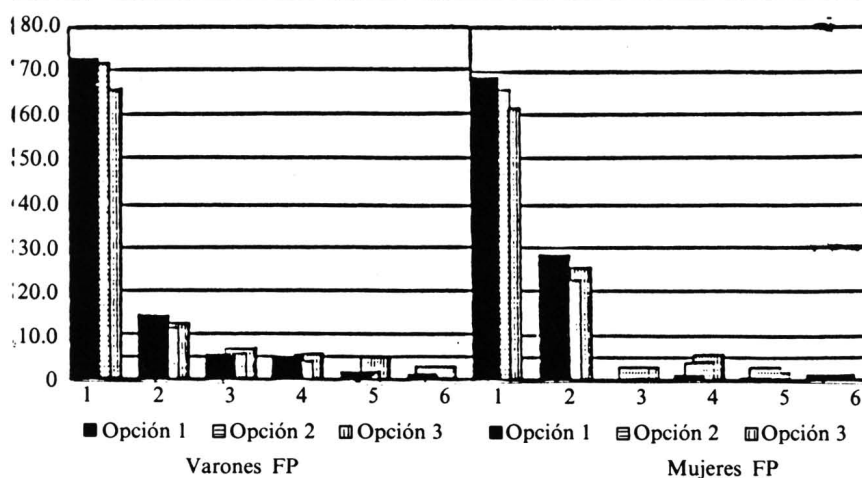
Actividades preferidas por los alumnos: tres opciones BUP								
VARONES	PRIMERA SEGUNDA TERCERA			MUJERES	PRIMERA SEGUNDA TERCERA			
PORCENT.	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	PORCENT.	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	
33	Baloncesto							
31	Baloncesto							
30	Baloncesto							
29	Baloncesto							
27	Voleibol							
26	Voleibol							
25	Voleibol							
22	Voleibol							
20	Fútbol							
19	Balonmano							
16	Balonmano							
14	Fútbol							
12	Voleibol							
11	Futbito							
9	Balonmano							
8	Voleibol							
7	Atletismo							
5	Atletismo							
4	Tenis							
3	Tenis							
2	T. mesa							
1	Ajedrez							
-1	Frontón							

Actividades preferidas por los alumnos: tres opciones FP								
VARONES	PRIMERA SEGUNDA TERCERA			MUJERES	PRIMERA SEGUNDA TERCERA			
PORCENT.	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	PORCENT.	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	
33	Baloncesto							
31	Baloncesto							
30	Baloncesto							
29	Baloncesto							
27	Baloncesto							
26	Balonmano							
25	Balonmano							
22	Balonmano							
20	Fútbol							
19	Futbito							
16	Balonmano							
14	Balonmano							
12	Fútbol							
11	Voleibol							
10	Aerobic							
9	Futbito							
8	Futbito							
7	Atletismo							
6	Atletismo							
5	Tenis							
4	Tenis							
3	Ajedrez							
2	Natación							
1	Excurs.							
-1	Gim. mant							

Figuras 11 y 12
Preferencias de los alumnos



Figuras 13 y 14
Preferencias de los alumnos



Leyenda:

1. Actividades en equipo.
2. Actividades de carácter individual.
3. Actividades de oposición de combate.
4. Actividades de oposición raqueta.
5. Actividades con incertidumbre en el medio.
6. No saben/no contestan

nos se acentúan para las prácticas de equipo, fundamentalmente en las mujeres (Fig. 12 y 14) que, con un bajo

nivel en las prácticas de equipo (Fig. 10), demandan una mayor participación en éstas. Sin embargo, siguen mostrando esa tendencia acentuada hacia las prácticas individuales. Esa diferencia entre los sexos, los hombres utilizando para sus prácticas espacios sociomotores y las mujeres, psicomotores, siguiendo la terminología de Parlebas, denota todavía un cierto desequilibrio en la socialización de am-

bos sexos por medio del deporte. Este intento de aproximación de las mujeres hacia la utilización de espacios sociomotores, mediante la demanda de prácticas deportivas de equipo sería deseable que fuese aprovechado para equilibrar el proceso de socialización de las adolescentes escolares, favoreciendo al mismo tiempo la participación deportiva de la mujer.

Conclusiones

Al igual que todos los estudios que se basan en estadísticas, varias son las lecturas que se pueden hacer en función de las inquietudes, dudas o, quizás, yendo más allá, en la búsqueda de datos que refuercen nuestros pensamientos, teorías o incluso decisiones tomadas con anterioridad a la lectura. No obstante, nos gustaría recalcar lo que puede ser una conclusión, poco discutible: las diferencias entre los sexos a la hora de practicar actividad física. Podríamos decir que la mujer forma parte de un sector un tanto marginado, donde las características socioculturales no favorecen plenamente la participación femenina en las prácticas deportivas y que encontrarían en los centros escolares esa posibilidad de practicar actividad física o deportiva, como se prefiera, que no encontraría fuera del contexto escolar.

Es necesario, desde nuestro punto de vista, potenciar la participación femenina en los programas extracurriculares, mediante actividades de carácter informal, y no excesivamente regladas. Habrá quien se pregunte a qué es debida esa ausencia de referencias hacia los programas lectivos/académicos. No es nada nuevo que a la vista de ese gran descenso en las tasas de práctica deportiva al abandonar las enseñanzas medias, empiece a recobrar fuerza un objetivo hasta ahora no muy considerado y que no es otro que el fomento de hábitos vitalicios de práctica deportiva. Si además de esto tomamos conciencia de las dificultades de cumplir el

programa académico³ y de la escasez de tiempo para aplicarlo, realmente la posibilidad de cumplir los objetivos de fomento de hábitos y de potenciar además la práctica de sectores menos favorecidos difícilmente pudieran alcanzarse si no es por medio de un serio planteamiento de programas extracurriculares, atractivos e interesantes para el alumnado y en los cuales se intentara despertar la motivación hacia la participación, fundamentalmente del sector femenino hacia las prácticas.

Por otro lado, habría que recalcar que mayoritariamente los alumnos de enseñanzas medias no tienen hábitos regulares de práctica de actividad física tomando como dato la frecuencia semanal que a ello dedican, si además sumamos los que no practican, la tasa se ve aumentada (el 68% en los alumnos de BUP y el 90% en las alumnas o

no practican o practican menos de 4 horas/semana). Estos datos no están en consonancia con el actual modelo de deporte escolar y, aunque progresivamente se vaya instaurando una concienciación de la escasa participación, pensamos que hay que insistir más sobre el tema, desechando la idea de captar talentos deportivos en el contexto escolar, centrando para ello los objetivos en el marco propio que le corresponde, esto es, en un marco eminentemente pedagógico, sin que tengamos que caer en el error del "culto a la personalidad del enseñante" y dejar que sean otros organismos los que fomenten la competición y seleccionen los talentos.

Esta renuncia que quizás a muchos les pueda parecer traumática, en realidad no lo es tanto, si se tuviera en cuenta que ya existe toda una red estructurada en clubes, federaciones e incluso algu-

nas diputaciones y cabildos que persiguen esos objetivos (centrados en el conocido "principio del logro"). Aunque no sea un indicador serio, baste con decir que todos en mayor o menor medida hemos sentido la sensación de ver las mismas caras en las distintas competiciones organizadas por clubes o federaciones por un lado y administraciones educativas por otro, lo cual por sí merece una seria reflexión.

Notas

1. Véase PUIG BARATA, N. "El proceso de incorporación al deporte por parte de la mujer española", en *Deporte y mujer*, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1986.
2. Véase a tal efecto el estudio de CASTILLO GARCÍA y otros, *Diferencias en las motivaciones hacia la docencia y hacia la práctica del ejercicio físico de profesores de BUP*, "ICEF", nº 5, Madrid, 1987.
3. En un estudio realizado en Barcelona por MARTÍNEZ, A. y ANDREU, J. constataron este hecho. Sólo un 40% de los centros podían cumplir con garantías la programación. Véase en *Apunts*, INEF, Barcelona, Diciembre, 1986, p. 11.

BIBLIOGRAFÍA

- CAGIGAL, J.M.: "La pedagogía del deporte como educación", *Revista de Educación Física*, nº 3. Ed. Publicaciones Deportivas, S.C., Barcelona, 1985.
- CALEYS, U.; HERTOGEN, J.: *Sportbeoefening in Ulaanderen* (Participación objetiva en Flandes). Universidad Católica de Lovaina, 1976. Crf. de KNOP, P. *Deporte para Todos en Flandes*, Unisport, Málaga, 1988.
- GARCÍA FERRANDO, M.: *Hábitos deportivos de los españoles*. ICEF, y D., Madrid, 1986.
- JEWET, A.: *Curriculum design: purposes and process in Physical Education teaching-learning*, AAHPERD, Washington D.C., 1974.

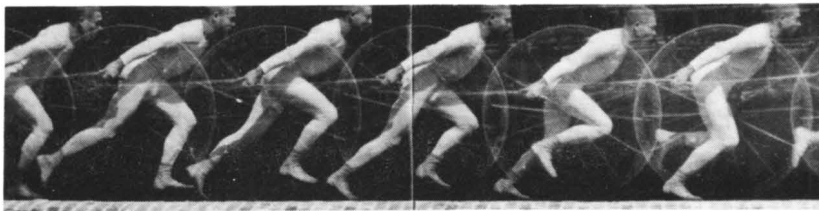
CEDOC, *Padrón Municipal de Habitantes*. Consejería de Economía y Comercio del Gobierno de Canarias, Las Palmas de G C, 1986.

