

Capítulo 7

Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores

**Grupo Incorpora: Lucio Martínez Álvarez, Nicolás Bores Calle,
Alfonso García Monge, José Ignacio Barbero, Marcelino Vaca
Escribano, Francisco Abardía Colás, Azucena Hernández Martín,
Alfredo Miguel Aguado, Hugo Rodríguez Campazas**

1. Introducción

Existen muchas formas de entender y llevar a la práctica a la Educación Física. Todas son hijas de su contexto y de las personas que las alumbran y moldean. Hasta cierto punto, cada docente tiene una manera diferente de plantear su docencia, aunque, al mismo tiempo, compartimos más influencias de las que a veces imaginamos, por lo que muchas prácticas presentan un cierto “aire de familia” que proviene, en buena medida, de las redes de socialización de los profesionales en la materia (Barbero González, 1994).

En este capítulo queremos presentar la manera particular de concebir a la Educación Física escolar que tenemos los autores de este artículo. El punto común que nos une es el trabajo conjunto a lo largo de dos décadas en la formación inicial de maestros de Educación Primaria especialistas en Educación Física, tarea que, desde finales de los años ‘80, imparten las universidades españolas. Ese trabajo común se ha enriquecido como consecuencia de los frecuentes contactos con docentes activos de diferentes etapas, con el desarrollo de proyectos de investigación en aulas escolares, con la lectura comentada de las aportaciones de autores de diversas corrientes y con una reflexión periódica sobre nuestras propias ideas y prácticas.

Aunque ha surgido en un contexto y en un momento concreto que explica algunas de sus inquietudes y de sus propuestas, nuestra perspectiva, como cualquier otra, es deudora de las prácticas, ideas, críticas, inspiraciones o aportaciones de mucha gente; algunas próximas y otras más lejanas. También es deudora de modelos, teorías e investigaciones de antepasados y contemporáneos que nos ayudan a formular y concretar nuestras propias ideas, así como nosotros aspiramos a contribuir para que otras personas y grupos avancen en las suyas.

En los apartados siguientes, mostraremos algunas de las ideas a las que hemos ido llegando y en las que continuamos trabajando. Queremos hacer un recorrido rápido y clarificador que sitúe los principios y las finalidades que para nosotros tiene la Educación Física dentro del sistema educativo obligatorio. Posteriormente, presentaremos algunas implicaciones para organizar, desarrollar y analizar la práctica.

2. Situando a la Educación Física escolar

Los límites entre lo escolar y lo extraescolar en la Educación Física han sido tradicionalmente difusos, algo probablemente asociado a su ambiguo estatus educativo. Podemos ver que, por un lado, en la sociedad está extendida la idea de que ciertas prácticas (como el deporte o las actividades en la naturaleza) tienen un alto valor formativo derivado de los principios educativos que promueven, mientras que, por otro lado, dentro de la escuela (¡paradójicamente!) la Educación Física es frecuentemente considerada una asignatura de segundo orden (Devís Devís y Antolín Jimeno, 2002; Evans *et al.*, 1997; Kirk, 1992). Esto nos ha llevado a definirla como “la más educativa de las actividades extraescolares y la más extraescolar de las materias oficiales” (Martínez Álvarez, 2000: 105).

Las razones por las que los poderes públicos o los centros educativos concretos atribuyen distintas funciones o destinan diversos recursos a la Educación Física han variado con el tiempo (Barbero González, 2007; Kirk, 2007; Martínez Álvarez, 2004). Sea como fuere, nuestra materia casi siempre ha sido la “hermana menor”, por no decir la “sirvienta” (Rivera García y Trigueros Cervantes, 1999), de otras que gozan de mejor estatus. Si, en un principio, una explícita concepción dualista del ser humano reducía, en buena lógica, el ámbito de intervención de la disciplina al cuidado y mantenimiento de la “*res extensa*”, hoy en día incluso planteamientos que afirman defender una visión más holística persisten en recrear un dualismo tácito en la medida en que el potencial educativo del cuerpo y la motricidad se expresa en términos de medio o instrumento para otras finalidades (Kirk, 1990). En la misma línea, resulta obvio el modo en que la Educación Física ha sido puesta al servicio de otras formas de motricidad de gran presencia social (los deportes hegemónicos), o como parte del conjunto de estrategias de “jardinería de masas”, donde la salud, la moral y la productividad son conceptos y propósitos intercambiables (Gard y Wright, 2005). De este modo, no es casual que muchos de los argumentos que damos los propios profesionales para justificar nuestra presencia en la educación obligatoria redunden precisamente en una aportación a esos o a similares asuntos, pensando que así conectamos mejor con una “necesidad social”.

Nosotros abogamos por una Educación Física con un discurso autónomo respecto de otros campos en los que el cuerpo y el movimiento ocupan también un lugar central, así como respecto de otras áreas de conocimiento con las que compartimos el proyecto educativo para el alumnado que nos corresponde atender. No quiere esto decir que debemos rechazar alianzas o colaboraciones en territorios comunes, pero consideramos que la Educación Física escolar debe aportar visiones e intervenciones propias que acaben sustituyendo a los discursos tradicionales y sirvan para transformar las prácticas cotidianas en los centros escolares (Martínez Álvarez *et al.*, 2007).

Destinaremos el resto de este epígrafe a plantear algunos puntos que nos ayudan a situar a la Educación Física escolar como un espacio de intervención específico.

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.1.1. La Educación Física escolar está definida por un marco legal

Si bien puede ser discutible el modo en que la legislación educativa de cada país define a la asignatura (visión general, objetivos, contenidos, recursos, etc.), hemos de reconocer que muchos sistemas educativos tienen ahora leyes que fomentan, o al menos permiten, formas de Educación Física que mejoran lo ocurrido en épocas pasadas. Este es, por ejemplo, el caso español, que es el que mejor conocemos quienes firmamos este artículo. El proceso de conceptualización legal y de inserción en el entramado educativo de la disciplina en España se inicia tíbicamente con la Ley de Educación (1970) de los últimos años del régimen franquista, seguida por los Movimientos de Renovación Pedagógica que emergen en los años '70, las disputas y reivindicaciones de los profesionales en la materia durante la década de 1980 y, en fin, los debates *previos* a la nueva ley de educación. Todo ello cristaliza, en parte, en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) estableciendo un punto de partida razonablemente positivo, en la medida en que, por un lado, situó a la Educación Física en un marco de igualdad con el resto de las materias del currículum escolar y, por otro lado, afianzó y amplió el espectro de sus contenidos desbordando la tradicional visión de un cuerpo meramente físico-deportivo. Aunque las siguientes leyes (LOCE, 2002; LOE, 2006) mantuvieron las líneas básicas de la LOGSE, trajeron consigo una cierta reducción en el horario de la Educación Física escolar y, en el marco del discurso de las “competencias”, han sembrado incertidumbres todavía no resueltas.

También otros países hispanoamericanos y europeos disponen de currículos ambiciosos que suponen un interesante punto de partida para vencer algunos de los problemas habituales de la asignatura, como pueden ser su tradicional

orientación al activismo, más que al aprendizaje, su desconexión de las finalidades educativas generales o su discontinuidad a lo largo de los distintos cursos y etapas. Los currículos oficiales, adecuadamente contextualizados, permiten salir de esos y otros inconvenientes que han supuesto un freno para el área. Este marco legal debería asegurar que los estudiantes recibieran valiosas experiencias educativas sobre el ámbito corporal y motriz en los que desarrollar sus capacidades sin depender excesivamente del centro o del profesor que les toque en suerte. Mientras tanto, a los docentes de Educación Física tal marco nos debería facilitar la construcción de respuestas particulares partiendo de un armazón compartido, sin vernos obligados a “reinventar la rueda” en aquellos puntos en los que hay un cierto consenso social y profesional.

Sin embargo, muchos currículos oficiales no superan otros problemas que también han caracterizado de manera negativa a la Educación Física. Uno de ellos es la “naturaleza amorfa” de la asignatura (Proctor, 1984 en Kirk, 1990: 75), que se plasma en programas con diferentes actividades y conocimientos aislados que no forman un todo coherente. Bastantes currículos oficiales ratifican esta idea básica, como un mero contenedor donde se acumulan actividades diversas, cuando no contradictorias, en origen, orientación y finalidad. Otro conflicto frecuente es la visión mesiánica de la materia, que se presenta como un remedio para todo tipo de males, pertinente en todos los ámbitos, lo que choca, por cierto, con su escaso prestigio académico. Tinning (2002) nos alerta sobre esta desmedida polivalencia y propone una “pedagogía de la modestia” que nos frene a la hora de proclamar lo que nuestra especialidad puede conseguir. Si analizamos los objetivos que marcan algunos currículos oficiales para nuestra asignatura y los contrastamos con los medios de los que disponemos y los conocimientos y evidencias que hasta la fecha hemos acumulado, estaremos de acuerdo en que se vende, en cierta medida, lo que no se tiene.

Pero, como decíamos, los currículos oficiales no explican por sí solos la situación de la Educación Física. El desarrollo de éstos muestra con frecuencia una realidad peor de la que anunciaban, y muchas de las prácticas que se ven en los patios y en los gimnasios siguen siendo muy parecidas a las que eran frecuentes en épocas pasadas. En el mismo sentido, es sorprendente ver las similitudes entre prácticas separadas no sólo en el tiempo, sino también en el espacio, encontrándose problemáticas similares en países de tres continentes (Martínez Álvarez, 2005). Todos estamos implicados: los mismos poderes públicos que han promovido el marco legal; la inercia de otros agentes educativos que interpretan los marcos legales e intervienen en los contextos donde se desarrollan las actividades concretas; y –hay que decirlo– el colectivo de docentes del área de todas las etapas. Los poderes públicos son, con frecuencia, incongruentes con los principios que enunciaron y mezquinos a la hora de

otorgar los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos. Los agentes educativos (los inspectores educativos, los otros docentes o las familias), de los que depende una parte importante del contexto real, suelen también limitar el potencial. Por ejemplo, el tiempo oficial asignado al área puede verse sensiblemente reducido dependiendo de cómo se elaboren los horarios en cada centro. Por último, los propios docentes tenemos nuestra responsabilidad cuando aprovechamos la habitual falta de supervisión sobre el currículum de nuestra materia para instalarnos en prácticas motrices en las que nos sentimos más cómodos y eludir otros contenidos para los que no nos sentimos formados, perpetuando así maneras anacrónicas de entender la Educación Física que provienen de trayectos de socialización fundamentalmente deportivos extraescolares (Barbero González, 1996; Martínez Álvarez *et al.*, 2005).

