

**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD
DE BUENOS AIRES**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM**

**Actualización
Curricular**

E.

**EDUCACIÓN
FÍSICA**

G.

DOCUMENTO DE TRABAJO N°1

B.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal

Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación

Lic. Enrique Martín

Subsecretario de Educación

Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento-Educación

Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Currículum

Lic. Silvia Mendoza

1995

Equipo de profesionales de la Dirección de Currículum

Asesora de Currículum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la EGB: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita.

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur.

Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Carlos Silveira, Hilda Weitzman de Levy.

EGB

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Silvia Di Segni de Obiols, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Guillermo Obiols, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Polimodal

Silvia Acuña, Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

ÍNDICE

EDUCACIÓN FÍSICA

PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

1. Hacia una breve recuperación de la historia

2. Hacia una no tan breve continuación de esta historia

2.1. La reafirmación de la línea del DC '86 en Educación Física

a) Necesidad de algunas precisiones conceptuales

- Sobre las falencias

- Sobre los problemas surgidos desde su implementación

2.2. Los Contenidos Básicos Comunes

a) Aportes

b) Algunas diferencias

2.3. Síntesis

3. La Educación Física en la escuela

3.1. Los factores de contexto

3.2. La Educación Física dentro de la educación escolar

Las “competencias”

- Los ejes organizadores

- La Educación Física escolar en los distintos ámbitos: el patio, el medio acuático, el medio natural

3.3. Líneas didácticas de este enfoque disciplinar

PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)

Educación Física

Adriana Elena
Jorge Gómez*

PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

1. Hacia una breve recuperación de la historia

Desde 1987, año en que llega a las escuelas el Diseño Curricular aprobado en el 1986, los profesores de Educación Física del sistema municipal han tenido contactos de diverso tipo con él.

Recién se cumplen ocho años de su puesta en vigencia: mucho tiempo para la vida laboral de los docentes, poco para evaluar la puesta en campo de un Diseño Curricular y, menos aún, para evaluar los cambios que pueda promover respecto a planteos anteriores.

Desde que un diseño curricular es ley, hasta que "llega" a la escuela existe un proceso de "apropiación" por parte de los docentes, que permite que los cambios sean incorporados a sus prácticas.

El tiempo en que esto se produce, será mayor o menor según la distancia que exista con las prácticas anteriores, las características personales, el apoyo que se recibe (tanto desde el punto de vista de la capacitación adecuada a la implementación de la propuesta, bibliografía disponible, etc., como de la organización institucional que facilite u obstaculice los intentos que se realicen en ese proceso).

Los saberes docentes, las formas de trabajar, se fueron estructurando en la confrontación de lo aprendido en la formación docente con los aciertos, errores y reflexiones que produce el trabajo cotidiano con los niños.

Ante una nueva prescripción, como fue el DC '86, se hizo necesario articular todos esos saberes anteriores con las nuevas propuestas, comprenderlas, hacerlas "propias" y, desde allí, construir líneas didácticas, alternativas de acción, propuestas de enseñanza superadoras allí donde fuera necesario para mejorar la enseñanza.

Todo este proceso puede tener lugar, si no se piensa que todo lo nuevo es lo mismo que lo que ya se hace ni, tampoco, que cada nueva propuesta implica empezar de cero. Es decir, requiere una posición abierta, reflexiva y crítica que, a nuestro entender, se ve favorecida por el trabajo grupal.

*El presente *Documento de trabajo* ha sido elaborado por el equipo técnico de la Dirección de Currículum (A. Elena, A. Ferrari, Lady E. González y Jorge Gómez) en consulta permanente con el equipo de Supervisores de Educación Física de Nivel Primario de la M.C.B.A. y los profesores de Educación Física de la Dirección de Formación Docente Continua (E. Prieto, S. Red, L. Díaz, A. Grimberg).

En este período de implementación –desde 1987 hasta hoy–, en el área de la Educación Física se ha desarrollado una historia particular:

- * Se constituyó inicialmente un grupo de profesores "multiplicadores", representantes de cada distrito escolar, que organizó un primer nivel de información y consulta.
- * El equipo de supervisores de Educación Física realizó una tarea permanente de asistencia, apoyado por gran número de docentes dispuestos a compartir la búsqueda y las reflexiones para lograr transformaciones institucionales, del rol del docente, del alumno y de la propia supervisión.
- * La Escuela de Capacitación (DCPAD), a través de los cursos fuera de servicio, comenzó el proceso de elaborar propuestas concretas para la escuela, trabajando juntos, formulando hipótesis, probando, aprobando, descartando, compartiendo. Este proyecto comenzó bajo la denominación "El diseño curricular en acción".
- * Esta historia tuvo un despliegue de mayor profundidad y extensión cuando, en 1991, se comenzó a trabajar en conjunto (supervisión-capacitación) en jornadas en servicio, en las que participó el 80% de los profesores de Educación Física en actividad (niveles inicial y primario).

Estas jornadas tuvieron dos objetivos básicos, que definieron dos dinámicas diferentes:

1. Ante la falta de apertura y sistematización de contenidos se realizó capacitación sobre contenidos específicos: cada grupo de distrito contó con dos jornadas por cada temática requerida.
 2. Ante la dificultad de articular el planteo general con propuestas de enseñanza adecuadas a cada grupo se comenzaron a analizar variables intervinientes en jornadas de elaboración. Desde la producción en pequeños grupos se llegó a la impresión de un material sobre "Evaluación diagnóstica" y otro sobre "El espacio como contenido de la Educación Física", que se encuentran disponibles en todas las escuelas.
- * La participación de muchos docentes en los diversos concursos de ascenso que se realizaron en estos años, ayudó –como sucedió también en otras disciplinas– a difundir el marco conceptual común.

¿Cuál es, al cabo de este proceso, la relación de los docentes de Educación Física con el diseño curricular?

Son diversos los grados de apropiación. Algunos están convencidos de compartir el enfoque, y tienen mayores o menores dificultades en su puesta en práctica. Otros, acuerdan en algunos aspectos y desacuerdan en otros. Muchos valorizan planteos didácticos que no habían estado presentes en su formación docente.

Lo que sí está más generalizada, es la satisfacción de haber comenzado – institucionalmente– a compartir el hacer, las preocupaciones, las dificultades, sintiendo que se cuenta con un espacio para discutir cuestiones que hacen a mejorar la Educación Física en la escuela.

2. Hacia una no tan breve continuación de esta historia

Hoy, 1995, la puesta en marcha de las exigencias previstas por la Ley Federal de Educación ha desencadenado algunos cambios en el sistema educativo. Uno de ellos tiene que ver con la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial y la Educación General Básica, que se constituyen en el "insumo necesario" para que todas las jurisdicciones realicen las tareas de reelaboración de sus diseños curriculares, a fin de comenzar a implementar a partir de 1996, la nueva estructura educativa.

2.1. La reafirmación de la línea del DC '86 en Educación Física

La actual gestión educativa municipal, ha decidido mantener inicialmente el DC '86 y, a la luz de los CBC, elaborar documentos anexos que lo articulen con una lectura nacional de contenidos básicos, y comenzar, al mismo tiempo, a preparar un nuevo diseño curricular para el primer ciclo, que se implementará a partir de 1996.

