

INNOVACIÓN EDUCATIVA

APRENDER EN LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL ESCOLAR

Alfonso García Monge, Nicolás Bores Calle y Lucio Martínez Álvarez⁴².

EUE de Palencia. Universidad de Valladolid

Resumen.- En primer lugar, se hace un análisis descriptivo de algunas formas de interpretar la Expresión Corporal en la práctica. Para ello, se toman como referencias las interacciones entre el docente, el alumnado y el contenido. En segundo lugar, se expone una propuesta de organización del contenido de Expresión Corporal en la Educación Física Escolar. En tercer lugar, se interpretan algunos de los momentos críticos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en Expresión Corporal así como algunas ideas de cómo enfrentarse a ellos.

Abstract.- Firstly, different ways of implement Body Expression are described according to content, pupil and teacher and their interactions. Then, a proposal to organize Body Expression contents for Physical Education is offered. Finally, several critical moments present in the teaching, learning and assessment of Body Expression are shown along with some ideas to face them.

1.- Introducción

Nadie duda de que la expresión y la comunicación sean dos importantes dimensiones del cuerpo y del movimiento. Los currículos escolares se hacen eco de su potencial y los recogen entre sus contenidos. Existe también un amplio conjunto de materiales curriculares que orientan su aplicación en diferentes etapas y contextos. Sin embargo, su presencia en las aulas y, en general, en la cultura profesional de los docentes no refleja la importancia que la mera lectura de los textos legales y profesionales haría presagiar.

Quince años de Logse, con sus maestros especialistas desde los primeros cursos, han ayudado a que la Expresión Corporal se extienda y forme parte del vocabulario profesional así como a ganar presencia en las programaciones. Pero su aparición es, salvo excepciones, marginal, esporádica y cualitativamente inferior a otros contenidos con los que comparte currículum. Los docentes, incluso cuando han cursado

⁴² agmonge@mpc.uva.es nbores@mpc.uva.es lucio@mpc.uva.es

materias de expresión en su formación inicial, declaran no sentirse seguros impartíendola. Tiene un hueco en los libros de texto, pero también aquí se refleja el segundo plano que ocupa en las percepciones, y conocimientos, de sus autores (Bores Calle y Díaz Crespo, 1999).

Quizás no vivamos buenos momentos para reivindicar la vigencia de la expresión y la comunicación como contenido del área de Educación Física. Las últimas tendencias indican que los cambios siguen otros derroteros. Vence el discurso de una Educación Física más “saludable”, frecuentemente asociada a condición física, que se presenta como bálsamo que palia las consecuencias de una vida sedentaria. A esta victoria han contribuido el aval de las ciencias médicas, la tradición de nuestra formación inicial, la influencia de la socialización previa de los futuros docentes y el aura aparentemente coherente de la cuantificación que está en la base de muchas de sus formulaciones. Por el contrario, el discurso de una Educación Física que potencie las posibilidades de comunicación y relación personal de los ciudadanos, en una sociedad donde estas relaciones están desapareciendo o quedando en manos de la tecnología, es una quimera depreciada por basarse en las ciencias sociales, por estar en manos de un profesorado que –mayoritariamente– no cree ni defiende su utilidad y por sustentarse en unas prácticas poco sistemáticas y fundamentadas que ofrecen poca credibilidad.

En cualquier caso, no queremos que este capítulo se convierta en una reivindicación de la expresión corporal como contenido escolar (entre otras cosas porque ya lo es), sino en un análisis de lo que viene siendo su desarrollo y en una propuesta para organizar y desarrollar el potencial de este contenido. Para ello, presentamos un texto dividido en tres apartados.

En el primero intentamos, a través de una serie de ejemplos, un análisis de las formas más comunes de enfrentarse en la práctica a la expresión corporal. Pretendemos mostrar cómo el complejo entramado de interacciones entre el docente, el alumnado y el contenido se resuelve de formas muy dispares, y cómo cada situación puede provocar aprendizajes muy diferentes a los esperados por el profesorado.

Para evitar estos efectos no deseados, consideramos interesante que los educadores hagamos un ejercicio de clarificación de nuestros propósitos, los contenidos que manejamos y las metodologías que utilizamos, así como un análisis de los efectos de todos ellos. Esto nos

lleva a presentar en la segunda parte del capítulo un resumen de nuestras intenciones y nuestra propuesta de organización y desarrollo de la expresión corporal con objeto de que se cumplan los fines que la mantienen como materia escolar.

Pero no queremos quedarnos tan sólo en los propósitos, sino ayudar a que los proyectos sean puestos en práctica, momento en el que surgirán múltiples problemas en el ajuste entre lo pensado y lo desarrollable que llevará a que las programaciones se carguen de nuevos matices y consideraciones. Es así como en el tercer apartado del texto queremos presentar algunos momentos críticos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que nos permitirán acercarnos a problemas del desarrollo de este contenido, apuntando algunas consideraciones para resolverlos.

2.- Descripción y análisis de algunas prácticas de expresión corporal escolar

La siguiente situación se desarrolla en un colegio público de Palencia que en los últimos años ha visto cómo ha ido decreciendo su matrícula a medida que aumentaba el alumnado gitano. Observamos un grupo de sexto de Primaria compuesto por 14 escolares, de los que 9 son gitanos y 2 latinoamericanos. La profesora les pide que se emparejen y se coloquen frente a frente por toda la sala. Sonarán diferentes músicas y uno de ellos deberá mostrar qué tipo de sentimientos le produce cada una de ellas mientras que el otro ha de observar al compañero. Suena una música tranquila, triste. Algunos alumnos (más bien alumnas) intentan poner caras de circunstancias, otros buscan la complicidad de sus propios compañeros. La mayoría de los observadores no son capaces de mantener la atención hacia lo que está haciendo su compañero; escurren la mirada ante el espectáculo de su pareja. Es una situación que, como observador de la sesión, vivo con angustia. La profesora mantiene la música hasta el final, con una decisión rayando el estoicismo. De vez en cuando, dice frases del tipo “¡venga, expresad lo que os provoca la música!”. Los alumnos, bajo mi punto de vista, salvan la situación honrosamente y con un comportamiento exquisito. Inmediatamente, suena una música más alegre. No creo que los

alumnos lo hagan mejor, pero sí hacen más movimientos. Al que le toca “expresar” hace muchos movimientos (entre bailar y moverse sin sentido) y el observador suele desentenderse de su acción o reírle las gracias. El tema se alarga y se cansan. Creo que el principal sentimiento que les provoca la música es la angustia por acabar y eso sí que lo expresan bastante bien (la profesora no parece darse cuenta porque persiste en el tormento). De pronto, comienza a sonar un tema de flamenco. Todos se arrancan en un baile frenético, sin respetar los turnos de actor y observador. No han pasado ni 20 segundos cuando la profesora corta la música y comenta: “¿Veis cómo cuando queréis, sí sabéis cómo hacerlo?”.

El texto anterior está escrito desde una óptica concreta, que busca y defiende un tipo de expresión corporal determinada. Nuestra mirada pedagógica se va construyendo a través de un complejo proceso de biografía y escenarios (Martínez Álvarez, 2005), por lo cual una misma situación puede sugerir tantas interpretaciones como personas la analizan. En esta narración se intuye un más que notable desencanto del observador por el modo en que se ha conducido la práctica, pero puede que para otros profesionales del área la valoración sea diferente. Para nosotros, en la práctica narrada se ha puesto al alumnado ante una situación comprometedoras: las propuestas carecen de lógica para los escolares, no se ajustan a sus intereses, no se dan unas condiciones (retos, guías, recursos, etc.) que faciliten su implicación. Es muy probable que el alumnado se esté preguntando por el sentido de la propuesta. Unos, por la falta de reto que supone el ser ya capaces de hacer lo que se les propone como tarea, lo que hará que su ejecución no vaya a posibilitarles demostrar su competencia ni poner en juego ciertas habilidades que les permitan llevar a cabo nuevos descubrimientos (“para qué hacer, si ya lo sé hacer” se pueden cuestionar estos alumnos). Los otros, los que no saben cómo hacerlo, tal vez quisieran implicarse, pero la falta de orientación y de información durante la práctica les obliga a renunciar por no tener claro ni el sentido ni la forma de resolver esta situación. Como docentes, debemos plantearnos en qué medida somos capaces de provocar situaciones educativas en las que todo el alumnado pueda participar en actividades que den la oportunidad de mostrarse ante los demás y ser reconocidos como originales, que potencien la

autoestima, en las que cada uno tenga la oportunidad de aportar algo y que provoquen sensación de ser competente debido a que se ha progresado o alcanzado un logro.

Imaginemos una nueva situación. El profesor anuncia en clase que dentro de unos días van a trabajar sobre las relaciones entre el estado de ánimo y del cuerpo; cómo la alegría, tristeza o dinamismos se interfiere mutuamente con la enfermedad, el cansancio o la relajación. Se les pide que vayan preparando dos tareas en casa. La primera es que observen en ellos y en otros si se dan este tipo de relaciones. La segunda, que busquen o pregunten en casa sobre los diferentes estilos del flamenco. Sabemos que el flamenco les gusta, lo que nos permite pensar que esa tarea puede servir de “enganche”. Los diferentes estilos del flamenco reflejan estados emocionales diferentes y muestran una gran variedad de actitudes corporales, gestualidad, tono corporal e interacción con la pareja. ¿Podemos construir una unidad didáctica de expresión corporal atractiva e interesante para nuestros alumnos?

Entre ambos planteamientos existen notables diferencias que pueden analizarse, siguiendo los elementos del triángulo pedagógico (Ausage, en Meirieu, 1998), de acuerdo a tres indicadores: presencia-ausencia del contenido a aprender, posición que toma el profesor durante el proceso y función asignada al alumnado. La diversidad en la combinación y presencia de estos tres elementos dan como resultado una amplia gama de prácticas de expresión corporal.

