

EL CUERPO Y LA MOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA COMO BASE DE LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO PARA EL TRATAMIENTO DEL ÁMBITO CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Marcelino J. Vaca Escribano *

SÍNTESIS: El relato de una jornada escolar, con un grupo de niños y niñas que comienzan su escolarización, da pie a un conjunto de reflexiones sobre las relaciones que se establecen entre el alumnado, la maestra y los temas motivo de enseñanza y aprendizaje.

La vida en las aulas puede ser analizada desde diferentes ópticas. En este artículo se hace especial hincapié en aquello que tiene que ver con el cuerpo y su motricidad, no tanto para destacar una materia escolar, la educación física, como para reflexionar sobre la influencia y oportunidad de los aspectos biológicos en el conjunto de la acción educativa.

Atendiendo las conclusiones, siempre provisionales, que se derivan de estos análisis y reflexiones, proponemos un proyecto educativo para el ámbito corporal en los comienzos de la escolarización que contempla una doble dimensión: su integración en las preocupaciones educativas generales, y su desarrollo como área de expresión y experiencia.

SÍNTESE: *O relato de uma jornada escolar, com um grupo de meninos e meninas que começam sua escolarização, dá pé a um conjunto de reflexões sobre as relações que se estabelecem entre o alunado, a professora e os temas motivo de ensino e aprendizagem.*

A vida nas salas de aula pode ser analisada desde diferentes pontos de vista. Neste artigo se dá especial ênfase naquilo que tem a ver com o corpo e sua motricidade, não tanto para destacar uma matéria escolar, a educação física, como para refletir sobre a influência e oportunidade dos aspectos biológicos no conjunto da ação educativa.

* Profesor titular de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, España.

Atendendo as conclusões, sempre provisórias, que se derivam destas análises e reflexões, propomos um projeto educativo para o âmbito corporal nos princípios da escolarização que contempla uma dupla dimensão: sua integração nas preocupações educativas gerais, e seu desenvolvimento como área de expressão e experiência.

1. INTRODUCCIÓN

Mi primer encuentro con la vida laboral se produjo a través del ejercicio de la profesión de maestro. Pronto me interesé por el alumnado de las primeras edades –aunque quizás sea más correcto decir que hicieron que me interesara–, pues siempre estaba vacante para el último que llegaba al colegio aquel inquietante *primero de EGB*, en el que uno se hacía responsable de enseñar a leer, a escribir, etcétera.

En mis quince años de maestro no ejercí como especialista de educación física, porque no existía esa figura; lo hice como tutor del grupo, aunque siempre presté una atención especial a estudiar y a desarrollar, en la medida de mis posibilidades, el potencial educativo del ámbito corporal. Era una manera de poner a prueba mis estudios de educación física, y, haciéndolo, me fui encontrando con su enorme interés.

Cuando ingresé como profesor en la Escuela de Magisterio, la materia que debía impartir era Educación Física y su Didáctica, pues aún no se habían implantado los estudios de maestro de educación física. Desde entonces, hace ya más de quince años, he procurado estudiar la integración del ámbito corporal en las primeras edades escolares, en particular las comprendidas entre los tres y los doce años.

Mis resultados acerca de las aportaciones de la investigación a la enseñanza se acercan bastante a lo afirmado por Lawrence Stenhouse (1987, p. 81):

Llego a la conclusión de que la investigación sólo puede perfeccionar notablemente el arte de enseñar si:

1. Ofrece unas hipótesis (es decir, unas conclusiones provisionales) cuya aplicación cabe comprobar, porque pueden ser puestas a prueba en el aula por parte del profesor.
2. Ofrece descripciones de casos o generalizaciones retrospectivas acerca de casos suficientemente ricos en detalle

como para proporcionar un contexto comparativo en el que juzgar el propio caso.

Y a esto me dedico sobre todo; de ahí que el presente artículo sea un reflejo de ello, situado en un contexto determinado, un centro escolar en el que se imparte educación infantil y primaria.

Comenzaré por el segundo postulado, es decir, *ofreciendo la descripción de un caso, rico en detalles, y capaz, creo yo, de proporcionar un contexto comparativo en el que juzgar el propio caso* a todos aquellos maestros y maestras que desarrollan su trabajo en el segundo ciclo de la educación infantil.