ORTI, A.: *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*. En GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F.: *El análisis de la realidad social*. Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1986.

PARLEBAS, P.: *Contribution a un lexique commente en Science del Action motrice*. INSEP, París, 1981.

YDE, J.: *El deporte para todos en Francia*. Unisport, Málaga, 1988.

PUIG BARATA, N.: *Los jóvenes, la oferta asociativa y el deporte*. ICEF y D. Madrid, 1987.



LA EDUCACIÓN FÍSICA. ESE CAMINO TORTUOSO QUE POR FIN VE SU FINAL

Andreu Camps Povill, Profesor titular de Legislación, organización y administración del INEF de Lleida

Si se quiere hacer un estudio de lo que ha representado y representa la Educación Física en los últimos años en nuestro país, se debe acudir a todas y cada una de las fuentes que puedan aportar datos concretos y precisos de esta evolución poco estudiada hasta ahora y por ello desconocida en muchos de sus apartados. Las entrevistas, la prensa, la bibliografía, los textos legales, etc., son algunas de estas fuentes que deben ir entrelazándose para poder llegar a explicar el porqué de los cambios sufridos, de la terminología utilizada, de los contenidos enseñados, de la situación profesional de los docentes y de otros muchos aspectos.

En este artículo, sólo se pretende hacer una pequeña aproximación al tema desde el marco referencial legislativo, porque somos conscientes de la amplitud y complejidad que representa el estudio en su globalidad. Es una visión particular surgida del análisis de los textos legales que han ido apareciendo a lo largo de estos años, pero que puede servir como elemento introductorio a un estudio con mayor profundidad visto desde otras perspectivas.

Lo cierto es que en un primer acercamiento a los textos legales uno se en-

cuentra con la gran sorpresa que representa la poca innovación legislativa que se ha producido en este período, ya que, salvo excepciones temporales muy notables, si uno se encontrara en sus manos con un texto referido casi con exclusividad a la Educación Física y no tuviera fecha, se le haría difícil adivinar el momento de su publicación y es que nos estamos refiriendo a un período de más de cien años.

¿Quiere decir esto, acaso, que la Educación Física no ha evolucionado? Ciertamente no se debe llegar a esta conclusión aunque sí debe prestarse especial interés a la perpetuación de un hecho, que en definitiva marcará toda la evolución histórica de la Educación Física en España, que es su carácter de situación especial, fuera de cualquier contexto. Quizás venga también influenciada por la gran relación que tiene con el deporte, siempre visto como algo especial tanto por los poderes públicos como por las propias instituciones deportivas.

Esta idea de pertenencia y surgimiento de la sociedad civil, independiente del Estado y con organización propia del deporte, ha tenido que influir sin duda en la visión marginal que casi siempre

ha tenido la Educación Física para los poderes públicos.

La normativa ha sido un continuo ir y venir conceptual, con la aparición y desaparición constante de términos, figuras y estructuras sin que pueda explicarse, en la mayoría de ellos, a través de los cambios políticos o ideológicos habidos en la sociedad, porque no responden a la explicación clásica de la evolución histórica. Hasta en esto me atrevería a decir que también ha sido en cierta forma especial, con una evolución muy particular. Significa que ha existido y existe una importante disfunción entre el texto normativo y la realidad cotidiana. La Educación Física de cada día, la de la escuela del pueblo y de la ciudad, poco ha tenido que ver con la Educación Física de las normas, mucho más aséptica políticamente, menos comprometida, más cargada de recursos y, sobre todo, mucho más pedagógica.

No es objeto de este escrito entrar en el análisis de esta disfunción entre norma y realidad, aunque sí es conveniente mencionarla como elemento a tener en cuenta por cualquier estudioso que pretenda conocer la evolución de la Educación Física y escoja como meto-

dología de trabajo los textos legales, ya que debe saber abstraerse de la literatura que siempre lleva aparejado, cualquier texto normativo y buscar la interpretación adecuada mediante una metodología de integración tanto en el contexto legislativo como en el contexto social.

Lo dicho anteriormente nos permite tomar tres frentes diferenciados de análisis: la evolución terminológica, que lleva aparejado un gran contenido ideológico fruto de la propia carga semántica de cada uno de los vocablos utilizados con mayor amplitud en cada período; la imbricación en el contexto escolar y en los planes de estudio sucesivos y, por último, el estatus y tratamiento socio-profesional del profesor de Educación Física.

A. Evolución terminológica

Pese a que en la introducción sólo he utilizado el vocablo Educación Física por ser el más usado en estos momentos, no ha sido el único que aparece en la normativa, ya que va combinándose principalmente con la gimnasia y, en períodos muy concretos y definidos, con la cultura física y el deporte.

Son la Educación Física y la gimnasia las que van alternándose en los años, aunque no siempre una excluye a la otra. Ya en 1845, época liberal del reinado de Isabel II, la Resolución de 10 de septiembre, declaraba útil para los profesores y directores de Instrucción Pública la obra titulada "Ensayo general de Educación Física, moral e intelectual"; puede concluirse que es el término Educación Física el más utilizado en la escuela de esta época, aunque como veremos posteriormente no encuentra ningún reflejo en los planes de estudio publicados con anterioridad, ni incluso en los años inmediatamente posteriores.

Pero será la gimnástica el concepto más utilizado en todo este período hasta llegar a 1911 donde es sustituido por

el de Educación Física. Es curioso resaltar que en la mayoría de textos se encuentra un estrato conceptual destinado a considerar a la gimnasia o gimnástica –(1882, 1887, 1884, 1899, 1909, 1910 para el primero y los restantes para el segundo)– como instrumento o recurso para la Educación Física, es decir, que a pesar de figurar como materia la gimnástica se entendía que se estaba desarrollando la Educación Física por medio de la gimnasia.

Con la ley de Instrucción Primaria de la época de O'Donnell se considera que la Escuela no sólo debe mejorar el aspecto intelectual sino, también, las aptitudes físicas de los individuos, que hace entrever bien a las claras cual era la ideología imperante en esta materia en el bienio progresista. Más si lo ponemos en relación con la ley publicada un año más tarde, –Ley Moyano de Instrucción Pública, (1857)– donde no se menciona en ninguno de sus apartados, respondiendo así a la tónica general de los gobiernos moderados de la época.

En 1882 aparece un concepto nuevo, importado, y sólo utilizado para las Escuelas Normales de Profesores como es el de Gimnasia en Sala, que permite introducir este tipo de práctica en la Escuela. Creo conveniente resaltar este tipo de actividad, que aparece en la mayoría de normas desde 1882 hasta 1892, porque debió ser el gran detonante para que se publicara en 1894 la Circular de 18 marzo de 1894 donde se recogían los principios y las reglas que se habían de observar para la enseñanza de gimnasia en los Institutos y donde se recomendaban las actividades al aire libre, unidas a excursiones y marchas; en definitiva, la introducción de la gimnasia higiénica como actividad apropiada para el desarrollo de la Educación Física y nunca como fin en sí misma.

La gimnasia higiénica introducida en los textos legales a partir de 1893, –con

una vida legislativa muy corta porque a partir de 1895 ya no vuelve a aparecer– debía propiciar un desarrollo armónico entre las actividades físicas, morales e intelectuales.

Las Escuelas de Maestros siempre fueron reacias a utilizar el concepto más usado en el sistema escolar ordinario, es decir la gimnasia, y fueron modificando su terminología, pasando de la Gimnasia en Sala, vista anteriormente, a los ejercicios y juegos corporales de 1902 ó de 1908, e incluso la Educación Física de 1899, poco utilizada aún en estas fechas.

Este constante distanciamiento terminológico entre la Escuela y las Escuelas de Magisterio sigue dando pie a ratificar mi idea inicial de la conceptualización de la gimnasia como instrumento y no como asignatura, aunque por el uso continuado de los años devino como tal.

Es curioso reseñar como a partir de 1911 se va produciendo un cambio paulatino hacia el concepto de Educación Física debido a los grandes acontecimientos que marcan la Educación Física del momento: la Asamblea General de la Enseñanza de 1910 y la Asamblea Internacional de Educación Física de 1911, celebrada en Madrid. Incluso las Escuelas de Magisterio, ahora sí, aceptan el concepto y convalidan los ejercicios corporales por la nueva Educación Física (1914).

Este proceso de transformación de la gimnasia en la Educación Física debería haber culminado con la Real Orden de 18 mayo de 1927 por la que se produce el cambio oficial de denominación de "profesores de gimnasia" para pasar a llamarse en adelante "profesores de Educación Física", pero desgraciadamente unos meses más tarde se convocan plazas de profesores de gimnasia en las Escuelas Industriales.