No es éste el lugar para lamentarse de cómo estamos ni para repartir culpas. Sólo queremos dejar apuntado que en muchos casos –cada uno sabrá si es el suyo– el currículum oficial puede ser un aliado y que, incluso si su desarrollo no responde a las expectativas, debería ser un terreno en el que apuntalar nuestra intervención educativa. Dicho de otro modo, es un aspecto al que vale la pena prestarle atención, ya sea individualmente o como colectivo de docentes.

2.1.2. *La Educación Física escolar forma parte de un proyecto educativo más amplio al que debe amoldarse, con el que debe colaborar y al que debe enriquecer*

Por obvio que parezca, conviene recordar que la Educación Física escolar forma parte de un proyecto más amplio: el conjunto de la escolaridad obligatoria, de donde emanan diversas consideraciones e implicaciones.

La primera es que comparte las finalidades de cada etapa educativa con otros docentes a quienes debe apoyar y con quienes debe colaborar, pero de los que, a su vez, ha de recibir apoyo y colaboración. Pensamos que el ámbito de lo motriz y lo corporal requiere tiempos y saberes especializados, lo que justifica la presencia casi universal de la asignatura en los currículos escolares obligatorios y, con gran frecuencia, la necesidad de un profesorado especializado para impartirlos. Esto no quiere decir que la Educación Física pueda alcanzar sus objetivos por sí sola, aislada de las otras materias, ni mucho menos que la escuela se pueda olvidar de que los estudiantes y los docentes tienen (son) cuerpo también cuando están fuera de la cancha o del gimnasio. Por el contrario implica, entre otras cosas, que los docentes de Educación Física debemos huir ante la tentación de apropiarnos por completo de la dimensión motriz y corporal de los niños y jóvenes a los que atendemos. Para alcanzar nuestras metas, necesitamos comprometer a otros docentes que tienen en sus manos la posibilidad de mejorar los contextos materiales y temporales que la escuela destina a la asignatura y que pueden con-

dicionar su estatus y las expectativas con las que el alumnado acude a nuestras clases. En fin, necesitamos del resto de los educadores para que la escuela integre la corporeidad y la motricidad como dimensiones básicas del aprendizaje y del desarrollo humano, y no aisle su tratamiento en unos tiempos y espacios que, obviamente, van a ser siempre limitados. Estaría bien recordar que no sólo los escolares tienen cuerpo, sino que también lo tienen los docentes, e igualmente para ellos el cuerpo tiene una gran importancia en la manera de entender, de estar presente y de intervenir en el contexto escolar.

Por ello, pensamos que el profesor de Educación Física, además de ser experto en su área, debe saber cómo acercar y ligar su conocimiento con el de otros docentes. En otras palabras, en la medida en que el potencial educativo de lo corporal y de la motricidad depende y puede incrementarse gracias a la colaboración de otros agentes que forman parte de la compleja realidad escolar, dicho experto no se considera el único que tiene algo que decir y hacer sobre lo motriz y lo corporal.

La segunda consideración, ligada a la anterior, es que el docente de Educación Física lidera la presencia y el tratamiento del cuerpo y el movimiento en la escuela y en el currículum, intentando transformar el centro escolar en un espacio que facilite e incremente el potencial educativo del ámbito de lo corporal.

Desde nuestra perspectiva, dar una respuesta pedagógica al ámbito de lo corporal va más allá de unas horas de trabajo semanal circunscritas a las clases de Educación Física (Vaca Escribano, 2002 y 2007). La escuela, en cualquier etapa educativa, debería atender al hecho de que el cuerpo de los estudiantes está presente en toda la jornada escolar. Por mucho que se intente silenciar y contener al cuerpo, con él se aprende y se entablan relaciones. En él se va inscribiendo toda una serie de experiencias, aprendizajes y emociones que la escolarización no siempre ve. La atención que requiere el ámbito de lo corporal no se limita sólo al desarrollo de las capacidades motrices, sino que también deben considerarse la disposición corporal general, los ritmos biológicos, las necesidades de movimiento y actividad, y las repercusiones para el “yo/cuerpo” de los diferentes contenidos y procedimientos didácticos.

Hay múltiples acciones a partir de las que, desde la Educación Física, podríamos “iluminar” al resto del campo, lo que no quiere decir que podamos ni debamos hacerlas nosotros. Apuntamos a continuación algunas ideas que, en distintos grados, hemos explorado:

- Combatir las visiones dualistas sobre las personas y su aprendizaje, para que todas sus dimensiones, también la corporal, sean tenidas en cuenta al aprender, desarrollarse, comunicarse o relacionarse en las diferentes asignaturas y experiencias escolares. Se podrían organizar los tiempos, los espacios, lo mobiliario y las metodologías para permitir que el cuerpo

esté presente en las aulas, en la línea de pedagogías como las inspiradas por Montessori, Froebel, Freinet, Malaguzzi...

- Aumentar las oportunidades que la escuela –y no sólo la Educación Física– ofrece a los estudiantes de tener una variedad amplia y enriquecedora de experiencias motrices y corporales. Los recreos, las actividades extraescolares, las excursiones y acampadas, la presencia y la consideración del cuerpo en las asignaturas de aula, mediante, entre otras estrategias, las cuñas motrices (Vaca Escribano, 1986: 97 y 2002: 53 y ss.) o las “escuelas móviles” (Hildebrandt-Stramann y Beckmann, 2008; Zúlke Taffarel y Hildebrandt-Stramann, 2007), son ejemplos de cómo la entidad educativa puede atender a las necesidades motrices de los niños y niñas más allá de las clases de Educación Física. También debería estar siempre presente que la escuela ha de ser un lugar saludable, prestando más atención a las posturas que promueve su mobiliario o a las sobrecargas que con frecuencia exige el acarreo de las carteras escolares.
- Fomentar experiencias de aprendizaje compartidas con otras materias que permitan multiplicar y hacer más significativo alguno de los procesos de enseñanza y aprendizaje que promovemos en el área.
- Mejorar el contexto espacial, material y temporal donde se deben desarrollar las lecciones de Educación Física. Los espacios, materiales y tiempos que la escuela destina a cualquier área no dependen exclusivamente de esa área, por lo que una manera de incrementarlos es hacer ver al resto del profesorado el interés de estas mejoras para involucrarlos en ellas (en la medida en que quieran hacerlo).

En definitiva, la presencia de la Educación Física en los centros supone una oportunidad que excede el tiempo que la misma tiene asignado y, a la vez, para aprovechar al máximo ese tiempo, debe haber una verdadera integración de la asignatura en la cultura escolar y un proyecto compartido para desarrollar su potencial.

2.1.3. *La Educación Física atiende a toda la ciudadanía durante unos años de su vida*

Ya hemos planteado que la Educación Física viene impuesta por un marco legal que obliga a todas las niñas y a todos los niños a pasar por sus aulas a lo largo de varios cursos. A diferencia de la mayoría de la educación no formal del ámbito físico, la Educación Física dispone de un número de años prolongado para el que podemos programar un plan de trabajo ambicioso, por mucho que consideremos escasas las horas asignadas a cada curso. Esto nos da alguna posibilidad de colaborar en el desarrollo de los individuos y de las sociedades por medio de nuestra intervención pedagógica, sirviéndonos de: seguimientos

personales que atiendan a cada sujeto; intervenciones (junto con las familias y otros docentes) en el desarrollo de sus competencias; creación de ambientes de aprendizaje que permitan que los individuos y los grupos reconstruyan el conocimiento que traen a la escuela; establecimiento de rutinas de funcionamiento con intencionalidad educativa; persecución de objetivos valiosos que sólo se pueden alcanzar en períodos prolongados... No somos tan ingenuos como para ignorar que este potencial no es fácil de alcanzar. Sabemos que parece que lo conseguido durante el curso se destruye en las vacaciones veraniegas; que es complicado colaborar con las familias u otros docentes; que el número de niños a los que se atiende hace difícil un seguimiento individualizado; que la coordinación entre docentes de cursos consecutivos es francamente complicada; que otros mensajes y valores que reciben los escolares cuando están fuera de nuestra tutela pueden ser contradictorios con los que tratamos de promover. Pero también sabemos que hay contextos donde esto sí es realizable y que existen estrategias para que las posibilidades de lograrlo aumenten.

La Educación Física escolar no es voluntaria ni opcional, sino que es impuesta a todos los escolares, con independencia de cualquier característica particular. Defendemos la obligatoriedad de la enseñanza, pero ésta debe ir acompañada de la responsabilidad profesional de utilizar sensatamente los recursos disponibles en favor de quienes acuden, obligados, aunque sea de buena gana, a las aulas. A veces como objetivo expreso, otras veces sin intención, la escolarización beneficia a unos y perjudica a otros. Por desgracia, sabemos que históricamente, y aún en la actualidad, la escolarización conlleva la exclusión y la expulsión del mismo sistema para una parte de quienes estarían forzados a integrarlo. Cuando individuos o grupos marginados sufren la obligatoriedad de la escuela, en lugar de beneficiarse con ella, estamos pervirtiendo el sentido moral que nos podría asistir para imponerla o para colaborar en su imposición.