Para empezar, presentaré la impresión que me produjo la primera jornada escolar a la que pude asistir como observador externo. Cualquier jornada, incluso cualquier lección, es suficiente para poder contemplar la complejidad de la práctica educativa. Nos detendremos a analizarla en sus dimensiones más llamativas.

A continuación haremos una nueva lectura de lo narrado, fijándonos de un modo particular en la dimensión corporal de los sujetos. Justificaremos el porqué de este énfasis, que no se debe tanto al interés de destacar una materia escolar, sino a hacer ver la repercusión del cuerpo y de la motricidad en la globalidad del comportamiento de los sujetos.

Llegados a este punto trataremos de globalizar lo hasta allí expuesto, utilizando lo ocurrido en el resto de la semana, pues, si bien es cierto que las jornadas se parecen unas a otras, también lo es que siempre hay detalles que las singularizan. Por eso, cuando hablamos de horarios escolares, nos referimos fundamentalmente al que se produce durante la semana.

El recorrido efectuado nos permitirá centrar la atención en el primer postulado planteado por Stenhouse. Ofreceremos las *conclusiones provisionales*, que nos llevarán a justificar el interés de reflexionar, de forma compartida, sobre los horarios que relatan la práctica que se desarrolla a lo largo de la semana, y presentaremos un proyecto sobre cómo debería ser entendido y tratado el ámbito corporal en educación infantil, *para que pueda ser puesto a prueba por parte del profesorado*.

2. MI PRIMER CONTACTO CON EL GRUPO ESCOLAR

La práctica que expongo a continuación, tratando de situarme en el pensamiento de los estudiantes, tuvo lugar en el Colegio Público «Ramón Carande», en una de las aulas correspondientes a alumnos de tres años, el 23 de septiembre de 2004.



Los padres no entran con nosotros, se quedan en el patio. La escuela es cosa nuestra. Hay que aceptarlo. Esta brusca separación, este no mirar para atrás, se nos ha presentado como una condición



para ser «mayores», porque resistirse es de «pequeños». Por otra parte, pudimos comprobar, tanto en experiencias propias como ajenas, que protestar no tiene muchos efectos. Con mamá o papá quizás, pero con la maestra las cosas se

complican [...]. Nos agarramos unos a otros y formamos una fila que conduce hacia el aula. No voy solo, tengo amiguitos.

Nos dejan introducir algo de casa, y esto nos ayuda; yo me he traído mi dinosaurio preferido.

Una vez dentro nos vestimos de estudiantes, y comienzan las tareas escolares. La maestra nos dice lo que hay que hacer. La mayoría de las veces se dirige a todos, pero yo estoy acostumbrado a que me lo digan a mi solito.

Hay algunas cosas que parecen claras, pero también las hay confusas, que me dejan sin saber muy bien qué es lo que debo hacer...

* * *

Hay ratos en los que hay que escuchar, estar calladitos, pero también hay momentos en los que nos movemos, en los que nos atienden personalmente. Participamos en canciones y en bailes, aunque no siempre sé por qué ni qué es lo que hay que hacer exactamente.

Con frecuencia tenemos que estar en silencio para escuchar a la maestra que nos cuenta cosas, a veces sobre nosotros mismos. En estas tareas voy descubriendo ciertas cuestiones; por ejem-



plo, que alguna letra del nombre de mi compañero también está en mi nombre.

Repetimos canciones que poco a poco voy reconociendo, tanto en lo que dicen como en los movimientos y en los gestos que hacemos en ellas.



* * *



Tenemos un aula, pero no siempre estamos en ella; a veces nos vamos a otra más amplia, en la que bailamos, y en la hacemos un corro grande que procuramos que no se rompa. También



hacemos gestos, como indica la canción, y jugamos a algún juego, que se repite al día siguiente, y que poco a poco me parece más divertido. Se trata de un lobo que pretende comerse a los cerditos; yo procuro no acercarme mu-

cho, aunque tengo amigos muy valientes que siempre se ponen en primera fila. Un día yo fui el lobo. Yo también me sé la canción, aunque la canto muy bajito.