A continuación describimos algunas situaciones reales de expresión corporal observadas y las analizamos utilizando como criterio la posición que cada uno de los indicadores mencionados ocupa durante el proceso. Cada relato se encabeza con un título que, de alguna manera, resume el resultado que produce el modo en que se han mezclado los ingredientes.

2.1. Reproducción, control y socialización

La escena se desarrolla en un aula de Infantil (5 años). En la programación de la maestra esta tarea consta como un tiempo de Expresión Corporal. Encontramos a los críos distribuidos en un corro, sentados en sus sillas. Suena una música cuya letra narra las peripecias de un gatito. La maestra, al compás de la música, va realizando gestos que describen la historia. Los gestos parecen

medidos y crean cierta coreografía. Los niños y niñas reproducen esos gestos sin dificultad a la vez que corean la canción, que conocen bien pues la han repetido muchas veces. Apreciamos su disfrute, su risa en determinados puntos de la canción en los que se dan ciertas cacofonías y al realizar unos movimientos rápidos con las manos (como de molinillo) en los que algunos se equivocan, puede que aposte.

Ahí vemos a los fogosos agitando pies y manos; a los nerviosos adelantándose a los movimientos que van a venir; a los prudentes midiendo cada gesto; a los descoordinados equivocándose cada poco; a los tímidos concentrados y atentos; a todos riendo al participar del movimiento al unísono...

Tras esta escena podemos imaginar horas de trabajo de la maestra ayudando a unos, conteniendo a otros, disciplinando a la mayoría. El adulto cumple en este caso una función de cicerone de una realidad dada, una cultura elaborada, ayudando al alumnado a entrar en ella. Recuerda este ejemplo al aprendizaje del lenguaje, la escritura, los juegos de reglas, las danzas tradicionales o cualquier otra técnica comunicativa que ha surgido de una construcción cultural.

El contenido se convierte en el eje y medida sobre el que giran docente y alumnado. El proceso se verificará como eficaz o no en la medida en que el alumnado logre acceder al patrón preestablecido.

En el continuo que podría ir desde la expresión a la comunicación, esta práctica estaría centrada en el aprendizaje de la técnica concreta para la comunicación, dejando poco margen a las interpretaciones expresivas de cada participante.

Más allá de la canción y la coreografía, entendemos que el alumnado está aprendiendo la reproducción y el control, la transformación de los impulsos personales en una acción colectiva. En esta situación importa poco la originalidad, la respuesta personal, la demostración de las necesidades particulares. Entendemos que esa es su limitación, pero también su virtud. Procesos como éstos ayudan al crío a descentrarse, a salir de sus apetencias e impulsos para acceder a otras realidades humanas (adaptándose a los ritmos y peculiaridades de los otros niños y niñas) y culturales (la herencia comunicativa de la cultura a la que pertenecen). Podemos entender la educación como un proceso

que ayuda a comprender las claves de una cultura compleja e incorporarse en ella. En ese sentido, como señala Meirieu (1998), no es más libre el crío que es abandonado a sus impulsos y caprichos.

Como todo marco comunicativo, una vez que los interlocutores lo conocen y dominan, permite que personas diferentes se manifiesten dentro de él, mostrando y a la vez limando sus peculiaridades. De esta cualidad interpretamos que vienen algunos de los sentimientos de los escolares que el relato deja entrever. El gusto por la actividad que manifiestan estos críos puede venir del disfrute que supone el logro de la acción común y la recreación en la repetición de lo aprendido (aquello que ha supuesto vencer muchos obstáculos). No hay que desdeñar estas fuerzas motivadoras pues suponen evidentes elementos de identidad y cohesión grupal (Bruner, 1997).

2.2. ¿Libres para expresar?

3º de Primaria. Tras una sesión en la que han estado representando animales e imitando a otros, la maestra propone a los críos que bailen libremente según lo que les sugiera la música. Se trata de una música animada (“la primavera” de Vivaldi).

Observamos que algunos niños corren por la sala. Dos de ellos terminan persiguiéndose y enzarzándose en una pelea de broma por el suelo; un par de niñas realizan movimientos que nos recuerdan a la gimnasia rítmica; tres chicos y una chica dan saltos y mueven sus brazos, dos de ellos acaban varias veces en el suelo; y también vemos algún escolar que permanece más bien parado, observando las evoluciones de sus compañeros y compañeras y tocándoles para reclamar su atención cuando se acercan.

Los movimientos de la maestra reflejan angustia. Parece que no sale lo que pensaba (posiblemente lo que había visto en algún curso con adultos). Apenas ha pasado un minuto cuando corta la música y, muy enfadada, llama a todos para reprenderles y decirles que no saben más que hacer el burro.

¿Qué se puede hacer cuando no se sabe qué hacer? En nuestro proceso de enculturación vamos aprendiendo, entre otras cosas, los

rituales, estrategias y soluciones para resolver y comportarnos ante diferentes situaciones. Cuando el marco de referencia se modifica demasiado y desaparecen las referencias de las experiencias anteriores, se producen situaciones de desorientación ante las que nos sentimos indefensos. Intuimos qué les ha sucedido al alumnado y profesora del pasaje anterior: el contenido y docente han desaparecido y “han dejado en la pista” a cada individuo sin apoyos (salvo la música), sin experiencias previas que puedan servirles de guía, sin pautas orientadoras y sin un reto claro y atractivo que lograr.

A pesar del aparente dejar hacer, la profesora tiene una imagen preconcebida de qué debería pasar, quizá formada en algún curso con adultos o tal vez fruto de una manera de entender la enseñanza. El referente ideal de cómo deberían reaccionar los alumnos puede llegar a ser tan potente como la coreografía del gatito del ejemplo anterior pero, a diferencia de ésta, no hay un código explicitado y compartido con los niños y niñas, debe ser descubierto espontáneamente por ellos y ellas aun cuando no dispongan de recursos para ello ni se les hayan dado orientaciones de a dónde se quiere llegar. Es como una vuelta de tuerca a “la doble obligación” que se da cuando la institución escolar demanda una libre aceptación de lo que, por otro lado, es obligatorio: *“te obligo a interesarte libremente por lo que te digo”* (Meirieu, 2004: 105).

La tarea propuesta podría ser, con todo, una oportunidad única para que el adulto se dejara sorprender, pero en este caso la educadora no esperaba lo que el crío le pudiera decir y vivía con miedo y dramatismo lo que ocurría (dada la imagen preconcebida que llevaba sobre lo que esperaba que ocurriera). (Vaca Escribano, 1980: 40) nos da claves para buscar otras perspectivas en la relación docente-discente:

No es lo mismo que tú coloques unos bloques y te los destruyan a que tú coloques los bloques para que te los destruyan. En el primero de los casos no puedes ver más que una destrucción a lo que tú haces, una agresión a ti. Esto se vive mal. Es una falta de disciplina, habrá que llamarles la atención por su acción. En el segundo caso, ves confirmado con su acción su deseo de destruir... (o lo que sea, y decimos esto porque en estas situaciones hemos pedido la colaboración del niño para volver a hacer aquella construcción y se nos ha brindado tan entusiasmado y tan activo como en la destrucción, por no decir más. Esto hace que pierda valor el término “destrucción” y gane

valor lo que hay detrás “el deseo de comunicación”) aquello que tú has hecho, la importancia que tiene lo que tú haces para él o ellos; en definitiva una manera de relacionarse contigo, un paso en la comunicación.

El docente que no sabe lo que puede esperar vive con angustia todo lo que se aparta de sus preconcepciones y la relación docente-discente se vuelve rígida y tensa. Intuimos ciertas relaciones entre estos problemas y la escasa formación y experiencias en expresión corporal. Por otra parte, sería interesante indagar en el desarrollo de capacidades de escucha, rol docente, seguridad personal, etc. desarrollados en la formación inicial del docente y apoyados en las vivencias de escolarización anteriores y en la cultura profesional posterior.

En ese marco indefinido, el alumnado responde de forma catártica y hedonista (los niños que se persiguen y pegan), recurriendo a lo que saben y reproduciendo patrones extraescolares (las niñas que realizan movimientos de gimnasia rítmica) o con incomodidad e inseguridad (los niños y niñas que ante una falta de normativa clara o ante demasiada libertad se acobardan o viven la situación como una amenaza). De alguna manera, la maestra, por desconocimiento, les ha metido en una trampa para luego reprobar su conducta. Con ello el alumnado puede aprender a desconfiar del educador, a pensarse dos veces la respuesta que da, pensando que el adulto siempre se guarda alguna intención no explicitada.

En definitiva, no es la tarea en sí lo que provoca el desajuste, sino el modo en que la maestra actúa. Se trata de una tarea que promueve que el cuerpo rompa los moldes de acción a los que la enculturación le ha ido sometiendo y que el individuo pueda integrar más sensación-emoción y acción. Frente al ejemplo del gatito, aquí se potencia el individualismo, la expresión personal y que todos tengan la oportunidad de emitir mensajes. El problema es que quien debe recibirlos, en clara contradicción con la propuesta que ella misma ha formulado, espera que los alumnos le muestren que ya saben hacer lo que tiene que enseñarles. Pensamos que “expresar libremente” también conlleva un aprendizaje, tiene sus rituales, sus claves, sus ayudas, su proceso, máxime cuando no se ha fomentado desde pequeños y supone una excepción a las fórmulas más “encorsetadas” de trabajo corporal.

Hacer personas libres no sólo es provocar situaciones de libertad, sino dar el conocimiento que permite actuar libremente.