Los docentes podemos concluir que por el hecho de ser una audiencia cautiva los escolares deben acatar y dar por bueno cualquier programa que se les imparta, pero no tenemos que olvidar que desde una perspectiva ética la obligación de ser escolarizados deriva del derecho a la educación y no de nuestro derecho a dar clases; por ello, no se puede defender la obligación de escolarizar a los estudiantes si como contrapartida esto no repercute en su beneficio y en el de la sociedad. Lo anterior nos tiene que llevar a reflexionar, junto con otros actores sociales y educativos, sobre las raíces éticas y políticas de nuestra profesión (Fernández-Balboa, 2004), sobre lo que podemos considerar una “escuela justa” (Dubet, 2005) y sobre sus implicaciones para la práctica cotidiana.

En este punto estará bien recordar que los currículos escolares se construyen y reconstruyen históricamente, respondiendo a visiones y a presiones de diversos orígenes (Goodson, 1991). La presencia que hasta el momento ha

sostenido la asignatura en el sistema escolar no garantiza su pervivencia en el futuro, por lo que hay que hacer continuos ajustes para reubicar la relevancia social y personal que tiene la misma en un contexto dado a fin de justificar su obligatoriedad.

Entre las implicaciones que tiene esta obligatoriedad curricular, destacamos dos:

- Es el único momento que tenemos asegurado para dar una formación básica sobre temas motrices y corporales a todas las personas. Esto no derivará en que el conjunto de los individuos reciban lo mismo, pues existen diferencias notables entre lo que distintos contextos pueden ofertar, pero sin duda será lo más parecido que logremos alcanzar. La selección de experiencias y competencias ha de hacerse siguiendo criterios como los de relevancia, igualdad de oportunidades o polivalencia, para ayudar a los estudiantes a tener experiencias corporales valiosas en sí mismas que puedan ser aplicadas en otros ámbitos o en otros momentos. En cada caso, habrá que concretar cuáles son estas experiencias corporales que formarían el núcleo de lo que algunos autores han denominado la “alfabetización motriz” (“physical literacy”) (Whitehead, 2001 y 2004). En particular, queremos sobrepasar la Educación Física que se brinda para la “edad de la excelencia”, reclusa en contenidos de pronta caducidad (y que, en muchos casos, algunos no llegan a experimentar jamás), así como la Educación Física meramente recreativa, que se centra en un consumo de actividades que el docente/monitor va ofreciendo para que las lecciones sean entretenidas, ordenadas y activas.
- El programa ha de ir dirigido a todos los escolares, no con ánimo de homogeneizar, sino para educar en la diversidad y por medio de la diversidad de sexo, cultura, habilidad, clase social, experiencia previa, estilo de aprendizaje, motivaciones, expectativas, etc. Es más, la heterogeneidad no la concebimos como una característica negativa a la que debemos asumir por no tener otro remedio, sino como un entorno con altas posibilidades educativas. Si lo que queremos es educar en sociedad y para la sociedad, consideramos que los grupos heterogéneos, pese a la dificultad que suponen en nuestra cultura profesional, ofrecen marcos que nos permitirán comprender, valorar y aceptar esa diversidad que debería mostrar una ciudadanía cuando la misma aspira a la convivencia y a la justicia.

2.2. EL VALOR DE ESTA EDUCACIÓN CORPORAL BÁSICA

Las personas somos seres corporales. Esta es una de nuestras características e incide en todos los ámbitos de la vida y a lo largo de ella. Sin embargo, en muchas ocasiones nos distanciamos del cuerpo, como si este fuera un añadido o una carga a la que tenemos que cuidar o mantener en condiciones para que

no se manifieste en exceso por medio de dolores o problemas de salud. En otras oportunidades, su mayor presencia y atención no esconde un mayor respeto, sino una instrumentalización como “objeto de culto” (Lipovetsky, 1990: 60). En ambos casos, el cuerpo se toma como algo ajeno, no integrado, y que puede por ello ser manipulado. Nos cuesta vernos como un todo. La ideología y las prácticas recibidas han construido una mirada desconfiada y resignada hacia lo que somos: una realidad corpórea (energética y material). En la medida en que la ciencia avanza, cada vez queda más claro “el error de Descartes” (Damasio, 2001). El anhelo racionalista del triunfo de la mente sobre la materia o el deseo religioso de que el espíritu se desprenda de sus ataduras mundanas, se confirman como ilusiones. En nuestra razón intervienen sensaciones, emociones, estados corporales. Nuestro cerebro y nuestro cuerpo interactúan continuamente, no sólo a través de neuronas, sino de diferentes sustancias, como hormonas o péptidos, en un juego que hace difícil predecir las influencias de uno sobre el otro, lo que es en sí mismo una prueba de unidad. También es fácil ver las interrelaciones entre los estados de ánimo y las actitudes corporales.

Seremos cuerpo toda nuestra vida. Todos y cada uno de los escolares y los docentes lo son y lo serán. La existencia de una asignatura que aborde sistemática y pedagógicamente esta palmaria realidad es una oportunidad que no podemos desaprovechar para colaborar en el desarrollo de las personas y de las sociedades desde y en la motricidad.

No vamos a detallar aquí qué tendría que alcanzar el alumnado al final de la enseñanza obligatoria. Esto deberá definirse en cada caso, combinando los imperativos legales en los que nos vemos encuadrados, los contextos sociales, escolares, materiales y humanos de nuestro proyecto, así como nuestras propias ideas pedagógicas, formadas desde la práctica docente, la experiencia vivida, el estudio y la reflexión. Sí nos gustaría dar, sin embargo, unas notas muy amplias que permitan entender cómo contemplamos la Educación Física para que se comprenda después cómo organizamos en diferentes campos de contenido el potencial de la asignatura.

Según nuestro modo de ver, deberíamos colaborar en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su bienestar corporal y el de los demás. A tal fin buscaremos:

- que tengan una buena relación con su cuerpo, respetándolo, aceptándolo y sintiéndolo como una fuente de seguridad personal y no como una amenaza o un medio;
- que tengan una buena relación con los cuerpos de los otros, respetándolos, aceptando otras realidades corporales diferentes a las suyas e interactuando con otros sin sentirse incómodos;

- que manifiesten una disponibilidad corporal fruto del desarrollo de las capacidades que lo permiten y de una emocionalidad positiva hacia su cuerpo activo o sentido;
- que sean y se sientan competentes y autónomos en un amplio abanico de actividades físicas que les posibilite participar, organizar y gestionar una actividad saludable y gratificante;
- que sean capaces de comprender la dimensión cultural del cuerpo y del movimiento, para reconstruirla de manera crítica y colaborar en su transformación y mejora.

2.3. UNA PROPUESTA CURRICULAR COMPARTIDA DERIVADA DEL CONTRASTE ENTRE EL MARCO LEGAL, LAS IDEAS PEDAGÓGICAS Y LA PRÁCTICA ESCOLAR

Nuestro planteamiento aspira a no ser tan sólo una reflexión sobre la Educación Física, algo que, por otro lado, nunca está de más, sino también una ayuda para guiar la práctica cotidiana de los docentes que lo consideren oportuno. No entendemos que sea posible, ni positivo, esperar de cada docente una respuesta completa y personal a la concreción de los currículos oficiales en los distintos centros donde se desarrolla su labor profesional. Una idea así desemboca en la reproducción de lo ya vivido, o en la desesperación al querer escapar (¡con los únicos medios de una sola persona!) de las redes tradicionales, lo que suele llevarnos a caer en las redes de “la última moda”.

Entre la idea del profesor como técnico aplicador de lo que otros “expertos” externos le indican –que niega la capacidad profesional del profesorado– y la idea de que “cada maestrillo tiene su librillo” –que parece resignarse a la incapacidad para trabajar con otros–, pensamos que hay un espacio para que grupos de docentes (re)construyan conjuntamente su conocimiento profesional y busquen respuestas de más calidad apoyándose en los avances del resto.

A lo largo de nuestra vida profesional, hemos formado parte de un buen número de experiencias educativas escolares (y también extraescolares) en todas las etapas, desde la infantil hasta las aulas de la tercera edad, que nos han puesto en contacto con el profesorado y el alumnado de los diversos grados, generalmente por medio de seminarios colaborativos o por experiencias prolongadas en los escenarios escolares. Prácticamente todos los planteamientos que hemos expuesto, y los que se narrarán hasta el final del capítulo, derivan de ciclos de investigación-acción, de donde estas ideas han surgido, se han concretado y se han transformado.

Una de las necesidades que pudimos detectar en el profesorado que participó con nosotros en los seminarios de trabajo fue la de disponer de un marco en el cual situar las diferentes unidades didácticas para no tener la sensación

de que una intervención se yuxtaponía a otra, sin que formaran parte de un proyecto claro.

El currículo de la LOGSE se declaraba abierto y flexible. Esto, a la vez de una gran oportunidad que muchos docentes habían esperado, suponía también una gran responsabilidad para la que la mayoría de los especialistas (y profesores universitarios) no se sentían capacitados. El profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, junto con un nutrido grupo de maestras y maestros en ejercicio, abordó este reto de ir dando respuestas a las nuevas demandas profesionales (este proceso ha sido descrito en varios sitios, ver Martínez Álvarez y Vaca Escribano, 1997 y Vaca Escribano, 1996a). Uno de los trabajos de mayor repercusión entre los abordados por estos seminarios, fue el que consistió en hacer un análisis del currículum oficial que, filtrado y enriquecido por las ideas del grupo y por los contextos de los participantes, diera respuesta a la pregunta “Qué enseñar en Educación Física que merezca la pena” (Vaca Escribano, 1996b).