* * *

También tenemos un patio, y nos vamos a él para buscar pajitas largas y cortas con el cubo que nos ha dado Marisol. Yo intento buscarlas, y cuando las encuentro se las enseño a los otros niños o a la



maestra. A veces me canso de buscar pajitas, y lo que hago es coger puñados de arena. Me encanta apretar fuerte la arena en mi mano, sentirla entre mis dedos y observar cómo se escapa.

212

* * *



Quando volvemos del patio, pasamos por los baños para lavarnos las manos y para hacer pis si tenemos ganas. He de intentar hacerlo todo solito, porque Marisol únicamente nos ayuda si cree que



no podemos. Después, ponemos el mantel en la mesa grande para comer unas galletas y para beber agua todos juntos.

Cuando terminamos, recogemos la mesa y nos vamos a otros lugares del aula en los que podemos hacer diferentes cosas: jugar a cocinitas, insertar bolitas en una cuerda, moldear plastilina, ver cuentos, construir rompecabezas...

* * *



Cuando se va terminando el tiempo en la escuela, nos quitamos la bata. A veces yo no puedo hacerlo solo, y me ayuda un amigo que sí lo sabe. Pero yo también quiero saber hacerlo; no quiero



estar con la bata puesta cuando todos se la hayan quitado; aunque sea, me la quitaré sin desabrocharla.

Nos vestimos para ir a recibir a nuestros padres que nos vienen a buscar. Pero, antes de irnos, hablamos con Marisol sobre las cosas que al principio dejamos en nuestra cajita, y de las cosas que hemos hecho durante el día.

213

3. ANALIZANDO LO OCURRIDO

Observando sólo una jornada, podemos darnos cuenta de la enorme complejidad que tiene cada una de las situaciones educativas por las que va transcurriendo la vida escolar.

Marisol¹ es la que está al frente, y la que tiene la responsabilidad de canalizar los procesos educativos que este grupo casual de niños y de niñas emprende. No le gusta trabajar a puerta cerrada, sino que quiere plantear de manera abierta las cuestiones que surgen en su trabajo. Sabe que es imposible acertar siempre, y, por eso, lleva años

¹ Hace actividades conjuntas con María, una compañera de trabajo, para poder situarse un poco más alejada de la práctica; está en las clases de inglés, aunque no es lo habitual en una tutora; siempre está abierta a acoger estudiantes en prácticas...

tratando de trabajar en equipo; de ahí que, en cuanto puede, sitúa observadores en su quehacer profesional.

Nos conocimos hace años, cuando era yo quien actuaba, mientras ella, junto a otras compañeras, observaba cómo desarrollaba mis lecciones en la sala-gimnasio del colegio con el alumnado de infantil y de primaria². Ahora es ella la que me invita a ser cronista de cuanto sucede en su clase, para después analizarlo y elaborar los criterios de las siguientes actuaciones. Llevamos nueve años trabajando en equipo.

El relato expuesto tiene fecha de septiembre, pero a partir de primeros de octubre tan solo hemos podido reunirnos en el colegio durante dos horas a la semana, procurando, eso sí, que éstas coincidan con aquellas situaciones educativas que están más relacionadas con los aspectos corporales y motrices, dado que el proyecto que desarrollamos conjuntamente se refiere al tratamiento educativo del ámbito corporal.

Textos como los que acabamos de exponer, ilustrados por lo general con imágenes, cuentan lo ocurrido y se convierten en material de intercambio con el resto de los maestros y maestras que forman parte del grupo de trabajo³.

Es suficiente observar un día de la vida escolar para darse cuenta de que **enseñar** supone que la maestra tiene que elegir contenidos, métodos y rituales para facilitar el **aprendizaje** de sus alumnos. La educación, por tanto, no se corresponde con el azar, sino con el pensamiento estratégico de un docente que lucha contra la fatalidad⁴, inventando medios para que cada niño y cada niña se interesen y luchen por aprender, por crecer, por construirse como personas⁵.