Nos parece indispensable recordar que estos documentos, que llegarán por separado a los docentes de cada disciplina, serán anexos a un diseño curricular que se presentó unificado, con un marco teórico que fundamenta en común la totalidad de las disciplinas.

Señalar esto no nos parece un detalle más: el marco teórico proporciona las claves para una profunda comprensión del enfoque disciplinar y plantea el marco institucional en el cual tendría posibilidad total de desarrollo este enfoque de la enseñanza.

Por lo tanto es indispensable su lectura, para potenciar nuestras posibilidades y tener conciencia de probables limitaciones institucionales sin que éstas deriven en frustraciones.

Será desde aquí, entonces, que continuaremos esta historia, considerando simultáneamente tres elementos, los cuales guiarán la tarea orientada a la elaboración de un nuevo diseño curricular:

- * el planteo del Diseño Curricular de 1986;
- * el análisis de la experiencia realizada desde su implementación;
- * el documento de Contenidos Básicos Comunes.

a) Necesidad de algunas precisiones conceptuales

En Educación Física se ha decidido mantener la estructura conceptual y didáctica del DC '86, con las lógicas revisiones que nueve años de vigencia imponen, junto con los aportes y solicitudes de los CBC.

Esta decisión se fundamenta en dos consideraciones:

- La propuesta de los CBC, en cuanto a profundidad y extensión, está básicamente contemplada en el actual diseño para el área.
- El proceso de cambio del enfoque didáctico de la Educación Física iniciado en 1986, se encuentra en pleno desarrollo y consolidación.

Mantener esta estructura conceptual, no quiere decir mantener "intacto" el diseño curricular. Tenemos conciencia de que es un documento que también tuvo falencias, y que desencadenó conflictos y dudas desde su implementación. El análisis de estos aspectos determinará su tratamiento en estos documentos.

Por lo tanto, los precisaremos brevemente:

- Sobre las falencias:

1. Falta explicitar cuáles son los conceptos de objetivo, contenido y actividad.
Realizaremos en estos documentos una tarea de fundamentación y aclaración de la orientación y alcances de la propuesta.
2. Falta de apertura y especificación de contenidos.
Los CBC *"son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país"*, y se constituyen en el punto de referencia para realizar los ajustes necesarios y la definición clara de lo que conformará el sustrato del aprendizaje de los alumnos, constituyéndose en la tarea principal para la reformulación de un nuevo diseño curricular.

- Sobre los problemas surgidos desde su implementación:

- 1- "El Diseño Curricular como planteo ideal"
¿Planteo ideal o planteo teórico?

En un diseño curricular o sus materiales anexos se espera un claro planteo – disciplinar en este caso– que asegure un básico de aprendizajes para los niños.

Lo que permite elaborar un diseño no es un trabajo ideal, sino teórico, y esto significa:

- Plantear con claridad un enfoque didáctico y una selección de contenidos.
- Definir su pertinencia en función del análisis de las características de la sociedad y de la época.

La diferencia que presenta respecto de los CBC, que hacen un planteo de contenidos para todo el país, es la *contextualización*, la ubicación de esos contenidos según las características de esta jurisdicción, haciéndose cargo de las peculiaridades de la misma.

La Capital Federal, como "gran ciudad" influye en la vida cotidiana de los niños. Será necesario analizar qué influencia tienen en este planteo curricular para la Educación Física municipal, ciertas características, por ejemplo:

- * formas particulares de juego,
- * la televisión con fuerte presencia,

- * los juguetos electrónicos,
- * la relación actividad-descanso;
- * la heterogeneidad de experiencias, estructuras familiares, posibilidades socioeconómicas contextos culturales;
- * disminución de experiencias con grupos de pares, modelos de una comunidad discriminatoria, etcétera.

Ante esta contextualización jurisdiccional, el Diseño Curricular aporta el enfoque disciplinar, la propuesta general de contenidos y el enfoque didáctico, como fundamento necesario para encarar la resolución de los problemas concretos y reales en la escuela y los planteos en el patio con el grupo de alumnos.

2- "Dificultad para articular el planteo general con la propuesta de clase":

Aquí se hace referencia a la distancia existente entre el material curricular y su "puesta en práctica", que se manifiesta en dos grandes líneas:

- en la dificultad para el planeamiento y elaboración de situaciones de enseñanza adecuadas para cada grado en particular;
- en la dificultad que se origina en el trabajo con algunos grupos por la presencia de agresiones, liderazgos negativos, falta de disposición para el aprendizaje.

Atendiendo a las dos líneas enunciadas en este punto, complementaremos los documentos curriculares con anexos bibliográficos y de "desarrollo curricular", esto es, materiales elaborados por colegas que dan cuenta de experiencias realizadas en las escuelas.

Estos anexos iniciarán una posibilidad de intercambios que aspiran a aclarar enfoques, ejemplificar líneas, abrir puertas para la discusión y la reflexión, e intentarán ayudar a la resolución cotidiana de las tan complejas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

3- "Lo único que se espera de la clase de Educación Física es descarga y deportes."

Aquí hacemos referencia a la conflictiva relación entre la demanda social y cultural que se recibe en esta época, y las ideas que sobre la Educación Física tenemos los docentes, y aspiramos a concretar en la práctica.

Estas demandas se manifiestan a través de la presión por la práctica casi exclusiva de deportes convencionales, la desvalorización de la Educación Física en términos de aprendizajes, la simplificación de sus objetivos a un nivel de descarga, entre otras consideraciones de similar tenor. Requieren de un serio trabajo a fin de alcanzar una mayor conciencia para desarrollar otros contenidos, en la línea del conocimiento y cuidado del cuerpo, el uso creativo y activo del tiempo libre, la ampliación –en síntesis–, de la cultura física de nuestros alumnos.

¿Cuál es este serio trabajo? A partir de estos documentos se intentará la elaboración de ideas claras que puedan ayudar. Inicialmente, y a modo de ejemplo, decimos que, ***aunque no se expresen explícitamente como demandas, nosotros sabemos que hay cuestiones que son altamente significativas para la educación de los niños de la Capital Federal en esta época, y que deben ser considerados como contenidos a enseñar.***

Ante la disminución de los encuentros espontáneos de juego entre los niños, se hace más imperioso incluirlo como contenido, reconocida su importancia en la vida infantil.

Ante modelos corporales que impulsan a muchos adolescentes, jóvenes y adultos hacia una actividad física "para mantener la juventud", muchas veces sin ningún control serio, habilitarlos para valorar y cuidar su cuerpo se hace indispensable.

Ante la gran dependencia del adulto, en algunos casos, y la absoluta falta de contención, en otros, la autoestima, el razonamiento crítico, la independencia de juicio, deben ser trabajados intencionalmente como contenidos educativos.

Ante una comunidad con perfiles discriminatorios, el respeto por el otro, el reconocimiento de las diferencias, la tolerancia, deben ser trabajados como contenidos.

Ante modelos de espectáculos de competencia deportiva muy distantes a los deseables para nuestros alumnos, la competencia, vivida como actor y como espectador, analizada en conjunto en sus manifestaciones positivas y negativas, criticada y reflexionada, se impone como importantísimo contenido a trabajar con ellos.

Al mencionar este tema, hacemos referencia también a la necesidad de articular las ofertas de actividades extraescolares o torneos deportivos organizados por participantes de la comunidad educativa, con la propuesta de Educación Física de la escuela. Brindaremos así a los niños experiencias y mensajes coherentes desde toda la comunidad escolar.