Analizando los ocho objetivos que el Ministerio de Educación proponía en la LOGSE para el área, fuimos descifrando los aprendizajes y las situaciones educativas que se derivaban de ellos. Tratábamos, así, de rellenar el hueco existente entre los enunciados de las disposiciones legales, con frecuencia etéreos, y las prácticas de patio y gimnasio, que también con frecuencia son vividas por los propios docentes como una sucesión de actividades sin un marco claro.

Después de varios años de contrastar los análisis de los diferentes grupos de docentes y tras haber evaluado las prácticas en los seminarios, se elaboró una propuesta curricular que ha seguido desde entonces matizándose y corrigiéndose con las aportaciones del profesorado que la ha puesto en práctica, teniendo en cuenta los cambios en la legislación educativa y las modificaciones de los contextos material, temporal y humano que se han producido.

Como se observa en la tabla 1, esta propuesta curricular está organizada en torno a cuatro campos de contenido sobre los cuales los escolares pueden aprender en las lecciones de Educación Física. De cada campo de contenido se derivan diferentes temas (en la tabla se han señalado 13) que los especialistas con los que hemos trabajado han destacado para elaborar el currículum oficial en sus contextos profesionales.

De forma resumida, la propuesta de la que venimos hablando es la siguiente:

Tabla 1. Campos de contenido y temas de la propuesta curricular.

<p>LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS APRENDEN:</p> <p>I. DE SÍ MISMOS, cuestiones que tienen que ver con:</p> <p>I.1. Conocer, controlar y valorar el ámbito corporal</p> <p>I.2. Las posibilidades, necesidades y limitaciones físico-motrices</p> <p>I.3. La expresión y la comunicación vía corporal</p> <p>I.4. El cuerpo y el movimiento como fuentes de sensaciones y sentimientos</p> <p>II. DE SU NATURALEZA MOTRIZ, al estimular las:</p> <p>II.1. Habilidades de locomoción</p> <p>II.2. Habilidades de manipulación</p> <p>II.3. Habilidades específicas y complejas</p> <p>III. DE Y EN, LA SOCIEDAD EN LA QUE VIVEN, en tareas como:</p> <p>III.1. La reproducción y la transformación de la cultura motriz</p> <p>III.2. La construcción escolar del juego, la danza, el deporte...</p> <p>III.3. La elaboración de estrategias en los juegos motores reglados</p> <p>III.4. La utilización de éstos para volver sobre lo señalado en los campos de contenido I y II</p> <p>IV. EN LOS ESCENARIOS EN LOS QUE LA CULTURA MOTRIZ SE DESARROLLA</p> <p>IV.1. Escenarios habituales para los escolares como: la sala, el aula, el patio, el parque cercano</p> <p>IV.2. Escenarios compartidos socialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin incertidumbre: la piscina, el estadio - Con incertidumbre: el "aula" naturaleza
--

Durante los últimos años estuvimos centrándonos en reflexionar sobre la aplicación de esta propuesta para profundizar en cómo identificar, en cada uno de los temas, la "trama conceptual" (Astolfi, 2001) sobre la que es posible organizar unidades didácticas que estén adaptadas a los diferentes grupos escolares, definiendo los contextos donde se van a desarrollar o los docentes que se harán cargo de su diseño, implantación y valoración. En otros textos hemos explicado con mayor detalle este proceso y remitimos allí a los lectores que quieran conocerlo mejor (Vaca Escribano, 2002 y 2007). Sí deseamos señalar que la identificación de los procesos de aprendizaje que queremos colaborar a construir ha surgido tanto de la literatura científica y de los marcos legales como del análisis de la práctica escolar, lo que nos ha permitido, a su vez, hacer lecturas más ricas y matizadas de aquellos.

Hasta aquí hemos visto cómo tratamos de situar a la Educación Física en la escuela, ya sea desde su contribución genérica a la educación o desde las aportaciones que puede hacer a cada contexto concreto. En el próximo apartado trataremos de presentar cómo llevamos a la práctica las ideas precedentes.

3. La intervención docente en las lecciones de Educación Física

Aunque, como se ha señalado, el proyecto de la Educación Física escolar no se circunscribe a las sesiones que le corresponden semanalmente, lo cierto es que en ellas tiene su desarrollo más importante y característico. A continuación nos centraremos, sobre todo, en la forma en que entendemos y desplegamos la asignatura, un terreno en el cual, al fin y al cabo, los docentes del área podemos tener un grado de decisión más amplio.

En esta última parte del capítulo presentaremos una estructura que busca estrechar las relaciones entre los principios y la práctica. La linealidad del lenguaje escrito puede hacer pensar que la práctica brota en cascada de aquéllos, pero lo cierto es que, en el proceso seguido para clarificar nuestros principios y nuestra forma de intervención, ambos aspectos están tan entrelazados que resulta complicado desentrañar sus vinculaciones.

3.1. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN NUESTRA PRÁCTICA

Somos deudores de una tradición pedagógica europea que viene desarrollándose desde finales del siglo XIX, cuyos principios influyen en diferentes corrientes de la Educación Física (Gimnasia Escolar Austríaca, Psicomotricidad Relacional, Método Psicocinético, Técnicas Corporales Expresivas, Enseñanza Comprensiva de los Juegos Deportivos). También estamos fuertemente influidos por las obras de pedagogos, como Freire o Meirieu, que, aunque no se centran específicamente en la motricidad, nos ayudan a situar nuestra intervención. De ellas hemos heredado y adaptado diferentes ideas que orientan y sustentan nuestra práctica.

Comenzaremos con un breve planteamiento de nuestra visión antropológica, una explicación de los procesos de aprendizaje y una posición sobre cómo concebimos la enseñanza. A partir de ahí, concretaremos alguno de los principios que tuvimos presentes en los planteos iniciales. En la última sección del capítulo concluiremos presentando una estructura de lección que usamos como “guión flexible” sobre el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje que proponemos.

3.1.1. Visión antropológica

Defendemos una visión de la persona integral, alejada de los dualismos que durante tanto tiempo han dominado a la educación. Consideramos que las personas funcionan como un todo complejo en el que interaccionan capacidades cognitivas, emocionales, relacionales y motrices. Por ejemplo, un lanzamiento

a canasta no depende sólo de un teórico “nivel de destreza” alcanzado en situaciones de entrenamiento, sino que se ve condicionado por la presión del grupo, por la confianza que se tenga en cada ambiente, por las expectativas que se depositen en ese gesto (si es un simple tiro o está en juego el campeonato del mundo), por lo que se quiera demostrar a los demás, etc.

Al aprender, se pone en marcha esa totalidad, y los docentes podemos tratar de gestionar ese proceso de pensamiento-acción-relaciones-emociones o volver la vista hacia otro lado. En caso de optar por lo segundo (esto es, tratar de trabajar con la dimensión más biológica y biomecánica en lugar de hacerlo con toda la persona), debemos saber que el hecho de no atender a esa globalidad no significa que ésta deje de existir. Por ejemplo, si un docente decide entrenar sólo las habilidades de bote, lanzamiento a canasta, pases y recepciones, no por ello el jugador dejará de ponerse nervioso, ni será inmune a las relaciones sociales que se establecen en la cancha, ni desaparecerá la influencia de las expectativas sobre su aprendizaje o las connotaciones culturales que le rodean.

Sabiendo esto, buscamos un modelo de Educación Física que integre y atienda a estas capacidades cognitivas, emocionales, relacionales y motrices. No es fácil, pues supone atender y coordinar sus diferentes ritmos, características y demandas. Así, como es preciso atender a la activación de los sistemas cardio-respiratorio y muscular cuando éstos son necesarios, debemos tener en cuenta qué reclaman los aprendizajes buscados desde las otras dimensiones. Por ejemplo, las capacidades cognitivas pueden requerir la presencia de organizadores previos o de inclusores (Ausubel *et al.*, 1983) para que el aprendizaje sea significativo; asimismo, las dimensiones emocionales nos llevarán a comprender y considerar las expectativas, estereotipos e imágenes que genera un contenido dado. Por ello, si en nuestra cultura profesional está bien implantada la necesidad de respetar la “curva fisiológica”, también será necesario ver cómo combinar ésta con esas otras “curvas” que explican e inciden en el aprendizaje de las personas.

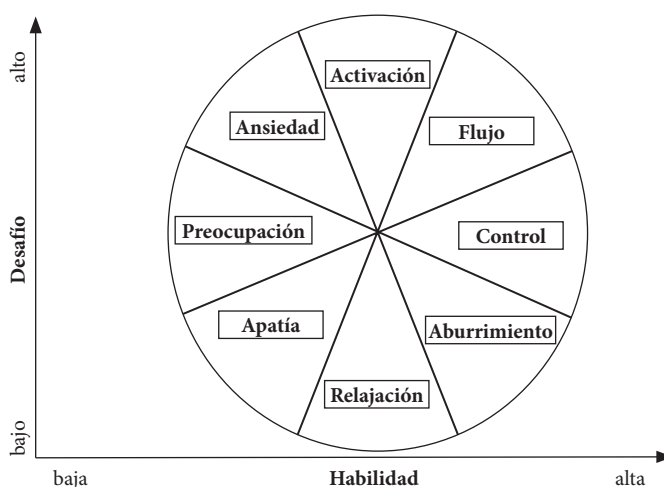
3.1.2. Modelo explicativo de los procesos de aprendizaje

En el apartado anterior hemos visto que las personas son seres complejos a los que hay que atender en múltiples dimensiones. Cada escolar es diferente: tiene ritmos y estilos de aprendizaje diferentes; parte de conocimientos previos, experiencias y niveles de habilidad diferentes; proviene de entornos sociales que promueven y valoran diferentes “capitales corporales”.

