

MONOGRÁFICO

UN PROYECTO PARA UNA ESCUELA CON CUERPO Y EN MOVIMIENTO

Marcelino Juan Vaca Escribano³¹. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

Resumen.- Estudiar y desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal en la escuela nos ha llevado a construir un modelo, el Tratamiento pedagógico del ámbito corporal. Este artículo trata de explicar su oportunidad en los planteamientos educativos generales, identifica lo que se enseña en educación física escolar y cómo se procura que repercuta en el desarrollo y aprendizaje del alumnado, y muestra el análisis de la práctica como la principal fuente de innovación educativa, desarrollo profesional y reflexión curricular.

Abstract.- Our studies on the educative potential of the body sphere within the school context and formal education have brought about the model 'Pedagogical Treatment of the Body sphere' (TPC: Tratamiento Pedagógico del ámbito Corporal). In this framework, we reflect about what is taught within PE and how we direct our attention to pupils' learning and development. Furthermore, we emphasize the role of the analysis of our practices as the main resource for innovation (i.e., PE aims, curricula, etc.) and professional development.

1.- Introducción

Mi acercamiento a la cuestión que el título manifiesta se sitúa en la óptica del maestro, ese hombre o esa mujer que tiene la responsabilidad de organizar la vida del aula cada jornada, cada semana, cada trimestre, cada curso escolar y que, al hacerlo, va determinando presencias corporales, ritmos biológicos, usos, costumbres, normas, comportamientos, también procesos de enseñanza-aprendizaje específicos, que ayuda al alumnado a construir su experiencia escolar y que nosotros estudiamos para conocer sus posibilidades, limitaciones y dificultades. Este empeño ha ido perfilando un modelo educativo que, desde hace tiempo, denominamos Tratamiento pedagógico del ámbito corporal.

³¹ mvaca@mpc.uva.es

2.- El tratamiento pedagógico del ámbito corporal

Afirma Savater (2007:12), apoyándose en Unamuno, que “*cada uno crea aquello en lo que cree*”. Observo que es una reflexión bastante ajustada, pero el asunto que nos trae es bastante terrenal y mantengo que el modelo “Tratamiento Pedagógico del ámbito Corporal” (TPC) se ha venido construyendo y explicando no sólo por lo que creemos, sino también por el efecto y la gestión de las posibilidades y dificultades encontradas en nuestras actividades de docencia, investigación y formación del profesorado.

El proceso de construcción del TPC, aunque cuenta ya con algo más de un cuarto de siglo, sigue abierto en muchos de sus frentes a la investigación profesional, a la reflexión personal, a la colaboración de los maestros tutores (MTs), maestros especialistas de educación física (MEFs), y de otros profesionales que intervienen en la educación infantil y primaria.

Comenzaré formulando una de sus hipótesis: *Un proyecto sobre el ámbito corporal en la escuela debe atender una doble dimensión: su integración en los planteamientos educativos generales y su especificidad como área de expresión y de experiencia*. En torno al ámbito corporal no sólo se construyen aprendizajes específicos y se estimula el desarrollo motor, surgen también, a lo largo del tiempo escolar, numerosas oportunidades en las que se reclama su silencio, se atienden sus necesidades, se solicita su participación para construir aprendizajes diferentes, se busca su colaboración para generar el ambiente que conviene a las tareas escolares, etc.

2.1.- Integrar el cuerpo en los planteamientos educativos generales

Hace tiempo que imparto una asignatura en el último curso de la especialidad de Educación Infantil que versa sobre el interés educativo del cuerpo y el movimiento. Cuando las estudiantes llegan a ella han cursado ya las dos estancias largas de prácticas en centros educativos que prevé su plan de estudios. Una de las primeras actividades que desarrollamos es el análisis del relato que cada estudiante ha construido sobre “*Un día en la escuela*”. Estudiando estos relatos, que agrupamos por niveles (3 años, 4 años, 5 años y escuela unitaria), hemos ido extrayendo una serie de conclusiones que nos permiten establecer un

debate sobre la escuela que pretendemos, *una escuela con cuerpo y en movimiento*³².