En la Dictadura de Primo de Rivera aparece por primera vez el concepto de Cultura Física al crearse el Comité Na-

cional del mismo nombre, bajo cuya organización se ubica el Servicio Nacional de Educación Física Ciudadana-Premilitar, encargada de la organización, inspección y control de la Educación Física destinada básicamente a la preparación militar de la juventud para defender los ideales del Estado. Pocos días después de proclamada la II República se disuelve dicho Comité porque evidentemente no respondía a la nueva situación social creada a partir del cambio político. Todo parecía presagiar un resurgir de las concepciones pedagógicas, o como mínimo higienistas, de la Educación Física. Pero la realidad de la II República fue bien distinta con la perpetuación del concepto de Cultura Física y con la prohibición expresa de los textos y programas para la Educación Física, juegos y deportes en la escuela. Fue un duro golpe, propiciado evidentemente por la necesidad de no reproducir el abundante material publicado en el período anterior, que coartó las posibilidades de resurgimiento de esta disciplina.

En esta situación estalla la Guerra Civil y la Educación Física vuelve a convertirse, tanto en un bando como en el otro, en instrumento de formación premilitar y de transmisión ideológica de cada una de las posturas enfrentadas en el conflicto bélico.

Con independencia de los valores transmitidos y de la utilización política a la que se vio sometida la Educación Física en la época franquista, sobre todo en los primeros años, no se puede afirmar que este período haya sido especialmente decadente para la Educación Física, más bien al contrario, puesto que se declaró desde los primeros momentos la Educación Física como obligatoria en los ciclos inferiores de la enseñanza e incluso se convirtió en obligatoria en la Universidad a partir del Decreto de 29 marzo 1944. Una Educación Física integrada y al servicio del Frente de Juventudes, creado en 1940, y en terminología titu-

beante entre gimnasia, cultura física, y Educación Física y deportes sólo es aclarada de forma definitiva a partir de la ley 77/61 sobre Educación Física que coincide con el período de europeización.

La Exposición de Motivos de esta ley permite entrever la voluntad subyacente en esta nueva fase de la dictadura donde la enseñanza y la práctica de la Educación Física y el deporte son escuela de buenas costumbres, de disciplina, de energía y de salubridad. Es, a la vez, una forma de descanso activo frente al descanso pasivo, generalmente con tendencias viciosas. Es, en fin, la más clara expresión de la sanidad preventiva.

Poco a poco fue penetrando con mayor fuerza la idea pedagógica, en detrimento de la patriótica y militar que en los primeros años de la dictadura siempre giraba alrededor del concepto de Educación Física, y que se ve claramente reforzado en la Ley General de Educación de 1970.

Quizás el elemento que permita distinguir más este período en relación con todos los anteriores sea la casi permanente aparición del concepto de Educación Física unido al de deportes. Pocas veces la Educación Física iba sola y separada, siempre se veía apoyada por el otro con una voluntad de complementariedad y nunca de asimilación.

La constitución Española de 1978 no aporta nada nuevo a la Educación Física, en el aspecto terminológico, ni siquiera la Ley del Deporte de 1980. Son las normas de rango inferior como los decretos, órdenes, circulares, las que van transformando poco a poco el contenido básico de la Educación Física mucho más ligada hoy en día al deporte en los cursos superiores, y a la formación integral y globalizante del individuo en los cursos inferiores.

En este apartado no podemos decir que existan perspectivas de cambio puesto que el proyecto de Ley del Deporte presentado a la opinión pública

no modifica la terminología utilizada hasta ahora, con una clara consolidación del término Educación Física frente a los otros.

B. Planes de estudio y Educación Física

El otro gran bloque que cabe abordar es la estructuración de la Educación Física en el marco escolar, a partir de la configuración de sus planes de estudio. Se trata de ir analizando de una forma somera, como nos permite la extensión de este artículo, la progresiva y alternante aparición y desaparición de la Educación Física en el sistema educativo.

De entrada debemos recordar lo mencionado en la introducción, que este trabajo se ciñe exclusivamente a la óptica normativa, por cuanto será muy factible ver grandes desavenencias entre la previsión normativa y la realidad cotidiana. Si hemos de dar una visión pragmática de la realidad deberíamos empezar por reseñar la evidencia de que hasta hace prácticamente dos o tres años la Educación Física no se ha podido sentir plenamente integrada en el sistema educativo, aunque se mantienen pequeños resquicios de marginación. Pero este trabajo parte de otra visión bien distinta, cual es la voluntad de actuación de los poderes públicos durante el período comprendido entre 1830 y la actualidad.

Por las dificultades que entraña un estudio legislativo de los años anteriores al que se toma como referencia inicial, no se tendrán en cuenta ni el Instituto Pestalozziano, ni la Escuela de Amorós, ni los movimientos gimnásticos de la época, entre otras cosas porque tampoco tuvieron nunca un reflejo legal.

Sólo analizando las primeras citas encontradas podemos hacernos una idea de la gran contradicción legislativa a la que permanentemente se ha visto sometida la Educación Física. Separan sólo siete días (10 septiembre 1845 a

17 de septiembre 1845) entre los textos de declaración de interés para la escuela de la obra "Ensayo general de Educación Física" y la regulación por Real Decreto de las clases de enseñanza. El hecho de que se publique expresamente un texto para resaltar un ensayo sobre la Educación Física declarando útil para profesores y directores podría hacernos pensar que la Educación Física estaba institucionalizada ya de antemano, pero siete días más tarde en la regulación de la enseñanza y previsión de planes de estudio de los diferentes niveles no aparece en ningún lugar.

La primera aparición normativa de la Educación Física en la escuela se debe buscar dos años más tarde con la publicación de un Real Decreto destinado a reformar parcialmente la segunda enseñanza y en la que se introduce la gimnástica, sin especificación horaria ni de programa, como será nota común durante los años posteriores. Curiosamente, un mes más tarde, y en la publicación del reglamento de desarrollo de este nuevo plan de estudios, se vuelve a olvidar y sólo se prevé como marginal para los alumnos internos. Es decir, que los ejercicios gimnásticos sólo serían realizados por los internos. La ley de Instrucción Pública, comúnmente denominada Ley Moyano (1857), vigente en parte de su articulado hasta 1970, no lo menciona en ninguno de sus capítulos.

Deberemos esperar a 1882, fruto quizás de la influencia de la I.L.E., para volver a encontrar la Educación Física en los planes de estudio. Será en concreto la Gimnasia de Sala, con una duración de 1 hora semanal, para los alumnos de la Escuela Central Normal de Maestros. Cabe suponer que si esta materia era impartida en Magisterio era porque con anterioridad a esta fecha se estaba dando Educación Física en las escuelas.

Evidentemente la creación de la Escuela Central de Profesores de Gimnástica que analizaremos en el apartado si-

guiente tuvo que significar un elemento positivo para la institucionalización definitiva que no se produjo hasta 1893 con la declaración expresa de la obligatoriedad de la gimnasia higiénica para la Segunda enseñanza, sin especificar el número de horas ni los programas.

El Ministerio de Instrucción Pública considera en 1894 que la Educación Física era una práctica generalizada en todo el Estado y que nuestro país se mantiene a la misma altura de resurgimiento en el área igual que cualquier otro país europeo, como lo demuestran la existencia del Gimnasio Real del Conde de Villalobos, la creación de la Sociedad de Gimnástica Española o la creación de la Escuela de Profesores de Gimnástica por los señores Becerra y De Gabriel. Esta idea particular contrasta con la opinión de Spencer que llegó a decir de España que la "crianza de toros o de caballos de raza es una ocupación a la cual los hombres instruidos dedican con gusto mucho tiempo y reflexión, pero la crianza de hombres robustos y sanos es para ellos mismos una ocupación secundaria y tal vez indigna de llamar su atención". Esta controversia permite conocer la realidad en su justo término con una voluntad política de potenciación, pero con una población dedicada a otros menesteres y que no sintonizan con el discurso oficial. Se puede afirmar sin temor a que estamos durante todo este período ante una Educación Física que sólo existía sobre el papel. Coincide con esta época la recomendación que se hace a todos los profesores de gimnástica de seguir la escuela de Ling y dividir la sesión en los clásicos diez grupos de trabajo de la escuela sueca:

1. Ejercicios de piernas o ejercicios preparatorios.
2. Ejercicios de curvas rígidas.
3. Ejercicios de elevación.
4. Ejercicios de equilibrio.
5. Ejercicios de omoplato.

6. Ejercicios de los músculos abdominales.

7. Ejercicios de blancos o de cambios laterales.

8. Marcha, carrera, juegos.

9. Saltos.

10. Ejercicios respiratorios.

Se niega totalmente la preparación militar del modelo francés con los Batallones Escolares, y se prohíbe la gimnasia con aparatos, salvo para los que lo necesiten como medida terapéutica. Ésta se debe considerar como la primera programación oficial para la Educación Física en la escuela, y más específicamente para la segunda enseñanza, puesto que nunca apareció en la primera enseñanza.

Estas clases o ejercicios deberían realizarse dos horas a la semana.

En los años venideros vuelve a estar muy marcada la constante contradicción, puesto que sólo un año más tarde (1895) se acuerda la obligatoriedad de 1 hora diaria. Sobre el papel sólo en la primera época de Franco se ha llegado a una carga lectiva tan importante como ésta, aunque curiosamente, como veremos en el apartado siguiente, es de esta misma época la disposición legal que convierte a los profesores en especiales. Es decir, que en un mismo año se potencia hasta límites insospechados y es ese mismo gobierno el que instaura la categoría de profesor especial, eliminada hace sólo cinco años (1984).

Me gustaría resaltar aquí una pequeña reseña cronológica para ilustrar la permanente contradicción:

Oct. 1894 – 2 horas semana.