El psicólogo ruso Vigostsky (1973) nos habla de “zona de desarrollo próximo” para referirse a aquel espacio dentro del cual podemos desarrollar nuestras capacidades con una ayuda externa. Es decir, si alguien de nosotros se enfrenta a una tarea mucho más difícil de lo que puede realizar (por ejemplo, traducir

un texto en coreano) seguramente fracasará, porque la misma queda alejada de sus competencias actuales. Dentro del ámbito del aprendizaje motor, Famose (1992) ha popularizado el término “dificultad óptima” para referirse al nivel de exigencia de una tarea que sea adecuada a nuestras posibilidades motrices.

En esa misma línea, el psicólogo estadounidense y autor de la teoría del “flujo” Mihaly Csikszentmihalyi, nos propone el siguiente cuadro¹ que muestra diferentes reacciones ante distintas combinaciones entre el nivel de desafío y el nivel de habilidad que requiere una actividad:



Esto nos lleva a procurar que todo el alumnado reciba respuestas ajustadas a sus necesidades personales y no predeterminadas a un mismo nivel. Si las tareas son idénticas y no dan posibilidades de que cada cual se marque su progresión personal y sus retos, como ocurre en los modelos de ejecución cerrados a los que todos deben llegar, nos encontraremos con que las personas más hábiles caen en el aburrimiento (mucha habilidad, bajo desafío), mientras que quienes tienen más problemas de inseguridad o habilidad pueden caer o bien en la apatía (cuando optamos por una metodología en la que no hay contenidos ni retos claros, en la que todas las respuestas son válidas) o bien en la ansiedad (cuando los retos están muy por encima de sus posibilidades). Ambos casos pueden llevar a una situación de “indefensión aprendida” (Seligman, 1991). Cuando se proporciona un exceso de ayuda o hay una falta de reto (todas las respuestas valen), el niño o la niña no desarrollan su sentido de autoeficacia

1. Ilustración tomada de <http://reme.uji.es/articulos/agxfee4470103100/texto.html>, acceso 8/7/08.

(no consolidan una buena autoestima) ni su tolerancia a la frustración, por lo que evitarán aquellas situaciones que pongan en riesgo su seguridad. Del mismo modo, cuando los retos resultan demasiado alejados de su “zona de desarrollo próximo”, el alumnado puede caer en una situación de inseguridad, por lo que intentará evadirse de aquellas circunstancias que lo pongan en evidencia y bajen su autoconcepto. Renunciará, por lo tanto, a la actividad física, es decir, de alguna manera renunciará a su cuerpo.

Según Bandura (1987), para obtener un rendimiento no basta con tener las habilidades y los conocimientos necesarios; para que éstos pasen a la acción hay que tener expectativas de autoeficacia. El origen de éstas está en las experiencias de logros. Un historial de éxitos ante las dificultades aumenta estas expectativas de autoeficacia. También se consiguen por medio de experiencias vicarias, al aprender viendo un modelo con el que es posible identificarse, o por medio de una persuasión verbal que lleve al alumnado a imaginarse logrando una meta después de seguido un proceso, o le ayude a experimentar la excitación emocional ante la situación a resolver. Burón (1994: 111) señala que el trabajo de Bandura “pone de manifiesto la importancia que tiene para el ser humano sentirse eficaz y competente ante las situaciones y los problemas”.

No podemos obligar a nadie a aprender ni podemos aprender en su nombre. Ha de ser una acción libremente escogida, lo que no quiere decir que dejemos a cada cual a su suerte, pues esto no haría sino reproducir las desigualdades de partida. De lo expuesto sobre la “indefensión aprendida”, deducimos que para que los niños y las niñas vayan consolidando una buena imagen de sí y una seguridad personal necesitan enfrentarse a, y resolver, dificultades que ellos y ellas sientan como tales. La siguiente cita recoge varios de los aspectos tratados hasta el momento:

“Parece, pues, que la experiencia de eficacia personal inmuniza contra la desmoralización fácil, el desánimo y la depresión. Esto puede hacernos pensar que las personas que han alcanzado sus objetivos en la vida sorteando dificultades, penurias y contratiempos, han de ser más resistentes ante la adversidad, sin sucumbir fácilmente ante los reveses de la fortuna, y que, por el contrario, aquellas que siempre han tenido ayuda ante las dificultades y les ha resultado fácil sortearlas (no por sí mismas, sino por los demás) han de ser proclives al desánimo ante las dificultades o las situaciones que exigen esfuerzo” (Burón, 1994: 77).

En el cuadro propuesto por Csikszentmihalyi, se colocaba como estado de máxima implicación o motivación (“flujo”) aquel en el cual la persona podía aplicar su habilidad a una situación vivida como dificultosa pero accesible. Muchos pedagogos y psicólogos presentan la búsqueda de demostración de competencia o dominio como una motivación básica. Nuestra experiencia práctica nos confirma esta idea. Cuando un niño o una niña se encuentra

interesado/a en un tema en el que aprecia su mejora y dominio progresivo, su implicación le permite mantenerse más tiempo en la tarea, tolerar más las frustraciones, ayudar más a otros, o gestionar su propio tiempo sin la presencia del adulto. Es decir, son capaces de llegar a situaciones de aprendizaje autónomo e incluso autogestionado (Lorente Catalán, 2005), cosa que no apreciamos cuando la actividad se mantiene únicamente por la diversión, la variedad de propuestas o la novedad de actividades y materiales.

De lo anterior deriva nuestro interés porque el alumnado sea consciente de su proceso de mejora, para lo cual solemos solicitar que ellos mismos comprueben su nivel de partida y reflexionen sobre el nivel alcanzado, ayudados por materiales didácticos, como el cuaderno del alumno (Bores Calle, 2001). En Educación Física, puede resultar complicado ver estos avances. En algunos casos, porque los cambios rápidos de contenido imposibilitan mejorar. En otros casos, porque al carecer de elementos que constaten la mejora, muchas niñas y niños pueden no percatarse de su avance ni de aquello que lo ha hecho posible. Entendemos que fomentar el sentimiento de saberse autor y corresponsable de su propio aprendizaje es un fuerte elemento motivador intrínseco que alimenta la “alegría en la escuela” (Snyders, 1987), como un motor del aprendizaje alternativo a los castigos y recompensas.

Por otra parte, si entendemos que el alumnado es el centro de atención, nos parece mucho más respetuoso que sea consciente de lo que aprende, “autor” de su aprendizaje (frente a la idea extendida de “aprender sin darse cuenta” que tan poco emancipadora nos parece). Desde el siglo XIX, son varias las experiencias pedagógicas que pretenden dar más protagonismo al aprendiz, intentando trabajar desde sus necesidades e intereses. Por ejemplo, la psicología constructivista avala con sus investigaciones estas propuestas pedagógicas, proponiendo modelos en los que el niño o la niña se sienten autores y responsables de su propio aprendizaje. Bruner denomina “agencia” a este proceso, en el sentido de que el escolar se siente agente gracias a la sensación de *responsabilidad* y *habilidad* que le provoca el poder iniciar y llevar a cabo actividades de forma autónoma y que van configurando la autoestima:

“De una forma positiva, si la agencia y la estima son centrales [en] la construcción de un concepto [del] Yo, entonces las prácticas ordinarias de la escuela deben examinarse desde la perspectiva de qué contribución hacen a estos dos ingredientes cruciales de la persona” (Bruner, 1997: 57).

Para ello resulta indispensable dejar que el sujeto sea consciente de lo que aprende y tenga recursos para evaluar su propia evolución. Es lo que se demanda continuamente en todos los documentos legales que rigen las líneas educativas europeas: los educadores deben enseñar a “aprender a aprender”, es decir, que los niños y las niñas no aprendan sin darse cuenta, sino todo lo con-

trario. En este sentido, resaltamos que la evaluación la entendemos como una ayuda al propio aprendizaje (autoevaluación formativa) y como un referente que permite al escolar tomar conciencia de su nivel y de su evolución personal. Para que ello sea posible, los contenidos deben ser claros y los retos y criterios de realización deben ser compartidos con el alumnado, habilitando tareas que le permitan trabajar a su nivel, autoevaluando, a través de instrumentos creados *ad hoc* (como el cuaderno), su propia acción o la de otros.

Cuando las progresiones y los retos personales están claros, cuando se definen y comparten los criterios de éxito para las diferentes actividades, y cuando el alumnado maneja los criterios de realización que le permiten autoevaluar sus resultados, se genera un locus de control interno (Rotter, 1966) que aumenta la seguridad personal y el autoconcepto. Para Howe (1999: 113) esto significa que:

“Quien se da cuenta de que el triunfo o el fracaso final dependen de sus propias acciones, tiene muchas más probabilidades de resolver con eficacia los problemas de aprendizaje. Quien no es consciente de esto, o cree que los resultados y las recompensas dependen fundamentalmente de factores externos y del esfuerzo de otros, tiene muchas menos probabilidades de perseverar en una tarea de aprendizaje y tiende en menor medida a llevar a cabo conductas de aprendizaje eficaces”.

3.1.3. Concepción de la enseñanza

Después de hablar de las ideas sobre cómo entendemos a los seres humanos (en particular a los escolares) y cómo pensamos que éstos aprenden, presentaremos brevemente algunos supuestos de partida sobre cómo concebimos la enseñanza.