Comencé a hacer este tipo de actividades catorce años antes de ser profesor en la Escuela Universitaria de Educación, siendo maestro en el primer ciclo de la EGB y coordinador del Seminario de Psicomotricidad del Colectivo de Renovación Pedagógica ADARRA – Bilbao, en el que nos reuníamos maestros y maestras que trabajábamos con alumnado de dos a ocho años (Vaca Escribano, 1980/1986)

Los relatos analizados durante estos años nos presentan una jornada escolar en la que la organización de las situaciones educativas que la componen describe un curioso vaivén en función del tratamiento que recibe el ámbito corporal. Y es que, como atinadamente afirma Agustín Escolano (2000: 85):

Los cuadros horarios semanales y diarios de las instituciones son algo más que un sistema formal de organización de la educación en la medida en que operan como mediadores, en los procesos de socialización, entre biología y cultura.

Entre el *cuerpo silenciado* que exige atender a las explicaciones del maestro, participar en la conversación en grupo, ejecutar tareas de lectura, escritura, cálculo, etc., y el *cuerpo suelto* de los recreos, suelen darse en la escuela otras presencias corporales que van dibujando el vaivén mencionado:

- Algunas actividades muy elaboradas pedagógicamente y algunos momentos en los que se organiza el atuendo, los materiales a utilizar, las producciones construidas, etc., hacen que sea posible en la escuela un *cuerpo implicado*, un cuerpo que participa conforme a la naturaleza de la tarea escolar.
- Las situaciones educativas que tienen que ver con actividades de alimentación, deposición, higiene, proporcionan un *cuerpo objeto de atención*.
- Con frecuencia, sobre todo en Educación Infantil, se utiliza el cuerpo y su capacidad de movimiento para explicar conceptos y construir aprendizajes que se corresponden con otras áreas. Surge así un *cuerpo instrumentado*.

³² Supongo que frente a otra en la que, como sentenciara Tonucci en el libro de Alfieri (1979: 7), *El cuerpo en la escuela no sirve*.

- También suelen darse situaciones educativas que buscan la educación corporal, lo que nos remite a un *cuerpo objeto de tratamiento educativo*.

Una de las tareas que realizamos al analizar un relato sobre una jornada escolar consiste en asociar las situaciones educativas que en él se dan con las presencias corporales que provocan (véase el cuadro 1).

Cuadro 1: Situaciones educativas – Presencias corporales.

Situación educativa	Tiempo	Presencias corporales
Encuentro	Diez minutos	Cuerpo implicado
Asamblea	Veinte m.	C. silenciado
Moveirse para comprender	Diez m.	C. instrumentado
Tareas de lectura y escritura	Cinco m.	C. silenciado
Cuñas corporales	Cinco m.	C. implicado
En la sala de baile	Veinticinco m.	C. objeto de trat. Educativo
En el patio	Veinte m.	C. implicado
La higiene y el desayuno	Veinticinco m.	C. objeto de atención
Rincones	Quince m.	C. implicado y C. silenciado
Momento de despedida	Quince m.	C. implicado y C. silenciado

Expongo a continuación algunas de las conclusiones a las que hemos ido llegando en el análisis de horarios reales del segundo ciclo de Educación Infantil:

- No hemos encontrado ningún relato de la jornada escolar en el que no se dé ese vaivén entre las diferentes presencias corporales que se van sucediendo a lo largo de la jornada.
- Los resultados que se obtienen, con esta “fotografía corporal” sobre la vida escolar, nos muestran la singularidad de la práctica educativa en cada contexto. La cadencia del vaivén resultante es siempre original y está estrechamente ligada a la experiencia profesional, a la formación del profesorado y a los recursos espaciales y materiales con los que cuenta su autor.
- Los recursos materiales y, sobre todo, los espaciales son vivamente demandados por el profesorado de Educación Infantil debido a que en un buen número de escuelas brillan por su ausencia.
- La formación en torno al cuerpo y el movimiento ha sido, sin lugar a dudas, el tema más solicitado por los maestros y maestras de Educación Infantil durante los últimos treinta años, demostrando que saben de la importancia que tiene atender los intereses, deseos y necesidades que emanan del ámbito corporal en la consecución de sus proyectos de trabajo.
- Analizando relatos y observando en directo la vida escolar hemos comprobado que se da una estrecha relación entre las características del vaivén resultante y el ambiente que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tranquilidad, el sosiego, el estar a lo que hay que estar, reclaman que sean atendidas algunas cuestiones que emanan del cuerpo y el movimiento y que se ven reflejadas en la “fotografía corporal”.
- Suele atribuirse al azar y la suerte el que una maestra o un maestro cuente, un ciclo sí y el otro también, con un grupo tranquilo, colaborador, implicado y creativo. Pero nuestras investigaciones nos dicen que lo que ocurre en realidad es, precisamente, que esos maestros y maestras establecen una lucha contra el azar, organizando las situaciones educativas en el tiempo escolar y procurando que la lógica interna de cada una se corresponda con las posibilidades reales de aprendizaje del

alumnado, con sus necesidades de saber. Es esto, al menos en la mayoría de los casos, lo que les lleva a disfrutar de estos grupos³³.