Ene. 1895 – 1 hora semana.

Jun. 1895 – Será voluntaria, sin especificar el número de horas.

Oct. 1896 – Obligatoria y 1 hora diaria durante 2 años a elegir entre los cinco que forman el Bachiller.

Ago. 1897 – Obligatoria en todos los cursos. Tres horas semana.

Mayo 1899 – Voluntaria, sin especificar el número de horas.

Jul. 1900 – Obligatoria, pero sin examen.

Evidentemente este profundo vaivén responde a la inestabilidad política del último período de la regencia y la aparición de las crisis sociales, movimientos emancipadores de las colonias, etc., que mantienen a los gobiernos en un constante cambio de personas e incluso de partidos ya que no se puede olvidar el pacto de alternancia entre Cánovas y Sagasta.

Es curioso el cambio tan radical que se produce durante los primeros años del reinado de Alfonso XIII, es decir, antes de la Dictadura del 23, porque si los años precedentes se habían caracterizado por una aparición constante de la Educación Física en los textos legales, ahora no se encuentran prácticamente citas referidas a la Educación Física en la escuela, salvo en 1903, donde se regula el certificado de gimnasia para alumnos no oficiales. Este texto nos permite concluir que la gimnasia era una práctica obligatoria en la escuela, porque los alumnos no oficiales debían hacer un examen o presentar un certificado conforme habían practicado ejercicios gimnásticos en algún centro privado o asociación gimnástica.

Buena prueba del interés de los poderes públicos durante este período, pese a su no reiteración en normativas, la encontramos en la abundante documentación coincidente con esta etapa referida a las Escuelas de Magisterio, donde los ejercicios y juegos corporales están claramente regulados, y a la ya mencionada preocupación por la formación y contratación de especialistas en gimnástica como veremos en el apartado dedicado a los profesionales y su configuración.

En 1902, los ejercicios y juegos corporales deben realizarse durante tres horas a la semana en los dos primeros cursos de los estudios de Maestro Superior de Primera Enseñanza, horario que fue disminuyendo progresivamente hasta sólo una hora en 1911, para

suprimirla totalmente en 1913 para el grado de Maestro Superior, no así para el Maestro de Grado Elemental que seguía vigente la necesidad de hacer una hora de ejercicios corporales, o de Educación Física a partir de 1914.

No se puede olvidar que en 1919 se crearía la Escuela Central de Gimnasia del Ejército (Escuela de Toledo) ya que en los años posteriores prestaría una gran utilidad a la Educación Física civil.

La Dictadura de Primo de Rivera supone un importante apoyo para la consolidación de la Educación Física en la escuela; desgraciadamente, como ya hemos analizado en la conceptualización, con connotaciones paramilitares, porque crea, difunde y universaliza un instrumento de trabajo para el profesor como es la Cartilla de Gimnástica Infantil para Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza. Y es importante por dos motivos: por un lado, la introducción definitiva de la gimnástica en la Primera Enseñanza (recuérdese que durante los años precedentes todas las citas sólo estaban dirigidas a la Segunda Enseñanza) y, por otro lado, por el contenido preventivo y evaluativo de la Cartilla, porque se convocaron varios cursos dirigidos a los maestros para aleccionar sobre el uso y utilización de la misma, junto con programas de perfeccionamiento en Educación Física, todo ello en la Escuela de Toledo.

La época republicana posterior debe considerarse globalmente como negativa para la Educación Física. Quedaron derogados todos los planes de estudio y directrices educativas de la dictadura, declarando vigente de forma provisional el plan de estudios de 1903, donde se le daba un contenido de 3 horas semanales. Pero en 1932 se prohíbe expresamente cualquier libro de texto para Educación Física, y en el plan de estudios elaborado y aprobado por la República en 1934 se considera que no puede ser una asignatura, y así consta

expresamente, sino un complemento de los juegos y deportes que se deben desarrollar durante los siete años del Bachillerato.

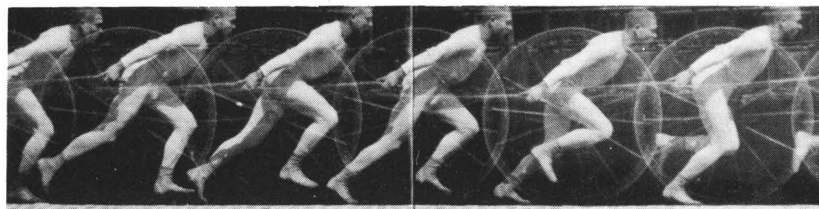
La época franquista vuelve a introducir la Educación Física de una forma clara en la escuela aunque, eso sí, para que sirviera de soporte ideológico a su formación política y militante, hasta el punto de obligar en 1940 a todos los alumnos de primera y segunda enseñanza a formar parte del Frente de Juventudes. En 1944, y con la misma pretensión política se hace obligatoria la Educación Física en la Universidad, hecho sin precedentes en la historia, con la necesidad de hacer dos horas semanales de gimnasia educativa, rítmica, bailes populares y un deporte a escoger para las chicas y gimnasia educativa, gimnasia de aplicación, atletismo, natación y un deporte para los chicos.

En las Escuelas de Magisterio se llegó a exigir (1946), un total de cinco horas semanales de Educación Física en cada uno de los tres cursos que formaban la carrera, e incluso no se podía entrar en Magisterio si no se presentaba un certificado de haber aprobado en los cuatro primeros cursos de bachillerato la Educación Física y Política.

Pese a estar muy unida a la formación política, por la coincidencia de profesores, no fue hasta 1955 cuando se consideró a efectos de calificación y paso de curso la Formación del Espíritu Nacional y la Educación Física como una sola asignatura.

Curiosamente las principales discriminaciones y pérdida de fuerza dentro del sistema educativo empiezan con la promulgación de la Ley de Educación Física en 1961, por la sencilla razón de que el motor que le dio vida y recursos –el Frente de Juventudes– estaba perdiendo protagonismo y fuerza dentro del contexto político.

Es de todos conocido que en la actualidad y coincidente con la designación de Barcelona como ciudad olímpica se



ha puesto en marcha un plan urgente de implantación definitiva de la Educación Física en el sistema educativo, dotando de los medios económicos necesarios para la construcción de instalaciones y formación de especialistas en Educación Física a partir de los maestros interesados en su enseñanza.

C. Los profesores de Educación Física y su estatus socio-profesional

La situación socio-profesional del profesor de Educación Física ha estado marcada por una constante discriminación, sólo menguada en ciertas etapas por otro lado muy significativas pero que no llegan a compensar la gran carga negativa a la que se ha visto sometida durante la historia.

En la actualidad se está en la vía de integración y equiparación plena, pero existen aún tres grandes caballos de batalla para que pueda considerarse como finalizado el proceso y los profesionales de la Educación Física podamos considerarnos iguales a los demás. Por un lado, la convocatoria de Cátedras de Educación Física en los Institutos, porque sólo existe la previsión legal de su existencia pero no la realidad material; por otro lado, la posibilidad de acceder a la titulación de Doctor en Educación Física, sólo reconocida por la Universidad de Barcelona, pero con un desconocimiento de si a la postre va a ser reconocida por el Ministerio de Educación y Ciencia y, como tercer gran elemento de reivindicación, la integración definitiva de los INEFs en la Universidad con efectos plenos, para que se conviertan en Facultades o Escuelas Superiores equiparadas completamente a las demás. Ciertamente, se está por el buen camino para la consecución de estos tres grandes objetivos, pero barreras tanto externas como internas, impiden una auténtica consolidación de la Educación Física en España.

Como decíamos, la situación actual es fruto de la constante discriminación a la que se ha visto sometido el profesional más que la materia en sí, como hemos podido comprobar en los otros apartados. En el plan de estudios de 1847 aparece por primera vez la Educación Física, pero cuando habla de la plantilla de profesores se olvida del encargado de esta materia.

El año 1883 se puede considerar como crucial en esta evolución al ser creada en Madrid, durante el reinado de Alfonso XII y a instancia de los Sres. Becerra y De Gabriel, la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica. Sería conveniente plantear otro estudio tomando como punto de partida esta Escuela para analizar la diferenciación hecha durante la historia entre los hombres y las mujeres, porque como podemos ver en sus orígenes, estaban unidos, pero posteriormente se les separó. En cualquier caso, como tendremos ocasión de exponer y justificar, estos estudios se consideraban una *carrera*.

Esta Escuela tenía un Plan de Estudios basado en dos grandes bloques. Por un lado, las asignaturas consideradas teóricas y, por otro, las prácticas.

Teóricas:

- Anatomía, Fisiología e Higiene.
- Estudio de los aparatos.
- Pedagogía gimnástica.
- Teoría de la esgrima.
- Teoría de los movimientos ejercitados en artes mecánicas.

Prácticas:

- Ejercicios libres y ordenados sin aparatos.
- Lectura en alta voz y declamación.
- Ejercicios con música y canto.
- Ritmo y tonalidad.
- Natación, equitación, esgrima de palo, sable y fusil.
- Tiro al blanco y ejercicios con aparatos.

Nótese la especial importancia que se le otorga en esta época a la expresión corporal y dinámica, que no aparece

otra vez en los textos hasta bien entrados los años 70 con la reforma educativa.