Defendemos el potencial de la escuela para alterar y mejorar la situación de las sociedades y de los individuos sobre los que tiene influencia, aunque no somos tan ingenuos como para pensar que este potencial se consigue sin más. Por desgracia, vemos cómo muchos sistemas escolares logran precisamente lo contrario, pese a las buenas intenciones de los docentes e incluso de los legisladores. Para conseguir esa misión que legitima educativamente la obligatoriedad de los sistemas escolares, pensamos que la escuela debe reconstruir críticamente la cultura de las sociedades donde se instala (Pérez Gómez, 1992). Esto tiene varias implicaciones, entre las que destacamos las siguientes:

- Se debe partir de la cultura que los niños y las niñas traen al aula, pero no para aceptarla sin más, sino para transformarla siguiendo principios de justicia social y de dignidad personal. Del mismo modo, los docentes de Educación Física debemos reflexionar sobre la cultura motriz de la que somos portadores y transmisores por nuestro propio proceso de

socialización (Barbero González, 1996; Martínez Álvarez, 1994) y que responde, por lo general, a una concepción de la motricidad cargada de “ismos” (mesomorfismo, androcentrismo, heterosexismo, sexismo, elitismo motriz, etc.). Aunque no es este el momento para hacerlo, abogamos por una reconstrucción de las identidades deportivas y profesionales de los docentes en la formación inicial y permanente por medios como las historias de vida (Barbero González, 2003; Martínez Álvarez, 2005; Martínez Álvarez *et al.*, 2005).

- La escuela –y dentro de ella la Educación Física– no sólo debe preparar a los alumnos para la vida en sociedad, sino que debe ser en sí misma una experiencia de vida en sociedad, en la que el grupo de escolares busque una meta común, afronte los problemas para conseguirla, resuelva los conflictos que surjan o experimente la responsabilidad del éxito y del fracaso. En última instancia, la escuela debe buscar una transferencia progresiva a los individuos y a los grupos de las capacidades de decisión y brindarles los medios adecuados para poder hacerlo. En la medida en que la escuela no actúe como un espacio coordinado con ese objetivo compartido, sino como un conjunto de escenarios educativos yuxtapuestos (celdas formadas por los distintos grupos o, incluso, por las distintas asignaturas), las metas serán menos ambiciosas, pero no pensamos que haya que renunciar por completo a ellas.
- La enseñanza no puede plantearse tan sólo pensando en los aprendizajes individuales –extremo en el que han caído muchos planteamientos psicológicos–. Las situaciones en las que se da esta clase de enseñanza no sólo privilegian un tipo de aprendizaje frente a otros posibles (Barbero González, 2005), sino que están en sí mismas cargadas de opciones y de valores que con frecuencia constituyen la esencia de lo que en ellas ocurre.

Es más, antes de comenzar a plantearse qué y cómo enseñar, es necesario entender que los aprendizajes se dan en un ambiente social y material que influye en el “clima de aprendizaje” o, siguiendo a Van Manen (2004), en el “tono de la enseñanza”. Los docentes saben que sin un grupo “conjurado” para crear las máximas oportunidades a fin de que todos aprendan, es difícil conseguir buenos resultados. Esta “conjura”, en un mundo ideal, debería ser no sólo del grupo sino de toda la sociedad. Compartimos con José Antonio Marina² el interés del proverbio africano que afirma que “para educar a un niño hace falta la tribu entera”. Pero al mismo tiempo que buscamos formas de participar en la movilización educativa de sectores cada vez más amplios, debemos preguntarnos qué podemos hacer para que, al menos, nuestros gru-

2. Filósofo y promotor de la iniciativa ciudadana “movilización educativa” <http://www.movilizacioneducativa.net/>.

pos se puedan orientar lo máximo que sea posible hacia la creación de un buen clima de aprendizaje. Damos por descontado, como ocurre con todos los términos pedagógicos, que la definición de un “clima de aprendizaje adecuado” es controvertida. Para algunos se reduce a buscar un grupo disciplinado que responda prontamente a las indicaciones del docente. En nuestro caso, consideramos que un clima de aprendizaje ha de estar caracterizado por la aceptación sin discriminación de todos y de todas, por el respeto a las diferencias sin encasillar a las personas en estereotipos, por la ayuda mutua como parte del crecimiento personal y cívico, por el interés en explorar nuevas posibilidades sin temor a un juicio prematuro que perpetúe para el alumnado el nivel con el que este llegó al aula. En nuestro clima de aprendizaje ideal, los estudiantes deben tener oportunidades de conocer las múltiples perspectivas de los contenidos que se abordan: su dimensión de ejecución motriz, por supuesto, pero también la estructura que tienen los contenidos; la organización que demanda su práctica para hacerla segura y ajustada al contexto; la elaboración, el respeto y la adaptación de normas que hay que pactar; los significados culturales, históricos y sociales que conllevan aquéllos; el entrenamiento y la práctica que se necesita para mejorar... El alumnado debe pasar por situaciones en las que practique, organice, juzgue o entrene diferentes tipos de actividades físicas para poder alcanzar una comprensión profunda de los contenidos tratados, así como de las claves para su práctica autónoma y de las posibilidades de adaptación y de transformación a los contextos concretos donde los mismos van a ser ejercitados.

Estos procesos de aprendizaje deben ser realizados en ciclos que parten de un nivel determinado –sujeto a constatación en cada caso– y deben acabar en un nivel superior –también sujeto a constatación– que podrá ser retomado en otro momento. Dependiendo del grupo, sus intereses o sus capacidades, estos ciclos estarán centrados en aspectos más o menos complejos. Más adelante explicaremos con mayor detalle esta idea de los ciclos de “sucesión creciente de actividades”.

Nuestra concepción de la enseñanza entiende a la educación como una forma de ayudar a cada persona a adquirir los recursos necesarios que le permitan ser un ser social sin renunciar a su individualidad.

Esta doble necesidad de desarrollarse individualmente y formar parte de un grupo más amplio implica que en la práctica se deben equilibrar los intereses del alumnado (tendencia discente) y los del educador (tendencia docente) (Vaca Escribano, 1996c). Entendemos que la persona no es más libre cuando está prisionera de sus impulsos inmediatos, y por ello consideramos necesario ayudarle a madurar y a comprender a los otros:

“Dicho en otros términos: la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido [a] la cultura humana [e] incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... [subvirtiéndolos] con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado” (Meirieu, 1998: 70).

El educador, por lo tanto, a partir de lo que es y de lo que quiere cada persona, ayudará a que el sujeto se introduzca en una cultura elaborada, a compensarlo y estimularlo, para que no se conforme con las respuestas básicas que trae. Como señala Freire (1993: 67): “no se trata de girar fascinados en torno al saber de los educandos como la mariposa alrededor de la luz. Partir del saber de la experiencia vivida para superarlo no es quedarse en él”.

3.2. LA METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR NUESTROS PROPÓSITOS: UNA ESTRUCTURA DE LECCIÓN QUE POSIBILITE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMPLETOS

En los párrafos anteriores se han debido reconocer algunos de los principios pedagógicos de programación, intervención y evaluación que caracterizan nuestra forma de entender la Educación Física, pero queríamos acabar presentando la estructura de las lecciones y una guía para valorar el plan en la acción a fin de poder, con ello, reconducirlas. Debido al carácter general que tiene este capítulo, nos remitimos, para más detalles, a un trabajo previo contenido en la obra de Bores Calle (2005).

Mudar la estructura de nuestras intervenciones prácticas ha sido un proceso y no un acto. Incluso podríamos considerarlo como algo paralelo a nuestro desarrollo profesional. Son muchas las dificultades que hemos debido superar a la hora de organizar nuestras lecciones de Educación Física escolar de acuerdo con los principios enunciados en el apartado anterior. Entre las más importantes destacaríamos la de vencer la tradición y la costumbre en la forma de entender la práctica. La inercia de una práctica organizada y supeditada al conocimiento biomédico (anatomía y fisiología), con una estructura sencilla (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma) y muy cercana a la cultura básica de los profesionales que la gestionan, no es fácil de superar y transfor-

mar en la realidad. La dificultad se debe al cambio de lógica: se solicita a los profesionales que piensen sus encuentros con los estudiantes en clave pedagógico-didáctica y que transformen los pseudos-entrenamientos en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Hemos afirmado que defendemos que la organización interna de nuestras lecciones esté orientada para que los alumnos sepan más cosas, tengan un repertorio de experiencia y de acción más rico y sean mejores personas. Asimismo, queremos que las prácticas determinen que ellos tengan la posibilidad de construir sus aprendizajes de tal modo que, al final del proceso, estén más asentados, puedan ser transferidos a otras situaciones y, además, sean producto directo de las prácticas realizadas en clase de modo intencional.

Para ello, ya hemos hablado de la importancia de partir de las posibilidades y de los intereses del alumnado para ajustar a ambos las propuestas de trabajo, captando y manteniendo durante todo el proceso su interés por avanzar en el contenido y procurando tareas que permitan a cada escolar trabajar y aprender en función de su nivel de partida. Como profesores, gestionamos un proceso en el que convertimos nuestra figura en una ayuda para que los alumnos puedan progresar dando calidad y variedad a sus respuestas iniciales, adquiriendo conocimientos apropiados que les permitan hacer más –y de mejor modo– y les permitan moverse de una manera más autónoma en la organización, el control y la auto evaluación de su propio trabajo y el de sus coaprendices.

Somos conscientes de que algunas variables, como la madurez del alumnado, el contenido que se imparte, la experiencia del docente o el momento del curso escolar del que se trate, pueden modificar sustancialmente la estructura de la lección. En este sentido, ésta no se concibe como algo fijo e inmutable, sino como una estructura “viva” que se adapta y crece con cada nuevo contexto, contenido o circunstancia. Pero, de forma general, podríamos decir que nuestras prácticas se dividen en tres grandes partes que denominamos “momentos”: momento de encuentro, momento de construcción de los aprendizajes y momento de despedida. Cada uno de estos momentos contiene una serie de fases (Vaca Escribano, 2002). Pese a que también subdividimos la lección en tres períodos, según la estructura de “calentamiento”, “parte principal” y “vuelta a la calma”, la lógica y la práctica resultantes están muy alejadas de la estructura de la lección viva y dinámica que habíamos citado, como trataremos de mostrar a continuación.

3.2.1. El momento de encuentro

Por definición, el momento de encuentro actúa como una especie de antesala que el alumnado y el profesorado utilizan para situarse y predisponerse a la nueva situación educativa (Vaca Escribano, 1996c).