Esta mirada sobre la implicación corporal en la vida del aula, que hemos denominado “fotografía corporal”, no suele formar parte del debate profesional. Cuando los maestros y maestras se encuentran con la resultante de su propia jornada, se muestran a menudo culpabilizados, como pillados en falta -suelen considerar excesiva la presencia del *cuerpo silenciado*-. Pero no podemos deducir que el tema les sea ajeno. La presencia y el tratamiento del cuerpo en la escuela es un reto importante que los maestros y maestras gestionan, aunque generalmente en privado.

En un curso de formación permanente con maestras y maestros veteranos pude comprobar cómo llegaban con facilidad a acuerdos sobre la calidad de los horarios que subyacían en los relatos que había tomado de los estudiantes de Educación Infantil y que les propuse analizar. Las cuestiones relativas a lo corporal y sus repercusiones en el ambiente escolar eran claramente utilizadas en las reflexiones que les llevaban a clasificar los horarios en función de su potencial educativo.

Atender los intereses, deseos y necesidades que emanan vía corporal en el transcurrir de la vida escolar no es perder el tiempo, es tener en cuenta un niño más real.

Hay un orden en la naturaleza que el amor de los padres y la educación utilizan o no, desarrollan o no, pero que es menester guardarse de contrariar. (Dolto, 1981: 191)

Desde una mirada distinta, el neurólogo Joaquín Fuster argumentaba, en una entrevista de prensa (El País 14 de julio de 2007), sobre las relaciones que se establecen entre emoción y cognición:

Sabemos que las funciones cognitivas mejoran cuando hay un incentivo, un interés, un ansia por conocer. Pero pasado cierto nivel, cuando la tensión es demasiado alta, el cerebro se defiende y deja de trabajar. Se bloquea.

En la senda que venimos transitando hay algunas noticias inquietantes que están apareciendo en los diarios. Es el caso que denuncia la Asociación de Padres y Madres de Niños y Jóvenes con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) *Los colegios*

³³ Diciendo esto no nos olvidamos que hay poblaciones cuyas circunstancias superan el buen hacer de los maestros y maestras, poblaciones que necesitan medidas que exceden su responsabilidad.

no tienen formación ni recursos para asumir el reto y se quitan de encima a los TDAH con expulsiones directas o encubiertas... (Ver: www.tdahcatalunya.org)

Otro detalle extraído del análisis de los *horarios reales* –los relatos sobre la jornada suelen mantener cierta distancia de los *horarios oficiales*, los entregados a principio de curso a la administración educativa- es que la diversidad de situaciones educativas se va sucediendo según los niños y niñas van avanzando por los niveles educativos. En este sentido, nos llama la atención, curso tras curso, la disminución de situaciones educativas que se da en las jornadas escolares de cuatro y cinco años cuando se les compara con las de tres años. En Educación Primaria los horarios obedecen al reparto de tiempo establecido para las diferentes materias del currículo. Exagerando un poco, diría que a partir de los cinco años el vaivén se reduce a: *Cuerpo silenciado en el aula / Cuerpo suelto en el patio / Cuerpo silenciado en el aula / Cuerpo suelto en la salida*.

Estos modos de proceder pueden llevar al alumnado a unas percepciones poco convenientes. En una ocasión escuché a un niño de ocho años decir a su maestra, cuando le reñía por el comportamiento con sus compañeros en el pasillo que daba acceso al patio: *“Ahora tú no mandas, estamos en el recreo”*.