2.3. Pasatiempo

Sesión de expresión corporal en 5º de Primaria. Sentados en un corro en el centro de la sala, el maestro les explica que van a jugar a adivinar películas. Todos lo celebran emocionados. Parece que lo han hecho más veces y tienen un buen recuerdo. El profesor les comenta que irán de uno en uno en el orden que están sentados (alguno hace ademán de cambiar de sitio, pero el docente le corta inmediatamente). También les recuerda que no pueden describir letras ni números ni emitir sonidos.

Van saliendo de uno en uno. Las películas de Rafa, Sara e Iván son adivinadas casi a la primera (son películas de moda y están en la mente de todos). Sergio se confunde de título y se desespera gesticulando. Algunos como Jonathan se cohíben y hacen señas escuetas, pasando más tiempo parados que haciendo movimientos. No es el caso de Virginia o David que se sienten como pez en el agua y despiertan las risas del resto.

La primera ronda dura casi treinta minutos y cuando acaba corean para que se repita el juego. Continúan hasta el final, pero en la segunda ronda no habrá tiempo para que actúen todos.

Este ejemplo nos muestra un enfoque recreativo en el que el contenido es el “convidado de piedra” y la relación se establece únicamente entre el maestro y los alumnos. Como no existe un contenido claro, no hay posibilidad de mejora. Se provoca una situación en la que cada escolar debe utilizar los recursos y capacidades que ya poseía; resultarán graciosos aquellos con más desparpajo y torpes o secos aquellos más tímidos o inhibidos. Las capacidades expresivo-comunicativas no se transformarán, máxime si tenemos en cuenta que este tipo de organización apenas brinda unos segundos para que los críos las pongan en juego.

En esta fórmula todas las respuestas son válidas y por lo tanto no se espera que se produzca ningún cambio sobre los alumnos. Se desprende y trasmite una idea de que la capacidad de expresarse y

comunicarse es algo natural que se posee o no se posee. Es algo que se usa, pero que no es posible desarrollar. Desechada cualquier posibilidad de promover procesos de enseñanza y aprendizaje, el pasatiempo es el único aliciente.

Se trata de una fórmula que, en ocasiones se justifica en aras de la motivación hacia la participación y el gusto por las prácticas físicas. Dado que todas las respuestas son válidas y el reto parece asequible para todos (ello puede suponer que no hay cambio y por tanto no habrá evaluación), se podría favorecer la desinhibición, pero habría que poner algunas condiciones como que el trabajo se pudiera extender más, que a las personas con más problemas se las dotara de más recursos, que hubiera más tiempo para el ensayo y la acción personal, o que la organización no hiciera que cada escolar se expusiera (sin más recursos que los que trae) delante del resto.

Cabe inferir que estrategias como las del ejemplo promueven relaciones afectivas interesadas, basadas en falsos pactos de “no agresión” entre alumnado y profesor y de efecto momentáneo y pasajero. Bajo este pacto tácito podríamos rastrear la satisfacción del alumnado por una hora sin presión dentro de la jornada escolar, su disfrute con actividades que le exigen poco y le permiten pasar desapercibido, o la tranquilidad del docente ante la calma de los escolares en una actividad que le demanda poco (control, preparación, correcciones, atención...) y está avalada por la cultura profesional (bibliografía, cursos, formación inicial).

Por otra parte, como se señala en estudios desde la sociología crítica (Varela y Álvarez-Uría, 1991), cuando la escuela reduce los retos hasta hacerlos desaparecer, puede estar fomentando la indefensión, la desilusión, la frustración y la relegación a ciudadanos de segunda a aquellos que no reciben formación extraescolar.

Como reflexión final nos planteamos, desde la justificación de la expresión corporal como contenido de la enseñanza obligatoria, si merece la pena una hora de clase en la que cada niño o niña ha tenido tres o cuatro minutos para poner en juego las capacidades expresivas que ya poseía.

2.4. Ayudar a progresar

Lección con escolares de 4º de Primaria. Están trabajando con “sombras chinescas”. El maestro ha dispuesto dos proyectores de diapositivas que iluminan una pared blanca. Los críos se sitúan cerca de la pared y juegan con su sombra. El docente está atento para que nadie se coma el espacio de otros. Les propone que investiguen para realizar una sombra que dé sensación de un personaje alegre. Va pasando por todos comentándoles qué parámetros hacen que dé más sensación de júbilo (formas abiertas, líneas curvas, sensación de suspensión...). Luego les reta con frases del tipo: “a ver quién logra la sombra más triste”. Ellos recomponen su actitud y el maestro les va comentando los parámetros que han modificado en cada caso. Más tarde les propone que busquen los movimientos que se ven reflejados en la sombra y aquellos que no tiene sentido hacer. Descubren que los gestos de la cara no se aprecian, al igual que todos aquellos que son tapados por otra parte del cuerpo. De igual manera van probando lo que hay que hacer para que el personaje crezca o disminuya de tamaño, cómo construir entre dos personas un personaje fantástico, qué velocidad dar a los movimientos para que puedan ser vistos o qué efectos provocan el cambio de parámetros como la intensidad y la duración de los movimientos.

El docente ha ido apuntando en la pizarra todas estas cuestiones. En un momento determinado les reúne y les propone que creen una pequeña producción de un minuto. Para ello forma tríos y le entrega una hoja a cada uno. En ella aparecen reflejados los parámetros que se han ido trabajando y también el inicio de una historia titulada “El monstruo marino amistoso”, de la que se les narra la primera escena. Tendrán cinco minutos para preparar su producción, que los demás analizarán viendo los parámetros que han utilizado.

En este caso no es fácil narrar una actividad aislada. Nos vemos obligados a relatar un proceso en el que interaccionan los elementos del triángulo pedagógico (docente-contenido-alumnado). El docente se preocupa de que se den las condiciones espaciales y temporales para que todos puedan experimentar y probar, propone los retos, ayuda con

sus indicaciones y va clarificando el contenido. A su vez, el alumnado va estableciendo relaciones con el contenido que le permiten acceder a él mediante la exploración personal para llegar a conclusiones comunes, la aplicación y utilización de los nuevos conocimientos y el reconocimiento de esos contenidos en la acción de otros. El contenido va apareciendo en la práctica de los alumnos, es remarcado por el profesor, se le identifica con un nombre y se le van dando las utilidades precisas en posteriores propuestas.

Como en la escena previa hay representación, pero en este caso el alumnado ha recorrido un camino que ha permitido que todos se dotasen de recursos.

Los rasgos que orientan esta práctica son la búsqueda de un conocimiento sobre la acción y la transformación y enriquecimiento de la misma. Para ello, no se proponen actividades aisladas, sino que se establece un continuo de tareas interrelacionadas que aseguren el intercambio entre alumnado y contenido (Bores Calle, 2005). El aprendizaje es contemplado como un proceso complejo que pasa por despertar el interés del crío para acompañarle en el descubrimiento de otras formas de acción que le permitan comprender y dominar nuevas facetas de su dimensión expresivo-comunicativa.

2.5. Comunicación: el otro como objeto o como persona

Observamos en una sesión de 1º de Secundaria una propuesta mediante la cual el profesor pretende trabajar aspectos relacionales tales como la confianza o la responsabilidad. Ha propuesto al alumnado que se emparejen para que uno guíe a otro que irá con los ojos cerrados. El lazarillo se colocará a la espalda del guiado y le llevará colocando sus manos sobre los hombros del mismo.

Se aprecian muchas acciones que no nos sorprenden demasiado, pero que chocan con los objetivos imaginados por el docente. Tomás lleva a Raúl caminando rápido, casi empujándole a juzgar por el gesto fruncido, cubriéndose cada poco la cara con las manos y el cuerpo inclinado hacia atrás de Raúl.

Iván conduce a Silvia. No parece que se fije mucho en ella. Vemos que va más preocupado por saludar y ver lo que hacen sus amigos

que por la inseguridad que le expresa el cuerpo de su compañera. En un descuido, Silvia golpea su espinilla con un banco sueco. A partir de ahí, la desconfianza se hace más patente en su gesto y su forma de caminar.

Carlos “maneja” a Francisco. Le cambia constantemente de dirección, forzando el encuentro con otras parejas y evitando el choque en el último momento. Se ve a los dos disfrutar con este juego. Francisco parece una marioneta en manos de Carlos y ríe porque luego se tomará su venganza y pagará con la misma moneda. Imaginamos que es lo que esperaba Carlos.

Cuando el contenido desaparece, sólo queda el individuo interpretando la actividad. Si el ejemplo anterior nos hablaba de que el aprendizaje conlleva un proceso, en éste vemos que cuando sólo se da una actividad aislada, sin orientaciones ni contenidos explicitados, el alumnado la hace suya, la interpreta a su manera, nos muestra aquello que sabe hacer y busca en ella lo que le sugiere una mayor comodidad o placer.

El docente no puede esperar que la actividad, por sí sola, desarrolle los objetivos propuestos: o establece un marco de condiciones y unos criterios de realización o corre el riesgo de que se aprenda lo contrario a lo que pretende. Por ejemplo, en los tres casos descritos no hay preocupación alguna por el otro, por ponerse en su lugar, por comprometerse con que se sienta cómodo y seguro. Al contrario, se utiliza al otro como objeto, hay un desentendimiento de él, en ningún momento se valora lo que puede estar sintiendo e incluso se provocan espirales de “juegos vengativos” (ejemplo de Carlos y Francisco).

Ganarse la confianza de otro y hacer que se sienta bien supone un proceso de descentración que suele precisar de pautas externas que orienten la búsqueda de lo que da confianza como los agarres que nos hacen sentir más seguros, la información que nos da el cuerpo del otro sobre la velocidad a la que ir o la anticipación de las situaciones peligrosas para evitar choques sin realizar movimientos bruscos. El docente tiene que esforzarse por reorientar el reto del alumnado y ayudarles a pasar del interés por jugar con el otro al interés por hacerle sentir bien. Estos son procesos laboriosos, pero importantes en la formación de la ciudadanía. La enseñanza obligatoria nos brinda una

oportunidad de trabajo con el cuerpo y sus interacciones, una materia básica y constante en la vida de cualquier persona. Aprender a aceptarse, a aceptar a otros, a interaccionar con ellos sin problemas, a respetarles y empatizar, etc., resultan contenidos básicos sin caducidad, irrenunciables para formar personas felices. Consideramos que no todos los contenidos tienen la misma importancia en la formación de las personas. Por ejemplo, tirar a canasta puede ser importante, pero no tanto como aceptar el propio cuerpo. El lanzamiento a canasta puede ser útil en algunas situaciones, incluso una llave que permita a la persona integrarse en un grupo y sentirse aceptado y competente en una etapa de la vida, pero el cuerpo tiene una presencia constante a lo largo de nuestra vida, de ahí la importancia de aceptarnos y sentirnos a gusto con él.

Intentaremos documentar el valor e importancia de estos procesos con el relato de un pequeño instante mágico de práctica escolar; “mágico” porque, además de irreplicable, es uno de esos momentos en los que el adulto palpa el valor de la educación.

Un grupo de 1º de Primaria trabaja sobre las sensaciones y los sentimientos. Tras algunas tareas de poco compromiso personal, cuando la maestra ve una actitud favorable les propone que la mitad del grupo se siente en los bancos suecos con los ojos cerrados. Cuando se encuentren preparados, un compañero o compañera se colocará detrás y les tocará con movimientos agradables. La maestra les dice en bajo: “¿cómo te gustaría a ti que te acariciasen?”.

El silencio es total. Todos se aplican para que sus contactos sean suaves y lentos. Se aprecia una dedicación total al otro. Algunos acarician o masajean la cabeza; otros se emplean a fondo en la espalda.

Apreciamos situaciones que nos sorprenden. Es el caso de Manuel, niño intranquilo que ahora se concentra en cada movimiento que aplica sobre Vanesa como nunca le habíamos visto. También nos llama la atención la cara de fascinación con la que Héctor (otro crío bastante inquieto) recibe las caricias y masajes de Juan.

Tras unos minutos, la maestra indica a los “masajistas” que se retiren y deja un tiempo para que los otros abran los ojos. Se sientan todos y comentan cómo se han sentido: “alegre”, “feliz”,

“relajado”, “guay”, “cómodo”... También hablan sobre cómo realizar los contactos para que sean agradables.

En este proceso, en el que creemos que se da cierto equilibrio entre la claridad del contenido, la intervención del profesor y la actividad del alumnado, se ayuda a los ciudadanos en ciernes a normalizar los contactos, a no tener miedo al cuerpo del otro, a no vivirlo como una agresión, a acostumbrarse al cuerpo como fuente de sensaciones y sentimientos que se transmiten o reciben, a hacer sentir bien al otro y responsabilizarse de él, a sentirse aceptado y comprendido... Es un fragmento que, de repetirse en cursos sucesivos, nos permite imaginar una sociedad más comprensiva, con menos ira e individualismo, en la que problemas como la violencia de género, el desprecio a los demás, o la resolución agresiva de los conflictos pudieran atenuarse. ¿Piensa que exageramos? Aunque nosotros tampoco lo podemos asegurar, ¿no merece la pena equivocarse probándolo?

3.- De la necesaria sistematización de la expresión corporal escolar

Sabemos que, de forma general, el sistema educativo pretende que los alumnos sepan más cosas, puedan hacer más cosas y sean mejores personas y ciudadanos. En este sentido, la expresión corporal tiene un gran potencial educativo porque puede, tal y como comentábamos en el apartado anterior, aportar aprendizajes e incidir sobre competencias a las que no es habitual llegar desde otras áreas de las que componen el currículum oficial.

Nacemos con la capacidad de expresarnos y, aunque no seamos conscientes de ello, nuestra presencia física nos convierte en emisores de información. A su vez, nuestra propia configuración humana, a través de los sentidos, nos permite ser receptores de las informaciones propias y ajenas. Estas dos notables características, junto a la inevitable interacción con uno mismo y la casi inexcusable relación con los demás, nos convierte en seres con capacidad/necesidad de comunicación.

Del mismo modo, nuestra simple presencia entre los demás provoca efectos en nuestras conductas, en nuestras emociones y en nuestro pensamiento. En cierta manera, aprendemos casi de una forma “natural” a comunicarnos con nosotros mismos y con los demás.

Aprendemos a relacionarnos relacionándonos y observando cómo lo hacen los de nuestra especie, del mismo modo que aprendemos a alimentarnos, a andar, o a vestirnos.

En todo caso, como humanos de una época y de una sociedad determinada hemos decidido/asimilado/heredado que comunicarse es un hecho lo suficientemente importante y complejo como para que merezca la pena considerarlo uno de los ejes básicos de nuestro sistema educativo, proceso de socialización intencional por excelencia de los humanos.

Analizando lo que de la comunicación humana se considera susceptible de convertirse en materia de educación formal, vemos que la importancia otorgada a diferentes códigos es muy variada. El lenguaje escrito, probablemente por considerarse el más “propriadamente humano” al ser el más codificado, ocupa un lugar privilegiado en el contexto educativo. Es difícil de adquirir de otro modo y la capacidad para codificar y decodificar este tipo de lenguaje (incluso en varios idiomas) es un referente de status como ciudadano. El lenguaje hablado, compartido en cierto grado con algunos animales, está bastante codificado. Se aprende en la interacción con los de la especie en una mezcla de aprendizaje informal y de enseñanza expresa del mismo. Se pule y perfecciona en el contexto educativo y su dominio (selección correcta de los términos, pronunciación, etc.) es un signo de distinción social y determina parte de la eficacia del discurso. La otra parte de la eficacia viene determinada por la autoridad de la que esté investido quien lo usa (Bourdieu, 1985: 43). El lenguaje corporal, compartido en gran medida con el resto de los animales, es el menos codificado. Su dominio proviene casi exclusivamente de lo aprendido en la interacción con los de la especie. Es imprescindible en la relación con los demás (de hecho, su ausencia es síntoma de desórdenes mentales) aunque es marginal su presencia en el currículum explícito. A pesar de ello, está bien estudiado cómo el cuerpo incorpora la clase social, cultura o género y el hecho de que buena parte de la educación implícita esté relacionada con esta transmisión y consolidación del “hábitus”.

En este sentido, abogamos por que el lenguaje corporal cobre mayor importancia en la educación formal y el currículum explícito, pero sabemos que una de las características que condicionan la selección de determinados contenidos escolares es la posibilidad que éstos tienen para ser estructurados y organizados en paquetes de utilidad estándar y

fácilmente transmisibles. Mejorar las posibilidades de relación corporal con uno mismo y con los demás no es algo que sea fácil de estructurar en una serie de códigos y de reglas válidas para todo el mundo, lo cual significa que se pierden muchas posibilidades de justificar su utilidad como contenido escolar y de tener un profesorado que los domine, defienda y transmita.

Estamos convencidos de que una clarificación de los contenidos que pueden hacer factible el desarrollo de esas capacidades, un conocimiento de la lógica interna de estos contenidos y de las actividades que los desarrollan, una reflexión acompañada acerca de los valores que emanan del trabajo de la expresión corporal y una mayor información de las vivencias de los escolares ante estas prácticas, son formas de allanar el camino.

Urge sistematizar la expresión corporal como contenido de la Educación Física Escolar. Esto significa no sólo ser capaz de enumerar contenidos que le pertenecen, sino que debe hacerse teniendo en cuenta referentes educativos que permitan garantizar que la capacidad de relación interpersonal de nuestros alumnos se convierta en el centro de atención del plan. A esta tarea hemos dedicado muchos de nuestros esfuerzos y nos consta que no estamos solos en el empeño (Vid. por ejemplo, Learreta Ramos y otros, 2005). Sorprende que, a pesar la difusión de estos trabajos, se siga viendo la expresión corporal como “cajón de sastre” y que las prácticas reales resulten tan dispares. Pensamos que debe hacerse un nuevo esfuerzo para que estas sistematizaciones del contenido lleguen a los profesores acompañadas de unas prácticas reales de calidad. Además, creemos que es necesario que se cumplan algunos ciclos en las que como alumnos en formación se vivencien situaciones prácticas de utilidad cotidiana que permita incorporarlas como parte de la profesión de docentes de Educación Física. Mientras, es difícil abandonar esa idea de *“todo vale, pero realmente no vale para nada”*.

Por nuestra parte hacemos un nuevo esfuerzo por ofrecer una sistematización del contenido de la expresión corporal como materia escolar y una breve explicación de la misma (García Monge y Bores Calle, 2003). Nos servimos de un cuadro resumen que acompañamos de unas breves anotaciones acordes al espacio del que disponemos.

1.- Tratamos de que el alumnado tenga experiencias que enfatizen en diferentes dimensiones de sus capacidades expresivo-comunicativas. De estas posibles dimensiones, destacamos:

- "Cuerpo vivencial"
- "Cuerpo texto"
- "Cuerpo escénico"

2.- Al pasar por ellas queremos que aprendan sobre los aspectos expresivo-comunicativos de:

- El cuerpo
- Los objetos
- El espacio
- El tiempo
- Las relaciones

3.- Y en los procesos de enseñanza-aprendizaje queremos que pasen por situaciones en las que puedan experimentar y disfrutar como:

Actores	Directores	Espectadores
- actuando	- organizando	- observando
- protagonizando	- dirigiendo	- evaluando
- explorando	- creando	- reconociendo
- experimentando	- sistematizando	- respetando
- sintiendo	- mejorando	- ...
- conociendo	- acordando	
- desinhibiéndose	- elaborando	
- interesándose	- siendo autores	
- ...	- ...	

4.- Para lograrlo tendrán que utilizar unas técnicas corporales que servirán de soporte a la acción:

- Pantomima y mimo
- Juegos dramáticos
- Máscaras
- Sombras
- Luz negra
- Danza contemporánea
- ...

De forma general, podemos decir que se trata de una sistematización de la expresión corporal escolar. Es un cuadro que trata de responder a las preguntas más frecuentes que suele hacerse un educador.

Por ejemplo, el **primer apartado** del cuadro pretende responder a la pregunta de qué capacidades es importante movilizar con el trabajo de la expresión corporal. Partimos de que la capacidad expresivo-comunicativa del cuerpo es multidimensional. Es un hecho que debiera ser fuente de riqueza en los procesos que buscan su desarrollo, pero la práctica nos ha convencido de que se ha convertido en dispersión que lastra sus posibilidades de desarrollo. En este sentido, creemos que no todas las dimensiones consiguen el mismo grado de intensidad comunicativa, ni tienen la misma fuerza como para convertirse en ámbitos de experiencia de la expresión corporal escolar. Así, hemos considerado que hay tres campos claros de comunicación corporal que consideramos claves y que, por lo tanto, resulta interesante que todos los escolares tengan la oportunidad de pasar por experiencias prácticas que los desarrollen. Algunos autores, por ejemplo Learreta Ramos y otros (2005), consideran tres dimensiones: expresiva, comunicativa y creativa. Nosotros vemos también tres campos diferentes de experiencias que se van complementando y retroalimentando entre sí y que denominamos “cuerpo vivencial”, “cuerpo texto” y “cuerpo escénico”.

Con “*cuerpo vivencial*” nos referimos a aquellos intercambios más profundos, cargados de sensaciones y sentimientos en los que el sujeto

toma conciencia de sí mismo, de las sensaciones emanadas de la exploración de su acción, del entorno o de los otros.

Como “*cuerpo texto*” entendemos aquella parte de nuestra expresividad construida socialmente y que nos permite comprender y emitir mensajes más claros en nuestras interacciones cotidianas. Algo muy similar a lo que la literatura específica ha dado en llamar comunicación no verbal.

Bajo el término “*cuerpo escénico*” nos referimos al énfasis “transfigurativo” de la expresión que pondría su acento en la recreación o invención de situaciones, historias, sensaciones,... para provocar un efecto en un receptor del mensaje convertido en espectador.

Entendemos que recalcar esta idea de multidimensionalidad de la capacidad expresiva y comunicativa no debe llevarnos necesariamente a la tesitura de tomar partido por una o por otra, sino que debe tener como principal misión la de velar para que las distintas dimensiones sean consideradas como aspectos importantes y complementarios en la formación de los alumnos. De hecho, consideramos que el “cuerpo vivencial” es la base para un correcto desarrollo del “cuerpo texto” y del “cuerpo escénico”. Las experiencias sobre el “cuerpo vivencial” ayudan a compensar el encorsetamiento comunicativo que sufren nuestros cuerpos condicionados por los usos sociales aprendidos (“cuerpo texto”). La intención es dejar abierta la puerta de habilidades comunicativas que van adquiriendo rigidez con la socialización y liberar, en la medida de lo posible, de ciertos miedos (al contacto, a la mirada, a la interacción con otra persona...) que se traducen en “ruidos” y limitaciones de los intercambios comunicativos. Por otra parte, para que el “cuerpo escénico” exprese de forma más rotunda, debe recurrir a estados de desinhibición y “sinceridad emocional” que son trabajados desde los énfasis del “cuerpo vivencial”.

El **segundo apartado** trata de responder a la pregunta de qué debe aprender el alumno para que se consiga el desarrollo de las capacidades descritas. Al diseccionar los procesos de comunicación corporal nos encontramos con unos elementos básicos que los conforman y que son susceptibles de mejora: cuerpo, objetos, espacio, tiempo y relaciones.

Aprender del cuerpo, de los objetos, del espacio, etc. poniendo énfasis en una u otra dimensión de la expresión nos sugiere diferentes contenidos que a lo largo de los años hemos ido organizando en el siguiente cuadro de doble entrada:

	“Cuerpo vivencial”	“Cuerpo texto”	“Cuerpo escénico”
Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> -Propiocepción -Percepción e integración de las partes corporales -Sensaciones -Tono emocional: tensión y relajación. Influencia del estados de ánimo sobre el cuerpo y viceversa -Sensaciones sobre la propia voz, el rostro o la mirada -Música y estado de ánimo ... 	<ul style="list-style-type: none"> -Características físicas y las posibilidades y limitaciones en la relación con los demás. Variables tales como las formas corporales, el género, la raza, las características externas (pelo ,barba, dimensiones, belleza, etc), presentación ante los demás (peinado, maquillaje, pendientes...) que influyen en las posibilidades de relación. - La kinesiología Actitud corporal/posturas Gestualidad (extremidades y cara) Miradas Movimientos -Transmisión de estados de ánimo -Registros de comunicación (formales, informales...) -Gestos: ilustradores, signos y emblemas -Calidades de movimiento y significado del mensaje -Significados de las diferentes partes del cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> -La transformación corporal -Cuerpos imaginarios, nuevos movimientos (mimo, sombras y luz negra) -Caracterización de personajes -Calidades de movimiento en los significados escénicos -Eliminación de ruidos o movimientos superfluos del cuerpo en la representación

<p>Objetos</p>	<p>-Sensaciones que nos producen los objetos.</p> <p>-Descubrimiento sensorial de los objetos (tacto, olor...)</p> <p>-Sensaciones de la ropa: elecciones sin condicionantes sociales</p> <p>-El objeto como algo simbólico. Lo que los objetos provocan en las personas</p>	<p>-El objeto como mensaje</p> <p>-La apariencia física y la moda como criterio de selección de los objetos cotidianos</p> <p>-Significados de los objetos, cómo nos condicionan, qué dicen de nosotros</p> <p>Atribución de valores sociales</p> <p>-El objeto como intermediario de comunicación y de relación.</p> <p>Objetos soporte y facilitadores de la comunicación. Valores sociales de la ropa y complementos. Pertenencia y originalidad</p>	<p>-Transformación con los objetos. La máscara, telas y disfraces</p> <p>-Objetos para provocar nuevos movimientos (suspensiones, deslizamientos, impulsos)</p> <p>-Nuevos usos y significados imaginarios de los objetos. Las marionetas</p> <p>-Sonidos de los objetos</p>
<p>Espacio</p>	<p>-Kinesfera, sensaciones de organización, expansión, estabilidad, inestabilidad-torsión...</p> <p>-Ejes</p> <p>-Dimensiones</p> <p>-Descubrimiento sensorial del espacio. Sensaciones y sentimientos que provocan los sonidos, las dimensiones, las formas, los colores y las texturas (amplitud, frío-calor, liso-rugoso, blando-duro...) (miedo, soledad, tranquilidad...)</p> <p>-El espacio sólo y acompañado (sentimientos de</p>	<p>-Significados sociales de las distancias y las aproximaciones. Aprender a convivir con otras formas de vivir y ocupar los espacios.</p> <p>-Significados de las distribuciones espaciales (jerarquías, comunicación, marginación...)</p> <p>-Factores sociales que determinan formas diferentes de ocupar y vivir los espacios (sexo, cultura, tema, parentesco, etc.)</p> <p>- El entorno y la relación con los demás. Entornos que invitan a la relación y entornos que invitan al</p>	<p>-Composiciones: utilización de elementos para reforzar significados estéticos (distribuciones simétricas, asimétricas, filas, corros, concentración-dispersión, niveles, orden-desorden, trayectorias, orientación de la acción –foco-, profundidades, tamaños, formas y colores)</p> <p>-Creación de espacios imaginarios (viscosos, pegajosos,</p>

	<p>invasión, acoso, compañía, seguridad)</p> <p>-Efectos y sensaciones que producen la organización del entorno (arquitectura, decoración, mobiliario, sonidos, iluminación)</p>	<p>aislamiento (influencia de la arquitectura, de los ruidos, de la distribución de los muebles, de la iluminación).</p>	<p>resbaladizos, bulliciosos, tenebrosos, tristes, reducidos...)</p> <p>-Espacios para la escena: iluminación, decorados, luz negra, sombras, otros lugares (medio acuático y medio natural), soportes para la acción aérea (cuerdas, pértigas...)...</p>
Tiempo	<p>-Ritmo personal y vivencia del tiempo</p> <p>-Ritmos corporales: respiración y movimiento, latidos y movimiento, fusión con otros ritmos corporales...</p>	<p>-Significados sociales de las diferentes cadencias de las acciones</p> <p>-Silencio y turnos en el diálogo no verbal</p> <p>-Secuencias y ritmo de los protocolos de interacción</p>	<p>-Composiciones: utilización de elementos para reforzar significados estéticos (secuencia, unísono, intensidad –acentos, flojo-fuerte, crecer, disminuir, pulso-; duración – velocidad, acelerar, retardar, corto, largo; altura – ascendente, descendente, grave, agudo-</p>

Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> -La mirada del otro -El contacto con el otro -Descubrimiento del otro por el tacto -La responsabilidad y compromiso -La confianza -La empatía 	<ul style="list-style-type: none"> -Calidades del movimiento y significado de los contactos -El significado social de los diferentes contactos: contactos lícitos en función de situación, grado de relación, género o clase social. -Diálogo y acuerdos no verbales. Dirigir, imitar, complementar, acompañar... La mirada y la comunicación con los demás La mano como vehículo de comunicación con los demás 	<ul style="list-style-type: none"> -Composiciones: utilización de elementos para reforzar significados estéticos. Pasos a dos, a tres, etc. utilizando diferentes agarres, equilibrios, manipulaciones (manejos, reducciones, influencias, impulsos, acción-reacción...), oposiciones, imitaciones...
-------------------	--	--	--

Se trata de combinar cada uno de los cinco elementos que manejamos (cuerpo, objetos, espacio, tiempo y relaciones) con las tres dimensiones de la capacidad expresivo comunicativa que consideramos necesario desarrollar como profesionales de la Educación Física (cuerpo vivencial, cuerpo texto y cuerpo escénico). La confluencia de ambos aspectos nos deja una organización del contenido que facilita y orienta la dirección en la que debe ir su desarrollo en la práctica.

Es un cuadro en el que poco a poco vamos recogiendo todos aquellos contenidos a los que hemos ido dotando de unos significados claros a partir de nuestras experiencias personales con escolares. Es un conocimiento al que hemos llegado a base de experiencias prácticas muy contextuales y que, en principio, sólo tienen sentido para nosotros. Es la razón por la que huimos de cualquier intento de generalización y consideramos limitada la utilidad de la lista para otros contextos y otros profesionales.

El **tercer apartado** del cuadro 1 refleja una dinámica de trabajo práctico en la que se diversifican las funciones del alumno durante la

práctica en la búsqueda de un aprendizaje más rico y significativo.

La estructura base de nuestras lecciones surgen del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal⁴³. Entre otras muchas cosas, nuestras lecciones se caracterizan porque intentan posibilitar que el alumnado vaya conociendo lo que hace, enriqueciendo en variedad y calidad sus posibilidades de acción y permitiéndole cierto grado de autonomía hasta el punto de intervenir en la organización y evaluación de su propia acción y en la valoración de la de los demás. Es decir, se trata de que con nuestra práctica consigamos las tareas que tenemos atribuidas como docentes: provocar modificaciones en la respuesta inicial del alumnado. Para que ese recorrido sea posible es necesario considerar algunos principios básicos:

- Partir de las posibilidades e intereses del alumnado para poder ajustar las propuestas de trabajo.
- Captar y mantener durante todo el proceso su interés por avanzar en el contenido. De lo contrario, no sería fácil sacar adelante el proceso ni conseguir aprendizajes relevantes y duraderos.
- Procurar tareas que permitan a cada escolar trabajar y aprender en función de su nivel de partida.

Estos principios básicos se concretan en una estructura de lección que consta de tres grandes momentos que son subdivididos a su vez en distintas fases y que deben permitirnos:

- Situar al alumnado en el tema y compartir con ellos el proyecto
- Implicarles en el proceso de aprendizaje
- Ayudar a identificar elementos expresivos a través de la acción-reflexión, siendo capaces de nombrar y reconocer
- Explorar y abordar el contenido desde diferentes papeles
- Tomar conciencia del proceso de aprendizaje que han seguido y sus posibilidades de aplicar el conocimiento y continuar mejorando

En el **cuarto punto** del cuadro exponemos muchas de las actividades físicas de expresión que nos pueden servir de soporte en

⁴³ Acerca de la lección en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal puede verse Bores Calle, (2005); Vaca Escribano, 1996 y 2002.

algunos momentos de nuestro trabajo. En nuestra propuesta dejan de ser propiamente contenidos de expresión corporal escolar para convertirse actividades de referencia que podemos considerar en la organización de nuestras prácticas.

4.- Momentos críticos en la enseñanza y aprendizaje de la expresión corporal

Los años que llevamos trabajando como profesores de Expresión Corporal nos han ido mostrando multitud de detalles que van conformando nuestro conocimiento experiencial. Aunque cada proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y singular, pensamos que al compartir algunos problemas que hemos ido localizando en nuestras prácticas, el lector puede encontrar sugerencias que le resulten útiles y cercanas.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje suelen darse unos momentos críticos ante los que el docente debe ir bien preparado para no perder el interés del alumnado, no quedarse en una actividad recreativa en la que no se pasa de lo que ya sabían hacer, o procurar el cambio de actitudes, conocimientos y actuaciones. Son situaciones que se dan en diferentes fases del proceso y que nosotros, por cuestiones de espacio, tan sólo vamos a recoger aquéllas que se suelen acontecer en los prolegómenos de las lecciones. Es decir, las que se dan en el momento en el que es necesario hacer que confluyan los intereses del docente y los del discente (Vaca Escribano, 1996).

Son momentos en los que es necesario preguntarse cosas del tipo de: ¿Qué interesa a un escolar?, ¿tiene significado para ellos la expresión corporal?, ¿cómo implicarles en un proceso de aprendizaje sobre estos temas?, ¿cómo salvar los prejuicios y miedos que a ciertas edades tienen?... Estos interrogantes necesitan unas respuestas ajustadas y contextuales si queremos afrontar con éxito el desarrollo de la expresión y comunicación corporal en la Educación Física Escolar.

En este apartado haremos un intento por acercarnos a algunas de estas cuestiones aventurando respuestas que deben ser consideradas más como hipótesis y líneas sobre las que indagar que como soluciones definitivas.

4.1.- ¿De dónde vienen los prejuicios hacia estas actividades?

La cultura a la que se pertenece va conformando los cuerpos, usos e interacciones. Por poner un ejemplo, en nuestro contexto se van normalizando unos contactos bruscos y cortos entre los varones (palmaditas en la espalda, golpes en el brazo, choques de palmas...) y suaves y mantenidos entre mujeres. En esa enculturación nos vamos invistiendo de limitaciones y miedos. Es decir, de todo lo que podría hacer nuestro cuerpo, se van normalizando unas pocas formas de presentación y acción que se erigen como “normales”, teniendo miedo a otras formas posibles. Es por lo que nos resulta comprometedor o ridículo poner a nuestro cuerpo en una situación no habitual o esperada. Cuando estas situaciones comprometedoras se dan en edades en las que el individuo está experimentando grandes cambios que le provocan inseguridades continuas, no es de extrañar que se produzca un rechazo a todo aquello que pondrá en cuestión los referentes que al individuo le dan seguridad. En este marco, las excusas para evadirse de la práctica aparecerán constantemente haciendo referencias a los estereotipos en los que se les ha ido enculturizando: asociación de lo expresivo-comunicativo a la cultura femenina, asociación de ciertas actividades (danzas, mimo...) a edades infantiles, visión de estas actividades como improductivas y poco útiles, etc.

La necesidad de consolidar la propia identidad hará que las que denominamos “minorías ruidosas” (Bores Calle, 2001) dicten el marco de lo adecuado para ellos (normalmente aquello en lo que se sienten competentes y seguros), condicionen la opinión del grupo y se enfrenten a lo que viene del adulto como forma de autoafirmación.

En este contexto tampoco ayuda demasiado la inseguridad de los docentes que no tienen claro el fin ni el contenido de la expresión corporal. Este desconocimiento hace que cualquier pequeño problema se muestra como más insalvable que si se diera en otro contenido más dominado y se utilice como excusa para renunciar. Suponemos que cuando el docente no tiene razones para poder justificar algo, además de no poder compartirlas con el alumnado, de alguna manera les transmite su escepticismo sobre el sentido y utilidad del contenido.

Intuimos que otra fuente de referencias creadora de prejuicios son las experiencias anteriores del alumnado. Es normal que los adolescentes no quieran participar en actividades que en edades

anteriores les han hecho exponerse ante los demás sin apoyos (recordemos el ejemplo narrado del juego de adivinar películas). La inseguridad hace que el miedo al ridículo y la crítica sean grandes. Por ello, es necesario que el docente construya una estructura que les dé garantías de que no se van a burlar de ellos o se van a avergonzar. Habrá que dar recursos y consignas claras para potenciar el trabajo en grupo y enriquecer la acción. Hemos ido comprobando que cuando alguien tiene claro lo que hay que hacer, tiene recursos para hacerlo y está amparado por otros compañeros, le gusta exponer su trabajo dado que es una forma de demostrar su competencia y de ser reconocido por otros.

4.2.- ¿Cómo acercar los intereses docentes y discentes?

La experiencia nos ha mostrado que hay algunos aspectos que colaboran positivamente en la aproximación de las ideas de los docentes y las necesidades e intereses del alumnado. Consideraremos, por una parte, unos aspectos previos al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje:

- a) La importancia de la programación compartida
- b) La justificación del contenido
- c) La significatividad del contenido para el alumnado

Por otra parte, nos centraremos en el momento de iniciar la unidad didáctica y remarcaremos el papel de algunas estrategias como:

- d) Los “retos de enganche” previos al comienzo de la unidad didáctica
- e) El momento inicial de presentar y situar al alumnado en el tema
- f) Las “actividades generadoras” como puntos de inicio de la actividad motriz con el alumnado.

a) La importancia de la programación compartida

En nuestra experiencia hemos ido apreciando que en la medida en que el alumnado conoce la distribución de los contenidos a lo largo del curso y de los años, se produce en ellos una “tranquilidad”. Dicho a la inversa, cuanto más frágil es el contenido (inconstante, fluctuante, sin obedecer a criterios claros...) mayores son las reticencias y cuestionamientos del alumnado ante algo sobre lo que tienen unas expectativas negativas.

La “normalización del contenido” es una aspiración que aún tenemos en Educación Física y que entre otras cosas puede ser uno de los factores que apoyen el absentismo o la incomodidad con los temas que no pertenecen a la cultura dominante.

Imagine el lector la vivencia de un estudiante en otras materias. El hecho de conocer la distribución del contenido a lo largo de los cursos sucesivos hace que sus esfuerzos se concentren en tareas como la dosificación del esfuerzo, la programación del estudio, la búsqueda de recursos alternativos o ayudas, etc. Es decir, afronta el reto al que se enfrenta porque puede focalizar su atención en una dirección que está clara. Por el contrario, si existiera una gran indefinición del contenido y el desarrollo de éste obedeciera a la climatología o los gustos del docente, la indefensión del alumnado sería mayor y, o bien se deja llevar por una situación de pasatiempo o, dada la aleatoriedad del contenido, presionará para escapar de aquello que no le agrada. Dado el carácter “frágil” de la Expresión Corporal como contenido, se hace más necesario contar con una sistematización como se ha comentado en el apartado anterior.