4- Dificultades para la inserción institucional de la Educación Física

La Educación Física ocupa un particular lugar en la consideración de las distintas disciplinas que integran el currículum escolar.

Se menciona un párrafo del marco teórico del DC '86, a fin de utilizarlo como contexto de análisis en este punto:

"...todas las áreas son básicas, y también todas las áreas son complementarias en relación con las otras. Lo que tiene que quedar claro es que ninguna disciplina se hace cargo totalmente de todo el niño, por un lado, ni de todos los fenómenos naturales y/o sociales por el otro. Pero el niño que aprende es uno, su grupo de aprendizaje es uno, su escuela es una y su patria también es una, como lo es también su mundo, tanto el natural como el histórico. Claro que este "uno" es muy complejo y lleno de conflictos y marginaciones. Por eso se diferencian los saberes y por eso intentan una

integración crítica (no "ilusoria"). Es que la misma diferenciación exige una integración inteligente y respetuosa. Y de eso se trata, tanto en la integración de los individuos como de los saberes, como de las instituciones." (pág. 94).

Sobre estas ideas no se ha avanzado mucho. Aun falta claridad para reconocer la importancia de la relación de los aprendizajes que promueven las distintas disciplinas. A esto se agrega la histórica negación del cuerpo en la escuela, institución que aún no ha podido revertir totalmente una concepción de niño "escindido" que recupera su corporalidad sólo en la clase de Educación Física. Y esto, que parecería mostrarse como una ventaja desde nuestra perspectiva, dadas las expectativas que los niños depositan en ella, es uno de los orígenes de muchas dificultades. La "sobrecarga" de expectativas no favorece el aprendizaje. Ninguna división lo favorece: si sólo tienen "cuerpo" en Educación Física, probablemente cueste mucho más que también tengan "cabeza".

Mientras en la escuela un niño de primer grado todavía afirme: "en el aula usamos la cabeza, a veces las manos... Y al recreo salimos con todo el cuerpo menos la cabeza, para no acordarnos que no podemos correr...", mientras no pueda recuperar la integridad, las "dificultades institucionales" van a estar, probablemente, repartidas en todas las disciplinas.

2.2. Los Contenidos Básicos Comunes

Analizado el documento de Contenidos Básicos Comunes, en una lectura comparativa con el DC '86, se concluye en relación con ellos:

a) Aportes

- * Establecen, básicamente, un proyecto común para el país al que ajustarse.
- * Plantean el objeto de la Educación Física como "la construcción y conquista de la disponibilidad corporal", involucrando un concepto amplio y global de corporeidad, integrador de la motricidad y sus diversas formas de expresión".
- * Ofrecen la oportunidad de trabajar en lo que se ha detectado como necesidad: la apertura y especificación de los contenidos disciplinares.
- * Posibilitan la legitimación de un trabajo que muchos docentes vienen desarrollando, en cuanto a la enseñanza de actitudes, consideradas como contenidos a trabajar sistemáticamente, a enseñar, y no tan sólo fines u objetivos generales de la educación como fueron planteados desde el Diseño Curricular. Ahora los CBC ubican a las actitudes, los principios y los valores como contenidos educativos.
- * Plantean contenidos conceptuales: los cuales ya eran considerados, por ejemplo, al solicitar a los niños que verbalicen ciertas ideas, nombres, nociones, para completar su aprendizaje, poder comunicarlo, intercambiar, proyectar, anticipar, evaluar. Este es el momento para organizar y aclarar estos y otros contenidos conceptuales, que desde 1986 se intenta incorporar.
- * Determinan que los contenidos corporales y motores tienen la identidad de saberes a enseñar.

- * Incluyen el desarrollo de contenidos de natación, que en los últimos años se había constituido en nuestra jurisdicción en una necesidad que ayudara a coordinar –en contenidos– al extendido Plan de Natación.
- * Integran nuevos conceptos en la fundamentación de la vida al aire libre.

b) Algunas diferencias

- * Concepción de juego y deporte, de sus relaciones y su sistematización.
- * Concepción de espacio, tiempo, objeto y cuerpo como contenidos de la Educación Física escolar.
- * Formulación y ubicación de algunos contenidos procedimentales.
- * Relación entre fundamentación, expectativas de logro y apertura de contenidos del bloque "La vida al aire libre".
- * Dificultad terminológica.

2.3. Síntesis

Hasta aquí hemos planteado, en el punto 1, una síntesis del proceso de implementación del DC '86.

En el punto 2, situamos este momento como continuación "enriquecida" de esa historia, y mencionamos los puntos salientes de los que nos ocuparemos. No es casual esta organización. Los documentos curriculares:

1- Intentarán plantear simultáneamente:

- a) los avances teóricos de los especialistas;
- b) las reflexiones que desde la propia práctica se sistematizan en los distritos escolares;
- c) las preguntas que los docentes se formulen desde la lectura de los documentos y su propia realidad de clase.

2- Deberán dar respuestas a los profesores de Educación Física de este sistema educativo municipal, y en esta época.

Y es desde aquí que nos planteamos el punto 3.

El concepto de interdisciplina, de integración de áreas, se difundió mucho en los últimos años. Ningún docente discutiría la importancia de estas ideas. Pero a la hora de los proyectos concretos, muchas veces las convicciones se diluyen, las ideas no son tan claras, las supuestas "integraciones" no son tales. Este es un momento en que los límites de cada campo de conocimiento se ponen en juego, y, junto con ellos, nuestros saberes y nuestra posibilidad de explicarlos.

Pretendemos organizar una conceptualización común sobre la Educación Física en la escuela. Para que podamos *fundamentarla*, en el sentido de explicarla por sus valores propios, y no de *justificarla*, como si fuera una disciplina complementaria.

Nuestro mayor aporte a una integración de saberes tendrá relación con una profundización disciplinar. Cuanto más se conoce lo propio, más se puede abrir a "lo otro", buscar relaciones, puntos en común, diversas perspectivas de abordaje de contenidos. Más se puede "mostrar" sin temer la "invasión". Cuanto mejor podamos fundamentar, más se va a comprender el sentido de la Educación Física, mejor va a ser su inserción institucional.

Por todo esto, convencidos de que "Pinta tu aldea y pintarás el mundo", nos introducimos en el punto 3.

3. La Educación Física en la escuela

En el momento de incluir a la Educación Física en la planificación institucional u organizar el proyecto anual para un determinado grado, cada docente tendrá en cuenta, simultáneamente, dos variables:

1- Los factores de contexto: cuáles son los factores que favorecen o limitan las posibilidades de llevar a la práctica las propuestas de enseñanza.

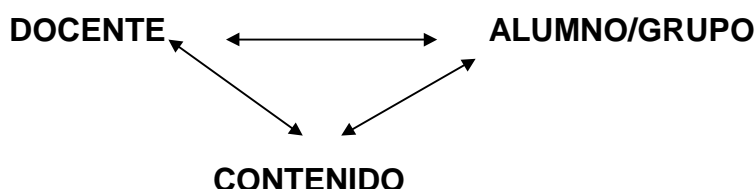
2- Un planteo teórico claro: una idea de por qué está la Educación Física como disciplina escolar, qué pueden y deben aprender los niños

Explicaremos brevemente las dos variables:

3.1. Los factores de contexto

Se afirma en el marco teórico del DC '86: "La didáctica actual considera que en el aula hay un trío que interactúa continuamente: el educando, el educador y el contenido". "El alumno interactúa con el docente, pero es la tarea que éste o aquél proponen lo que acerca o distancia el objeto de conocimiento".

En nuestra disciplina nombramos así a la situación "de patio", en la que, si aislamos arbitrariamente cada uno de estos elementos para su análisis, veremos que interjuegan:



Desde el profesor de Educación Física:

- Sus saberes, su experiencia, sus gustos (respecto a lo que va a enseñar).

- Su conocimiento de ese grupo de alumnos, su relación afectiva con ellos (respecto al grupo).
- Su disposición, humor, cansancio, momento de su vida (respecto a sí mismo).

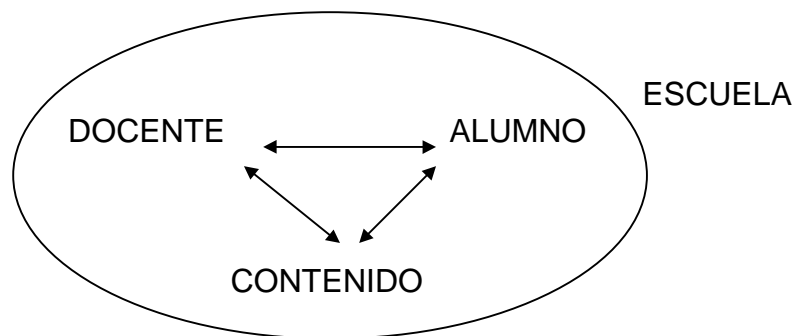
Desde los niños:

- Su expectativa, historia anterior, gusto (respecto de lo que va a aprender).
- La relación grupal, el lugar de cada uno: respetado, marginado por los demás, etcétera (respecto al propio grupo).
- Su relación afectiva, respeto por su autoridad, expectativas de aprendizaje (respecto del docente).

Desde los contenidos:

- Si son pertinentes: adecuados al nivel evolutivo, en general, y al grupo concreto, en particular.
- Si son significativos:
 - * desde el punto de vista social: si su aprendizaje favorece la integración presente y futura del niño;
 - * desde el punto de vista individual: si su aprendizaje tiene sentido para el niño, si está integrado a saberes previos y a saberes más amplios.
- Si son relevantes, esto es, si están actualizados, si es de importancia en este momento su enseñanza.

Pero este interjuego, y cada una de sus características, se ve influenciado fuertemente por el contexto. Un primer nivel de influencia está dado por la escuela:

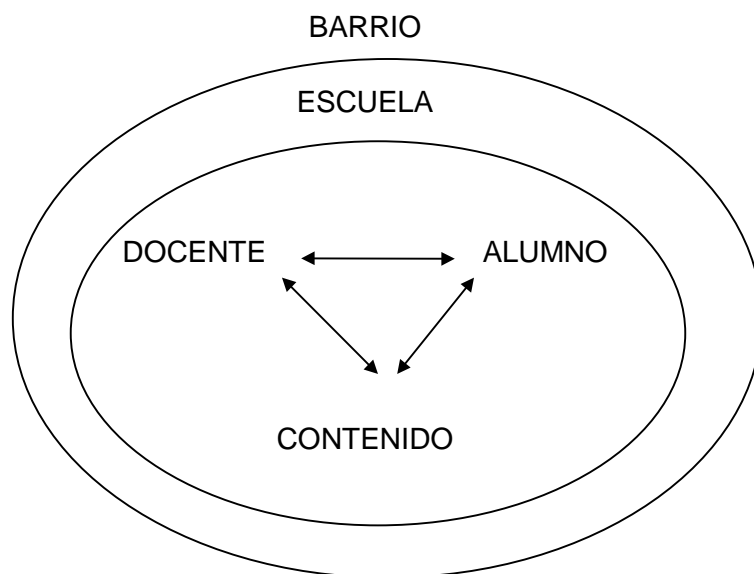


La escuela

- Tiene una tradición, una historia de la Educación Física que los niños reciben de sus hermanos, del barrio.
- Tiene directivos y docentes, niños y padres que manifiestan un cierto reconocimiento por la Educación Física. A veces, se valora la importancia educativa de la Educación Física. A veces, es muy reconocido el docente de esta disciplina. Otras, que no se pierda "la hora". En muchas oportunidades se valora la totalidad.

- Tiene una determinada trama de relaciones, entre las cuales mencionamos, en función de este breve análisis:
 - * la consideración que tiene la institución de ese grupo y/o alguno de sus miembros (buenos, capaces, indisciplinados, agresivos, los "peores", los "mejores", etcétera);
 - * la posible coherencia de mensajes del equipo docente, * la relación o integración de los maestros de grado con los maestros curriculares.
- Tiene una determinada infraestructura, espacios y materiales.

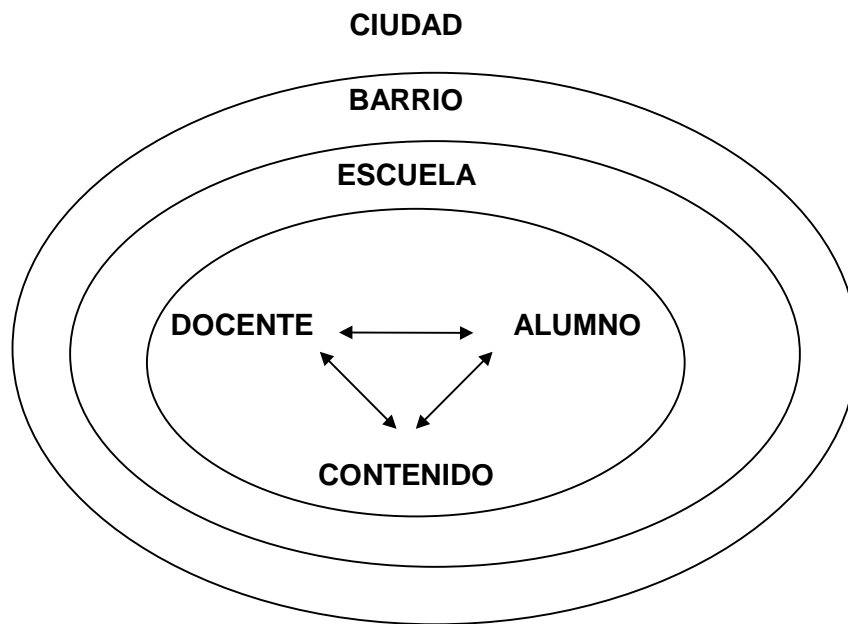
Esa escuela, es la escuela de un barrio.



Un barrio

- Al que pertenece, en lo más inmediato, una comunidad escolar, con sus características propias.
- Que establece valoraciones diferentes en relación con las escuelas de su jurisdicción.
- Que tiene mayor o menor heterogeneidad socioeconómica y/o cultural.
- Que tiene diferentes conocimientos y expectativas respecto de la Educación Física y sus contenidos, y establece demandas diferenciales.
- Que tiene espacios y costumbres que favorecen y estimulan, o no, las experiencias de movimiento, juego y deporte.

Y ese barrio pertenece a la Ciudad de Buenos Aires.



Una gran ciudad

- En la que la conformación de los espacios libres y el aumento de los riesgos disminuyeron la posibilidad de reunirse espontáneamente "a jugar".
- En la que la televisión tiene fuerte presencia con sus modelos corporales de belleza y éxito; los modelos deportivos, de juego; de espectadores con sus actitudes y lenguaje; sus imágenes de violencia y competitividad.
- En la que aumentó; vertiginosamente la dedicación a los "jueguitos" y también el sedentarismo físico y mental.
- En la que hay grupos de chicos con la vida totalmente "organizada" (actividades extraescolares, cumpleaños animados, trabajos), y chicos sin una suficiente contención.
- En la que coexisten diversidad de grupos familiares –en la que existen fuertes discriminaciones.
- En la que cambiaron las representaciones sociales sobre la función de la escuela y del maestro.
- En la que podemos encontrar grandes diferencias entre los valores que aspiramos enseñar y los encarnados en muchos ámbitos públicos (en especial los que ingresan al hogar a través de los medios de comunicación).

Hasta aquí hemos enumerado algunos de los factores del contexto de la situación educativa que tienen una fuerte incidencia en la situación "de patio".

Es muy probable que esta enumeración de factores se amplíe en cada una de las escuelas. La intención no es la de agotarlos, sino la de ser conscientes de que esta lectura se torna indispensable para plantearse situaciones de enseñanza. Que está muy lejos la "asepsia" de las "progresiones de la enseñanza" en las que fueron formados muchos de los docentes del sistema. Aquellas propuestas que, aparentemente, aseguraban el aprendizaje de todos los niños, con la sola exigencia de seguir rigurosamente, paso a paso, las

previsiones. Ya la experiencia, antes que los cambios teóricos, nos demostró que "algo no funcionaba", que la realidad es mucho más compleja. Esto sólo pretende ayudar a la lectura de esa realidad.

3.2. La Educación Física dentro de la educación escolar

Dentro de la Educación Física en general, uno de los campos concretos, con características particulares es el de la Educación Física escolar.

Es el único campo que asegura una Educación Física obligatoria a cargo de profesionales capacitados adecuadamente. Que promueve aprendizajes específicos en relación con los saberes corporales,¹ lúdicos y motrices del niño, al mismo tiempo que se hace cargo de los aprendizajes promovidos en común por el conjunto de la institución escolar.

Decimos que se ocupa de los saberes corporales, lúdicos y motrices del niño. ¿Qué quiere decir esto? El niño "es su cuerpo". Va aprendiendo y modificando sus saberes corporales y motrices desde que nace. Va construyendo una idea –o una representación– de sí mismo, de los otros y de su medio durante su vida. También, por lo menos a lo largo de toda su infancia, juega.

¿De qué se ocupa entonces la Educación Física? ¿Qué es lo propio?

¿Serán estas características particulares de su objeto las que la hacen tan difícil de "recortar" o definir disciplinar o institucionalmente?

¿Cómo diferenciar con claridad qué y cuándo enseñar?

Estas y muchas otras preguntas han guiado reflexiones sobre nuestra disciplina. No hay únicas respuestas, ni siquiera mínimos acuerdos terminológicos. Conscientes de estos problemas, intentaremos encuadrar –aunque sea mínimamente– la terminología específica que utilizaremos.

Las "competencias"

Citábamos anteriormente, del documento "Aplicación de la Ley Federal de Educación" que resume los acuerdos del Consejo Federal de Educación que "*los CBC son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país*".

"Los CBC se orientarán a la formación de COMPETENCIAS.

Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Hacen al desarrollo Ético, Socio-Político-Comunitario, del Conocimiento Científico-Tecnológico y de la Expresión y la Comunicación."

"Los contenidos educativos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas."

En función de estas definiciones que encuadran este trabajo desde los CBC, intentaremos, en primer lugar, definir cuáles son las competencias que intentamos desarrollar, y luego, en un próximo documento, hacer la apertura de los contenidos educativos que nos propondremos enseñar, para la formación de esas competencias.

Un primer y amplio encuadre lo dan los CBC de Educación Física cuando afirman:

"La formación de personas íntegras, solicitud central de la sociedad a la educación, supone que los niños y las niñas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas."

La sociedad le demanda a la escuela el aporte de la Educación Física para la formación de las competencias necesarias para vivir en esta sociedad.

Desde nuestra disciplina, ¿cuáles son estas capacidades complejas que van a habilitar a los niños para ser conscientes de su disponibilidad corporal, en los distintos ámbitos en que se desenvuelva en su vida?

1. Competencias para resolver los problemas de movimiento.
2. Competencias lúdicas y deportivas.
3. Competencias específicas para cuidar su salud, en situaciones vinculadas con el movimiento y el juego.

1- Cuando hablamos de resolver problemas de movimiento, pensamos en:

- * La adquisición de una *capacidad básica para disponer de su cuerpo* en cualquier situación, para variados aprendizajes, para relacionarse con otros, para conocer y conocerse, para su expresión y comunicación.

Está relacionada con las *habilidades motoras básicas, combinadas y específicas* para la vida cotidiana, el juego y el deporte, y está *condicionada por el conocimiento y relación con su propio cuerpo, y con el armonioso desarrollo de sus capacidades de movimiento.*

* La adquisición de *una capacidad para "enfrentarse" con los problemas de movimiento y juego*, que implicará, entre otras:

- la posibilidad de observar,
- de percibir el problema,
- de formularse hipótesis,
- de animarse a intentar su resolución,
- proponer tácticas o estrategias,
- tolerar posibles errores en la búsqueda del camino adecuado,
- resolver cuándo pedir ayuda o cuándo negarse ante la conciencia de un riesgo para su integridad,
- poder dialogar, escuchar, plantear opiniones, disidencias, hacer acuerdos, etcétera.

2- Cuando hablamos de competencias lúdicas y deportivas, pensamos en:

- * La *"disponibilidad para jugar"*: elegir, inventar, acordar, concertar juegos (o deportes) con su grupo.
- * La adquisición de la capacidad de *"saber jugar"*: saber organizarse, ganar y perder, respetar a compañeros, contrarios, árbitros; saber ser espectador, etcétera (tanto en los juegos como en los deportes, en niveles adecuados a cada edad).
- * La adquisición de *saberes técnicos, tácticos, estratégicos, reglamentarios (tanto de reglas de los juegos como reglamentos deportivos)*.

3- Cuando hablamos de las competencias para cuidar la salud desde la perspectiva del movimiento y el juego, pensamos en:

- * La adquisición de un *"estado de condición física"* acorde a su edad.
- * La necesidad de una *experiencia de placer y éxito vinculada a estas actividades* que lo impulsen a continuar su práctica más allá de la etapa escolar.
- * Una *conciencia de la importancia de la actividad física para el mantenimiento de su salud*, considerada ésta en su amplia concepción.
- * Un conocimiento de *cómo y por qué cuidar su cuerpo y el de los otros*.
- * Un *vínculo crítico con los modelos corporales vigentes* que den lugar a una valoración de su cuerpo con el reconocimiento de posibilidades y limitaciones.

- Los ejes organizadores

Desde aquí nos planteamos cuáles son los "ejes" de nuestro trabajo, cómo organizarlo para contribuir a la formación de competencias relacionadas con la resolución de problemas de movimiento, competencias lúdicas y deportivas y para el cuidado de la salud.

Pensamos que los ejes seleccionados en el DC '86, son los que dan sostén y posibilidad a la formación de estas competencias:

1. el del conocimiento y relación con su cuerpo (al que se llamó "Mi cuerpo");
2. el del conocimiento y relación con el medio físico (al que se llamó "Mi cuerpo en el espacio y con los objetos" –es necesario agregarle "el tiempo");
3. el del conocimiento y relación con el medio social (al que se llamó "Mi cuerpo como medio de relación").

Explicitaremos brevemente a qué nos referimos:

- * Cuando decimos conocimiento del cuerpo, nos referimos a hacernos cargo de aprendizajes ligados a la *construcción del esquema corporal*,² al registro de sensaciones propioceptivas, al *conocimiento de posibilidades y dificultades para la acción*, como también de las *posibilidades y limitaciones estructurales* (comunes a la especie), y de la *noción de qué es cuidarse* en función de todo este conocimiento personal.
- * Cuando decimos relación con su cuerpo, nos referimos a los aportes que desde la Educación Física podemos hacer para que cada niño se vincule lo mejor posible con su cuerpo, a que su representación sea lo más objetiva –en el sentido de lo más "parecida a la realidad"– y, desde allí, lo más querida –en el sentido de la valoración positiva que pueda procesar desde su conocimiento.

(Sabemos que la posibilidad de accionar pedagógicamente en este campo es limitada, dado que la "imagen corporal"³se estructura a lo largo de toda la vida, con aspectos conscientes –a los que podemos aportar–, e inconscientes a los que, claramente, NO es nuestro rol acceder.)

- * Cuando decimos conocimiento del medio físico, hacemos referencia a la vinculación establecida a partir de la propia corporeidad y la posibilidad de accionar en el mundo. Esta relación presenta particularidades desde la Educación Física: *las nociones espacio-temporales y de los objetos*, que se integran en distintos planos a través de la actividad física y el deporte, son específicas, (aun cuando contienen elementos que atraviesan múltiples disciplinas) y, en definitiva, constituyen saberes necesarios para simplemente vivir la vida cotidiana.

Simultáneamente, deberá aprender a "relacionarse" positivamente con ese medio (animarse a explorarlo, vencer temores, cuidarlo –tanto en el sentido del cuidado del medio ambiente natural como de los objetos).

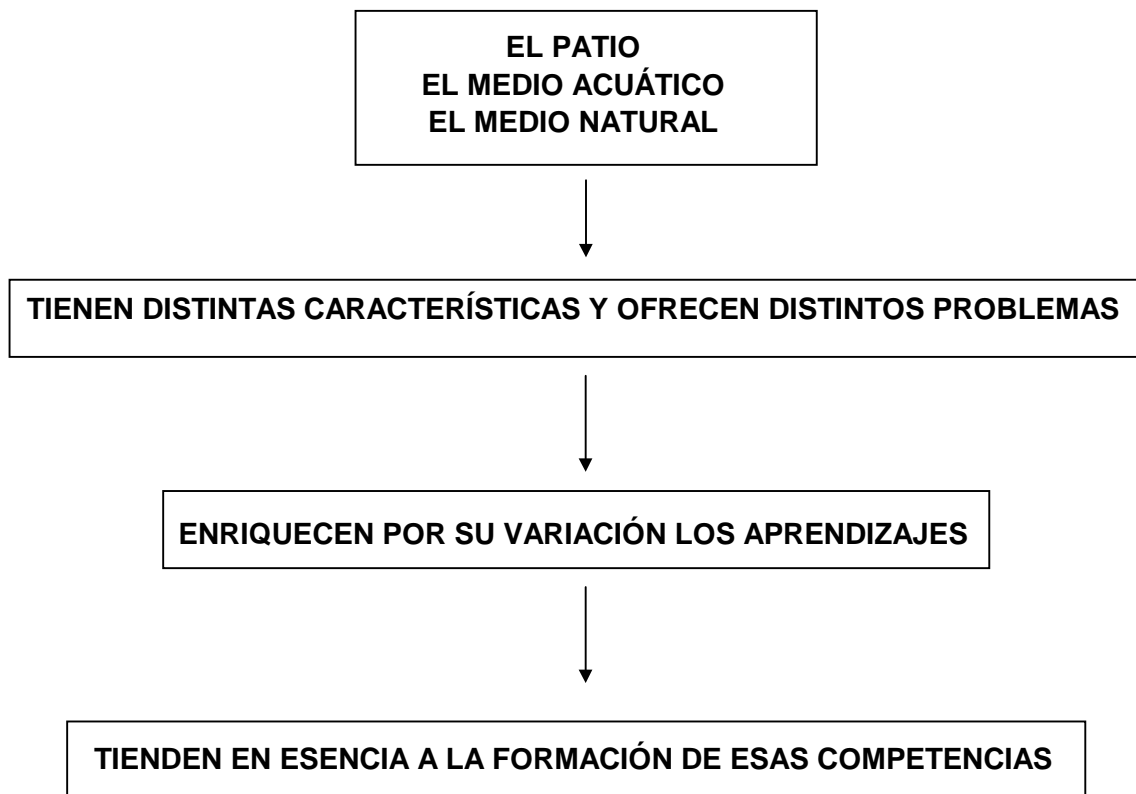
- * Y, cuando decimos medio social, hablamos de conocer al otro y reconocerlo como distinto, que implica saber que:
 - es "otro, puede tener otro color de cabello, otra forma de hablar, otra organización familiar, otros sentimientos religiosos, otra forma de vestir y, fundamentalmente, puede sentir o pensar, actuar o comunicarse de una forma muy diferente;
 - este es un punto de partida para poder jugar con él como compañero o como contrario, para poder respetarlo, aprender con o de él, para poder quererlo libremente;

- el otro siempre es un referente para la acción y para el autoconocimiento y la autovaloración: en la relación con el otro siempre se presenta algo nuevo, un problema a resolver, un conflicto que pone a prueba. Y es en la resolución de cada una de estas situaciones que vamos conociendo mejor al otro y, simultáneamente, dialécticamente, nos vamos conociendo y valorando a nosotros mismos.

- La Educación Física escolar en los distintos ámbitos: el patio, el medio acuático, el medio natural

La puesta en marcha del proyecto de la Educación Física escolar requiere un avance sobre estas consideraciones: es necesario hacer el planteo de los contenidos específicos que, como ya hemos dicho, se concretará en próximos documentos.

Hemos hablado de las competencias que aspiramos a formar y de los ejes que organizarán este planteo de contenidos. Lo que queremos dejar claro es que esto es válido para la Educación Física escolar en cualquiera de los ámbitos en los que tenga lugar la clase:



Queremos decir que el planteo general de contenidos de natación o de vida al aire libre *no es esencialmente distinta, sino esencialmente compartida* con el planteo "del patio". Lo que no descarta la existencia de algunos contenidos que *sólo* se podrán aprender en el medio acuático (por ejemplo, los vinculados con la respiración en ese medio) o en el medio natural (por ejemplo, los relacionados con la organización de un trabajo grupal para la supervivencia y el conocimiento de ese medio).