La exigencia excesiva a la capacidad de adaptación del alumnado, la *“cultura somática”* –expresión acuñada por Luc Bolstanski, que Julia Varela (1988) define como *el moldeamiento sufrido por los cuerpos en nombre de una buena educación-*, es un problema que necesita una buena formulación en el pensamiento estratégico de los maestros. Pero los vientos que corren no parecen favorables al cambio necesario. Apunto algunas razones:

- Los maestros y maestras tutores de Educación Primaria suelen manifestar, sin pudor, su falta de formación en aquello que tiene que ver con el ámbito corporal, algo sencillamente impensable en Lengua o Matemáticas. La razón que se arguye es que para eso están los maestros especialistas de Educación Física.
- Las maestras y maestros de Educación Infantil (con honrosas excepciones, que responden más a iniciativas personales que a las orientaciones administrativas) entienden el ámbito corporal como un apéndice que puede tener un tratamiento particular. Es

habitual en las escuelas que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil y que cuentan con un maestro o una maestra ayudante, que sea precisamente el o la ayudante quien se haga cargo de la “psicomotricidad” –nombre en el que se suele globalizar la educación corporal en este ciclo educativo-.

- En los horarios oficiales se señalan con bastante frecuencia situaciones educativas bajo el nombre “Psicomotricidad”. Son las situaciones educativas más vulnerables, las que con más frecuencia desaparecen en los horarios reales, cuando no hay un profesor encargado de su implementación.

Estos comportamientos dificultan que los proyectos que llegan a los centros educativos desde otras instituciones sobre los temas corporales y motrices, estoy pensando, por ejemplo, en las campañas de natación escolar, no sean atendidos del modo más conveniente.

2.2.- Desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal

Hay dos situaciones con las que tratamos de desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal: las lecciones y las cuñas motrices.

La *cuña motriz*, surgió en los primeros años de maestro y ha sido motivo de diferentes escritos y reflexiones (Vaca Escribano, 1986: 97 y 2002: 54). Como su nombre indica, se trata de introducir en la jornada escolar, a modo de corte publicitario, una práctica corporal entre dos situaciones educativas en las que el cuerpo de los escolares pase desapercibido. Las cuñas tienen un doble cometido. Por una parte, procuran el descanso introduciendo en la vida escolar una actividad más tolerante con los intereses, deseos y necesidades corporales, y, por otra, hacen posible el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizajes centrados en la educación corporal. Con las cuñas, los maestros modifican el vaivén entre la exigencia y la tolerancia corporal, buscando que el alumnado esté más disponible e implicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No es casual que las cuñas surgieran en el ciclo inicial, donde los aprendizajes instrumentales de lectura, escritura y cálculo ejercen una presión tan enorme en el profesorado que le llevan a proponer actividades que requieren que el cuerpo pase desapercibido desde la entrada en el aula hasta el recreo y desde la vuelta del recreo a la salida, ni que lo hicieran en un momento profesional en el que estábamos

enormemente interesados por aprender a intervenir a partir de la *actividad motriz espontánea* (Lapierre y Aucouturier, 1974).

Los niños y niñas que emiten corporalmente señales de cansancio y desasosiego, sus posturas cada vez son más inconvenientes, la atención disminuye, el movimiento corporal aumenta y van dejando de estar a lo que hay que estar. Los cuerpos hablan y por medio de esta expresividad los maestros y maestras van encontrando el momento propicio para situar la *cuña* y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva.

Nuestros trabajos nos llevan a entenderlas muy oportunas cuando se considera conveniente tonificar al alumnado en los primeros minutos de clase, cuando nos proponemos cambiar de ritmo, etc. Por tanto, en los instantes previos a las salidas del aula, cuando regresa del recreo y necesita calmarse para adentrarse en nuevas tareas, cuando se dan manifestaciones de cansancio debidas a una densa actividad intelectual...

A través de actividades de movilidad articular, de ejercicios de tensión y distensión muscular, de masajes de unos a otros, de ejercicios de respiración, de breves canciones que invitan a dar palmas o a moverse de un modo general, del manejo intencionado de algunos objetos, de exploraciones sobre el equilibrio, la verticalidad, la coordinación dinámica global o segmentaria, etc., el alumnado se distiende, relaja o tonifica para mejorar su disposición e implicación en las tareas escolares a la vez que adquiere un mayor conocimiento y control sobre su propio cuerpo, desarrolla habilidades motrices, y vivencia tramos significativos de la cultura motriz: canciones con movimiento, canciones que conllevan el manejo de objetos...

Observando sus resultados en la práctica, podemos afirmar que las *cuñas* suponen una excelente contribución en la lucha contra la desintegración y el fracaso escolar.

Progresivamente la *cuña* como situación educativa fue encontrando un lugar y un significado dentro de los horarios semanales y diarios hasta integrarse en los rituales que hacen que la vida del aula adquiera el ritmo adecuado y que los niños y niñas estén más disponibles para el aprendizaje. A lo largo de la Educación Primaria es posible conseguir que el alumnado haga de las *cuñas* un uso autónomo y que las utilice para sentirse mejor dispuesto, más integrado, tanto en la escuela como fuera de ella.