Las principales funciones del momento de encuentro son: crear un nuevo ambiente de enseñanza y aprendizaje; aclarar y compartir una normativa común; comunicar el proyecto de la flamante lección; recordar, repasar, completar y reforzar los aprendizajes y las tareas realizadas la última vez que estuvieron juntos el profesor y sus alumnos y enlazar estas últimas con otras nuevas; revisar y resaltar la información de las consignas llevadas a cabo fuera del aula; compartir información, pareceres y conocimientos entre los alumnos; y proponer las primeras actividades y aprendizajes que van a efectuarse en el siguiente momento.

De modo resumido podríamos decir que el profesor comparte el proyecto con sus alumnos y les sitúa en el tema de trabajo. Por su parte, el alumnado suele realizar tareas diversas: escucha, pregunta, apunta y comienza a comprender el tema sobre el que aprenderá. Hay que tener en cuenta que en España la Educación Física suele desarrollarse en lugares y con docentes diferentes de los habituales en otras asignaturas, incluso en la Primaria. Este cambio de escenario pedagógico es especialmente relevante para las primeras edades, pero entendemos que también es un elemento a tener en cuenta con los estudiantes de mayor edad.

3.2.2. El momento de construcción de los aprendizajes

Una vez situados en el nuevo proyecto educativo que se les quiere plantear a los estudiantes, lo que ha podido requerir diferentes etapas en el momento de encuentro, la lección prosigue hacia otro conjunto de fases que pretenden avanzar en la “trama conceptual”, que es el centro de la unidad didáctica que se está abordando. Llamamos a esta parte de la lección “momento de construcción de los aprendizajes” y para comprender su estructura debemos considerar por separado –para fines de comprensión solamente– las fases de cada una de las actividades (propuesta, acción, reflexión y replanteamiento) y la manera en que organizamos una “sucesión creciente de las actividades”.

a. Las fases de cada actividad

a.1. *La propuesta.* Las propuestas iniciales del momento de construcción de los aprendizajes deben ser lo suficientemente abiertas y atractivas como para implicar al alumnado, ayudarle a reconocer y recuperar su nivel inicial con respecto a lo tratado y predisponerle hacia su participación para avanzar en el tema. De ahí se va pasando a otras tareas que tienen unas exigencias más elevadas, tal como lo describiremos en el apartado b.

Las propuestas deben permitir hacer, pensar y aprender en diferentes grados en función de las características de cada alumno y de sus experiencias y conocimientos previos. No se trata tanto de buscar diferentes

tareas para diferentes alumnos, sino de que éstas les permitan implicarse, hacer y aprender en diferente grado. Las propuestas se formulan en forma de reto personal, cuyo logro no es igual para todo el mundo ni obedece a unos patrones comunes y generales, sino que está en función de las características, disposiciones y posibilidades de cada cual. Se trata de que cada uno pueda aprender más de lo que ya sabía; no se busca que todos consigan necesariamente lo mismo, puesto que algunos podrían tenerlo de ante mano mientras otros, quizás, jamás lo alcancen.

- a.2. *La acción.* Si la propuesta está bien formulada, y es adecuada, debería implicar a todo el alumnado, aunque de diferentes modos y en diferentes grados. Lo normal es que haya diversidad de respuestas, de ritmos y de interpretaciones. Asimismo, los alumnos van a necesitar ayuda y el profesor debe estar atento para ofrecerla. De hecho, una parte importante de la acción es recoger información para la reflexión, pues se trata de que no se pase por la práctica sin comprenderla. Durante el proceso, cada alumno puede recoger en su cuaderno o en la pizarra cuantas notas crea convenientes para su propia información o para compartir con los coaprendices. Por su parte, el profesor ha de ayudar a los alumnos para que se fijen en aquellos datos y aspectos que les pueden facilitar la comprensión de lo que está ocurriendo y para que interpreten y apliquen los datos que recogen a fin de mejorar en la progresión motriz, en la gestión y organización de la actividad o en la acción de ayudar a otros.
- a.3. *La reflexión.* La reflexión necesita un tema claro, unos datos básicos y un tiempo específico destinado a ella. La concreción del tema de aprendizaje sobre el que se puede reflexionar a partir de la experiencia motriz, se va clarificando sucesivamente en los diferentes momentos en los que se especifica el objeto de trabajo: en el inicio del curso, cuando se comienza una unidad didáctica, en el momento de encuentro de cada sesión y cuando se realiza la propuesta de cada actividad. Los datos que van a dotar de fluidez a la reflexión deben salir de la práctica de cada alumno. Creemos que la reflexión sobre lo experimentado puede ser más fluida y eficaz si el profesor la simplifica y la facilita con esquemas en la pizarra adaptados a la edad y el contenido con el que se esté trabajando, para así poder llegar a acuerdos y a aprendizajes que se van asentando sobre los temas abordados y las capacidades existentes.
- a.4. *El replanteamiento.* Las nuevas propuestas que se formulan al grupo tras la reflexión parten de lo que ha sucedido previamente y de los aprendizajes realizados, pero tampoco pueden dejarse al azar de lo que se le ocurra al profesor. Encontrar una propuesta adecuada para cada momento, en función de lo que saben los alumnos, teniendo en cuenta lo que pueden y lo que están dispuestos a hacer, no es una tarea sencilla. La nueva actividad puede ser elegida entre unas cuantas previstas en función de las circunstancias

que los docentes han ido recopilando en sus experiencias personales o en su desarrollo profesional colaborativo.

b. La “sucesión creciente de actividades”

Nuestras lecciones conllevan una permanente preocupación por conocer lo que cada niña o niño sabe y lo que quiere y puede llegar a saber; por enriquecer las planificaciones con diversidad de tareas que permitan encontrar la adecuada para cada caso y para cada momento; y por delimitar cuál debe ser nuestra ayuda/actuación durante las diferentes fases de las distintas actividades en función de las necesidades y posibilidades de los alumnos. En definitiva, es una lucha por crear “zonas de desarrollo próximo” y ofrecer la asistencia y el apoyo justo en cada una.

El carácter abierto de las primeras propuestas ofrece diferentes posibilidades de hacer y de implicarse en función de las capacidades de los alumnos. Al docente le facilitan mucha información acerca de lo que sucede, lo cual le permitirá ajustar progresivamente la ayuda. Solemos empezar con tareas poco exigentes que dispongan, interesen, impliquen y centren al alumnado. El profesor busca conocer el nivel inicial de cada alumno para adaptar la propuesta al grupo y centrar el proceso exploratorio que ha formulado. Por su parte, el alumno juega, se interesa, se desinhibe, se implica, experimenta, explora, practica, siente o da las primeras respuestas al problema planteado.

Las tareas van a ir tornándose un poco más cerradas y concretas en función de las circunstancias que concurran en los primeros pasos. En este sentido, las actividades de nuestras lecciones van haciéndose cada vez más complejas; el profesor coopera a fin de que el alumno descubra y haga suyas las claves para mejorar el desempeño, y hace más sistemático el proceso de exploración que se empezó en las propuestas iniciales. Se busca que el alumno perfeccione sus acciones y sistematice los aprendizajes pasando de su “cultura primera” a la “cultura elaborada” (Snyders, 1987), optimizando la acción y la forma de nombrar y de narrar a esta última; es importante que comprenda los significados, así como por qué las cosas son como son, vislumbrando posibilidades de que fueran de otra manera...

Nuestro énfasis al señalar el ajuste individual, no debe llevar a interpretar estas lecciones como si fueran situaciones en las que cada uno va a lo suyo. Como hemos destacado en pasajes previos, entendemos que la enseñanza –y más, si cabe, la enseñanza en movimiento y sobre el movimiento– es una práctica social. El docente debe provocar trabajos individuales y en grupo en los que el alumnado pueda aprender de modo diversificado. Pretendemos que el alumno pase por diferentes roles y tareas: elaborar, crear, organizar, dirigir, acordar, protagonizar, ser autor, compartir... La reflexión

también se dirige a señalar, sin estigmatizar, la variedad de cuerpos, de niveles, de habilidades...

Posteriormente, en la búsqueda del traspaso paulatino del control de la clase al alumnado, elegimos tareas en las que los estudiantes deben resolver de modo autónomo, y con el conocimiento adquirido, situaciones derivadas y producidas por lo anteriormente realizado. Y es que, no se trata sólo de que los escolares aprendan, sino de que lo hagan de tal modo que sean capaces de actuar de forma autónoma en circunstancias en las que se requiera poseer las capacidades que se intentó movilizar. Los tiempos de acción autónoma y de reflexión conjunta de nuestras sesiones permiten que no sólo se aprendan contenidos, sino que se hagan conscientes los procesos mediante los cuales estos han sido adquiridos. Saber cómo se aprende permite seguir haciéndolo: es importante que “aprendan a aprender”. Por ello, las consignas suelen ser tareas en las que el alumno aplica lo aprendido y evalúa su propia acción y la de los demás (Martínez Álvarez, 1992). De este modo, trataremos de que los alumnos participen, observen, evalúen, reconozcan, respeten, disfruten y valoren.

3.2.3. Momento de despedida

Si entendemos la lección como una historia en la que los protagonistas están inmersos en la aventura de progresar hacia la mejor persona que pueden llegar a ser, el momento de despedida sirve para cerrar esa narración, al menos hasta el próximo día en que el grupo y su maestro se reúnan nuevamente. Este es el momento para hacer un último repaso y una reflexión conjunta de la lección: se completan cuestiones que no quedaron claras; es un excelente referente para la planificación de la siguiente lección; sirve para adelantar los aprendizajes y las actividades del siguiente día (el argumento del “próximo episodio”); y puede aprovecharse para proponer al alumno alguna tarea para sus casas. Se trata de una puesta en común en la que el profesor resume el contenido y resalta las principales conclusiones que el alumno deberá escuchar, anotar, concretar y rebatir.