El hecho de que existiera una Escuela Oficial destinada a la formación de los profesores en el ámbito escolar, propició la declaración de obligatoriedad de dicha titulación para cualquiera que tuviera abierto al público un espacio destinado al ejercicio de la gimnástica; en definitiva, exigía la titulación de profesor de Educación Física para poder ejercer tanto oficial como privadamente como tal. Con este fin se autorizó en 1887 la posibilidad de examinarse como libre en la Escuela, tanto en las convocatorias de junio como de septiembre, con un examen que comprendería tanto la parte teórica, como ejercicios de tipo práctico.

Poco duraría esta Escuela porque en la aprobación de los Presupuestos del Reino para el período 92-93 se tuvo que eliminar por dificultades económicas del erario público.

Si algún período fue especialmente turbulento para la Educación Física hemos de destacar la Regencia de María Cristina, con todas las apariciones y desapariciones de los planes de estudio. Esto debería reproducirse en el aspecto profesional, como así fue, produciéndose constantes contradicciones en la normativa de la época.

Mientras que en 1893 se crean las *Cátedras*, que no Catedráticos, de Gimnástica Higiénica en los Institutos, en 1894 se les considera como profesores Especiales, aunque, esto sí, queda claro que el hecho de ser denominado especial no merma los derechos de los *Catedráticos* de Gimnástica, que forman parte del Claustro con voz y voto. Como en 1892 había desaparecido la Escuela y la sociedad requería de este tipo de titulación tuvo que arbitrase algún sistema para poder dar respuesta a estas demandas. En 1896 se convocan unos exámenes libres sobre, como dice el texto legal, todas las asignaturas de la carrera en la Facultad de Medicina

de Madrid. El tribunal estaría dispuesto por Catedráticos de la Facultad de Medicina, antiguos profesores de la Escuela Central de Gimnástica y por profesores con el título Oficial de la Carrera.

Esta fecha debe considerarse como el punto clave de la intrusión de los profesionales de la Medicina en la Educación Física, incrementada en los años posteriores por la falta de titulados y por el hecho de realizarse los exámenes en su propia Facultad.

En 1897, siguiendo con esta tónica, se declara compatible el desempeño del cargo de Profesor de Gimnástica con el de Médico Director de Baños, y queremos resaltar como anécdota que esta compatibilidad sólo se podrá dar si es capaz de llegar puntual al Instituto como reza la Orden Ministerial. Y en 1906, se requiere tener aprobado el primero y segundo año de Medicina para poder aspirar al examen de profesor de gimnástica.

Más grave se puede considerar la Real Orden por la que se estipula en 1899 que la gimnasia sólo podían darla los Licenciados en Ciencias o en Medicina, eliminando totalmente a los propios titulados en Educación Física. Evidentemente, esto tuvo que cambiar y en 1918 se reconocía que las clases de gimnástica las debían impartir profesores de gimnasia o licenciados de Medicina.

Desde 1900 ya no se le considera Catedrático, sino Profesor Numerario Especial, que ocupa o ejerce una cátedra, puesto que en 1902 se convocan las cátedras vacantes de gimnasia. Esto quiere decir que para la docencia se empleaba el término de cátedra pero sin ser catedrático.

En este mismo período (1903) el certificado de gimnasia para los alumnos oficiales de los institutos acreditando su ejercicio durante el curso podría ser expedido tanto por los profesores de Educación Física, como por los médicos.

El reinado del Alfonso XIII permitió una consolidación de las plazas de gimnasia en los Institutos convocando los escalafones definitivos, aunque seguían siendo considerados como profesores especiales, junto a los de dibujo y religión. También como consecuencia de este pequeño resurgimiento se da un permiso especial en 1911 a todos los profesores de Gimnasia de los Institutos del Reino para que puedan asistir a la Asamblea Internacional de Educación Física, y este mismo año se convocan unas becas para estudiar en el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo.

Un período especialmente importante en este sentido es el iniciado en 1923 con la Dictadura puesto que se aprovecha la creación en 1919 de la Escuela de Gimnasia del Ejército para formar a los Maestros mediante cursos de espe-

cialización, como el de 1916 para explicar el funcionamiento y utilidad de la Cartilla Gimnástica Infantil, o el del mismo año para inspectores de Primera Enseñanza. Viendo que tales cursos tuvieron éxito, una vez ya iniciados se publicó una Orden por la que se otorgaba el título de profesores de Educación Física de Primera Enseñanza a los que lo seguían. Lo que había empezado con meros cursos de instrucción sobre la Cartilla Gimnástica, acabó convirtiéndose en cursos de titulación.

En 1927, se cambia definitivamente la denominación de profesor de gimnasia por el de Educación Física y se publica para que así se utilice con posterioridad en cualquier documento oficial.

Durante la época republicana se les sigue considerando como profesores numerarios, pero dentro de los escalafones de profesores especiales.



En el año 1933 se crea la Escuela de Educación Física dependiente de la Facultad de Medicina y no de la Facultad de Filosofía y Letras como se publicó en el texto de su creación (Decreto 12 diciembre 1933), configurándose de esta forma el último paso que quedaba para la apropiación de la Educación Física por las Facultades de Medicina.

Mucho más proclive a la normativa y a la organización del profesorado de Educación Física fueron los primeros años de la Dictadura de Franco que se empieza en plena guerra civil con la convocatoria en 1938 de un curso sobre "Orientaciones Nacionales para la educación primaria" en la Escuela de Artes y Oficios de Pamplona donde, otras materias, como Educación Política, Organización Social, había unas nociones teóricas sobre Educación Física y Ejercicios de Educación Física; nótese que en esta primera etapa no se introduce el concepto de deporte.

El estatuto constitutivo de la Falange y de las JONS recoge entre sus competencias la Educación Física y deportiva. Pese a lo que generalmente se cree, no fue este organismo el encargado de la formación de los técnicos en esta materia ya desde sus orígenes, puesto que en 1941 al regularse el plan de formación del Frente de Juventudes y crearse las Academias Nacionales "José Antonio" e "Isabel la Católica",

sólo se pensó en la formación política y premilitar, dejándose de forma expresa la formación en Educación Física para la Escuela Central de Educación Física de la Facultad de Medicina (más comúnmente conocida como Escuela de San Carlos). Sólo a partir de 1943, con la estructuración de los diferentes tipos de Instructores, se integra la formación de la Educación Física en las Academias Nacionales de Mandos o en las Escuelas Provinciales del Frente de Juventudes, creándose las siguientes categorías:

De ámbito nacional:

- Instructores Superiores.
- Instructores Profesores.
- Oficiales Instructores.

De ámbito provincial:

- Instructores Auxiliares.
- Instructores Elementales.
- Instructores Elementales Provisionales.

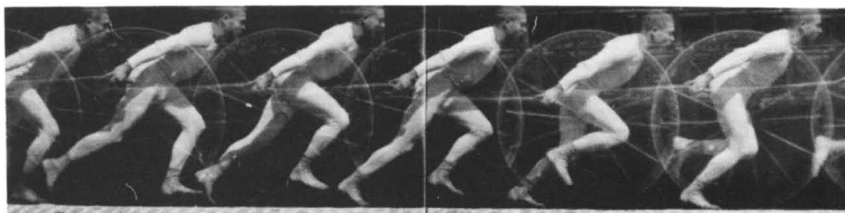
Todos ellos recibían una formación pre-militar, política y de Educación Física y Deportes.

Los años posteriores siguieron una tónica muy parecida y fueron de consolidación de estas estructuras, hasta la Ley de Educación Física con la creación de los Institutos Nacionales de Educación Física de la mano de J.M. Cagigal. Por ser mucho más conocido este período me remitiré únicamente a los Reales Decretos 1876 y 1877 de 1984 ya que ponen fin de una forma

definitiva a la marginación de profesor de Educación Física del sistema escolar arbitrando un sistema de integración en los cuerpos de funcionariado igual al de cualquier otra materia, y esto fue posible gracias a que la Ley del Deporte de 1980 reconoce la titulación de licenciado para los que siguen los estudios de esta carrera universitaria.

Por supuesto que, como decíamos al principio de este apartado, faltan por aparecer las cátedras y falta la integración definitiva de los INEFs en la Universidad que sin lugar a dudas se va a obtener de una vez por todas con la publicación de la nueva Ley del Deporte del Estado.

Ciertamente, el camino ha sido largo y tortuoso pero valga el trabajo de todos los que han puesto su empeño en la consecución de pequeñas etapas para que hoy se pueda ver a la Educación Física con unas perspectivas de futuro muy halagüeñas y optimistas.



LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Marta Carranza Gil-Dolz Licenciada en Educación Física

1. Reflexiones sobre el estado de opinión

El avance de posiciones de la Educación Física en el "ranking" de las materias "importantes" en la enseñanza obligatoria es una evidencia gratificante para muchos.