En torno a las cuñas se elaboran proyectos que implican a los MTs y MEFs. Los miembros del Seminario están desarrollando proyectos sobre hábitos saludables que ponen en evidencia la importancia del trabajo en equipo, la oportunidad de compartir como claustro de profesores un plan al servicio del desarrollo y el aprendizaje del alumnado que comparten.

Pero, como se ha dicho, las cuñas no son la única situación educativa con la que los maestros y maestras tratan de desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal, también lo hacen las lecciones, la mayoría de las veces se concretan en sesiones de aproximadamente una hora de duración pensadas para desarrollar las unidades didácticas planificadas.

Tanto las cuñas como las lecciones tratan de hacer hincapié en los *aprendizajes motrices*. Pero la motricidad implica al ser humano en su conjunto y dentro de las lecciones se procura también la construcción de *aprendizajes generales*, aquellos que tienen que ver con actitudes, valores y normas de comportamiento, y *aprendizajes transversales*, aquellos que tratan de construirse desde diferentes áreas curriculares, como conversar, leer, escribir, calcular, etc. Como comenta Meirieu (2005: 66):

La lección es un espacio y un tiempo estructurado por un proyecto específico que une a la vez, indisolublemente, la transmisión de los conocimientos y la formación de los ciudadanos.

Planificando, desarrollando y analizando cuñas y lecciones tratamos de no olvidar que, en el momento actual, hay un déficit en la ejercitación físico-motriz en la educación no formal e informal, que las posibilidades de exploración motriz se han reducido entre los niños y niñas por problemas de urbanismo, de inseguridad, de cambios en la cultura lúdica, que el *carácter socrático de la calle*, del que hablaba D. Eduardo Haro Teglen, se ha ido deteriorando progresivamente.

Para paliar esta situación contamos con un amplio abanico de contenidos pertinentes, con una rica cultura motriz en torno a la infancia (juegos motores, bailes, canciones con movimiento, actividades en el medio acuático y en el medio natural...) que reclama el compromiso del conjunto de los agentes sociales, la llamada a la tribu, diría José Antonio Marina (2006), y que la escuela debe coordinar para conseguir una educación más sistémica y de mayor calidad.

Llegados a este punto, considero oportuno señalar, aunque sea a grandes rasgos, aquello que tratamos de enseñar y el dispositivo ideado para conjugar enseñanza y aprendizaje.

3.- Sobre qué enseñar y cómo hacer para que repercuta en el desarrollo y en el aprendizaje del alumnado

En este tramo del artículo iré un poco más deprisa, no hace mucho tiempo escribí una comunicación titulada: *Reflexiones y propuestas sobre los aprendizajes en el ámbito corporal de los niños y niñas de educación primaria*, que puede leerse en el libro de actas de la II Universidad del Deporte del verano, junio de 2007.

La última vez que, de un modo general, tratamos de identificar qué enseñar partimos de lo que el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) proponía para el área de Educación Física en la Educación Primaria. Tomamos los ocho objetivos en los que el Ministerio de Educación expresaba las capacidades que el alumnado debía adquirir antes de acceder a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y nos preguntamos por las prácticas que el alumnado debería realizar para desarrollar las capacidades y construir los aprendizajes que entendíamos que allí se mencionaban.

El trabajo fue bastante laborioso y se llevó a cabo en diferentes lugares, con distintos colectivos de profesorado, aunque el núcleo base fue el Seminario sobre el Tratamiento Pedagógico del ámbito Corporal, que reúne semanalmente en la Escuela Universitaria de Educación a MTs y MEFs de diferentes ciclos, junto a estudiantes y profesorado universitario.

Los aprendizajes identificados tenían que ver con saber de sí mismos, de su naturaleza motriz, de la cultura motriz, y con los escenarios específicos en los que se desarrollan las prácticas corporales: la sala-gimnasio, el patio, la piscina, el aula naturaleza... (Véase el cuadro 2).