² En mi deseo y en mi intención de no desvincularme de los centros educativos en los que había pasado los últimos quince años, y a propuesta del Centro de Profesores, ideé un plan de trabajo compartido que consistía en impartir algunas lecciones en la sala-gimnasio delante del profesorado al que liberaba, para después hacer una reflexión sobre lo ocurrido que le permitiera incorporarlo a su quehacer profesional.

³ Desde hace más de una década, los martes, de 18,30 a 21,00 horas, nos reunimos en la EUE para analizar prácticas y para elaborar teorías sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal (TPC) en educación infantil (EI) y en educación primaria (EP).

⁴ Creo que me entenderán si la expreso con ese burdo refrán que, a fuerza de oírlo, permanece aún en mi memoria: *Es imposible luchar contra el sino, el que nace lechón muere cochino*.

⁵ La cultura motriz proporciona extraordinarios ejemplos en los que podemos observar a los pequeños intentando hacer lo que ven hacer a los mayores: Cuántas horas no habrá invertido Irene (3 años) para poder participar con los mayores, como lo hace, en los saltos de comba.

Sabemos bien que educar no es fabricar⁶, comprendemos y aceptamos que no es posible actuar sobre la conciencia de los niños y de las niñas (un principio que llevó a Freud a declarar que la educación es una profesión imposible), pero creemos, a pie juntillas, en la educabilidad de absolutamente todos.

Basta observar un día de la vida escolar para darse cuenta de cómo la maestra se afana por generar situaciones educativas, por organizarlas y por enlazarlas unas a otras, de manera que armonicen los intereses de los estudiantes con las orientaciones educativas de los profesores⁷.

Las jornadas escolares –y menos a estas edades–, no se diferencian mucho unas de otras, pero siempre hay matices que los alumnos reconocen: «hoy vamos al gimnasio», «hoy damos inglés», etc. Por eso, la reflexión de la jornada se complementa con una visión más amplia, que abarca toda la semana escolar.

El equilibrio entre los intereses del alumnado y los del profesorado, entre la dinámica general del aula y la inserción en ella de los diferentes casos particulares que día tras día se van haciendo más visibles, entre la estructura de las relaciones sociales que se establecen y el desarrollo de las tareas disciplinares señaladas en el currículo, que tienen un ciclo semanal, y, que, como dice Puig Rovira (2001, p. 72), van dando carácter de normalidad, de previsibilidad, tanto a las relaciones personales como a las tareas que se realizan:

La vida en un aula escolar, y en cualquier otra institución social, ha de estar pautada por un conjunto de rutinas que hagan previsible la relación personal y el trabajo. La seguridad que buscamos será la consecuencia de la previsibilidad. Advertimos, sin embargo, que seguridad y previsibilidad no irán en detrimento de valores como la creatividad, la autonomía y la democracia, sino que son condiciones que los hacen posibles.

⁶ Los interesados en este asunto disfrutarán leyendo *Frankenstein educador*, del profesor Philippe Meirieu.

⁷ Siempre que observo jornadas de este tipo, recuerdo mis primeros encuentros con los diferentes grupos con los que trabajo. Siento que la lección es algo parecido a la definición que mi profesor de biomecánica hacía sobre la marcha en el ser humano: *una sucesión de desequilibrios que se libran por muy poco*.

4. HACIENDO HINCAPIÉ EN EL ÁMBITO CORPORAL

La jornada escolar narrada muestra, como podemos observar a continuación, una serie de situaciones educativas que generan diferentes presencias corporales (escritas en cursiva).

ENCUENTRO



Organizan su ropa, de algún modo se «desnudan» de calle para «vestirse» de escuela; observan la historia que poco a poco van generando en el aula... Son diez minutos en los que el alumnado va desarrollando diferentes tareas en las que no hay restricciones en la motricidad. Denominamos a esta presencia *cuerpo silenciado*.

ASAMBLEA



Progresivamente van pasando al lugar de la charla, se sientan en su silla y comienzan un intento de diálogo en el que la maestra es la protagonista. Son veinte minutos en los que el cuerpo debe pasar desapercibido, en los que se solicita inmovilidad para poder atender aquello que se les comenta, para poder participar en lo que la maestra les propone. A esta presencia la denominamos *cuerpo silenciado*.