Se habla de su papel primordial en el desarrollo, de la necesidad de impartir la materia con un mínimo de infraestructura; el Sr. Ministro, Javier Solana, al exponer, ante el Pleno del Congreso de los Diputados, las líneas generales de la política educativa y de los objetivos de su gestión, destacó, entre otros, cinco puntos, el abocamiento intencional y presupuestario para hacer evolucionar la Educación Física escolar. Se expresaba con las siguientes palabras: "...poner en marcha un plan para el fomento de la Educación Física y de la práctica deportiva en nuestros Centros educativos..." y añade "...por ser la más profunda, por ser la de más futuro, por favorecer las expectativas de la práctica deportiva de más niños y jóvenes de ahora y del mañana, la acción fundamental será de extensión de la Educación Física y el deporte en el ámbito de la enseñanza. El Plan de Extensión de la Educación Física y el deporte en los centros escolares pretende generalizar una Educación Física como elemento de la formación integral..."¹

Al mismo tiempo, la fiebre olímpica vivida en Cataluña también ha hecho despertar a muchos del largo letargo sufrido hasta el reconocimiento de la Educación Física como una valiosa área curricular.

Pero todo este alboroto no es suficiente para hacer tangible una evolución real de la Educación Física. Al menos, se trata de un primer paso que facilitará el camino, pero lo hemos de recorrer todos los profesionales de la educación con la vanguardia, eso sí, de los especialistas en la materia, buscando un ritmo unísono con el resto de avances pedagógicos así como una pertinencia propia y un cuerpo diferenciador y aglutinador.

La implicación de todos y del propio sistema educativo es una base necesaria e imprescindible.

2. La motricidad en el diseño curricular

Paralelamente a los cambios que se están produciendo en cuanto a la aceptación de la Educación Física en la escuela, se está gestando un profundo cambio en la acción pedagógica de nuestras escuelas.

La reforma se dibuja como un proceso que abarca desde los cambios normativos hasta las acciones de programación y tensión gestora. Esto hace que ningún elemento que intervenga en el

mundo educativo pueda quedar al margen y mantener una evolución ajena a lo que está sucediendo.

Dentro de este proceso se dibujan como relevantes las cuestiones relacionadas con la formación del profesorado –de la que se hablará más adelante– y con el currículo escolar –uno de los pilares fundamentales de cualquier avance–.

El currículo, según Cesar Coll,² es un peldaño que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción y entre lo que se prescribe y lo que sucede realmente en el aula.

Es imprescindible, para este autor, que exista un modelo de diseño curricular unificado para toda la enseñanza obligatoria, favoreciendo la coordinación y el diálogo pedagógico entre todos los profesionales implicados; que se llegue a que todos los currícula, hasta la enseñanza secundaria, respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular.

Así pues, la Educación Física –una de las áreas a las que se le están reconociendo sus valores– ha de jugar en esta lucha sin perder puntos.

Ha de formar parte, de manera genética, en el diseño curricular base y una vez dentro de cada una de las áreas curriculares se han de seleccionar obje-

tivos y contenidos, se han de definir las diferentes posibilidades sobre la forma de enseñar y de evaluar. Y todo esto sin perder de vista los elementos que recibirán y mediatizarán toda esta acción pedagógica: los alumnos –con el análisis pedagógico–, el medio –con el análisis socioantropológico y de infraestructuras– y el mismo profesorado –con el análisis de la formación previa y permanente–.

La Educación Física ha de seguir luchando para recuperar el lugar que le pertenece pero también ha de asumir y plantearse todas las reflexiones pedagógicas que ocupan a otras materias.

Así pues, la tarea a realizar tiene una doble vertiente. Por una parte, ir avanzando en sistematizaciones propias de nuestra materia que comporten puestas en común, profundización de los contenidos, etc., y, por otra parte, integrarse definitivamente en todo lo que sucede en el marco pedagógico escolar. Para esta última tarea existen diferentes aspectos sobre los que hay que actuar. De los que consideramos más importantes y de los que habría o se podrían hacer es de lo que se tratará en los siguientes puntos.

3. La motivación: una ventaja necesaria pero no suficiente

La motivación hacia los aprendizajes escolares, la postura receptiva y activa de los alumnos hacia las propuestas educativas, no acostumbra a ser una constante en la mayor parte de las áreas escolares.

Este hecho se presenta como un grave problema para muchos profesionales y, sobre todo, para el desarrollo de los alumnos.

Muchos aprendizajes, al no estar secundados por la motivación, son asumidos como aprendizajes repetitivos que, según Ausubel,³ no relacionan lo que ya sabe el alumno con el nuevo material de aprendizaje.

La motivación, la actitud favorable para aprender significativamente, juega un papel decisivo en el aprendizaje escolar.⁴

La Educación Física, partiendo de esta tesis, tiene mucho a ganar para poder generar aprendizajes significativos. La motivación de los alumnos no ha figurado, precisamente, en la lista de problemas a resolver sino, muy al contrario, a menudo ha hecho minimizar o evitar consecuencias negativas de otras problemáticas. Por ejemplo, si nos ponemos a escarbar en el pasado de nuestra experiencia como escolares, podremos explicar alguna que otra anécdota –aberrante– de las clases de “gimnasia” pero también recordaremos las terribles ganas que teníamos cada semana de que llegase la esperada hora de “gimnasia”. Seguro que existían las excepciones pero no dejaban de ser eso, excepciones.

La propuesta que sigue de esta reflexión es clara desde una perspectiva como la que se plantea actualmente la vanguardia de la pedagogía para actuar de forma terminal: a partir del trabajo por proyectos –que surge del enfoque interdisciplinar– es aconsejable y provechoso considerar la Educación Física para superar problemas de los aprendizajes escolares.

Así pues, ¿a quién, cómo y cuándo habremos de motivar y sensibilizar en nuestra área?

La respuesta es simple de formular pero muy compleja de ejecutar. El profesorado ha de ser el núcleo primordial donde hacer recaer los esfuerzos para conseguir su actitud receptiva. Las formas pueden ser diversas pero destaca la necesidad de una formación específica que sensibilice al profesorado para reconocer las implicaciones educativas de la Educación Física y de crear más necesidades de formación para desmitificar la inaccesibilidad de esta materia.

Para responder al cuándo, no hablaremos de un futuro sino de un presente y

un mañana muy próximo.

Se ha de comenzar ya, en el caso de que aún no se haya empezado, a formar profesionales de la educación en el campo de la motricidad, y se ha de tender a integrar esta formación inicial –y a la larga permanente– en el horario lectivo del profesorado.

Acercar la formación a la realidad y generar su necesidad global y grupal y no parcial e individual –pues se obtienen unos resultados más pobres y faltos de aplicación real– serán los objetivos que acompañarán a este proceso de formación.

4. La organización de los centros, clave para el crecimiento de la Educación Física

Otro de los aspectos que pensamos que determina la implantación definitiva de la Educación Física en los centros escolares es la organización interna de estos centros por lo que hace a la impartición de esta materia que nos ocupa.⁵

La conocida figura del “especialista” en las escuelas de EGB hace tiempo que ha entrado en crisis. Las desventajas de este papel han superado de largo las pocas ventajas que comprendía.

La gran cantidad de cursos diversos que ha de asumir, el elevado número de alumnos a seguir y evaluar, la falta de profesionales de su materia para programar y poner en común y asumir la responsabilidad en cuanto al material y las instalaciones son algunas de las dificultades que hacen que el denominado “especialista de gimnasia” necesite de una organización interna alternativa para poder obtener un provecho pedagógico de su intervención escolar.

Toda esta problemática que le rodea lleva como grave consecuencia al alejamiento progresivo del docente del resto de los profesores de la escuela y

del ritmo cotidiano de ésta y la separación pedagógica entre la línea de la escuela y las "especialidades".

Pero esta situación sólo se hace realidad en el caso que exista este personaje, cosa que no acostumbra a darse –aunque existan casos– en la escuela pública. En ésta, lo más corriente hasta ahora era que la impartiese el propio tutor sin ningún conocimiento específico, hecho que, en la mayor parte de los casos, se transformaba en una actividad sin objetivos pedagógicos ni estructuración sistemática. Se encuentran, paralelamente, casos en que los profesores se niegan –amparados por la ley– a impartir esta materia por razones de edad o alguna enfermedad.

Actualmente, la radiografía de la impartición de la Educación Física en la escuela pública ⁶ –siempre con referencia a estudios realizados en la ciudad de Barcelona– ha variado sensiblemente, no solamente respecto al aumento cuantitativo de las clases que se imparten sino a la mejora de la calidad de estas horas.

Ha aparecido un nuevo personaje en el ámbito escolar. El profesor de EGB, motivado por la Educación Física, se está formando específicamente en esta materia y está impartiendo la Educación Física "de otra manera" (como dicen ellos mismos).

A medida que vaya aumentando este nuevo núcleo se habrá de tener preparada la fórmula ideal para aprovechar el esfuerzo de todos con una estructura lógica y adaptada a la realidad escolar.

Así pues, nos encontramos, por un lado, con unos cuantos "especialistas" que buscan unas mejores condiciones de trabajo para llegar lejos en su intervención escolar y, por otro lado, un núcleo de profesores con deseo y formación para impartir Educación Física en un nivel o ciclo y otras tareas escolares.

¿Cuál será la fórmula más aceptada por todos que además consiga mejores resultados de calidad?

Respuestas puede haber si se responde a enunciados que prioricen otros aspectos como el administrativo o la simplicidad y facilidad, pero si lo que se busca realmente es la motivación del profesorado y la integración efectiva de la Educación Física en los asuntos educativos cotidianos, surge una posibilidad más acertada y con más futuro para cuajar en el proceso que se está viviendo en los centros escolares.