LOS NIÑOS Y NIÑAS APRENDEN:

I. DE SÍ MISMOS cuestiones que tienen que ver con:

I.1.- Conocer, controlar y valorar el ámbito corporal

I.2.- Las posibilidades, necesidades y limitaciones físico - motrices

I.3.- La expresión y comunicación vía corporal

I.4.- El cuerpo y el movimiento como una fuente de sensaciones y sentimientos

II. DE SU NATURALEZA MOTRIZ al estimular las:

II.1.- Habilidades de locomoción

II.2.- Habilidades de manipulación

II.3.- Habilidades específicas y complejas

III. DE, y EN LA SOCIEDAD EN LA QUE VIVE en tareas como:

III.1.- La reproducción y transformación de la cultura motriz

III.2.- La construcción escolar del juego, la danza, el deporte...

III.3.- La elaboración de estrategias en los juegos motores reglados

III.4.- La utilización de éstos para volver sobre lo señalado en I y II

IV. EN LOS ESCENARIOS EN LOS QUE LA CULTURA MOTRIZ SE DESARROLLA

IV.1.- Escenarios habituales para los escolares como: la sala, el aula, el patio, el parque cercano.

IV.2.- Escenarios compartidos socialmente:

- Sin incertidumbre: la piscina [Proyecto: DMA], el estadio [Actividades atléticas]

- Con incertidumbre: el aula naturaleza [Actividades de aire libre]

Dentro de cada uno de los campos fuimos distinguiendo los temas que nos permitían una mejor organización de las prácticas identificadas. Había temas en los que era fácil distinguir diferentes núcleos de contenido lo que nos ayudaba a visualizar con mayor nitidez y precisión la unidad didáctica a planificar, desarrollar y evaluar. La organización de los campos de contenido y temas nos ayuda a plantear las programaciones generales anuales con un mayor orden y coherencia. A lo largo del curso escolar hay oportunidad de planificar, desarrollar y evaluar al menos una unidad didáctica de cada tema.

Pero, situados en la práctica, es decir, en el desarrollo de los proyectos generales y personales de los sujetos que aprenden, los límites del cuadro presentado pierden claridad pues en la lección, como ya apuntamos, se mezclan *indisociablemente la transmisión de los contenidos y la formación de los ciudadanos*.

En la década de los setenta trabajamos afanosamente para que la lección siguiera un ciclo que pasaba por las fases de planificación, desarrollo, y análisis de lo ocurrido a la luz de lo previamente diseñado (Vaca Escribano, 1980). La literatura en torno a la investigación-Acción fue ilustrando y corrigiendo, unos años más tarde, nuestras primeras intuiciones. La tesis doctoral *Tratamiento pedagógico del ámbito corporal en educación infantil*, leída en 1995, ilustra cómo se fue desarrollando este proceso.

El trabajo de planificación, desarrollo y análisis de las lecciones constituye la fase de *acción* de la unidad didáctica, fase que se plasma en papeles, imágenes, dibujos, esquemas, etc., que se archivan en el interior de una *carpeta* que, a lo largo de los últimos años, se ha venido concretando como el dispositivo pedagógico que contiene el conjunto de actividades que se dan en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje o unidad didáctica. Las tres primeras páginas de la carpeta se utilizan para dar cuenta del *proyecto a desarrollar*. La última, es decir, la contraportada, se reserva para *reflexionar sobre lo aprendido* en el proceso de enseñanza-aprendizaje una vez terminado.

4.- El análisis de la práctica como fuente de reflexión curricular, innovación educativa, formación y desarrollo profesional

Planificada y desarrollada la unidad didáctica nos preguntamos por lo que hemos aprendido en torno a tres cuestiones: el tema motivo de enseñanza-aprendizaje; las características del aprendizaje construido

por los niños y niñas; y el oficio de maestro. De este modo, cada unidad didáctica supone una revisión de las hipótesis y conclusiones a las que vamos llegando en cuanto al currículum, al aprendizaje del alumnado y al desarrollo profesional.

Al reflexionar sobre lo ocurrido en el desarrollo de la unidad didáctica se van estableciendo precisiones que nos ayudan a identificar y situar de forma más precisa aquello que pretendemos que el alumnado aprenda, quizá porque vamos sabiendo algo más de aquello que los niños y niñas pueden aprender, aquello de lo que sienten necesidad de saber.

Este proceso clarifica y enriquece la propuesta curricular de tal manera que, en los últimos años, estamos haciendo importantes progresos en la trama conceptual de cada uno de los temas señalados en la propuesta curricular.