MOVERSE PARA COMPRENDER



Algunos de los conceptos a los que la maestra hace referencia pueden ser representados corporalmente. Hacerse grandes y pequeños para representar las primeras letras, los primeros números. A esta presencia, bastante extendida [debido quizás a la influencia de la definición de psicomotricidad de Picq y Vayer (1969), a la que consideramos «una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normali-

zar y de mejorar el comportamiento del niño)], y que se caracteriza por el uso del cuerpo y del movimiento para hacer comprender algunos conceptos, la denominamos *cuerpo instrumentado*.

TAREAS DE LECTOESCRITURA



Cada día se cambia de protagonista; hoy le toca a Aron. Marisol va convirtiendo los sonidos de su nombre en letras en la pizarra. Son cinco minutos en los que el silencio y la inmovilidad son necesarios para poder atender las complicadas explicaciones de la maestra. Así representamos el sonido «A», que encontramos en Ana, en Aron, y también en Paula [...]. Vuelve el *cuerpo silenciado*.

CANCIONES CON MOVIMIENTO



Marisol, como otras muchas maestras de infantil, recurre con frecuencia a las canciones. Se trata de cinco minutos dedicados a la representación, con gestos y con movimientos de lo que la canción dice, y que vienen a aliviar el cansancio provocado por la exigencia de inmovilidad de la situación educativa anterior. La tarea necesita de la motricidad, y, con ello, la presencia del *cuerpo implicado*.

EN LA SALA DE BAILE



Frente al aula habitual hay otra, cuyo espacio es bastante mayor, que se utiliza como comedor. En esos momentos está libre, y durante veinticinco minutos la actividad motriz va a protagonizar la intervención educativa a través de juegos motores y/o de canciones que reclaman gestos y movimientos acordes con su ritmo. A esta presencia en la que la cultura motriz, las habilidades de percepción rítmica,

etc., son los motivos de la enseñanza y del aprendizaje, la denominamos *cuerpo objeto de tratamiento educativo*.

EN EL PATIO



Hoy no se trata de ese tiempo de recreo al que estamos acostumbrados, sino que se utiliza este espacio escolar para desarrollar una tarea tan pautada como el resto. Durante veinte minutos se desplazan y adoptan diferentes posturas, buscando aquellas pajas que les permitirán construir la casa del lobo del cuento, que hacía un momento se representaba en la sala de baile. Volvemos a encontrarnos con el *cuerpo implicado*.

LA HIGIENE Y EL DESAYUNO



Vuelven del patio, organizan sus cubos y van pasando por los baños. Hacen pis si lo desean, y se lavan las manos; saben que, una vez en el aula, deberán sentarse a la mesa en la que platos y tazas están listos para desayunar. Las necesidades de higiene y de alimentación han sido las protagonistas en los últimos veinticinco minutos. Se trata del *cuerpo objeto de atención*.

218

RINCONES



Cuando terminan de desayunar recogen los platos, y se van incorporando a otros lugares, que, con pequeñas modificaciones, han ido apareciendo en el aula. Existe un sistema de distribución que les permite ir pasando por los diferentes rincones. Durante quince minutos las presencias corporales se mezclan. Las actividades pueden ser muy diferentes: manipulación de objetos, ordenación de los mismos, juegos simbólicos, copias de muestras [...].

Por todo esto podemos observar figuras de *cuerpo implicado* y otras de *cuerpo silenciado*.

MOMENTO DE LA DESPEDIDA



A una indicación de Marisol, los alumnos van recogiendo los materiales del rincón en el que se encuentran, y comienzan a prepararse para volver a casa.

Marisol les recuerda lo realizado a lo largo de la jornada, lo aprendido, lo que no hay que olvidar [...]. En algunos casos, les da un sobre para que lo entreguen a los papás [...]. La presencia corporal va pasando del *cuerpo implicado* al *cuerpo silenciado*, para volver de nuevo al primero, cuando

enfilan el pasillo que les conduce al patio donde sus familias les esperan.