La propuesta que se hace a partir de la actual estructura escolar pero totalmente amoldable a las estructuras a implantar con la reforma, basada en los criterios que se han expuesto a lo largo de este escrito, plantea la existencia de un profesor formado en Educación Física por ciclo, que asuma, además de otras áreas, la impartición de la Educación Física.

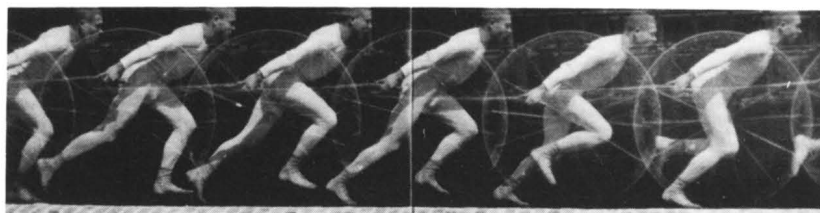
Así nos encontraríamos, según las unidades de cada escuela, con un pequeño grupo de profesionales en cada escuela que asumirían las responsabilidades hacia la Educación Física de una forma compartida y coordinada. El nú-

mero de horas a realizar por cada uno variaría en cada caso pero podría oscilar entre las 6 y las 12 aproximadamente, siempre y cuando se cubriesen todas las necesidades de la escuela.

Este planteamiento, sin duda, va acompañado del previo de conseguir una persona más por escuela, la cual, con un esfuerzo organizativo del centro, habría de repartirse entre los diferentes ciclos. Somos muy conscientes de las dificultades que comporta esta posibilidad expresa, pero se propone como una vía para comenzar a dirigir los esfuerzos, como el final de un proceso que hace tiempo ha comenzado su batalla.

Notas:

1. "Comparecencia del Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia en el Pleno del Congreso de los Diputados día 18 de octubre de 1988." Revista "Comunidad Escolar".
2. "Hacia la elaboración de un diseño curricular". Revista "Cuadernos de Pedagogía", nº 139, 1988.
3. AUSUBEL, D.P.: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas, México, 1976.
4. COLL, C.: *op. cit.*
5. Según una de las hipótesis del estudio no publicado que están realizando J. Bantulá, M. Carranza y Lidia Flaqué.
6. Estudio realizado en enero de 1988 por el Ayuntamiento de Barcelona, Área de Deportes y Área de Educación. No publicado.



CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Francisco Lagardera Otero, Profesor titular de Sociología del INEF de Lleida

La publicación de este monográfico “La Educación Física: una pedagogía renovadora” no ha estado exenta de problemas, sobre todo de aquéllos derivados del atipismo de un conjunto tan amplio de colaboraciones. Creemos sin embargo, que el esfuerzo ha valido la pena, especialmente, por reunir en una publicación tan diversos puntos de vista aportados por profesionales de ámbitos diferentes, tanto geográficos como académicos, pertenecientes a la Educación Física, pero que en todos ellos converge la idea de que tratamos de una disciplina que alcanza su verdadera dimensión como quehacer pedagógico.

Sin duda aparecen en estas páginas razones, experiencias y propósitos controvertidos, tal vez polémicos, pero lejos de parecer axiomáticos la razón última de su publicación no ha sido otra que la de implicar la crítica y auspiciar un debate, que esperamos vea pronto la luz en próximas colaboraciones a través de ésta o de otras publicaciones. Agitar los sedimentos de una disciplina que merece superar la apariencia de lo obvio y la inmediatez de lo real, construyendo aproximaciones que interpreten tanto constructos racionales como praxis experimentales, es ética obligada para todos los que nos dedicamos a ella con ansias de aprender y progresar.

Salvados los problemas legales y administrativos que obturaban la normalización de esta disciplina dentro del sistema educativo, tan sólo a falta de la

posibilidad de que se acceda a la especialidad en la EGB mediante una oposición específica en Educación Física, la creación de la especialidad en las escuelas universitarias del profesorado de EGB o la integración definitiva de los INEF en la Universidad, las reivindicaciones se vuelven endógenas, hacia nosotros, respecto de nuestra responsabilidad por crear un corpus de conocimiento que otorgue identidad y originalidad a la Educación Física.

La particularidad de nuestra dedicación centrada en la acción motriz no debe inducir al error de subrogar la responsabilidad de discursos epistemológicos y axiológicos a sesudos racionalistas. La praxis y la teórica son un flujo constante que se intercambia información basal y cíclica y cuya pertinencia está en la esencia misma de nuestra existencia como disciplina.

La Educación Física como práctica de intervención pedagógica específica y original

Es éste el paradigma que otorga a nuestro quehacer pedagógico un ámbito específico, no sólo en cuanto área de influencia sino, y muy especialmente, en la utilización de contextos y métodos que son de su adscripción específica.

Si “la Educación Física aborda directamente el mundo de lo corporal y del ser en toda su extensión”, como afirma A. Boné, es a través de procedimientos

instrumentales y situaciones pedagógicas que no están al alcance de otras disciplinas que componen las Ciencias de la Educación, como se hace tangible tal distinción y pertinencia. Ya que, sabido es que la extensibilidad del entramado educativo aborda a todo el ser en su proceso de construcción y madurez.

La idea de que la Educación Física tiene por objeto las conductas motrices, por lo que se constituye en su pedagogía específica, significa la más original de las teorías que hasta hoy han podido construirse. Los esfuerzos de P. Parlebas por demostrar la particularidad de las estructuras motrices con relación a las conductas operatorias y la construcción del pensamiento abstracto (Piaget), constituye la elaboración de todo un entramado científico que va desde la creación de un constructo, la noción de conducta motriz, hasta la definición de procedimientos y métodos para el estudio y análisis de los juegos deportivos, constituyendo así la “praxeología motriz o ciencia de la acción motriz”. Aunque como muy certeramente señaló G. Vigarello, el problema de la Educación Física no es tan sólo la construcción de un objeto propio, —incluso duda de que lo sea la conducta motriz— sino cómo éstas son susceptibles de ser modificadas, ¿cuál puede ser la evaluación de una influencia pedagógica en ellas y cuál es la determinación de su práctica específica? Estas interrogantes deben estimular nuestra búsqueda experimental o

discursiva y no tanto derribar un entramado teórico muy sólidamente construido y del que nos sentíamos huérfanos.

A. Larraz nos describe con lucidez la pertinencia de este análisis en el contexto educativo y cómo su aplicación hace “bascular el marco espacial y temporal de la acción educativa” o como asevera E. Ortega refiriéndose a esta teoría, “la Educación Física emprende hoy día vías racionales y científicas que haciendo desaparecer las lagunas del pasado perfilan su propia especificidad”. Este carácter restringido, si logramos precisarlo como ámbito genuino de la Educación Física, puede constituirse en un área epistemológica (Bachelard) capaz de sustentar nuestra disciplina y otorgarle carácter científico.

En efecto, si la construcción abstracta de conducta motriz se perfila como un hallazgo del que estábamos necesitados y los modelos y redes de análisis de las construcciones lógicas de la actividad motriz –praxeología motriz, un método matemático– estructural que abre nuevos horizontes a nuestra disciplina– es constatable también la precariedad de una profundización racional en las formas de lograr aislar el sustrato pedagógico que aporta nuestra disciplina en tanto que acción pedagógica. Se apuntan vías que pueden y deben desarrollarse con solvencia y rigor. El estudio del contexto donde esta acción se lleva a cabo puede suponer una de estas perspectivas, lo que, además, otorgaría a las Ciencias de la Educación la solidez que reclaman, ya que el “talón de Aquiles” del sistema educativo es que sigue ofreciendo aprendizajes descontextualizados.

Finalmente, no resulta baldío todo esfuerzo, como el ofrecido por J. Olivera, por clarificar el concepto de Deporte, polisémico, profuso y ambivalente, que en los últimos años ha atrapado de tal forma a la Educación Física que ésta corre el serio riesgo de ser fagoci-

tada por aquél. Desentrañar el estricto ámbito y sus perfiles como actividad educativa, es condición “sine qua non” para poder, no sólo ejercer una adecuada y solvente influencia pedagógica sobre una de las manifestaciones de la cultura contemporánea más sólidas y características, sino para delimitar con nitidez el objeto de una disciplina pedagógica del uso y consumo de un fenómeno cultural cuya conquista social parece cantada.

Desde el siglo pasado la Educación Física ha sido asimilada a uno de sus contenidos más relevantes: la gimnasia (hasta hace bien pocos años en nuestro país así era nombrada por alumnos y sociedad general). Ahora es otro de los contenidos el que se le sobrepone: el deporte. Este síntoma no puede interpretarse de otro modo, sino como de inconsistencia y fragilidad disciplinar, de aquí la perentoria necesidad de una epistemología de la Educación Física.

¿Qué contenidos debe ofrecer una Educación Física renovadora?

Si las actividades suponen la premisa básica sobre la cual construir cualquier estrategia pedagógica dirigida a modificar conductas con una pretensión optimizante ¿Cuáles son los contenidos, es decir, los nombres y apellidos de estas actividades que ofrece la Educación Física como disciplina pedagógica auténticamente renovadora?