Las reflexiones en torno al aprendizaje construido por el alumnado nos ayudan a observar la pertinencia de lo que proponemos, su posible progresión en los diferentes niveles educativos, su capacidad para ajustarse a la necesidad de saber del sujeto que aprende. De este modo, avanzamos también en el complejo asunto de la secuenciación del contenido a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil y los tres ciclos de la Educación Primaria.

Enseñar y aprender son dos verbos que no siempre conjugan bien (Pozo, 2000). El análisis del surgido en la lección a la luz de lo planificado tiene como principal objetivo ajustar el plan de la lección siguiente hasta conseguir una mejor articulación entre la enseñanza y el aprendizaje. El desarrollo de las lecciones de la unidad didáctica se asemeja a un *“proceso de limpieza”* en el que cada vez hay una mayor relación entre las actividades motrices que el alumnado desarrolla y los aprendizajes que gracias a ellas construye.

Los avances en todo este asunto no se corresponden con la simplificación, sino más bien con la progresiva capacidad de gestionar una mayor complejidad. El oficio de maestro está lejos de ser simple.

Como puede apreciarse, seguimos trabajando bajo la influencia de la Investigación- Acción Colaborativa y ello, entre otras cosas, nos lleva a entender como muy pertinentes los argumentos expresados por L. Stenhouse (1987: 81):

Llego a la conclusión de que la investigación sólo puede perfeccionar notablemente el arte de enseñar si ofrece unas hipótesis (es decir unas conclusiones provisionales) cuya aplicación cabe comprobar porque pueden ser puestas a prueba en el aula por parte del profesor, si ofrece descripciones de casos o generalizaciones retrospectivas acerca de casos suficientemente ricos en detalles para proporcionar un contexto compartido en el que juzgar el propio caso. (El subrayado es nuestro)

Sobre las *hipótesis* hemos venido hablando hasta ahora. Nos adentramos, aunque sea brevemente, en el mundo de la *descripción de casos*.

De acuerdo a un plan elaborado a principio de curso, me traslado hasta los lugares de trabajo de algunos miembros del Seminario para observar sus prácticas y relatarlas en un texto escrito, ilustrado con fotografías o vídeos. Estas descripciones de casos, procuramos que *suficientemente ricas en detalles*, son analizadas en nuestros encuentros semanales.

Veamos, por ejemplo, el relato del 19 de enero de 2007 en el C. P. “Jorge Manrique”, alumnado de 6º de EP.

a.- Momento de Encuentro

Vienen de una excursión por la ciudad.

En un instante, la sala está preparada y nos encontramos todos en el círculo pintado frente a la pizarra. El alumnado va abriendo el cuaderno por la página que toca. -Segunda lección de la unidad didáctica “Aguantar corriendo”, tema I.2 Posibilidades y limitaciones corporales y motrices-

Muy pronto comienza un calentamiento que, a diferencia de otros días, dura algo más y está directamente controlado y dirigido por Mercedes.

La pizarra, como casi siempre, tiene escrita parte de la ficha que ellos han pegado en su cuaderno. Mercedes señalando en la pizarra va haciendo mención a aquellos asuntos que le parecen más relevantes en este momento: señalar el reto, recordar el modo de anotar los resultados...

La hoja de registro de resultados es conocida para todos con lo que los niños, de un vistazo, saben de las intenciones y logros alcanzados por el compañero.

El cuaderno contiene la hoja de resultados del año anterior que, en estos días, se consulta.



Se ponen por parejas y comienza el

b.- Momento de Construcción del Aprendizaje

Los bancos, separados unos de otros, construyen un cuadrado concéntrico en la sala.

Se van situando en los bancos por parejas. Uno se dispone a correr dejando la hoja de registro de resultados en manos del compañero.

Mercedes pregunta en voz alta por los minutos que han puesto como reto. Nadie baja de diez minutos, todos están entre 10, 12 y 14.

[Para elegir los minutos han contado con el trabajo del día anterior y con los resultados que obtuvieron el curso pasado]

No sólo declaran los minutos, en algún caso informan de que en el minuto 9:30 harán un cambio de ritmo para correr a toda velocidad los últimos treinta segundos.

Hacen una vuelta de reconocimiento.

¿Preparados?,...

¡Ya!

Algunos correrán solos, otros en pareja, ya que comparten planes.

El compañero del que corre es el encargado de anotar cada vuelta debajo del número que indica el minuto en el que están corriendo, pero anotando y anotando, se van dando cuenta de una serie de detalles de los que informan a su compañero:

- *“otra vez tres vueltas en el minuto”*
- *“este minuto has ido más deprisa”...*

Van señalando las vueltas dadas en la ficha del compañero.

La maestra grita el número del minuto por el que pasan.



Con el paso del tiempo se hacen más visibles los síntomas del calor, las dificultades respiratorias... Cada corredor va distanciándose del resto dedicándose plenamente a la gestión de su reto, de su compromiso.

Ha llegado el minuto diez y comienza la primera toma de pulsaciones

Los corredores recuperan su ficha, para sumar las vueltas dadas, anotar el número de pulsaciones y reflexionar sobre los resultados.

En el minuto doce hay una nueva toma de pulsaciones y, mientras los que han corrido anotan y charlan sobre lo ocurrido, los que van a correr calientan de forma autónoma...



Cambian los papeles, los corredores de antes pasan a ser anotadores...

Sigo observando una estupenda dedicación a lo que está ocurriendo.

Sus comentarios al otro dan muestra del control que tienen sobre el trabajo que están desarrollando:

- "Estás bajando el ritmo"

- "Vas haciendo las vueltas exactamente en el mismo tiempo"

Las parejas intercambian entre sí saludos y sonrisas cada vez que pasan por el lugar de anotación.

Cuando anotan van descubriendo cosas que pasan a comunicar al otro.



De nuevo llegará el momento de la toma de pulsaciones. Retomarán su propia hoja de registro de resultados y continuarán con las anotaciones.

Comienzan a relajarse unos a otros sin dejar de charlar. Uno en el suelo en tendido prono dobla las piernas por las rodillas para que el otro, agarrando los pies, les mueva suavemente.

Cuando todos han terminado hay un tiempo en el que colectivamente se dedican a estirar



En la sesión de seminario en la que analizamos este relato, hablamos de:

- El interés de este tema dentro del campo de contenidos *Aprenden de sí mismos*, la facilidad con la que permite reflexionar sobre los efectos corporales de la carrera, desde los que deducen pautas y precauciones a tener en cuenta...
- Otros núcleos que también ayudan a que los niños y niñas perciban la dialéctica entre las posibilidades y las limitaciones. -

De este modo se recuerda y revisa el mapa conceptual del tema en el Seminario-

- Si la Educación Física Escolar debería trabajar pensando en la edad de la excelencia motriz o, por el contrario, en el ciclo vital.
- La importancia de los registros de resultados en el cuaderno de la asignatura, que permiten a los niños y niñas tomar conciencia de lo que son capaces y ajustar los nuevos compromisos en unos márgenes inquietantes, e incluso hacer preguntas como: ¿Creéis que todos los años seguirá habiendo progresos?
- La variable pulsaciones y de las actividades desde las que construir sobre ella aprendizajes significativos y relevantes.

5.- Bibliografía citada

ALFIERI, F. (1979). **A la escuela con el cuerpo**. Barcelona. Movimento di cooperazione Educativa.

DOLTO, F. (1981). **¿Tiene el niño derecho a saberlo todo? Tener hijos**. Barcelona. Paidós.

ESCOLANO, A. (2000). **Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos**. Madrid. Biblioteca Nueva.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1974). **Los matices**. Barcelona. Editorial Científico-Médica.

MARINA, J. A. (2006). *Llamada a la tribu*. Revista Cuadernos de Pedagogía. N. 353, página 8.

MEIRIEU, P. (2005). **Lettre à un jeune professeur**. ESF éditeur.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1989). **Diseño curricular base**. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.

POZO, I. (2000): **Aprendices y maestros**. Madrid, Alianza Editorial

SAVATER, F. (2007). **La vida eterna**. Barcelona. Editorial Ariel

STENHOUSE, L. (1987): **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid. Editorial Morata.

VACA ESCRIBANO, M. J. (1980). **Psicomotricidad punto de partida**. Cuadernos de ADARRA, n. 18, Bilbao. (1986). **El tratamiento pedagógico del ámbito corporal en los comienzos de la EGB**. Editorial: UNISPORT - ANDALUCIA. Junta de Andalucía.

VACA ESCRIBANO, M. J. (2002). **Relatos y Reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Primaria**. Palencia. Edita: Asociación Cultural: "Cuerpo, Educación y Motricidad".

VARELA, J. (1988). "De las reglas de urbanidad a la ritualización y domesticación de las pulsiones". En Savater, F. **Filosofía y sexualidad**. Barcelona. Anagrama.