3.3. INDICADORES PARA REFLEXIONAR SOBRE LA COHERENCIA DE LA LECCIÓN

A estas alturas del capítulo, ya es hora también de la despedida. Pero nos gustaría antes ofrecer una lista simplificada de indicadores que pueden tenerse en cuenta a la hora de valorar la coherencia de una lección de Educación Física escolar. Listaremos a continuación algunos de los criterios que utilizamos en la formación inicial y permanente para analizar las sesiones y reflexionar sobre cómo podemos ir buscando una mayor congruencia con

nuestras ideas, así como para plantear cambios en los proyectos donde éstas se quieren plasmar:

- Existe un tiempo para clarificar la normativa y situar el tema.
- Va quedando claro el tema de la lección o los temas se superponen.
- Hay coherencia entre el tema de la lección y las actividades propuestas.
- Cada propuesta tiene tiempo suficiente para que todos los alumnos se centren, impliquen y progresen en ella.
- Se profundiza en las actividades o se pasa de unas a otras sin sacar conocimientos y progresos.
- Se ha situado el punto de partida en el nivel inicial de los alumnos, se comprueba y se aprovecha lo que ya sabían.
- Hay reto suficiente para que todos estén interesados.
- La actividad permite que cada uno se marque su reto, progresión y respuesta individual.
- Hay tiempos para clarificar e identificar contenidos.
- Hay momentos para el ritmo individual y para el grupal.
- Se permite que los alumnos pasen por diferentes papeles y funciones.
- Lo que sucede en cada lección es fruto de lo que ocurrió en la anterior y se tiene en cuenta para planificar la siguiente.

El uso que les damos a estos indicadores es muy diverso. En algunas ocasiones nos sirven para centrar la atención de observadores externos que ayudan al docente a reflexionar sobre su enseñanza. En otras, para recabar información de algunos aspectos específicos de la enseñanza que queremos mejorar. Y, en otras tantas, para profundizar en nuestra comprensión de la enseñanza y trazar el rumbo de lo (mucho) que aún nos queda por hacer.

Bibliografía

- ASTOLFI, J. P. (2001) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla, Díada.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México D.F., Trillas.
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona, Martínez Roca.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (2007) “Capital(es) corporales que configuran las corrientes y/o contenidos de la Educación Física escolar”. En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5.
- (2005) “La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital ‘cuerpo’ en Educación Física”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 39.
- (2003) “Cultura corporal, vida cotidiana (y Educación Física)”. En RUIZ JUAN, F. y GONZÁLEZ DEL HOYO, E. (coord.) *Educación Física y deporte en edad escolar*. Valladolid, FEADDEF.

- Actas del V Congreso Internacional de FEADDEF, realizado en Valladolid en septiembre de 2003.
- (1996) “Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física”. En *Revista de Educación*, 311.
- (1994) “Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en Educación Física”. Ponencia del curso Investigación Alternativa en Educación Física, celebrado en Málaga en septiembre de 1993. En BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (coord.) *Investigación alternativa en Educación Física*. Málaga, Unisport.
- BORES CALLE, N. (coord.) (2005) *La lección de Educación Física en el tratamiento pedagógico de lo corporal*. Barcelona, INDE.
- (2001) “El cuaderno del alumno: una disculpa para replantearse el área de Educación Física”. En *Tándem*, 4.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor. [e.o. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1996].
- BURÓN, J. (1994) *Motivación y aprendizaje*. Bilbao, Mensajero.
- DAMASIO, A. (2001) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica. [e.o. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putnam Publishing, 1994].
- DEVÍS DEVÍS, J. y ANTOLÍN JIMENO, L. (2002) “Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física: la revisión de un estudio de casos”. En DEVÍS DEVÍS, J. (coord.) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante, Marfil.
- DUBET, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa. [e.o. *L'ecole des chances*. Ed. du Seuil, 2004].
- ESPAÑA (2006) *LOE. Ley Organica 2/2006, de Educación*, 3 de mayo. [BOE de 4 de mayo].
- (2002) *LOCE. Ley Organica 10/2002, de Calidad de la Educación*, 23 de diciembre. [BOE de 24 de diciembre].
- (1990) *LOGSE. Ley Organica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*, 3 de octubre. [BOE de 4 de octubre].
- EVANS, J.; PENNEY, D. y DAVIES, B. (1997) “Regreso al futuro: política educativa y Educación Física”. En I Encuentro de Profesores Universitarios de Didáctica de la Educación Físico-Deportiva. Málaga.
- FAMOSE, J. P. (1992) *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona, Paidotribo.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2004) “Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica”. En FRAILE ARANDA, A. (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FREIRE, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México D.F., Siglo XXI [e.o. *Pedagogia da esperança*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1992].
- GARD, M. y WRIGHT, J. (2005) *The obesity epidemic. Science, morality and ideology*. London, Routledge.
- GOODSON, I. F. (1991) “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum”. En *Revista de Educación*, 295.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. y BECKMANN, H. (2008) “Teoría e práctica da oficina de movimiento”. En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 6.

- HOWE, M. (1999) *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid, Alianza.
- KIRK, D. (2007) "Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades (inter)nacionales en la sociedad postdisciplinaria". En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5.
- (1992) "Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum Into View". En *Quest*, 44.
- (1990) *Educación física y currículum*. Valencia, Universitat de València. [e.o. *Physical Education and Curriculum Study. A Critical Introduction*. Londres, Croom Helm, 1988].
- LIPOVETSKY, G. (1990) *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona, Anagrama. [e.o. *L'Empire de l'éphémère: la mode et son destin dans les sociétés modernes*. Gallimard, 1987].
- LORENTE CATALÁN, E. (2005) "Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en secundaria". Tesis doctoral inédita. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (2005) "Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica". En SICILIA CAMACHO, A. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J.-M. (coord.) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona, INDE.
- (2004) "Una aproximación histórica a las políticas educativas de la Educación Física en España". En CAPARROZ, F. y FIGUEIREDO, N. (coord.) *Educação Física Escolar: Política, Investigaçao e Intervençaõ*. Uberlandia, Brasil, LESEF-UFES/NEFPECC-UFU.
- (2000) "A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física del siglo XX". En *Revista de Educación*, número extraordinario: *La educación en España en el siglo XX*.
- (1994) "Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física". En ROMERO GRANADOS, S. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. Sevilla, Wanceulen. [Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio, celebrado en Sevilla en septiembre de 1994].
- (1992) "El papel de la autoevaluación y de la evaluación del compañero en Educación Física". En IX Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Tarragona, Universidad de Tarragona.
- ; BORES CALLE, N. y GARCÍA MONGE, A. (2007) "Replantearse el presente de la Educación Física como estrategia de mejora: apuntes para un gran debate sobre el futuro". En *Tándem*, 23.
- ; GARCÍA MONGE, A. y BORES CALLE, N. (2005) "Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares". En BORES CALLE, N. (coord.) *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares*. Palencia, Patronato Municipal de Deportes.
- y VACA ESCRIBANO, M. (1997) "Tratamiento pedagógico de lo corporal: historia de un grupo con vocación de compartir y crear una cultura profesional que dé respuesta a la dimensión motriz y corporal de la educación". En III Simposium Internacional sobre Investigación-Acción y Prácticas Educativas

- Críticas. Valladolid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992) "Las funciones sociales de la escuela; de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- RIVERA GARCÍA, E. y TRIGUEROS CERVANTES, C. (1999) "Educación Física: ¿la chacha del 2000 en Educación Primaria?". En *Conceptos*, 6.
- ROTTER, J. (1966) "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". En *Psychological Monographs general and applied*, 80 (1).
- SELIGMAN, M. (1991) *Indefensión*. Barcelona, Debate.
- SNYDERS, G. (1987) *La alegría en la escuela*. Barcelona, Paidotribo. [e.o. 1985].
- TINNING, R. (2002) "Toward a <modest pedagogy>. Reflections on the problematics of Critical Pedagogy". En *Quest*, 54 (3).
- VACA ESCRIBANO, M. (2007) "Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento". En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5.
- (2002) *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria*. Palencia, Cuerpo, Educación y Motricidad.
- (1996a) "Reflexiones en torno al nacimiento y algunos supuestos fundamentales del tratamiento pedagógico de lo corporal". En PASTOR PRADILLO, J. L. et al. (coord.) *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (1996b) "¿Qué enseñar que merezca la pena en el área de Educación Física?". Monográfico sobre Educación Física escolar. En *Revista de Educación*, 311.
- (1996c) *La Educación Física en la práctica en educación primaria. Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas*. Palencia, Cuerpo, Educación y Motricidad.
- (1986) *Tratamiento pedagógico de lo corporal en los inicios de la escolaridad*. Málaga, Unisport.
- VAN MANEN, M. (2004) *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona, Paidós. [e.o. *The tone of teaching*. London, The Althouse Press, 2002].
- VIGOTZKY, L. (1973) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.
- WHITEHEAD, M. (2001) "The Concept of Physical Literacy EJPE". En *European Journal of Physical Education*, 6. <<http://www.physical-literacy.org.uk/concept.php>>. Acceso el: 9/7/08.
- WHITEHEAD, M. (2004) "Physical literacy: a debate". En KLISOURAS, V. et al. (coord.) *Pre-Olympic Congress, 2004. Sport Science Through the Ages. Challenges in the new millennium*. Tesalónica, Grecia, ICSSPE-Aristotle University of Thessalonica. <<http://www.physical-literacy.org.uk/greece2004.php>>. Acceso el: 9/7/08.
- ZÜLKE TAFFAREL, C. y HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (2007) "A 'escola móvel' un exemplo para alterar a cultura pedagógica da escola". En ZÜLKE TAFFAREL, C. y HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (coord.) *Currículo e Educação Física*. Ijuí, Brasil, Unijuí.