En primer lugar, el juego. Su universo ya no puede circunscribirse como procedimiento de determinados fines pedagógicos, la realidad contextual y vital del juego aboga porque éste se constituya en eje vertebrador de la acción a través de la cual perfilar determinadas influencias conductuales. “El juego tiene valor por sí mismo. El juego se dirige a la totalidad de la persona implicando lo corporal, lo emocional y lo racional. Poner la atención en una única dirección es erróneo...”, sentencia J.

Miranda refiriéndose a la fragilidad con que la Educación Física ha utilizado tal dispositivo para la acción. A tal efecto, aparece como una frivolidad pedagógica, la acepción de “juego predeportivo” que se ha adscrito tradicionalmente a los contenidos de la Educación Física, destilando la fascinante dimensión de lo lúdico en el alambique de un universo deportivo cerrado, domesticado y con frecuencia estandarizado. La personalidad creadora se torna así en una conducta reiterativa, alertada por el espíritu –inoble espíritu!– de ganar, ser el mejor o el más preciso.

El deporte implica un estadio más selectivo, es por esto que su aparición formal y estricta será patente a partir de edades donde el propio criterio del alumno abogue por inclinaciones claras y determinantes. Aún así, el camino de su enseñanza no parece coincidir con la técnica del embudo invertido, desde lo sofisticado a lo genérico, bien al contrario, desde lo cultural contemporáneo, (opción presentada por J. Olivera), tratase de un proceso etnomotriz a la búsqueda de la solidez de una construcción cultural que va desde las raíces hasta los ramajes más alejados del tronco.

Son las raíces y el tronco del fenómeno deportivo los ámbitos del deporte que interesan, y por tanto pertenecen como contenido, a la Educación Física. Las prácticas más alejadas de su núcleo sustantivo, manifestadas en prácticas sofisticadas, podrán constituirse en opciones personales por parte del alumno que no de la enseñanza sistematizada de esta disciplina que, aunque transferibles a otras actividades, no deja de patrocinar esfuerzos y hábitos estandarizados. El concepto de transferencia, cuando hablamos de motricidad, manifiesta una línea clara que va desde lo universal a lo particular (Parlebas). Y aún así, el patrocinio de actividades deportivas tendrá que sustentarse, según Hernández Moreno, en criterios

que posibiliten la participación activa de todos los implicados en la clase, donde el placer disuelva el ansia desmesurada de vencer, donde la segregación de cualquier tipo no tenga cabida y donde, en suma, fructifiquen situaciones que estimulen la comunicación. Las actividades en la naturaleza dejan de ser acciones puntuales en un contexto al que se accede desde una realidad urbana. Es tal la versatilidad de ese medio que ofrece la posibilidad de una acción múltiple, enriquecedora, creativa y eficaz (F. Funollet) donde la acción en un espacio salvaje acrecienta los estímulos y hace proliferar respuestas adaptativas aumentando y desarrollando el repertorio motriz de los protagonistas.

El aprovechamiento de espacios urbanos y semiurbanos, la riqueza del hábitat rural y la aventura de una corta excursión, plantea problemas estructurales y administrativos de importancia: horarios, disposiciones oficiales, dedicación del profesorado... pero pueden y deben ser salvados en orden a otorgar una enseñanza contextualizada y que desacralice el gimnasio o la pista polideportiva.

Si la Educación Física ostenta un contexto real, sólido y efectivo para desarrollar su acción pedagógica, la realidad óptica de lo corporal es la plasmación tácita de esa originalidad. Y lo es, no por ser un agente o un producto, sino la realidad misma a partir de la cual se nutre la acción. Sin embargo, si la acción motriz se torna creativa no es sino mediante las actividades expresivas y si se trata de aumentar los umbrales de conciencia corporal, la relajación será, por excelencia, la actividad elegida. Desde esta dimensión tanto las actividades expresivas como la relajación se convierten en bastiones claros de una Educación Física renovadora. Se trata de superar con decisión, información y formación los preliminares balbuceos docentes en donde "existe el temor al riesgo que compor-

ta la pérdida de control de la situación, al aceptar a exponernos a distintas situaciones que puedan aparecer en clase; de alguna forma, temor a instalarse en la inestabilidad". M. Mateu atestigua la perentoria necesidad de desencorsetar a los profesores que funcionan con esquemas clasificadores y sistematizados, en donde lo único que merece la pena enseñar son aquellos problemas de los que previamente ya se conoce la solución, ahogando así la plasticidad creativa de la persona.

Sin duda es una severa llamada de atención a todos los profesionales de la Educación Física y, sobre todo, a los actuales planes de estudio de los INEF, en donde las actividades de expresión disponen de un tratamiento ofensivo e irrisorio en relación a la motricidad sistemática y tabuladamente expresa en un sinnúmero de especialidades deportivas.

Son prácticas estas que requieren del profesor no tan sólo una sólida formación epistolar, sino sobre todo de poner en acción su propia capacidad

como ser real —despojado de atributos carismáticos— para crear, estimular y jugar con sus alumnos; inmerso en la vorágine de la acción, en donde existen intercambios de roles, de máscaras, de emociones.

El carácter contextual de esta disciplina exige del profesor una disponibilidad paralela a la de los alumnos, un ponerse en situación, un trasvase constante de energía, donde las distancias, los contactos y las charadas se entrecruzan en continuas secuencias creativas y comunicativas.

¿Hacia dónde se dirige la Educación Física?

La deportivización de la Educación Física es hoy un hecho consumado. Sin embargo no puede significar esto más que un lugar en la posada. Retrotraerse el tiempo nos invita a contemplar como la riqueza de las actividades motrices patrocinadas por el entorno escolar se han enriquecido. Si la escuela



se ha deportivizado es consecuencia del efecto simpatía que la sociedad le infiere. Ésta también se ha deportivizado, lo cual, lejos de promover desalienados, invita a una reflexión serena. La conciencia deportiva de nuestra sociedad ha sustentado una mejora del estatus de nuestra disciplina y, por ende, de nuestro rol como profesores. Ello nos otorgan una mejor disponibilidad para afrontar con decisión los cambios optimizantes a los que aspiramos.

El rigor en el análisis de la motricidad humana y, sobre todo, en la interacción producida en nuestras clases nos suministrará las vías de acceso para alcanzar las influencias positivas en las conductas motrices de nuestros alumnos. Esto implica abandonar las imprecisiones y ampulósidades de objetivos controvertidos y muy poco definitorios de nuestra acción educativa. Si pretendemos facultarles para la cooperación parece imprudente proporcionarles situaciones de cooperación-oposición en donde los indicios de solidaridad son interesados en sus fines. Si pretendemos que sean autosuficientes tendremos que proporcionarles contextos en los que necesiten organizarse por sí solos. El desarrollo de métodos activos, como el que muestra J. I. Pérez, o la constatación de una clase diseñada para la acción, pero donde los tiempos de espera, las filas o las actitudes pasivas auspiciadas por el propio profesor, demuestran en un análisis pormenorizado (M. A. Delgado) que el universo activo se ve reducido al 50%. Ello nos debe alertar en la búsqueda de una renovación que sitúe nuestra disciplina en su justo contexto.

El tratamiento de lo corporal pone en solfa gran parte de los procedimientos hasta ahora utilizados por nuestra disciplina, la reiteración de gestos estandarizados cuestiona los axiomas básicos de la enseñanza personalizada y, sin pretender excluirlos, sí que estamos obligados a disponer de ellos en su justa necesidad, ya que la riqueza motriz de nuestros alumnos se manifiesta como su dimensión más optimizable a través de nuestra intervención pedagógica. Proporcionar experiencias ricas y diversificadas, situaciones controladas y situaciones imprevistas, reconvertir todos los espacios en accesibles a la experiencia motriz supone bastante más que programar nuestra sesión diaria.

Si la recreación inunda con su presencia los rincones de nuestra civilización ¿por qué la escuela no es un lugar recreativo? Sabedores de que el juego educa y conforma mecanismos de autorregulación ¿por qué no proporciona esos mecanismos más allá de la hora de clase? Como constata M. Vaca: "el patio, el lugar de juego, requiere tener una huella que anime al juego, que invite a jugar, que provoque sentir el *aquí es posible*". Una hora de observación atenta de nuestros alumnos en el decurso de un juego motriz nos ofrece más información sobre el trasfondo de sus conductas y sobre la necesidad de sus modificaciones o consolidación que una semana de verborrea moralina.

Evaluar estos procesos forma parte de nuestro acervo de responsabilidades como docentes. La evaluación es un proceso, y como señala M. Chivite, de

éste no debe escapar la intervención docente y todo el sistema de enseñanza.

M. Ríos señala que "la clase de Educación Física no puede constituirse en una isla" en referencia expresa al cuestionamiento de la auténtica integración que las actividades que genera es capaz de suscitar. ¿Son segregacionistas las actividades o lo son las situaciones motrices proporcionadas por los profesores? Las segregaciones sexistas, las calificaciones que priman desmesuradamente el rendimiento de los más fuertes o la exclusión en "ghettos" de individuos con alguna incapacidad o disminución motriz, no son en este caso tarjetas de visita recomendables para una Educación Física renovadora.

La línea prospectiva de nuestra acción pedagógica nos señala un camino en donde el rigor de nuestra intervención exige un profundo análisis de la misma, contrastando no sólo nuestros saberes sino también atestiguando nuestros resultados, nuestra productividad como docentes, en suma el grado de incidencia en la construcción de la persona.