Situación educativa	Tiempo	Presencias corporales
Encuentro	Diez minutos	Cuerpo implicado
Asamblea	Veinte minutos	Cuerpo silenciado
Moverse para comprender	Diez minutos	Cuerpo instrumentado
Tareas de lectoescritura	Cinco minutos	Cuerpo silenciado
Canciones con movimiento	Cinco minutos	Cuerpo implicado
En la sala de baile	Veinticinco minutos	Cuerpo objeto de tratamiento educativo
En el patio	Veinte minutos	Cuerpo implicado
La higiene y el desayuno	Veinticinco minutos	Cuerpo objeto de atención
Rincones	Quince minutos	Cuerpo implicado y Cuerpo silenciado
Momento de despedida	Quince minutos	Cuerpo implicado y Cuerpo silenciado

Hemos descrito una jornada concreta. Podría haber nuevos matices si el relato se correspondiera con el mes de octubre, por ejemplo, o con un día de la semana en el que tienen asignado el gimnasio, la clase de inglés, etcétera.

Pero, en cualquier caso, observaríamos que:

- La estructura que se construye procura diversificar las presencias corporales, de tal modo que den como resultado una curva fisiológica acorde con la naturaleza de los sujetos. Los niños necesitan relacionarse unos con otros, jugar unos con otros para descubrir los diferentes espacios, para dominar los materiales a su alcance, para aprender a manejarlos en función de sus planes [...]. Si los obligamos a silenciarse, a inmovilizarse, a no tocar, *el niño se apaga, frena sus disposiciones y queda trabado en sus adquisiciones* (Dolto, 1981, p. 190).
- Las tareas escolares se localizan en aquellos lugares del aula o del centro que les dan mayor sentido y posibilidades a los aprendizajes y al desarrollo de competencias que en ellos se procuran.
- El tiempo se administra de tal modo que los diferentes equilibrios de intereses –a los que antes aludíamos–, van dando la seguridad y el sosiego que necesita una práctica intencionadamente educativa. La tranquilidad, el sosiego y la previsibilidad que suponen la repetición de las situaciones educativas y el orden en el que se van produciendo a lo largo de las diferentes jornadas de la semana, no sólo no merman, sino que facilitan la creatividad y la autonomía de los diferentes miembros del grupo.

Pero, ¿por qué hacer hincapié en el ámbito corporal? Se podría pensar que este énfasis se debe, de forma exclusiva, a nuestra declarada vinculación con la actividad motriz. Sin embargo, no es exactamente así. Nuestro deseo de incorporar esta perspectiva en el pensamiento del profesorado se debe a que puede generar una concepción diferente del alumnado, y, en consecuencia, una acción educativa distinta. Somos maestros, nuestro objetivo es orientar el proceso educativo de los estudiantes, y uno de los ámbitos que nos puede ayudar a conseguirlo es la capacidad de movimiento que tienen, de manipulación, de expresión y de comunicación, de reproducir y de transformar la cultura motriz.

Los maestros y las maestras de estas edades saben bien, a juzgar por sus insistentes demandas de formación en dichos asuntos, que el cuerpo y la motricidad:

- Están vinculados a la alegría, a la ilusión que supone expresarse, relacionarse, ser con los otros.
- Reclaman su presencia en el aula, quizás porque la mayoría de lo que hasta ahora conocen lo adquirieron manipulándolo, tocándolo, lanzándolo; porque sus relaciones han supuesto siempre acercamientos, abrazos, alejamientos trucados, en el sentido de que la mayoría de las veces tenían la intención de comprobar si seguían siendo perseguidos.
- Contienen una expresividad, un modo de decir anterior a las palabras, o que acompañan a esas primeras palabras titubeantes y deshilvanadas; componen un lenguaje que vale la pena comprender, pues ayuda a conocer al sujeto, a saber cómo, cuándo y dónde intervenir, a darse un tiempo sin hacerlo; en definitiva, a establecer fórmulas con las que es posible ganar la confianza y la credibilidad del alumnado.
- Facilitan la construcción de contenidos específicos, y colaboran en el desarrollo de habilidades y de destrezas motrices.