3.3. Líneas didácticas de este enfoque disciplinar

1. Un determinado planteo disciplinar, forzosamente implica, en grandes líneas, una determinada forma de enseñar.

Estas consecuencias didácticas de nuestro planteo se desarrollarán en el próximo documento junto con el planteo de los contenidos para el primer ciclo de la EGB. En éste daremos sólo algún ejemplo:

- Si aspiramos a formar competencias para resolver problemas de movimiento y juego, será necesario *lograr plasticidad de ajuste* (posibilidad de ajustar lo aprendido a situaciones imprevistas), lo que implicará conocer cómo aprenden los niños y cómo organizar los planteos de enseñanza en función de estas características.
- Si aspiramos a formar competencias para el cuidado de la salud tal como las analizamos en un punto anterior, los planteos de enseñanza tendrán que *lograr conceptualizaciones* respecto de su importancia y de las actitudes necesarias para este cuidado (y no sólo un "saber hacer").

2. Una evaluación diagnóstica es indispensable para plantear situaciones de enseñanza adecuadas.

En un determinado momento (tomando cualquier "corte" temporal: ingreso a la escuela, comienzo de un año, momento en que le planteamos una determinada situación de enseñanza), cada niño construyó, de diversas formas, "saberes", corporales, lúdicos y motrices, conceptuales y prácticos que forman su capital hasta ese instante.

La situación que nosotros le presentemos tendrá que tener, básicamente, dos características:

- 1) poner en juego todos esos saberes ya adquiridos (a los que se llama saberes previos),
- 2) plantear un desafío a esos saberes: exigir una reorganización, o la reestructuración, o la inclusión de nuevos elementos para poder resolver el problema.

Para poder presentar situaciones con estas características, se hace indispensable una ajustada evaluación diagnóstica de los saberes previos de los niños o del grupo. (Ver: "Guía de evaluación diagnóstica", elaborada por los profesores de Educación Física de cada distrito escolar en 1993.)

3. Es importante el planteo situaciones de aprendizaje individual y grupal.

Esta línea está definida en el DC '86. Aquí la mencionaremos y remitimos a actualizar su lectura.

En el Modelo Didáctico se afirma que en todo proceso de aprendizaje escolar hay momentos de trabajo colectivo y momentos de trabajo individual. La producción también

varía: hay producción colectiva, de pequeños grupos e individual. El trabajo colectivo o grupal no es la suma de los aprendizajes individuales, es otra instancia, original y nueva.

Cada niño aprende tanto de las situaciones planteadas individualmente como de las grupales, por lo que es fundamental que en las clases existan ambas.

4. Es necesario el análisis y la reflexión de situaciones vividas grupalmente para el logro de ciertos aprendizajes.

Por ejemplo, aprender a ganar y a perder.

Esto implica:

- a) que en el juego se manifiestan ciertas actitudes;
- b) que son motivo de conversación, explicitando los distintos puntos de vista sobre las consecuencias de unas u otras actitudes observadas;
- c) que se elaboran, por ejemplo, propuestas para ayudar a superar las actitudes que no favorecen la buena relación grupal.

(Estamos en este caso presentando una situación de enseñanza, donde claramente es objeto de atención, de "intencionalidad enseñante", *una actitud, que es contenido educativo.*)

5. "El juego infantil."

Se propone desde este documento, del mismo modo que desde el DC '86, incluir el juego espontáneo (también nombrado como el "juego infantil"), como contenido de la Educación Física escolar de la Capital Federal.

En primer lugar, se hace necesario aclarar que no hablamos de los juegos que son tradicionalmente patrimonio disciplinar, los que se enseñan en las clases, sino al juego concertado voluntaria y espontáneamente por un grupo de niños, inventado por ellos, sin intervención del adulto en su organización ni en la anticipación de los aprendizajes que puedan producirse.

Como se afirma en el enfoque didáctico del DC '86:

"Todos los niños del mundo juegan, y esa actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia". "Merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infantes donde con demasiada frecuencia queda confinado".

"Cada niño tiene una infinita potencialidad para la creación de juegos. Su medio cultural y social es el que puede brindarle la posibilidad de desarrollarla

o cerrarle las puertas condicionándolo exclusivamente a la reproducción de modelos."

Se han mencionado numerosos factores que han influido en nuestros niños para mermar su capacidad de juego.

"¿Qué puede –o debe– hacer la escuela para revertir esta situación?"

Tenemos que pensar en las condiciones para la aparición y desarrollo del juego infantil.

Un área lúdica requiere:

- Un *espacio* lo suficientemente amplio para que un grupo de niños pueda moverse con tranquilidad, y su *"contenido"* (desde neumáticos, sogas, bolsitas, cajones de manzanas –como grandes bloques para construir–, hasta los elementos y aparatos tradicionalmente utilizados en la clase de Educación Física si la escuela cuenta con ellos) que estimulen el accionar en función de sus intereses lúdicos.
- Un *tiempo* que permita "que vayan apareciendo" la imaginación, la propuesta, la concertación de los pequeños grupos, la creación de situaciones.
- Una *determinada actitud del docente*, sin ansiedad por la aparición del juego, con un conocimiento del grupo que permita seleccionar los materiales y las consignas a presentar, los estímulos a presentar a cada niño si fuera necesario. En el citado informe de la UNESCO, afirman: *"A nuestro parecer lo único que puede favorecer el adulto es la creación de grupos de juegos, responder a las preguntas que le hagan espontáneamente los niños con ocasión de esos juegos y aportar los materiales que ellos puedan pedirle. La tarea es difícil, porque enseñar evitando dar la buena respuesta es un arte; pero no por ello hay que caer en el otro extremo: sentarse y mirar pasivamente como juegan los niños. Establecer un intercambio con ellos y llevarles a experimentar sus propias hipótesis sobre los objetos y los seres humanos es un arte, para el cual no cabe inventar una receta."*

6. ¿La construcción o la aceptación de la norma?

"En su vida cotidiana el niño se encuentra ante una amplia normativa, social, familiar, escolar, no siempre coherente y, casi siempre, elaborada sin su participación. ¿Tiene que aceptar todo? ¿Puede discutir algo? ¿Puede discutir todo?"

En el juego el niño es papá, mamá, *He Man*, maestro, bebé; trepa, arrastra, construye, conversa, propone, imagina, trasgrede, sanciona. Todo esto en un marco que requiere una concertación: él juega con otros, con otros inventa –"dále que..." – y en este proceso aprende a escuchar y reconocer al otro. Crea normas en conjunto: limita espacios, determina posibilidades de acción –"vos estás preso y no te podés escapar hasta que te salven"–, da y recibe o da para recibir; crea convenciones. Se va descentrando –dejando de lado su "yo" como centro– para incorporar la perspectiva del grupo social, del grupo de pares".

“Así, en el juego espontáneo, el niño con su grupo tiene la experiencia de ser protagonista en la construcción de la norma y de ser él, con su grupo, quien sanciona la trasgresión.

Hagamos referencia ahora a los juegos y deportes que tradicionalmente hemos trabajado en nuestras clases.

¿No será conveniente que para su futura integración social –adolescente, joven, adulto– el niño haga, a través de los juegos, sus "primeras armas" en la discriminación de las normas?

Sabemos que no todo puede ser cuestionado, porque cada sociedad requiere de convenciones que faciliten su convivencia. Pero también tenemos la triste experiencia de tener que aceptar todo "porque es así".

Si dejamos un espacio para que el niño invente sus propios juegos, pueda cambiar las reglas de otros que le enseñamos para compartirlos en el ámbito de su grupo ¿no le estamos ayudando a tener una actitud participativa, creativa, un conocimiento de que hay reglas que no son inapelables?

En el deporte, en cambio, hay reglas establecidas que deben respetarse. Si le enseñamos básquet, puede hacer el proceso de reconstrucción de algunas: la necesidad de sancionar el *foul*, por ejemplo, y comprender que muchas son convenciones (el tamaño del espacio limitado, la cantidad de pasos que se pueden dar, etc.), que se respetan así porque nos permitirán que a ese deporte podamos jugar con compañeros de otras escuelas, de otras provincias, de otros países.

Vivir ambas experiencias le ayudará a desarrollar su capacidad de análisis, de discriminación (a qué digo sí, a qué digo no; qué discuto, qué debo aceptar) tan necesarias, inicialmente, para elegir su actitud ante distintas propuestas o conflictos que surjan en grupos de pares en los que el adulto no tiene intervención y, más adelante, para su inserción respetuosa y crítica en la sociedad."

7. La competencia.

"De lo que se trata aquí no es de negar la competencia, la legítima, la que forma parte de la esencia misma del deporte y algunos juegos, que estimula a organizar nuestros esfuerzos para confrontarlos con otros, en función de reglas reconocidas de antemano y en un marco generalizado de placer por el encuentro.

Con plena conciencia de la dificultades que implica un cambio en este sentido, trataremos de crear situaciones de juego diversas, con variaciones de equipos en los que jueguen todos –no sólo los "mejores"–. De promover encuentros con otros grados u otras escuelas en los que predomine una actitud amistosa."

"Cada uno de nosotros, si tiene clara la necesidad de sanas experiencias competitivas, buscará las formas de aportar las propuestas adecuadas según el conocimiento de sus alumnos, y de aportar también los elementos de análisis para que cada niño, cada grupo, valore el placer del juego, el aprovechamiento de lo aprendido, sus progresos, el respeto por todos, tanto dentro como fuera del campo de juego. En este contexto el resultado no será el único aspecto para evaluar el encuentro." (DC '86)

Para estos últimos tres puntos ("El juego infantil", "La construcción o aceptación de la norma" y "La competencia") se mantiene en vigencia lo explicitado en el enfoque didáctico de Educación Física.

8. Participación de los niños en la elaboración de los proyectos de clase.

El grupo de alumnos puede constituirse en una parte activa de la planificación de contenidos y actividades. Sus apreciaciones, la explicitación de lo que piensa y necesita, de sus sentimientos respecto a la tarea que realizará con su profesor/a, ayudará a que los planteos de enseñanza sean los más adecuados. Y si ellos participaron, con nuestra guía y coordinación, en la elaboración del plan de actividades a realizar, es más probable que tomen parte muy activa en la organización de materiales, en el acondicionamiento del lugar de clase, en la generación de una intensa y comprometida tarea, donde se respeten las posibilidades de cada uno y se acepten las reglas de funcionamiento grupal concertadas.

Hasta aquí retomamos básicamente, ideas conocidas.

Lo que no quiere decir puestas en práctica.

Los avances teóricos aportan fundamentos para la construcción de las propuestas de enseñanza cada vez más vinculadas con las posibilidades de aprendizaje de los niños.

Un buen diagnóstico del contexto, de los factores incidentes en la clase, ayuda a ajustar aún más esas propuestas de enseñanza.

Una correcta y completa evaluación diagnóstica de los saberes previos de los niños permitirá que esa propuesta sea un desafío a resolver, que obligue a reorganizar esos saberes ya adquiridos de una nueva forma, que incluya nuevos elementos. *"La enseñanza debe concebirse en términos de diseño de situaciones que permitan un grado óptimo de desequilibrio: desafío al nivel de comprensión de los alumnos que provoque conflicto entre los esquemas que ya poseen y los que deben incorporar".* (DC '86, Marco teórico: entendemos que al referirse a "esquemas", incluye tanto los conceptuales como los de acción, ambos válidos para nuestra disciplina).

Siempre el eslabón que permite que estas ideas –algunas, todas, otras– lleguen a la escuela es el docente.

Todo parece, a veces, una utopía inalcanzable.

Otras, la comprensión y el compromiso con esta realidad difícil trae aparejada la motivación para intentar cambiar. Cuando el docente decide constituirse en un mediador del cambio de actitud de los niños hacia la consideración de sus cuerpos, hacia la actividad física y el deporte y en un propulsor de la modificación de actitudes conformistas y repetidoras de modelos externos y ajenos.

No se trata de luchar contra los molinos de viento. Se trata de saber que, con seguridad, los docentes de Educación Física, tienen mucho por enseñar a los alumnos de las escuelas municipales. Y tratar de encontrar, poco a poco, las mejores formas de hacerlo.

PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)

Notas al texto

¹Los "saberes" no hacen referencia sólo a "saberes teóricos".

"Saber" es saber hacer, saber actuar, saber razonar o conceptualizar.

Cuando hablamos de "saberes corporales" hacemos referencia a los que se originan en la relación cognitiva y afectiva con el propio cuerpo (cognitiva y afectiva son relaciones diferentes pero se estructuran simultáneamente).

Para definir la especificidad disciplinar (tema que se desarrollará en el próximo documento), aclaramos:

- La Educación Física no se ocupa del conocimiento del "objeto" cuerpo, del que se hacen cargo otras disciplinas (como la biología, la anatomía, la medicina, etcétera). Estos conocimientos sólo son utilizados como referentes para el conocimiento del cuerpo propio.

- Que el propio cuerpo se conoce en acción, en movimiento y quietud, haciendo y reflexionando, trabajando lo exteroceptivo y lo propioceptivo.

- Que la relación afectiva con el propio cuerpo tiene aspectos conscientes e inconscientes. Y la Educación Física sólo puede trabajar sobre los conscientes.

- Que ambas relaciones, cognitiva y afectiva, están fuertemente influenciadas por la ideología social sobre el cuerpo. Y también sobre este aspecto podemos trabajar sobre los elementos conscientes.

²La conceptualización sobre "esquema corporal" varía de acuerdo con los distintos marcos teóricos. Se utilizan distintas terminologías, encuadradas según P. Vayer en concepciones neurofisiológicas, psicoanalíticas o fenomenológicas (véase *El niño frente al mundo*, Científico-Médica, 1977).

Consideramos operativa para la Educación Física la definición de J. Le Boulch:

"Consideramos el esquema corporal o imagen del cuerpo como una intuición de conjunto o un conocimiento inmediato que tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o en movimiento, en la relación de sus diferentes partes entre ellas y en sus relaciones con el espacio circundante de los objetos y de las personas. Esta noción es el eje del sentimiento de mayor o menor disponibilidad que tenemos de nuestro cuerpo y eje de la relación vivida, universo-sujeto experimentada afectivamente y, en ocasiones, de manera simbólica." (véase *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1985)

³Este concepto ha sido desarrollado particularmente por el psicoanálisis. De este contexto, citamos a F. Dolto:

"La imagen del cuerpo es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a su historia." "Es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales."

"La imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva, se halla en situación dinámica (...)."

"Gracias a nuestra imagen del cuerpo portada por y entrecruzada con nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro" (véase *La imagen inconciente del cuerpo*, Buenos Aires, Paidós, 1984).