Además del efecto “tranquilizador” que puede provocar el conocimiento de la programación, apreciamos otros dos efectos curiosos: el refugio para aquellos que quieren evadirse de la presión del grupo y el halo de interés que se va creando cuando se conoce lo que hacen los estudiantes de cursos superiores.

Por una parte, al saber que hay que realizar un número determinado de lecciones sobre expresión corporal, aquellas personas que, o bien tienen que adoptar una pose acorde con el pensamiento dominante del grupo o que no quieren señalarse ante esas “minorías ruidosas”, se encuentran con una excusa para poder realizar estas actividades: “lo hago porque es lo que toca”.

Por otra parte, hemos apreciado que cuando el alumnado pasa por experiencias de este tipo, éstas son difundidas en el centro y aquellos que les preceden en edad comienzan a construir expectativas sobre las mismas y a asimilar su realización en un tiempo futuro.

En definitiva, lo que se está buscando es una normalización del contenido, que será asumido como algo tan “natural” como otros contenidos (deportes, juegos, actividades en la naturaleza...).

b) La justificación del contenido

La programación puede ser entendida como una apisonadora que pasa por encima de los intereses del alumnado, e incluso de los propósitos de la enseñanza obligatoria como entidad para formar ciudadanos. Por ello, los docentes deberíamos estar atentos a los desmanes de la cultura profesional (en ocasiones limitadora del desarrollo de posibilidades motrices, homogeneizadora de prácticas, seguidora de modelos extraescolares poco educativos, elitista, selectiva, difusora de determinados modelos corporales, recreativa y sin compromiso, indefinida o diluida en otros contenidos...) para contrarrestar, compensar y formar críticamente ante ciertas formas de entender el cuerpo y el movimiento.

Pensamos que al seleccionar un contenido no vale con hacer una justificación más o menos bienintencionada del mismo. Habría que plantearse una serie de cuestiones como: ¿qué utilidad tiene para este futuro ciudadano? ¿le va a servir en su vida? ¿gracias a esta experiencia se va a lograr que esté más satisfecho con su cuerpo, más seguro y conocedor de sus posibilidades, tenga una mejor inserción en el grupo, sea más responsable con su cuerpo, acepte mejor otras realidades corporales, tenga una mejor disposición hacia la actividad física?. Estas y otras muchas preguntas en esa línea surgen de nuestro compromiso como docentes, a ellas hay que añadir otras que tienen que ver con el sentido que para el escolar pueden tener estas actividades. Por lo que vamos sabiendo, para el desarrollo de la expresión corporal tiene mucho valor compartir nuestros propósitos con el alumnado, el porqué de aquella experiencia por la que van a pasar, el interés, lo que aprenderán, su utilidad. Vemos en ello una estrategia para captar el interés del alumnado, pero también para evaluar lo que proponemos: si no somos capaces de justificar su interés es posible que no lo tenga (al menos que no lo tenga para nosotros en ese momento y por tanto no tendremos los recursos para convertirlo en un proceso interesante para el alumnado). De igual modo, si al justificarlo el alumnado no lo entiende o comparte es posible que la justificación sea una elucubración teórica que poco tiene que ver con sus inquietudes.

c) La significatividad del contenido para el alumnado

Como señalamos arriba, la programación debe ser contrastada con ciertos principios educativos y con el alumnado. Como bien sabemos,

aquello que se propone debe ajustarse a los conocimientos, intereses y necesidades de los educandos. Una pregunta básica a la hora de trabajar con la expresión corporal sería: ¿qué interesa a un escolar sobre estos temas? La pregunta es básica y, sin embargo, no encontramos estudios que intenten profundizar en ella. Mostramos algunos apuntes tomados de nuestra experiencia. Haremos una división genérica entre Educación Primaria y Secundaria.

Por lo general, en Educación Primaria el alumnado no tiene demasiados prejuicios hacia estos temas. Ve en las actividades expresivo-comunicativas momentos para el intercambio; para descubrir otras posibilidades, deseos de experimentar y retarse continuamente con su cuerpo ante situaciones nuevas; para sumergirse en el juego simbólico que les ayuda a dar salida a su imaginación, a su deseo de decir “yo”, de ser reconocidos como originales; les propicia también tiempos de catarsis con los que salirse de la rutina racional. El alumnado de Primaria tiene necesidad de descubrir y vivir situaciones diferentes, de manera que disfrutará con la música, el movimiento, la quietud, la representación, el contacto, el contraste, el dominio, la visión de otros, o el reconocimiento de la creación propia por los demás. Si no se han trabajado estos temas desde pequeños, sí podemos encontrar por parte de algunos chicos en la última etapa de Primaria reticencias a la expresión, vergüenza ante la exposición, o miedos y rechazos del contacto. Insistimos por ello en la importancia de normalizar los diferentes contenidos de la expresión corporal (“cuerpo vivencial”, “cuerpo texto”, “cuerpo escénico”).

Los cambios psico-físicos producidos en la adolescencia nos muestran a un alumnado de Secundaria inseguro, intentando definir una personalidad marcada por los estereotipos sociales y las presiones de iguales. En ese ambiente de definición, entre otras cosas, de la identidad de género, las actividades cobran un sesgo y son asociadas a la cultura masculina o femenina. En este panorama no es difícil de entender que resulta complicado abrirse y exponerse ante los demás (máxime cuando a veces se trata de exponer la sensibilidad y el sentimiento).

Hemos apreciado que en estas edades la expresión y comunicación corporal tiene mucho valor cuando comprenden y ven su aplicación a la vida cotidiana, cuando nos acercamos a sus problemas en las relaciones e intercambios (“aprender a ligar” lo llaman ellos). Descubrir al otro como persona, vencerse a sí mismo desmoronando miedos infundados, verse aceptado y reconocido, o dominar

determinadas técnicas sintiéndose competentes y demostrando control, son aspectos que van implicándoles en algo fundamental para su vida: la buena relación con su cuerpo y con el de los demás. Pero todo ello requiere mucho conocimiento del contenido por el docente y un gran tacto a la hora de desarrollar estas actividades.

Tras estas consideraciones generales, llega un momento físico en el que lo programado se pone a prueba. Este inicio de la negociación es un momento crítico en el que todo lo que el docente imagina choca con las expectativas, posibilidades, experiencias previas, etc. de cada uno de los chicos y chicas. Apuntamos una serie de estrategias para hacer confluir estos intereses (en ocasiones divergentes) a los que hemos denominado “retos de enganche”, “compartir el proyecto” y las “actividades generadoras”.

d) Los “retos de enganche” previos al comienzo de la unidad didáctica

Tercero de Secundaria. Un mes antes del comienzo de la unidad didáctica de expresión corporal, al finalizar la clase de Educación Física el profesor reúne al grupo y les comenta: “En mayo tenemos la unidad didáctica de expresión corporal. Ya sabéis que este año va sobre la comunicación no verbal en la vida cotidiana”. Les explica lo que significa e implica. “Para que vayáis investigando en el tema os doy esta ficha sobre los “abordajes”. Les explica lo que significa abordar a alguien para pedirle la hora, preguntarle algo o conocerle. “Debéis observar o realizar dos abordajes y fijaros en si existe contacto visual previo, la trayectoria de aproximación, la distancia a la que se realiza, o si hay contacto corporal”.

Con “retos de enganche” nos queremos referir a aquellas propuestas previas a la lección que ayudarán a que el alumnado vaya introduciéndose en el tema. Tratamos de que el estudiante se interese por el tema, dé su opinión sin mucho compromiso, se sienta tenido en cuenta y retado. De alguna forma intentamos crear una disonancia cognitiva proponiéndoles un problema solventable que les dé la oportunidad de manifestarse, mostrar su conocimiento, creatividad o competencia.

Para el adulto es una forma de recabar los conocimientos previos, el interés que tiene el tema para los alumnos, de orientar sus primeras propuestas.

Hay que realizarlas con antelación suficiente al comienzo de la unidad didáctica para que las respuestas puedan ser revisadas antes de comenzar la unidad didáctica. Todos deberían alcanzar una respuesta válida, y al tener las respuestas antes del comienzo de la primera lección se puede ayudar a aquellos con más problemas.

Resulta interesante al inicio de la primera lección de la unidad didáctica dedicar un breve espacio de tiempo a comentar sus indagaciones. Es una forma de que se sientan reconocidos y participes, además de dar sentido al trabajo realizado. Ayuda también a que se enriquezcan con las ideas de otros y a centrarles en el tema de la lección.

En ocasiones este intento de “enganche” no se da con un reto, sino que lo buscamos a través de referentes sociales que hagan que el contenido cobre relevancia para los estudiantes. En la actualidad es fácil acceder a vídeos de diferentes técnicas de expresión (danza, teatro, circo...) recogidos en la publicidad, el cine o el teatro y que tienen mucho valor para pequeños y adolescentes. Pensamos en trabajos como los de Tricycle, Momix, El Circo del Sol, Faemino y Cansado, o vídeos musicales con bailes de diferentes tendencias (danza contemporánea, hip-hop, afro...)

e) “Compartir el proyecto”, el momento inicial de presentar y situar al alumnado en el tema.

No sabemos de dónde viene la vieja consigna de que en Educación Física hay que sorprender al alumnado, pero, por lo que conocemos, si pretendemos enseñar algo debemos clarificar el contenido y compartirlo con el alumnado. En la medida que éste queda claro los esfuerzos del educador se orientan mejor y el alumnado se puede centrar más en el aprendizaje.

Clarificar el tema, hacerlo comprensible para los estudiantes, mostrarles su atractivo, centrarles en lo que podrán aprender, y hacerlo de forma breve y atrayente, son aspectos claves que precisan de una gran preparación que nos recuerda a la creación de un anuncio publicitario pues comparte con aquél muchas de sus características (informar, atraer, influir, retar y recordar a través de un formato breve).

Al clarificar el tema se define el marco de actuación. Ello supone que si el escolar comprende lo que va a hacer (el fin, la utilidad, el atractivo), puede focalizar su atención en ello y relajar otros intereses (búsqueda de recreo, repetición de las actividades que más les gustan, imposición de los gustos de la “minoría ruidosa”...). Por otra parte, este marco supone una estructura normativa que delimitará las acciones que tienen que ver con la lección de aquellas conductas disruptivas, es decir, el docente puede saber quién está en la tarea y reconducir hacia ella a través del contenido (retos, información...) a aquellos que no lo estén.

f) Las “actividades generadoras” como puntos de inicio de la actividad motriz con el alumnado

Entendemos por “actividades generadoras” aquellas actividades de inicio que provocan el interés del alumnado por seguir experimentando y mejorando. Las hemos denominado “generadoras” pues suponen el comienzo de un “hilo” de enseñanza-aprendizaje en el que se intentará ir dotando al alumnado de más recursos para transformar sus respuestas iniciales en producciones elaboradas (generan un proceso de perfeccionamiento). Junto con los “inductores” o “facilitadores” (músicas, objetos, textos, imágenes, cómics...) suponen una llave que conecta los intereses y conocimientos del alumnado con los propósitos del docente, ayudando a que vean la lógica de lo que se les propone y se comprometan en procesos de perfeccionamiento.

Solemos elegir aquellas propuestas que nos permiten realizar recorridos posteriores a partir de ellas, que se adapten al grupo, incluyan a todos y que permitan respuestas personales.

Este es un momento delicado en el que el docente intentará buscar el interés del alumnado. De no conseguirlo con una primera actividad, deberá buscar otras hasta que logre hacer confluir sus intereses con los de los de los escolares. En cierto modo es una forma de negociación que se alargará en la medida que el docente sea más inexperto o conozca menos al grupo. En ocasiones habrá lecciones enteras dedicadas a buscar esa actividad en conecte tendencia docente y discente. ¿Por qué es tan interesante encontrar ese acuerdo y despertar el interés del alumnado? Se trata de un principio básico del aprendizaje: se dedican más energías y se tolera mejor la frustración del aprendizaje en aquello que se entiende e interesa.

En ocasiones estas actividades tratan de retar al alumnado haciendo que muestre soluciones personales, que busque o investigue mostrando su originalidad; en otras les permiten liberar tensiones; en otras celebrar de forma alegre; en otras jugar con otros. En cualquier caso, el nivel de exigencia (elaboración de las respuestas, compromiso relacional, compromiso de demostración ante otros, calidad de la respuesta) es bajo, vale todo (menos aquello que cree problemas de seguridad o relaciones) para que todos se puedan sentir acogidos en la propuesta. De ahí que estas tareas sirvan para que el docente recoja información sobre los conocimientos previos del alumnado: sus gustos, sus posibilidades y limitaciones, sus soluciones y originalidad, etc.

En estos inicios de actividad motriz se dan dos procesos inversos en Primaria y Secundaria, pero igual de costosos para el educador. En Primaria se produce una eclosión de energía y catarsis que supone un trabajo duro para el docente que debe reconducirla y centrarla. En Secundaria, al contrario, es el educador el que gasta la energía para animar, explicar y retar al alumnado para que entre en la tarea y se desinhiba en ella.

Una ayuda en estos primeros momentos de actividad motriz son los “inductores” (Pérez, 1993). Se trata de excusas o apoyos que provocan o guían la exploración (objetos, ropas, dibujos, palabras, textos, o músicas). Hay que buscar aquellos que interesen y sean sugerentes para las personas con las que trabajamos. En ocasiones su atractivo es excesivo y provocan un efecto emocional demasiado fuerte. Para controlarlo el docente debe buscar estrategias para rebajar la alteración que producen y prever la forma de presentarlos, de repartirlos, o la normativa y ritual de uso.

5.- Recapitulación

Para terminar este recorrido que nos ha llevado desde las dificultades que encuentra la expresión corporal para implantarse en la práctica escolar hasta algunas sugerencias para que los inicios de las unidades didácticas de este contenido tengan un mayor sentido y generen una mejor disposición por parte del alumnado, concluimos con una síntesis que recoge alguno de los puntos principales que hemos querido presentar.

En primer lugar, resaltamos que la propia socialización de muchos docentes de Educación Física en poco favorece que la expresión corporal tenga una presencia en las aulas equiparable a otros contenidos hegemónicos. No queremos culpar al profesorado, pero sí vemos necesario un esfuerzo suplementario por compensar, aunque sea en parte, las carencias de la socialización previa y la, con frecuencia, escasa formación inicial en la materia. Sin una vivencia e “incorporación” de los contenidos objeto de transmisión, será difícil que la presencia de la expresión corporal avance. Cuando abogamos por incrementar la formación de los docentes en expresión corporal, lo hacemos pensando no sólo en que así podrán desarrollar mejor las unidades didácticas de expresión corporal, sino que ello les dotará de una perspectiva más amplia sobre el cuerpo y el movimiento. Igual que nos parece que la expresión corporal es una parte imprescindible para el que el alumnado de primaria y secundaria se eduque físicamente, los docentes deben desarrollar competencias relativas a este contenido.

En segundo lugar, hemos visto que no es suficiente con incluir lecciones sueltas de “expresión corporal”, pues sin un análisis profundo y un anclaje reflexionado en el currículum, las actividades que se ofrecen pueden ejercer efectos alejados de los fines y objetivos que pretendemos. Como en otros contenidos, las actividades por sí solas no aseguran la consecución de lo perseguido. Hemos visto que es necesario equilibrar las relaciones entre el contenido, el alumnado y el profesorado. Después de un par de décadas de presencia de la Expresión Corporal, no podemos conformarnos con una presencia esporádica de este contenido, sino que es lógico esperar una integración plena y una oferta de calidad. Pensamos que esto exige una clarificación del contenido que se pretende enseñar, buscar enganches con los intereses y cultura previa del alumnado y, como tercer elemento del triángulo pedagógico, una intervención del docente que permita mediar entre ambos.

En tercer lugar, hemos detectado que uno de los principales problemas que se encuentra el profesorado es la indefinición de lo que puede ser considerado como parte de este contenido. Dentro de una materia de naturaleza amorfa (Proctor, 1984 en Kirk, 1990:74-75) como la Educación Física, la expresión corporal destaca como un contenido especialmente “amorfo”, en el que diferentes actividades se yuxtaponen sin mucha coherencia. Hemos defendido la necesidad de dotar de claridad el campo de intervención de la expresión corporal como un

elemento de seguridad para docentes y alumnos, por un lado, y para poder desarrollar en el plazo de la escolaridad obligatoria un recorrido con cierta profundidad en lugar de sucesivos encuentros superficiales con actividades “expresivas”. A modo de ejemplo, hemos mostrado los cuadros que nosotros utilizamos como guía para desarrollar este cometido que debemos realizar los docentes.

Finalmente, hemos presentado algunas implicaciones didácticas de las características del contenido, de los docentes y del alumnado al que se dirigen, centrándonos en los inicios de una unidad didáctica. Por falta de espacio, y también porque el interés no estaba en dar un listado de recomendaciones sino un ejemplo de cómo ir de lo más genérico a lo más concreto, nos hemos centrado en lo que dentro del TPC denominamos “momento de encuentro”, la parte del proceso de enseñanza-aprendizaje centrada en la confluencia de intereses entre alumnos y docente y en la predisposición hacia el aprendizaje.

6.- Bibliografía citada

BORES CALLE, NICOLÁS (2001). "El cuaderno del alumno: una disculpa para replantearse el área de Educación Física." *Tándem*. 4: 61-78.

BORES CALLE, NICOLÁS (ED.) (2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: INDE.

BORES CALLE, NICOLÁS Y DÍAZ CRESPO, BENJAMÍN (1999). De la anunciada e inevitable deportivización del currículum real de la Educación física. Pedro Sáenz-López Buñuel *et al.* (Ed.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. 1. Málaga: IAD. 172-189.

BOURDIEU, PIERRE (1985). *¿Qué significan hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

BRUNER, JEROME (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

GARCÍA MONGE, ALFONSO Y BORES CALLE, NICOLÁS (2003). "La expresión corporal en la Educación Física obligatoria: ideas para organizar el contenido y la práctica." [Disponible en <http://www.expresiva.org/AFYEC/7Articulos.htm> acceso 10 de julio 2006]

KIRK, DAVID (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universitat de València.

LEARRETA RAMOS, BEGOÑA Y OTROS (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, LUCIO (2005). Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica. Álvaro Sicilia Camacho y Juan-Miguel Fernández-Balboa (Ed.). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE. 93-114.

MEIRIEU, PHILIPPE (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

MEIRIEU, PHILIPPE (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat

PÉREZ, MARIA TERESSE (1993). Expresión Corporal en la Escuela Primaria. *XII Jornadas UNISPORT sobre Educación Física Escolar*, Málaga, UNISPORT.

VACA ESCRIBANO, MARCELINO (1980). "Psicomotricidad, punto de partida." *cuadernos de Adarra*. 18.

VACA ESCRIBANO, MARCELINO (1996). *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria. Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas*. Palencia: Cuerpo, Educación y Motricidad.

VACA ESCRIBANO, MARCELINO (2002). *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Cuerpo, Educación y Motricidad.

VARELA, JULIA Y ÁLVAREZ-URÍA, FERNANDO (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.