5. POR QUÉ EL HORARIO SEMANAL ES EL PUNTO DE PARTIDA DE NUESTRAS REFLEXIONES

El análisis compartido de relatos que describen la práctica educativa en una lección o en una jornada en el conjunto de la semana escolar, es uno de los temas nucleares en nuestras actividades de formación del profesorado, y en la investigación sobre el tratamiento pedagógico del ámbito corporal en educación infantil. Sin duda, continuaremos relatando tramos de acción educativa en diferentes contextos, que nos permitirán enriquecer la práctica y ajustar las hipótesis desde las que trabajamos en esta etapa de la educación.

De manera progresiva hemos ido concretando *conclusiones provisionales, cuya aplicación cabe comprobar, porque pueden ser puestas a prueba por parte del profesor*. Algunas de las razones por las que utilizamos el horario semanal como punto de partida de nuestras reflexiones las exponemos a continuación:

- Nos permiten observar cómo es concebido y desarrollado el potencial educativo del ámbito corporal. En estas concre-

ciones encontramos también orientaciones para establecer estrategias de modificación, que, de nuevo, provocarán relatos evaluables.

- Ponen en evidencia los acuerdos y las discrepancias entre el *horario oficial* y el *horario real*, entre lo que decimos y lo que hacemos.
- Expresan los modos de entender y de proceder de los maestros y de las maestras en la complejidad de la vida del aula. Nadie puede situarse al margen de esta cuestión.
- Al utilizar un vocabulario tan particular y a la hora de concretar, ponen de manifiesto organizar y definir las situaciones educativas y las deficiencias de coordinación entre el profesorado.
- Las modificaciones que se producen (o que no se producen) a lo largo del curso, son una interesante variable para observar los ajustes que se realizan (o no) entre los alumnos, los profesores y los temas de enseñanza y aprendizaje en el devenir del curso escolar.
- Pueden presentarse como materiales pedagógicos y didácticos que otros maestros son capaces de evaluar de forma compartida, al compararlos con su propia situación profesional, y al tomar decisiones e idear estrategias de intervención a partir de ellos.
- El horario, como estructura, es un ente vivo que se va configurando en el devenir del curso escolar, dando marco a los procesos de enseñanza y aprendizaje; radiografiando la vida escolar, va expresando el rumbo que ésta va tomando, y, en consecuencia, va brindando opción a la modificación y al ajuste.

6. UN PROYECTO EDUCATIVO PARA EL ÁMBITO CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Analizando estos datos, entendemos la necesidad de tener como referencia un *proyecto para el ámbito corporal en educación infantil*. Un proyecto no es un programa; es, más bien, una estrategia que

traza las bases que la práctica concreta, y que se mueve con una doble finalidad:

- Participar en las preocupaciones educativas generales:
 - Elaborando y ajustando los cuadros horarios semanales y diarios, combinando oportunamente las diferentes presencias corporales, y procurando una mayor presencia del *cuerpo implicado*.
 - Analizando las necesidades de materiales y de espacios, recreándolos, de tal manera que ayuden a un encuentro más armónico entre biología y cultura.
 - Sensibilizando con otros proyectos que se desarrollan sobre higiene, sobre alimentación y sobre hábitos saludables.
 - Capacitando para establecer conexiones entre la educación formal, la no formal y la informal, que envuelve al alumnado de estas edades en sus entornos de vida.
- Establecer un plan para aquellas situaciones en las que el ámbito corporal es *objeto de tratamiento educativo*.

223

En este sentido, es necesario elaborar una *propuesta curricular* en la que se definan los contenidos específicos, y a partir de la cual se concrete en cada contexto una *programación general anual*, en la que, a su vez, se señalen los procesos de enseñanza-aprendizaje en forma de *unidades didácticas* que haya que impartir a lo largo del curso escolar. Cada *unidad didáctica* se desarrolla a través de diferentes situaciones educativas (*lecciones* y *cuñas*, principalmente), en las que el ámbito corporal es el objeto de tratamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- DOLTO, F. (1981): «¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?», en *Tener hijos/2*, Barcelona, Paidós.
- MEIRIEU, P. (1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- PICO, L., y VAYER, P. (1969): *Educación psicomotriz y retraso mental*, Barcelona, Editorial Científico Médica.

PUIG ROVIRA, J. (2001): *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela* (Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1998), Barcelona, Celeste Ediciones.

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

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 39

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR