



Universidad de Valladolid



Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Grado en Educación Primaria

El cuerpo del alumnado en los centros educativos

Comparación de dos realidades: Ghana y España

Alumna: María Manso Izquierdo

Tutor: Hugo Rodríguez Campazas

ASPECTOS PRELIMINARES

TÍTULO: El cuerpo del alumnado en los centros educativos. Comparación de dos realidades:
Ghana y España

AUTORA: María Manso Izquierdo

TUTOR: Hugo Rodríguez Campazas

RESUMEN:

En el presente Trabajo de Fin de Grado, se aborda una investigación sobre la realidad corporal de los alumnos en una escuela de Educación Primaria de Ghana y el contraste con lo que sucede en un colegio español. El análisis de ambos contextos (donde se podrán observar los usos que ambas culturas le dan al *cuerpo* de los alumnos) me ha llevado al descubrimiento de un conjunto de factores, comunes en las dos realidades estudiadas, que determinan la presencia corporal del alumnado en los centros educativos. A su vez, he querido contrastarles con la literatura específica sobre los mismos para, teniendo en cuenta todo lo anterior, exponer un conjunto de propuestas relativas al tratamiento de la dimensión corporal del alumnado en Educación Primaria.

ABSTRACT:

This paper serves as the primary education's grade final project. It researches the corporal reality of students at a Primary School in Ghana in contrast with the same kind of school in Spain. A series of common factors arouse when both context are analyzed jointly. Those independent factors determine the student's corporal presence at the primary education institutions. A set of proposals are also presented. They come from the comparison of the case study reality with expert literature. They are specifically developed to improve the treatment of the corporal dimension in primary education students.

PALABRAS CLAVES: Cuerpo, etnografía, dimensión corporal, Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, cultura corporal, cultura somática.

KEY WORDS: Body, ethnography, corporal dimension, Pedagogic Treatment of the Body, body culture, somatic culture.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. OBJETIVOS	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
4.1. EL CUERPO EN LOS CENTROS ESCOLARES	8
4.2. TIPOS DE CUERPOS EN LA ESCUELA.....	11
4.3. CULTURA CORPORAL.....	12
5. METODOLOGÍA	14
6. EL CUERPO DEL ALUMNADO DURANTE LA JORNADA ESCOLAR. DESCRIPCIÓN DE DOS REALIDADES	16
6.1. UN DÍA EN UN COLEGIO DE GHANA.....	16
6.2. UN DÍA EN UN COLEGIO DE ESPAÑA.....	22
7. FACTORES QUE CONDICIONAN LA PRESENCIA CORPORAL EN EL COLEGIO. COMPARACIÓN DE DOS REALIDADES	28
7.1. TIEMPO.....	28
7.1.1. Duración.....	28
7.1.2. Organización general del tiempo (la jornada escolar).....	28
7.1.3. Flexibilidad / rigidez	29
7.2. RECURSOS	30
7.2.1. Recursos espaciales	30
7.2.2. Recursos materiales.....	32
7.3. AGENTES.....	33
7.3.1. Profesor	34
7.3.2. Alumnos	35
7.3.3. Otro agentes.....	36
7.4. OTROS CONDICIONANTES	37
8. CONCLUSIONES	39
8.1. EL PAPEL QUE DESEMPEÑA EL TIEMPO.....	39

8.2. EL PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS RECURSOS.....	41
9. A MODO DE EPÍLOGO	45
10. LISTA DE REFERENCIAS	
11. ANEXOS	

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado, trata de estudiar la realidad corporal de los alumnos en los centros educativos (qué hacen los “cuerpos”, cómo son tratados, qué uso se les da...) así como analizar los elementos determinantes de la misma. Por último también pretende, desde un modesto y personal punto de vista, contribuir a hacer un poco de justicia a esos cuerpos, habitualmente desatendidos, e intentar dar una respuesta a los mismos en los colegios. Para ello, se ha realizado una investigación sobre la corporeidad del alumnado en distintos contextos, concretamente en un centro de Ghana y uno de España.

Gracias a la oportunidad que me han brindado de poder realizar la asignatura del Practicum II en Ghana¹, he podido llevar a cabo una observación directa y un seguimiento exhaustivo de la enseñanza, los alumnos, la cultura, las costumbres y las prácticas educativas en relación al cuerpo de dicho centro.

Como consecuencia de esta oportunidad, he podido contrastar la información sobre esa realidad educativa con la obtenida el curso pasado, en la asignatura Prácticum I, desarrollada en esa ocasión en un centro de primaria español. Mi experiencia se ha visto enriquecida tanto por el acercamiento a dos contextos muy diferentes, como por el descubrimiento en ambos centros de ciertos elementos comunes, relacionados con el tema que nos ocupa.

Tras este preámbulo, concluiré la introducción explicando brevemente los distintos apartados que se pueden encontrar en este trabajo, con el fin de que el lector comprenda mejor la estructura del mismo y tenga una idea general antes de abordarlo.

En primer lugar, abordo una *justificación* de esta investigación para dejar claro la relevancia de la misma en el ámbito educativo para, a continuación, enunciar los *objetivos* que me he planteado y que quería cumplir con el desarrollo del trabajo.

Antes de abordar "la práctica" de mi investigación, se refleja en la *fundamentación teórica* la información previa sobre aquellos temas claves de mi estudio. Para ello he revisado alguno de los estudios realizados al respecto y añadido los conocimientos ya adquiridos durante

¹ He permanecido durante un periodo de dos meses en el colegio rural de Larabanga “*Bembenninye Community Basic School*”, situado en la zona norte de Ghana (África).

el Grado de Educación Primaria, que me han servido de base para esta investigación y he considerado importante tenerlos en cuenta en la misma.

A continuación, detallo la *metodología* utilizada en este proceso y planteo dos *relatos* en torno a las dos realidades estudiadas para que el lector pueda conocer cómo es un día de un alumno cualquiera en ambos sistemas educativos.

Para acabar, realizo un *análisis y comparativa* entre España y Ghana *sobre los factores que intervienen y condicionan la presencia corporal* en los colegios (advirtiendo así de las amplias diferencias entre ambos), y finalizo redactando un conjunto de *conclusiones* que tienen como fin dar una respuesta educativa a la presencia corporal en las escuelas. Debido al tipo de investigación y a los nuevos interrogantes que se me han presentado durante la misma, en este apartado también se incluirán referencias teóricas que he tenido que ampliar para dar respuesta a la realidad encontrada. Además, se añadirá una conclusión final a modo de *epílogo*.

Por último, se adjunta una lista de *anexos* (sobre todo fotográficos) que tienen como objetivo ayudar al lector a visualizar, entender y comparar ambas realidades, así como esclarecer la imagen mental lo más ajustada posible respecto a los conceptos o situaciones descritas.

2. JUSTIFICACIÓN

Atendiendo a la *Memoria de la Titulación de Grado. Maestro/a en Educación Primaria, por la Universidad de Valladolid*, el objetivo fundamental de este grado se basa en:

(...) formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria. (p.25)

Tras cuatro años de carrera finalizo mis estudios con esta investigación, en la que se reflejarán muchos de los aprendizajes adquiridos durante esta etapa y muchos otros que son reflejo de la propia investigación, esperando cumplir con las expectativas de la propuesta de objetivos generales de esta titulación.

Desde esta óptica enfoco mi TFG en torno a dos de los objetivos del Grado en Educación Primaria: “capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo” y “adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas”. (*Memoria de la Titulación de Grado. Maestro/a en Educación Primaria, por la Universidad de Valladolid, 25*). Considero que el TFG me ha servido para terminar de desarrollar las competencias del Grado en Educación Primaria.

En mi formación como alumna de la Mención Educación Física, se trataron muchos aspectos relacionados con la importancia del ámbito corporal en la educación en asignaturas como: “Potencial Educativo de lo Corporal”, “Educación Física Escolar”, “Educación Física y Salud”, “Expresión y Comunicación Corporal” o “Cuerpo, Habilidad y Percepción”. Pero no sólo las asignaturas relacionadas con la Mención han sido decisivas para la realización de este trabajo si no que otras asignaturas básicas del Grado de Educación Primaria también han sido igual de determinantes: “Organización y Planificación Escolar”, “Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad”, o “Métodos de Investigación e Innovación en Educación”, y han contribuido a poner las bases de esta investigación.

Desde mi perspectiva de especialista en Educación Física veo imprescindible dar a nuestros alumnos un adecuado Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, que no ha de reducirse sólo al ámbito de esta asignatura, si no que ha de abordar transversalmente todas las áreas pues la dimensión corporal de los alumnos está presente en todo su paso por el colegio.

Es por los estudios mencionados, junto a la posibilidad de desenvolverme como docente en un contexto tan diferente al español como es el sistema educativo de Ghana (África) y tener la posibilidad de observar, vivir y analizar dicho contexto (advirtiendo así, las diferencias de ambas realidades educativas) por lo que decidí orientar mi TFG a una comparativa de la dimensión corporal del alumno en diferentes sistemas educativos.

Gracias a la investigación podemos conocer, estudiar y valorar no sólo las prácticas docentes si no también nuestros sistemas educativos y advertir de las carencias de los mismos para poder enfrentarnos a ellas mediante la elaboración de diferentes propuestas, cuyo fin sea mejorar nuestras prácticas y centros. Este planteamiento ha sido la base para realizar este TFG.

Entre las carencias de las que he hablado se encuentra el tratamiento de la dimensión corporal del alumnado. Aunque la corporeidad del alumnado es un tema indiscutiblemente presente en nuestros centros y a pesar de las grandes en torno a su importancia, son muy pocos los centros educativos que hagan frente a esa dimensión corporal y den a la misma un tratamiento adecuado.

Los cuerpos de nuestros alumnos están ahí, son una realidad. Y, dentro del colegio, son nuestra realidad educativa por lo que (volviendo a incidir en uno de los objetivos del grado), tenemos que estar capacitados para afrontar los retos del sistema educativo. El tratamiento de lo corporal sigue siendo un desafío en nuestras instituciones a fin de mejorar nuestra calidad docente.

Las leyes, los pedagogos, las investigaciones..., abogan por una educación integral del alumno y dentro de ella incluyen no sólo la dimensión cognitiva o la afectiva, sino también la dimensión corporal. Podemos ver cómo se trabajan los aspectos cognitivos o afectivos en todas las asignaturas y, sin embargo, la dimensión corporal y su tratamiento es postergada al área de Educación Física.

Y yo me pregunto: *¿no hay un “cuerpo” sentado en la clase de Matemáticas?, ¿No hay un “cuerpo” que están utilizando para tocar la flauta en Música o uno que tras cuatro horas de clase siente sueño?, ¿no hay “cuerpos” en todas las asignaturas? Y si como vemos, los hay, ¿por qué no nos hacemos eco de sus necesidades y les damos un tratamiento educativo?*

Quiero resaltar una frase tomada de Fabellini (2012) que, citando a Francisco de Quevedo, dice así: "Has de tratar al cuerpo, no como quien vive con el, que es necesidad, ni como quien vive por el, que es delito, sino como quien no puede vivir sin el" (Fabellini, 2012, p.8).

Dentro del centro, los espacios, los materiales o el tiempo, son factores que (independientemente de las asignaturas) condicionan los cuerpos de nuestros alumnos. El estar sentado de una determinada manera, utilizar un cierto material, estar durante un tiempo en la misma postura..., todo ello condiciona a los alumnos en cuanto a la situación y el uso que se les da a sus cuerpos. No podemos olvidarlos en aquellas asignaturas que no tengan relación con la Educación Física, puesto que desde que los niños entran por la puerta del colegio están sujetos a distintos factores que condicionan su cuerpo en el espacio y el tiempo; factores que son imprescindibles tenerlos en cuenta.

Además, la cultura también ha dejado huellas en los mismos y en su forma de tratarlos. No encontramos la misma realidad en todas las culturas; cada sociedad ha transmitido unas creencias con respecto al cuerpo y estructurado un uso diferente del mismo. Por ello, creo igual de importante advertir esas marcas culturales que han dejado huella en la dimensión corporal.

Es por esta realidad corporal ineludiblemente inexistente y por la necesidad de tratarla, por lo orienté mi TFG en torno a la dimensión corporal, los usos del cuerpo y los factores que condicionan esos usos.

3. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el carácter de esta investigación y, haciendo frente a los nuevos interrogantes (y por lo tanto objetivos) que se han ido presentando de acuerdo con las necesidades de la realidad hallada, hay que tener en cuenta que la investigación ha sufrido un reajuste de objetivos para dar cabida aquellos (no contemplados en un principio) que han sido imprescindibles abordar en el desarrollo de la misma.

3.1. OBJETIVOS PREVIOS A LA INVESTIGACIÓN

- Analizar la dimensión corporal de los alumnos en distintas culturas y sistemas educativos.
- Comparar la dimensión corporal y los usos del cuerpo en las dos realidades estudiadas: Ghana y España.
- Advertir de las marcas culturales que han dejado las sociedades en los usos del cuerpo.

3.2. OBJETIVOS PLANTEADOS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

- Analizar los factores que condicionan la presencia corporal en los centros educativos
- Estudiar cómo el tiempo, el espacio o los recursos han de estar pensados para hacer frente a la dimensión corporal del alumnado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Antes de exponer las bases teóricas de mi investigación, y de cara a mejorar su comprensión, creo conveniente establecer algunas consideraciones generales en torno a las mismas. De este modo, podría enmarcar el TFG en lo que se denomina investigación etnográfica.

En este tipo de investigación, resulta complicado establecer (a priori) tanto los objetivos como las referencias teóricas de la misma, ya que una de sus características es que (en gran medida) a lo largo del proceso de investigación van surgiendo datos o informaciones relevantes, que no habían sido previstas en un primer momento y, que requieren de nuevas revisiones teóricas.

Por ello, con el objetivo de no alterar el orden del proceso seguido, ni dificultar la comprensión del lector, en el apartado “conclusiones” se introducirán nuevas referencias teóricas que han sido necesarias para abordar la investigación.

Una vez aclarado, paso a redactar las bases teóricas de la etnografía que, según el diccionario de la Real Academia Española, proviene etimológicamente de las palabras griegas de “*etno*” y “*grafía*”, que aludirían al estudio o descripción de un pueblo o raza. La RAE lo define como el “estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos”.

Tras la consulta de diversos estudios sobre etnografía (Haberlandt, 1929; Peralta, 2009 y Serra, 2004) no encontramos una única interpretación, sino que cada autor define esta ciencia de manera diferente. De todos ellos, he elegido la definición de Serra (2004):

“El nombre «etnografía» alude a dos realidades diferentes. Por una parte, el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión).” (Serra, 2004, p.165)

De los tres autores mencionados y otras investigaciones (Denscombe, 2010 y Nolla, 1997) podemos sacar unos puntos clave para la realización de una investigación etnográfica:

observación profunda, completa, abordando todos elementos que intervienen (*sin olvidar nada*) y *descripción detallada, escrita y permanente* del objeto de estudio, para su posterior *análisis*.

Se puede concluir que su objetivo, tal y como expone Antón González (1994) citando a Woods, se basa en que:

La *etnografía* se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del `grupo` y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son `sus` significados e interpretaciones. (p.203)

Relacionándolo con la educación, Goetz y LeCompte (1988), argumentan que “La investigación educativa se convierte por lo mismo en una de las mejores vías para acceder al desvelamiento de los porqués que guían las acciones de los prácticos, de las asunciones teóricas, explícitas o inconscientes, que se encuentran en la base y que otorgan un sentido a tales actividades” (...) “La investigación etnográfica se convierte así en un inmejorable aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores” , (Goetz y LeCompte, 1988, p.17). A lo que hay que añadir que “constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación”. (Nolla, 1997, p.1)

Establecido este marco general sobre mi proceso de investigación, a continuación expondré los referentes teóricos iniciales sobre la cultura corporal y la presencia y usos del cuerpo del alumnado en los centros educativos.

4.1. EL CUERPO EN LOS CENTROS ESCOLARES

Dice Pastor Pradillo en *La presencia del cuerpo en la escuela. Su contextualización histórica en España a través de la Educación Física* que: “Siendo lo corporal una dimensión fundamental e inevitable, tanto de la naturaleza humana como de su comprensión, no cabe duda de que su presencia en la institución escolar nunca pudo ser considerada accesorio o irrelevante.” (Pastor Pradillo, 2002, p. 27)

Siendo destacable, como hemos incidido, la importancia de la dimensión corporal e ineludible su presencia en los centros educativos, tradicionalmente ha sido el gran olvidado de la educación y tal como apunta Martínez y García (1997):

El cuerpo y el movimiento, en cuanto que son elementos constituyentes de la persona y la cultura, están inevitablemente presentes en la escuela. Sin embargo, tal como destacan numerosos autores (Corrigan. 1991; Shilling, 1993; Sparkes, 1996; Vaca, 1995) hay un olvido generalizado de la naturaleza corpórea de la educación. Por ello, paradójicamente, la manifestación más significativa de la presencia del cuerpo en la escuela es su ignorancia o relegación. (p.174)

La historia del ámbito corporal en la escuela, donde como hemos visto el cuerpo ha sido “ignorado”, ha ido marcándole variaciones en torno a la época, la cultura, las ideologías, el objetivo..., de acuerdo con lo que sostiene Gervilla (2002):

La ideología de cada momento histórico ha determinado qué cuerpo era preciso educar: si un buen cuerpo físico preparado para la guerra, un cuerpo al servicio de la patria, un cuerpo deportivo, o bien un cuerpo sacrificado en aras de la vivencia de otros valores...En ningún caso se ha prescindido de él, por cuanto no es posible educar sin el cuerpo, aunque sí contra éste. (p. 123)

En esta evolución histórica, según Zagalaz (2001), el concepto de cuerpo ha ido pasando por distintas concepciones, sobre todo en torno a la filosofía dualista (cuerpo-alma), donde en muchos casos, la escuela “tradicionalmente ha infravalorado la educación de lo corporal en beneficio de lo espiritual.” (Zagalaz, 2001, p.99)

Poco a poco estas ideas sobre el hombre se han ido superando, lo que a su vez ha supuesto una redefinición de la Educación Física. De acuerdo con Gómez (2002): “Asistimos al definitivo abandono del dualismo cartesiano que llevó durante décadas a la Educación Física a ser ‘la hora para dedicarnos al cuerpo’ ”, por lo que se hace necesario “revisar los paradigmas convencionales con que la Educación Física se instaló en la escuela” (Gómez, 2002, p.10)

En contraposición a esta tradición y posicionándome a favor del abandono del dualismo cartesiano del que habla Gómez (2002), veo necesaria resaltar la siguiente aportación: “Ahora ya sabemos que el alma es el cuerpo y el cuerpo el alma. Nos dicen que son diferentes porque

quieren persuadirnos de que podemos quedarnos con nuestras almas si los dejamos esclavizar nuestros cuerpos (George Bernard Shaw)”.²

Interpretando la anterior cita, las personas no somos sólo cabeza y mente, somos seres corpóreos y aprendemos con todo el cuerpo. Esta misma idea se recoge en la actual legislación educativa española donde se aboga por la educación integral del alumno, como se puede ver en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* que resalta en varias ocasiones como los alumnos tienen derecho a recibir una educación integral, tanto en conocimientos como en destrezas o valores, que contribuyan al pleno desarrollo de su personalidad. A partir esta perspectiva, estoy de acuerdo con Oliveros (2011) en que:

El docente de educación integral es el que abarca la totalidad que conforma al individuo es decir, el encargado de englobar las posibilidades intelectuales o cognitivas, las capacidades psicológicas o afectivas y las habilidades físicas o motoras. Entendida así, la educación integral debe estimular y desarrollar al individuo desde el cuerpo, la mente y el espíritu. (p.1)

En esta nueva concepción educativa, es imprescindible tener en cuenta al cuerpo; no sólo como un mero organismo que hay que desarrollar físicamente, ni como un soporte para llegar a alcanzar un conocimiento cognitivo, sino como un ente inherente al alumno igual de importante que su mente o sus emociones.

Partiendo de importancia de tratar al *cuerpo* que genera la educación integral, cabe resaltar que el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal³ no se debe reducir al área de Educación Física, como sostiene Vaca Escribano (2002):

“(…) el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) no es sólo el tratamiento pedagógico de las “actividades motrices”, tal como las definen los praxiólogos, sino que se cuestiona pedagógicamente tanto la “motricidad como soporte” como aquella en la que el *objetivo es estrictamente motriz*, pues en ambos casos actúa significativamente sobre el escolar y consideramos que todo lo que a éste le acontece deber ser motivo de atención, reflexión e intervención educativa”. (P.10)

² Fuente: Argüelles, E. A. y Zuleta, M. C (2012). Posibilidades Interactivas de la Metáfora en la Novela (Hacia una interpretación literaria de la metáfora) En la obra Los pecados de Inés de Hinojosa. Universidad Tecnológica de Pereira. p.20.

³ “Para explicar lo que pensamos, lo que hacemos, las precauciones que tomamos en relación con el cuerpo y la motricidad en la escuela primaria (...), para señalar la cultura que ofrecemos y las condiciones que la definen, para poder nombrar con precisión las prácticas que desarrollamos y las ideas con las que se corresponden, para informar de las influencias recibidas que nos llevan a concebir las cosas del modo que lo hacemos, utilizamos la expresión Tratamiento Pedagógico de lo Corporal” (Vaca, 2002, p.15)

4.2. TIPOS DE CUERPOS EN LA ESCUELA

Desde esta perspectiva de la educación integral (que da importancia al tratamiento de lo corporal al mismo nivel que la dimensión cognitiva o afectiva) y, teniendo en cuenta las variaciones que los “*cuerpos*” han sufrido (y sufren) a lo largo de la historia, nos podemos encontrar con diferentes tipos de cuerpos en la escuela. Atendiendo a la clasificación proporcionada por Vaca Escribano (2002) y a la aportada por Barbero (2012/2013) en la asignatura *Potencial Educativo de lo corporal*, podemos dividir el *cuerpo* dentro de la jornada escolar a partir de tres criterios.

a) Sujeción corporal:

-Cuerpo silenciado: se refiere a un cuerpo ignorado, sin libertad de movimiento, el cual se pretende que pase inadvertido.

-Cuerpo suelto: “*a su aire*”. Se refiere a un cuerpo con libertad de acción. Normalmente se sitúa en los momentos de recreo y a la salida del colegio.

-Cuerpo tolerado: es generado, con el fin de evitar la fatiga escolar, al introducir cuñas motrices durante el horario escolar que den respuestas a las necesidades de movimiento latentes en los alumnos.

b) Papel que desempeña el cuerpo en la escuela.

-Cuerpo implicado: hace referencia a un cuerpo que participa. “Se da en aquellos momentos en los que la tarea que desarrolla no pone restricciones al ámbito corporal”.⁴

-Cuerpo instrumentado: representa un cuerpo utilizado como soporte para llegar a las capacidades cognitivas. Aparece en actividades donde a través de la expresión corporal se ejemplifican contenidos.

-Cuerpo tratado: cuerpo que aparece en “aquellas situaciones en las que intencionadamente se persigue el desarrollo de las capacidades motrices o la vivencia, reproducción y transformación de contenidos vinculados a la cultura motriz”.⁵

⁴ Vaca Escribano, M. (2002). *El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en el Proyecto Educativo de Centro*. p.37

⁵ Vaca Escribano, M. (2002). *El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en el Proyecto Educativo de Centro*. p.38

Del igual modo, Vaca Escribano (2002) argumenta que a medida que los alumnos son capaces de silenciar su cuerpo, el tratamiento de los temas corporales va desapareciendo y que los modos de tratar la corporeidad del alumnado no son ajenos al profesorado, si no que pueden ser reflejo de un currículum oculto.

4.3. CULTURA CORPORAL

Siguiendo con la investigación de la dimensión corporal en los centros educativos y, tras ver los tipos de cuerpos que nos podemos encontrar en los mismos, debemos abordar cómo la cultura influye en esos *cuerpos*.

Para ello, teniendo en cuenta una de las definiciones que da la RAE de cultura “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” y haciéndome eco de la famosa definición de cultura dada por Tylor (1977)⁶, podemos abordar el término de cultura corporal como el conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos, ideas, conductas, valores, creencias...(en relación al cuerpo) que comparten un grupo social en una época determinada.

La cultura es transmitida por los agentes socializadores, quienes se encargan de llevar a cabo el proceso de socialización⁷. Entre muchos de los autores que abordan el tema de los agentes de socialización, presento los propuestos por Muñoz Vidal (2009): familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación, deporte, arte y religión.

La LOE, en su preámbulo, deja ver la importancia de la educación (y por tanto de la escuela) como agente socializador: “Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultural y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan” (BOE, núm. 106, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, p.1)

“Nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión”.

(Freire, 1972, p.33)

⁶ “Conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y varias otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad” (Tylor, E, 1977, p.1)

⁷ “El proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir (Rocher, 1983: 133 y ss.)”. (Robles Gavira, G, 2000, p.59)

“Nadie educa a nadie, -- nadie se educa a sí mismo--, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. (Freire, 1972, p.69)

Llegado este punto, es imprescindible hablar del término “cultura somática”. Varela (1991) indica que fue denominado así por Luc Boltanski y lo define como:

“moldeamiento sufrido por los cuerpos infantiles en nombre de la buena educación. Se trata de estudiar como diversos saberes, y técnicas corporales, aplicados en las instituciones educativas, responden en cada época histórica a diferentes códigos que reenvían a las relaciones de fuerza existentes entre los diferentes grupos sociales”. (p.229)

Con el fin de esclarecer la influencia que tiene sobre los cuerpos es apropiado recalcar que “Esa cultura somática trabaja como marcas culturales que terminan encorsetándonos en determinismos culturales por medio de reglas, prohibiciones u obligaciones, que van construyendo nuestras formas de expresión e interacción, nuestros deseos, repulsiones y gustos”. (Barbero, 2012/2013, p.5)

5. METODOLOGÍA

En las siguientes líneas del trabajo, se detallará tanto el diseño elegido para realizar la presente investigación como los diferentes pasos que he seguido en su proceso.

Para empezar, aproveché la oportunidad que me brindaba realizar la asignatura del Practicum II en Ghana (África) para encarar mi TFG en torno a una investigación de la realidad educativa ghanesa. Desde los estudios realizados en le Mención de Educación Física orienté el tema del mismo en relación a la situación corporal del alumnado en los centros educativos, para (aprovechando esa experiencia) poder realizar una comparación de su situación en dos contextos.

Teniendo en cuenta que (previamente) no sabía con qué realidad me iba a encontrar, el tema constituía una cuestión orientativa con intención de remodelarlo y adaptarlo al contexto que iba a investigar. Debido al carácter de mi estudio, escogí como método, seguir las bases de una investigación etnográfica para abordar un estudio descriptivo mediante la observación y el análisis de la realidad.

Aunque elegido, no podía concretar el tema de la investigación hasta no ver cómo se organizaba y funcionaba la educación ghanesa, por lo que establecí unos objetivos generales de trabajo sobre los que empezar a trabajar. A partir de los mismos, pasé a realizar un estudio de los antecedentes teóricos sobre los temas que entraban en relación directa con mi trabajo (etnografía, el cuerpo en la escuela y el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, tipos de cuerpo y cultura corporal), para tener unas bases más claras y poder afrontar la observación (y análisis), que iba a llevar a cabo en el contexto ghanés, entorno a las mismas.

Durante mi estancia de dos meses en el colegio “*Bembenninye Community Basic School*” en el pueblo de Larabanga (Ghana) me dediqué a realizar una observación exhaustiva sobre el sistema educativo y todos los componentes que intervenían en el mismo (costumbres, prácticas docentes...), recogiendo toda la información posible desde la perspectiva de cómo intervenían en la corporeidad del alumnado.

Una vez observada la realidad educativa ghanesa, organicé y analicé toda la información obtenida y, junto con mi tutor, esclarecí el tema de mi investigación para que se ajustase las características con las que me había encontrado.

En este trabajo se relacionan tanto el estudio del sistema educativo ghanés, como mis conocimientos sobre los centros escolares españoles (dados por la educación recibida en los mismos, llevar a cabo mis estudios universitarios de Grado de Educación Primaria, cumplir un periodo de prácticas de la carrera en uno de ellos y realizar su correspondiente Memoria de Prácticas, así como los conocimientos generales adquiridos por otro tipo de lecturas o fuentes).

En esta comparación de ambos sistemas educativos procedí a redactar dos relatos que, con un componente de ficción, describen lo que sería día tipo en ambas realidades desde la óptica de la implicación corporal de los niños durante una jornada escolar.

Durante todo el proceso anterior, descubrimos la importancia de diferentes factores que condicionaban la presencia corporal de los alumnos en ambos contextos, por lo que tuve que reajustar los objetivos para dar cabida a esta nueva línea de trabajo. De esta remodelación, surgieron las primeras conclusiones de la investigación basándose en esos factores y cómo influyen en las dos realidades estudiadas.

A partir de ahí, surge la necesidad de buscar nuevas bases teóricas que, con posterioridad, me han sido necesarias abordar. Dichas teorías, se expondrán junto con los propios resultados de mi investigación y posibles líneas de actuación sobre los factores que estimo más concluyentes en su influencia en la situación corporal del alumnado y la mejora del tratamiento de la dimensión corporal, como conclusiones finales del TFG.

Además, se añade a modo de epílogo, una última conclusión que tiene como objetivo analizar los *tipos de cuerpos* con los que me he encontrado y ver su situación en la realidad estudiada, así como concluir qué elementos han cimentado esos cuerpos.

6. EL CUERPO DEL ALUMNADO DURANTE LA JORNADA ESCOLAR. DESCRIPCIÓN DE DOS REALIDADES

6.1. UN DÍA EN UN COLEGIO DE GHANA

Los alumnos llegan al colegio tras una caminata de más de 800 metros en la que los hermanos mayores cargan a sus espaldas de los más pequeños. El que tiene suerte, de manera excepcional, es llevado al colegio en moto o “moto-carro”. De los 200 niños que acuden al centro, ninguno lo hace acompañado de sus familiares.

Al llegar, esperan jugando libremente por los alrededores a la hora de la formación. Aquellos que llegan tarde (tras a ver iniciado la formación) tienen que pasar por la puerta de la oficina, donde uno de los profesores les espera sentado para pegarles unos golpes en la mano o en la cabeza con trozo de manguera de goma.

Cuando llega la hora (que teniendo en cuenta la flexibilidad horaria del colegio, comienza alrededor de las 8:45h o 8:50h), los alumnos se alinean siempre en la misma zona del patio para iniciar la formación, frente a un árbol que sostiene una rueda de metal que utilizan como “timbre”. Están divididos en filas de dos por clase: en una se disponen las chicas y en otra los chicos. Han de estar rectos, inmóviles, escuchando y contestando a los saludos del profesor porque si no, éste mismo pasa para darles con la misma manguera. La justificación que dan los profesores es que *“si lo les pegas no hay disciplina”*.



Todos los días, repiten la misma formación. Saludan en inglés dando los buenos días, cantan una canción, levantan las piernas al ritmo de ¡derecha!, ¡izquierda!, y contestan, al unísono, a las preguntas que les va haciendo el maestro. La formación puede variar levemente

según el profesor que la dirija, pero suele tener la misma estructura. Cuando acaban, y el profesor les da permiso, se dirigen de forma ordenada hacia sus respectivas clases; pero en cuanto doblan la esquina y están fuera del alcance de la vista del profesor, rompen la fila y salen corriendo.

En lo que tarda en llegar el profesor los alumnos están moviéndose por el aula, jugando, saltando encima de las mesas..., pero cuando le ven llegar todos se sientan en silencio. Siempre hay uno que ha ido a la oficina a traerle la silla, las tizas o los libros (que cargan en la cabeza) hasta la clase.

Cuando entra por la puerta se levantan y dan los buenos días, contestando todos a la vez:

Profesor: *Good morning!*

Alumnos: *Good morning Master /Madam!*

Profesor: *How are you?*

Alumnos: *We are fine. Thank you!*

Realizan ese saludo todos los días.

Inmediatamente después comienza la clase. Desde fuera cualquiera puede ver lo que pasa dentro: el aula está abierta, sin disponer de puertas o ventanas que impidan ver el interior. Además, el aula se conforma de un todo común sin distinciones de zonas, colocándose el profesor en un extremo de la misma, en frente de los alumnos, con la pizarra a su espalda y contando únicamente con una silla de plástico para sentarse.

La abertura del aula junto con la estructura del techo de chapa, impide que se pueda dar clase en los días de lluvia debido a que la fuerte caída del agua sobre el techo provoca un ruido que impide oír al profesor y el enérgico aire hace que el agua se cuele por las ventanas mojando el interior de la clase.

El escaso mobiliario del aula consta únicamente con pupitres sin respaldo, insuficientes



para todo el alumnado. La ratio de alumnos en los cursos inferiores es de unos 60 o 80 niños, mientras que va disminuyendo en los cursos más altos. La mayoría de los pupitres están rotos y se tambalean al sentarse o escribir sobre ellos. Los alumnos que sí cuentan con pupitres se disponen de tres en tres en los mismos, mientras que aquellos que no tienen se sientan en el suelo o sobre grandes piedras, bien en el centro de la clase o en los laterales.

Generalmente no se sientan los chicos y las chicas juntos, aunque no están divididos en la clase. Los pupitres no cuentan con respaldo ni cajonera para dejar las cosas, por lo que aquellos alumnos de la última fila, tienen suerte de poder apoyarse contra la pared. No hay estanterías para dejar las cosas, o las dejan en el suelo o cuelgan la bolsa (en la que traen el escaso material) en los alambres de las paredes, ventanas o en el hueco que queda entre la pared y la chapa que hace de techo.

La metodología se basa en clases magistrales donde el alumno se encuentra sentado escuchando al profesor y repitiendo lo que este dice, al unísono, para memorizarlo. Rara vez dan opción a preguntas o dudas por parte del alumnado. En esta situación los niños están rectos, en orden y bien sentados. Si les preguntan se levantan para contestar y se sientan al acabar. Si la respuesta es correcta el profesor pide “palmas” para él y los compañeros han de aplaudirle siguiendo siempre el mismo número de palmas y ritmo aprendido. Si la respuesta es errónea, puede que conlleve represalias físicas por no atender o memorizarlo.

Cuando los alumnos tienen que copiar de la pizarra o hacer ejercicios en su cuaderno, los que están en los pupitres siguen en la misma posición pero aquellos que están sentados en el suelo, o curvan demás su espalda para poder escribir sobre el mismo o se acaban tumbando. Algunos de la parte de atrás se suelen levantar y sentarse delante (en la superficie del suelo) para ver bien el encerado y copiar lo que hay escrito en el mismo. No es extraño encontrarte en medio de la clase a un niño durmiendo sobre su pupitre, tumbado en el banco o en el suelo. Si les entra el sueño, y el profesor no pone impedimentos, simplemente se duermen.



A las 10:15 (siendo la única hora que siempre se respeta) uno de los alumnos de P4, el curso superior en esta escuela, sale al patio y con una vara de metal da unos golpes en el “timbre”. Llevan una hora y cuarto de clase y ese sonido significa que ha llegado la hora del recreo. En esta hora viene una señora del pueblo a vender comida, por lo que no se puede posponer el recreo; si se hace, se quedarían sin almuerzo. Ningún alumno trae comida preparada de casa y, en contraposición a ello, tienen la suficiente autonomía para disponer de dinero y comprarse ellos mismos la comida.

El profesor sale de clase, habiendo o no acabado los ejercicios sus alumnos, y acompañado del alumno de turno que le lleva la silla en la cabeza, se dispone a ir hacia la oficina donde se sienta hasta que finaliza el recreo.

La zona de patio es todo aquello que rodea al colegio: tanto las aulas como los alrededores del mismo. Sin límites, sin restricciones. La zona de juegos es todo ello: la arena, los árboles, las piedras... Todo puede ser un nuevo material de recreación: una bolsa o botella de plástico, un fruto de un árbol, hojas que atan a modo de pelota, una vieja rueda de bicicleta que utilizan como aro, un palo para trazar líneas en el suelo, una vara de metal para jugar a “la sogá” de lado a lado de la pared (por medio de un agujero)..., la escasez de materiales hace que los niños tengan la necesidad de crear sus propios recursos lúdicos.

Puedes ver gran variedad entre los juegos que practican. Las niñas se suelen dividir entre dos juegos: por un lado, es usual que cojan un palo para trazar unas líneas en el suelo de arena y jugar a la rayuela o similares, o que utilicen la reciente zona de cemento pintada para ello.

Otro de los juegos típicos entre ellas es “la botella” consistente en que mientras dos se colocan a los lados y una en medio, las de los extremos tienen que intentar dar con una pelota (que ellas mismas fabrican llenando una pequeña bolsa de plástico de arena y atándola) a la que se encuentra en el medio y, ésta, debe rellenar una botella de plástico de arena antes de que la consigan dar. Las más mayores, suelen crear su pequeña pelota con hojas de árboles para jugar a dar toques con el pie.

Entre los chicos son más habituales las peleas o el “tira-soga” (con aquel material que encuentren), pero también pasar el tiempo lanzando su propia chancla para desplazar un conjunto de piedras amontonadas estratégicamente. Ahora que tienen dos círculos de cemento para jugar con las chapas, esos lugares están destinados a ello y así los utilizan los alumnos.

También cuentan con un campo de fútbol que distinguimos porque hay colocados, a cada lado, tres palos a modo de portería. Es un terreno lleno de hoyos, piedras, ramas..., en el que no suelen jugar mucho porque no disponen de balón. Aún así, si lo hacen, la mayoría es descalzos.

Se puede ver una clara separación entre chicos y chicas que, aunque a veces jueguen juntos, no suele ser normal. El día que llueve, tienen la suerte de poder hacer castillos de arena

y, ese día, tanto chicos como chicas se concentran en la parte más húmeda del suelo (donde cae el agua del tejado) y realizan construcciones de barro.

Durante la media hora que dura el recreo o “break time” los alumnos son totalmente libres. Pueden jugar donde quieran, pintar en las paredes, entrar a la oficina a coger libros, pelearse, saltar por las ventana...todo cuanto deseen. Los profesores no vigilan ni prohíben. Es más, suelen estar de espaldas al patio, por lo que ni se enteran de lo que pasa. Si un niño llora no son ellos los que se levantan, si no que son las chicas mayores las que se suelen dedicar a atenderles. Las heridas se curan con agua (que previamente han cargado con ella desde el lago hasta el colegio) sin necesidad de llamar al profesor (a no ser que sean graves).

Cuando a las 10:45h vuelven a hacer sonar el timbre, los niños “se pelean” por llevarle la silla o los libros al profesor, que nunca se niega a que lo hagan y, si por una rara razón nadie lo ha hecho, se lo encarga a alguno. Esta vez se trasladan a clase de forma desordenada y libre, pero cuando llega el profesor todos corren a sentarse.

Después del recreo las clases se suceden de la misma forma. Aunque en el currículo vienen impuestas unas asignaturas, el profesor no sigue un orden si no que imparte lo que quiere. Por lo que se suceden dos horas y cuarto de aquello que decida enseñar en el mismo momento. No se puede decir que antes del recreo “toque” Matemáticas o Lengua, porque depende de lo que el profesor quiera hacer ese día.

Los alumnos siguen sus instintos más básicos atendiendo a sus necesidades fisiológicas, y salen corriendo de la clase a orinar si en ese momento lo necesitan o saltan por la ventana para ir a beber agua. Del mismo modo, los hermanos mayores salen para cuidar a sus hermanos pequeños, darles dinero para comprar comida, cogerles si están llorando... Es usual que una chica tenga en brazos a su hermana pequeña mientras hace los ejercicios en clase o que esté dormida en el suelo junto al hermano mayor.



Las chicas mayores, suelen faltar a clase media hora antes del recreo para ir al lago (situado a unos 400 o 500 metros) y traer cubos de agua, que transportan en sus cabezas para rellenar un cubo grande, de donde beben todos los alumnos en la hora del recreo. Además, algunas veces traen un cubo pequeño a clase y los alumnos cuando tienen sed se levantan, inclinan en cubo, meten la cabeza y beben.

La forma de dirigirse a las personas mayores es con respeto. A los profesores siempre les llaman “Master” o “Madam” y constantemente en tono sumiso. Los profesores, al hablarles lo hacen con autoridad y mandato; sin tener en cuenta las emociones de los alumnos y sin utilizar el contacto físico para otra cosa que no sean los castigos mediante la manguera de goma.

Tienen muy interiorizada la figura de autoridad y hay una gran diferencia cuando está o no presente. La ausencia del profesor en el aula da total libertad de actuación a los alumnos, convirtiéndose en un momento de recreo para ellos. Por el contrario, su presencia hace que los alumnos estén sentados, rectos, inmóviles y callados. Muchas veces (sin mandato alguno) son los alumnos más mayores los que suplantán esa figura, por lo que los pequeños al dirigirse a ellos lo hacen con respeto, obediencia y sumisión. Mientras que al revés, les tratan con autoridad y superioridad. Esto puede ser uno de los motivos por lo que no se relacionan mucho entre las distintas edades, estando más con los de su propia clase. En este caso, se les ve actuar con cercanía y amistad: se abrazan entre ellos, se cuidan y están pendientes los unos de los otros ayudándose en las tareas de clase si lo necesitan.

Al acabar las clases, cuando han hecho sonar el timbre por última vez a las 13:00h (o cuando el profesor dice que se han acabado), todos los alumnos salen de clase sin orden alguno, mientras que uno o varios vuelven a llevar los materiales y la silla del profesor a la oficina.

Cuando van saliendo se reúnen todos para hacer la formación. Esta vez en otro sitio diferente al de primera hora de la mañana, situado más cerca del camino al pueblo. En ella se colocan exactamente igual que por la mañana. Mientras que están esperando a que todos lleguen, aunque en las filas, los niños aprovechan para jugar dando toques a unas ramas que han atado a modo de pelota o a hablar con sus compañeros.

Los profesores les recriminan algunos comportamientos que han tenido durante el día, vuelven a cantar y se despiden. Cuando acaban la formación, salen disparados hacia el pueblo. Nadie viene a recogerlos.

El horario de las clases varía dependiendo de las apetencias de los docentes. Aunque se basan en el horario impuesto, no lo siguen estrictamente. Se trata para ellos de un horario orientativo y flexible, sin distinción (aparte del recreo) de horas para las distintas asignaturas.

Encontramos una variación mayor los viernes al ser “día de limpieza”. Siguen entrando con el mismo horario y rutinas, pero acaban mucho antes: sobre las 11:30h o las 12:00h ya emprenden su camino a casa. En este día de la semana los alumnos se dedican a limpiar los

alrededores del centro: cortar ramas, quemar rastrojos..., aunque suelen acabar jugando. Nos encontramos con niños de todas las edades realizando esta labor: niños de 4 años avivando el fuego, de 7 utilizando machetes para cortar ramas, de 9 con azadas cavando el suelo...⁸

Otras variaciones del horario, las encontramos en los días de exámenes al dedicarse únicamente a ellos, por lo que en cuanto los acaban se han terminado las clases. Y en fechas especiales como, por ejemplo, el día de la independencia de Ghana (6 de marzo), cuya labor es desfilar en un pueblo cercano. En dicho evento, desfilan todos los colegios públicos de la zona.

El desfile dura desde las 7 de la mañana hasta las 12 del medio día y, durante todas esas horas, están todos los niños en formación con sus respectivos colegios en un espacio abierto, completamente al sol. Los niños desfilan muy disciplinados, teniendo muy presente que aquel colegio que mejor lo haga será recompensado económicamente, por lo que los profesores han sido muy estrictos en los ensayos y en el propio desfile.

6.2. UN DÍA EN UN COLEGIO DE ESPAÑA

Son las 8:45 y, un gran grupo de madres y padres esperan ansiosos a que se abran las puertas del colegio para dejar a sus hijos. Por cada niño hay al menos un familiar. Sólo algunos de los más mayores se aventuran a ir solos.

Al llegar esperan jugando, o contándoles sus aventuras del día anterior a sus compañeros, a que se haga la hora de subir a las clases. Suena el timbre, ha llegado la hora, como todos los días son las 9 en punto. Se colocan en filas por cursos (chicos y chicas mezclados según sus amistades), y esperan a que su profesor les haga entrar. Entran en filas, empezando por los cursos inferiores y desplazándose en hileras con la compañía de su tutor hasta su clase, en la que nada más entrar cierran la puerta.

Cuando entran en la clase, cuelgan los abrigos en sus respectivas perchas y se disponen en sus sillas, donde se sientan y sacan el libro y cuaderno de la asignatura que toque, además de abrir su estuche y sacar la amplia gama de lapiceros, bolígrafos de colores, rotuladores, goma, regla, sacapuntas...etc.

⁸ Ver anexo 1: Viernes: día de limpieza en Ghana

Cada alumno dispone de su mesa, con cajonera propia para poder dejar sus materiales, y de su silla con respaldo para apoyarse o colgar su mochila. Las mesas pueden estar colocadas de dos en dos, de tres en tres, en forma de “U”..., pero eso no es influyente en el gran espacio que cada niño tiene en su mesa. La forma de sentarse cambia dependiendo de los profesores y, mientras unos abogan por que los niños se sienten como quieran, otros les colocan de forma que no estén cerca de sus amigos y así impedir que hablen durante las horas de clases.

El profesor se coloca en frente de los alumnos, con la pizarra detrás de su espalda y con una amplia mesa en la que organizar sus materiales. Además, también dispone de una cómoda silla (casi siempre acolchada) y un armario cajonera para cerrar sus pertenencias con llave y que estén fuera del alcance de los niños.

La clase está repleta de estanterías con libros, materiales plásticos, dibujos por las paredes, posters explicativos de temas de Ciencias Sociales o esquemas de Lengua Castellana y Literatura. Cada espacio del aula está destinado a un uso, a colocar un respectivo material o realizar una actividad concreta, disponiendo de distintas zonas reservadas a diferentes dinámicas (que varían en función de la etapa educativa): estantería con libros para una zona de lectura, alfombra para un espacio de asambleas, amplias mesas para manualidades o talleres..., que hacen los alumnos se amolden a las necesidades o normas de cada zona.

Las clases están dirigidas por el profesor. En aquellas asignaturas generales, los alumnos se encuentran sentados en sus sillas sin posibilidad de levantarse a no ser que la profesora les de permiso (después de haber levantado la mano para pedirselo) o en aquellos momentos en que les manda salir a la pizarra a corregir. Siguen el libro de texto (cada uno el suyo) con los ejercicios propuestos por el mismo, excepto cuando el docente diseña una actividad distinta. Esas actividades las realizan en su propio y personal cuaderno.

Durante las explicaciones los alumnos pueden opinar, debatir, contestar a las preguntas del profesor..., siempre y cuando levanten la mano y se les de permiso para ello; evitando así que hablen todos a la vez. Los profesores se dirigen a sus alumnos con autoridad, pero a la vez con respeto y cercanía. Les tratan con afecto y cariño, teniendo en cuenta la dimensión emocional del niño. Por eso, los alumnos tienen la suficiente confianza para contarles sus problemas o preocupaciones, preguntarles dudas o abrazarles si así lo sienten, dirigiéndose al docente con respeto pero a la vez con cercanía y familiaridad. En estas relaciones se ven variaciones en función de la etapa y, además, del profesor (si es el tutor o un especialista) y de su forma de ser.

En determinadas asignaturas como Música, Plástica o Educación Física, la dinámica de las clases cambia. Suelen estar colocados de distinta manera: en grupos, filas, círculos o ocupando todo el espacio... Además, al utilizar los materiales específicos de cada asignatura (instrumentos de música, colchonetas, cuerdas, aros, plastilina, témperas...), los alumnos se adaptan a los mismos y a las actividades que se pueden hacer con cada una.

Son las 9:10h y ya están todos colocados en sus respectivas mesas, con el libro y cuaderno de matemáticas sobre la misma, es la primera asignatura del día. Tras corregir de uno en uno (y desde sus asientos) los ejercicios que la profesora les mandó el día anterior, comienzan una nueva lección escuchando las explicaciones de la misma y preguntando las dudas que se les van ocurriendo.

Los alumnos tienen que pedir permiso para ir al baño, levantarse a coger un pañuelo del abrigo, ir a tirar algo a la papelera o a sacar punta a su lapicero... No pueden comer en clase por mucha hambre que tengan (*“¡Para eso está el patio!”*, suelen decir los docentes), al igual que no se puede beber o comer un caramelo, a no ser que tengas “tos” y lo necesiten.

La primera hora se ha pasado muy rápido y, antes de que se quieran dar cuenta, el profesor de música está llamando a su puerta a las 10 en punto. Los alumnos recogen los libros de matemáticas, cogen los de música y se dirigen en fila hasta el aula destinada a esa asignatura.

La colocación es distinta. Están sentados en filas (6 alumnos por cada una de ellas). En frente de ellos se encuentran dos pizarras: una para tizas y otra para rotuladores (con los pentagramas ya dibujados). Al fondo, detrás de los alumnos, se establece una gran estantería donde guardan todos los instrumentos de los que disponen y una alfombra situada entre el estante y las últimas filas de mesas. La clase también empieza corrigiendo ejercicios, pero tras ver una explicación teórica en la pizarra de pentagramas, se disponen a sentarse en la alfombra donde cada uno, con un instrumento, ensayan la canción explicada.

Son las 11:00h y aunque los alumnos se encuentran a gusto y motivados con la canción, han de parar porque tienen que volver a su clase para dar “Conocimiento del medio”. La profesora ya les está esperando. Vuelven a guardar unos libros y sacar otros. Hoy la clase va sobre “el ciclo del agua” por lo que los alumnos se disponen a copiar un dibujo que la profesora tenía preparado en la pizarra, mientras que ella va explicándolo. Acaban 15 minutos antes de lo previsto, por lo que tras mandar ocho ejercicios para el próximo día, les da permiso para empezar a hacerlos.

Si la profesora se ausenta de la clase, asigna a un alumno como controlador del aula o deja ese rol al delegado que asume el papel de autoridad. La ausencia del profesor en el aula condiciona a los alumnos en la medida que les da más posibilidad de actuación, pero tienen incorporadas ciertas normas de comportamiento en clase que hace que no la utilicen como lugar de juego, no se suban por las mesas o salten de silla en silla... Además de la condicionante presencia del alumno que va a informar a la profesora sobre lo sucedido en su ausencia. En cambio, en la presencia del docente, el alumno está sujeto a lo que el profesor le mande a hacer.

Se puede ver que los horarios son fijos y muy estructurados, con pocas posibilidades de cambio y con un tiempo predeterminado para cada asignatura (con cambios de clases entre ellas). A las 12:00h vuelve a sonar el timbre. Llega la hora del recreo. Los alumnos se levantan y, tras coger de su mochila el almuerzo que su madre les ha preparado, cogen su abrigo y forman una fila para salir al patio. Como ya establecieron al principio del curso un esquema de comidas saludables para el recreo, hoy casi todos han traído fruta, que es lo que tocaba. Hasta que no están callados la profesora no les da permiso para salir y, en cuanto esto ocurre bajan las escaleras en fila (con el mayor orden posible teniendo en cuenta sus ganas de jugar) y salen desbocados al patio.

La zona de “patio” es aquella que queda dentro del recinto del centro sin contar con las aulas a no ser que llueva o haga mal tiempo, en cuyo caso, se cambia por el gimnasio o algún aula cerrada o espacio cubierto. En muchos centros, hay zonas específicas para cada curso. Los más pequeños disponen de un lugar con columpios, toboganes y en los colegios donde se puede, una zona con arena para jugar. Luego el espacio se divide en un campo de fútbol, una cancha de baloncesto y una zona sin ningún tipo de juego o actividad marcada. A veces también encontramos una zona con rayuelas pintadas en el suelo.

Los alumnos se suelen dividir para jugar a los deportes más típicos: fútbol y baloncesto, que son para los que tienen una zona específica del patio. Sobre todo los de los cursos más altos. Los de los cursos inferiores de primaria utilizan otro tipo de juegos como puede ser la comba, el *pilla-pilla*, el escondite o simplemente se quedan en grupos hablando o contemplando el exterior del colegio, mientras que los de infantil recurren a la zona de columpios, toboganes o la arena.

Los niños se suelen relacionar con los de su misma edad o, como mucho, con los de su mismo ciclo. Y aunque los más pequeños suelen tratar de imitar y jugar con los mayores, éstos les eluden y no quieren hacerlo. Se puede ver como los pequeños hablan a los mayores con

admiración, mientras que la forma de tratar a los de menor edad es de inferioridad pero a la vez de preocupación y con afán de cuidarles.

Cada cierto tiempo, se ponen de moda juegos o materiales que (en cuanto uno de los niños los trae al colegio) contagia la moda y, a la semana siguiente la mayor parte de los niños ya disponen de ese nuevo juego. Algunos ejemplos de ellos son los cromos o las peonzas.

Como podemos ver, los materiales que usan se reducen a balones de los deportes más típicos como el fútbol o el baloncesto, una piedra para jugar a la rayuela, combas, y aquellos juegos de moda pasajeros.

En el tiempo de recreo, los alumnos son libres de jugar a lo que quieran, estar sentados o hablar con sus compañeros (siempre que cumplan las normas básicas de comportamiento y de seguridad). Los dos o tres profesores de turno (dependiendo de la ratio de alumnos del colegio) a los que les toca vigilar el patio, se disponen a dar vueltas por el mismo atendiendo a todos los alumnos. Se encargan de vigilar a los mismos, estar alerta para que no se suban a sitios peligrosos (escalen árboles o las verjas), no salgan del patio, no jueguen con cosas peligrosas, no se peleen, o para atender rápidamente a aquellos que se puedan hacer heridas, llevándoles velozmente a curarles al botiquín o la enfermería.

A las 12:25h vuelve a sonar el estridente sonido del timbre para que todo el mundo se entere de que el tiempo de recreo ha acabado y tienen que volver a las clases. Se vuelven a colocar en sus respectivas filas y repiten la misma escena que al entrar por la mañana. Algunos rezagados aprovechan al máximo de sus últimos minutos de juego mientras que los profesores les mandan colocarse en sus respectivas hileras.

Después del recreo toca “Lengua Castellana”, sólo disponen de media hora por lo que la profesora aprovecha para llevarles al aula de ordenadores y buscar en internet cosas relacionadas con la asignatura o jugar con determinadas aplicaciones que sirvan de repaso de lo visto en clase. Entre que llegan, se sientan, y encienden los ordenadores casi se ha pasado la media hora y en cuanto se quieren dar cuenta ya tienen que desplazarse de nuevo, ahora hacia el gimnasio, para empezar la clase de “Educación Física”.

Como sabían que hoy tenían esa asignatura, todos los alumnos visten chándal y deportivas (porque si no, no pueden realizar actividad física). Al llegar al gimnasio se descontrolan subiéndose por las espalderas o saltando por las colchonetas pero, al pitido del

silbato del profesor, se agrupan todos en círculo en el centro del gimnasio para empezar con la asamblea inicial.

Tras las breves explicaciones y el calentamiento, cogen los materiales reciclables que hicieron la semana pasada en la clase de Plástica (que hoy se tratan de pelotas de malabares y cariocas elaboradas con arroz, globos, cuerdas y cintas de colores) y se disponen a practicar los ejercicios marcados por el profesor.

Se acerca la hora de irse, las 13:40h y toca recoger los materiales: realizar los estiramientos y volver a reunirse en círculo para hablar sobre el desarrollo de la clase. Además, tienen que desplazarse hasta su aula para recoger sus pertenencias (mochilas, abrigos...).

Son las 14:00h y suena por última vez el timbre. Cinco minutos antes, los niños ya estaban almacenando sus materiales, guardando todo en la mochila, subiendo las sillas encima de las mesas, poniéndose el abrigo y colocándose en fila para salir. Como en otras ocasiones, hasta que no están callados la profesora no les da permiso para salir y, en cuanto esto ocurre bajan las escaleras en fila (con el mayor orden posible).

Nada más salir por la puerta del *hall* corren hacia sus padres a enseñarles o contarles lo han hecho hoy en clase, mientras rápidamente sus padres les cogen la mochila quejándose del “excesivo peso” que llevan sus hijos en la misma. Tras unos pocos minutos de charla, rehacen el camino hacia sus casas.

7. FACTORES QUE CONDICIONAN LA PRESENCIA CORPORAL EN EL COLEGIO. COMPARACIÓN DE DOS REALIDADES

A partir del análisis de los relatos de ambas realidades educativas, me dispongo a realizar un estudio comparativo sobre los factores que he podido observar y concluir, como importantes condicionantes de los *cuerpos* escolares y sus usos.

7.1. TIEMPO

Es uno de los principales factores de análisis ya que lo que nos interesa es justamente el periodo (*tiempo*) que pasan los alumnos en los colegios. Y que, junto a otros agentes o factores, determinan *el estar del cuerpo* de los alumnos.

7.1.1. Duración

La duración de la jornada escolar influye notablemente en el cuerpo. El tiempo que están en clase, como la duración de su tiempo de descanso son factores que los condicionan en gran medida.

La duración de la jornada escolar en ambas realidades estudiadas (Ghana y España) es parecida; con una variación de media hora más en los colegios de España pero, si sumamos los 20 minutos de formación que tienen los alumnos ghaneses la diferencia sería tan solo de 10 minutos. También hay que tener en cuenta que la duración de la jornada escolar en Ghana se reduce cuando el profesor así lo desee por lo que suele ser menor.

En cuanto a la duración del recreo, tampoco se ven diferencias, ambos cuentan con de 30 minutos.

7.1.2. Organización general del tiempo (la jornada escolar)

Es muy importante organizar con lógica el tiempo de clase y de recreo, teniendo en cuenta factores como las necesidades de los alumnos, la fatiga...etc. Sin embargo, en ambas

realidades podemos dividir la jornada escolar en tres apartados claves (formación o filas, clases y recreo) estableciéndose un orden capicúa en ellos:

-Momento 1: Formación o filas⁹

-Momento 2: Clases

-Momento 3: Recreo

-Momento 4: Clases

-Momento 5: Formación o filas

No obstante, al comparar ambas realidades, de manera más exhaustiva, vemos una organización bastante diferente.¹⁰ En Ghana tienen más tiempo de clase después del recreo que antes (al contrario que en España). Además, no tienen una subdivisión de ese periodo, si no que se compone de una única clase antes del recreo y de otra después. Por el contrario, en España existe esa subdivisión separando el tiempo en asignaturas de una hora cada una (a excepción de una clase de 30 minutos) lo que hace que los niños cambien de asignatura, clase, actividad...¹¹

7.1.3. Flexibilidad / rigidez

Estas dos contraposiciones pueden abarcar aspectos positivos y negativos en la incidencia que tienen en el cuerpo durante la jornada escolar.

En España nos encontramos con unos horarios estructurados, fijos y con muy pocas posibilidades de cambio. Cada asignatura tiene un tiempo predeterminado, no pudiéndose cambiar a no ser en casos concretos en los que otros factores lo condicionen, y cambien el desarrollo de la clase. Esto hace que los alumnos estén condicionados por las asignaturas que toquen.

En cambio en Ghana los horarios son totalmente flexibles. Aunque siguen el horario estipulado, pueden cambiarlo continuamente, empezando o terminando las clases antes del tiempo previsto. Además, no hay un tiempo determinado para cada asignatura si no que se compone de un “todo temporal” en el que el profesor decide dar una u otra material. Esto hace que los alumnos estén condicionados a las apetencias y decisiones del docente.

⁹ Ver anexo 2: Fotos comparativas del momento de formación o filas (Ghana-España)

¹⁰ Ver anexo 3: Cuadro comparativo de los horarios (Ghana-España)

¹¹ Ver anexo 4: Prototipo de horario de una clase de Educación Primaria en España

7.2. RECURSOS

Los recursos con los que cuenta cada colegio son decisivos en la ubicación del *cuerpo* en el espacio, así como en la utilización del mismo en función de los materiales que le rodean. Por eso constituyen otro de los factores decisivos al analizar la presencia corporal en los centros educativos. Dentro de estos podemos hacer una distinción entre recursos espaciales y materiales.

7.2.1. Recursos espaciales

En este apartado abordamos cómo se ubican y organizan las distintas instalaciones con las que cuenta el centro, desde una perspectiva global a una más específica en relación a zonas concretas como las aulas o el patio.

7.2.1.1. Organización de los espacios

En España nos encontramos con infinidad de espacios (aparte de las aulas habituales y el patio) destinadas a usos concretos. Muchas de ellas están reservadas para el uso docente (como la sala de profesores o los despachos) y otras están destinadas a dar asignaturas concretas (gimnasio, laboratorio, aula de Música, clase de Inglés...).¹²

La ubicación de todas estas instalaciones en el espacio suele atender a criterios funcionales. Por ejemplo, los niños de infantil están cerca de los baños y en los pisos inferiores.

Mientras que en Ghana han construido dos bloques de edificios para las aulas y una oficina sin ningún criterio previo (aunque a la hora de emplazar a los niños en el espacio si que han destinado un bloque para los más pequeños y las clases más grandes para los más numerosos), en España se suele tener más en cuenta esa distribución espacial. Aun así, nos encontramos colegios que no han sido diseñados de esta manera y en vez de adaptar las instalaciones a las necesidades de los niños, han de adaptarse los niños al espacio del centro, por ejemplo: metiéndolos en aulas con un espacio reducido al no contar con otras más adecuadas, teniendo que utilizar las aulas en la hora del patio ya que si se dan condiciones meteorológicas adversas no cuentan con una zona de patio cubierta para poder estar o un gimnasio lo suficientemente espacioso para comprender a todos los alumnos.

¹² Ver anexo 5: Fotos comparativas de un colegio (Ghana-España)

7.2.1.2. Organización del espacio en las aulas

Las clases pueden conformar un todo común (sin distinciones de zonas dentro de las misma) o puede haber reservados sitios específicos dentro del aula para ciertas actividades. En el caso de Ghana donde el aula es un espacio abierto sin distinción de zonas dentro del mismo, el *cuerpo* está condicionado por ese “todo común” en el que la mayor influencia sería la colocación y distribución del escaso mobiliario. Por el contrario, como en muchas de las clases españolas, en las aulas en las que encontramos distinción de espacios, como pueden ser: estantería con libros para una zona de lectura, alfombra para una zona de asambleas, amplias mesas para manualidades o talleres...,¹³ hacen que el *cuerpo* se amolde a las necesidades o normas de cada zona, por lo que varía considerablemente de una a otra (aunque estén dentro de la misma clase).

La amplitud del aula también es un factor que, junto a la ratio de alumnos por clase, determina en gran medida la situación del *cuerpo* en el aula. Mientras que en España nos encontramos con clases diseñadas para un máximo de 30 alumnos por aula, donde cada alumno (como mínimo) tiene espacio para su mesa y su silla, en Ghana las clases no están diseñadas previamente teniendo en cuenta a los alumnos, debido a que tampoco hay establecido un ratio máximo de alumnos por clase. Por ello, las aulas se construyen según las posibilidades económicas y, de ese modo, nos encontramos con aulas de distintos tamaños sin atender a ningún criterio, pudiéndose dar el caso de aulas que no dispongan de capacidad para todos los alumnos.¹⁴

Otra de las variaciones que he podido ver, recae en la utilización de espacios para distintas materias. En España contamos con aulas específicas para Música, Plástica, Educación Física (gimnasio) o Inglés, así como otro tipo de aulas de uso esporádico como laboratorios (para prácticas de Conocimiento del Medio), sala de ordenadores..., y estas aulas cuentan a su vez con distintas distribuciones espaciales que han sido pensadas y diseñadas para que los niños realicen un tipo de actividades concretas.¹⁵ En Ghana, por el contrario, todo se reduce a las aulas que disponen y en las que imparten todas las materias.

¹³ Ver anexo 6: Fotos de las distinciones espaciales, dentro de una misma aula, en España

¹⁴ Ver anexo 7: Fotos comparativas de las aulas (Ghana-España)

¹⁵ Ver anexo 8: Fotos de las aulas específicas (y materiales) para diferentes las asignaturas en España

7.2.1.3. Organización del espacio de patio

La distribución del espacio de patio, destinado en su mayor medida al tiempo de recreo, condiciona la disponibilidad y el uso del *cuerpo* en el mismo.

En Ghana, nos encontramos un espacio abierto que atañe todo aquello que forma y rodea el colegio. Sin límites o zonas asignadas a ciertas edades. Por el contrario, en España el patio se limita a la zona que queda desde el edificio hasta la verja que lo separa de la calle (a excepción de algunas zonas rurales que pueden utilizar el parque o la era, al no tener una zona específica para este tiempo). En la mayoría de los centros, dentro del mismo, hay zonas específicas para cada curso o ciclo. Además, existe unas claras delimitaciones: campo de fútbol, cancha de baloncesto, zona con columpios, zona de arena, zona de rayuelas pintadas en el suelo y, si sobra espacio, una pequeña zona libre de juegos estipulados.¹⁶

7.2.2. Recursos materiales

Una vez analizados los espacios de cada centro educativo, pasamos a ver los distintos materiales con los que cuenta, y cómo estos condicionan el *cuerpo* del alumnado.

7.2.2.1. En el aula

Ghana se caracteriza por la escasez o ausencia de materiales. El escaso mobiliario del aula (que cuenta únicamente con pupitres sin respaldo sin haber suficientes para todos y una pizarra pintada de negro sobre una pared) hace que los *cuerpos* estén sujetos a ello. Condiciona a que los alumnos no puedan apoyarse en unos respaldos, tengan que estar sentados en piedras, en el suelo o tumbados sobre el mismo.

Por el contrario, en España el gran condicionante es la gran variedad de mobiliario y materiales. Esa amplitud hace que las actividades sean más variadas y por lo tanto, los *cuerpos*. El amplio mobiliario del aula hace que los alumnos estén cada uno sentados en su silla con respaldo y apoyados en su amplia mesa de trabajo.¹⁷ El uso de ciertos materiales como plastilina, puzles, témperas..., también influye en la colocación y utilización del cuerpo.¹⁸

Se puede ver una preocupación en España por la corrección postural de los niños (que estén bien sentados, con la espalda recta y apoyada...) y por aspectos sobre el uso del *cuerpo*: lo

¹⁶ Ver anexo 9: Fotos comparativas de la organización espacial de la zona de patio (España-Ghana)

¹⁷ Ver anexo 10: Fotos comparativas de la situación (normal) de los alumnos en el aula (Ghana-España)

¹⁸ Ver anexo 11: Fotos de los alumnos españoles utilizando diferentes materiales en el aula.

que está bien o mal, lo que es sano o insano, correcto o incorrecto..., este tratamiento de lo corporal (que no se ve reducido únicamente a las clases de Educación Física) es algo inexistente en las escuelas ghanesas.

7.2.2.2. En el patio

En Ghana, la recreación en la hora del patio también está condicionada por esa carencia de materiales, aunque no limita el número de actividades que realizan (si no que en muchos casos posibilita más). Al no tener un balón no pueden jugar al fútbol, pero sí que pueden construir una pelota rellena de arena, atando hojas de árboles, utilizando los frutos de los mismos o utilizar los materiales que se encuentran (viejas ruedas de bicicletas, palos, cuerdas, botellas de plástico...) para crear un nuevo juego.¹⁹

Por el contrario, en los colegios españoles los niños cuentan con materiales que condicionan más sus actividades. Los objetos que les proporcionamos (o que traen): balones de fútbol, canastas, columpios..., son determinantes en sus actividades.²⁰

En ambos casos, el espacio o la ausencia o presencia de materiales, están condicionando a los alumnos. Pero en el caso de España, esa condición se la imponemos nosotros o las modas.

7.3. AGENTES

Las diferentes personas que intervienen en el desarrollo de una jornada escolar, son agentes importantes para analizar por las consecuencias que en el comportamiento de los alumnos y, por lo tanto, en sus *cuerpos*. Dentro de ellas, su rasgo más significativo es la autoridad que infunden, por lo que es el principal factor que se va a tener en cuenta.

La autoridad es una figura a la que los alumnos deben respeto, obediencia y sumisión. La presencia de una persona que represente autoridad para los alumnos (profesores, conserjes, director...) hace que la actuación de los niños se ciña a lo que les está o no permitido hacer. Sintiendo observados continuamente, se privan de realizar ciertas actividades según las normas marcadas por dichas autoridades.

¹⁹ Ver anexo 12: Fotos de los materiales y juegos utilizados por los alumnos ghaneses.

²⁰ Ver anexo 13: Fotos de los materiales y juegos utilizados por los alumnos españoles.

7.3.1. Profesor

En Ghana, la ausencia del profesor (autoridad) en el aula, da total libertad de actuación a los alumnos, que son completamente libres para moverse, estar de pie o sentados, saltar por las ventanas, correr, jugar, pintar en las paredes... Por el contrario, su presencia hace que los alumnos estén sentados, rectos, inmóviles y callados.

En contraposición, en España, la autoridad no infunde esa rigidez en los *cuerpos* de los alumnos aunque en su presencia el *cuerpo* está sujeto a lo que el profesor lo destine a hacer o a las normas que debe cumplir. La ausencia del mismo influye en los alumnos en la medida que les da más posibilidad de actuación; pero tienen incorporadas ciertas normas de comportamiento en el aula, lo que hace que no la utilicen como lugar de juego, no se suban por las mesas o salten de silla en silla.

Dentro de esta figura, la *metodología* que utiliza supone un gran condicionante para los alumnos: el tipo de clase, la forma de enseñanza, los métodos de las distintas asignaturas... intervienen indiscutiblemente en el *cuerpo* del alumnado y en la forma de tratar al mismo. No es lo mismo utilizar una metodología tradicional (con clases magistrales), que una basada en la participación activa, el tratamiento de lo corporal, la experimentación...

El contraste de las metodologías utilizadas en ambas realidades deja ver unos usos de los *cuerpos* totalmente distintos. La metodología tradicional de las escuelas de Ghana nos deja ver un *cuerpo* rígido, sumiso y recto, mientras que en las clases de España aunque nos encontramos con *cuerpos* controlados y sujetos a las normas de comportamiento, tienen más posibilidades de acción. Además, en asignaturas específicas como Plástica, Música o Educación Física los *cuerpos* cambian notablemente en comparación con las asignaturas generales (cosa que en Ghana no ocurre).²¹

Además, se producen ciertas *variaciones en el papel de autoridad* que, por ejemplo, aunque hablemos del mismo profesor no infunde la misma autoridad en clase que en el tiempo de recreo.

Por ejemplo, en Ghana la presencia de la autoridad en el recreo es totalmente irrelevante: los niños son libres para hacer aquello que les plazca, ya que los profesores no les van a decir que no lo hagan. No prohíben, no vigilan...

²¹ Ver anexo 14: Fotos comparativas de la actitud de la autoridad en el aula (España-Ghana)

En España, no es una variante tan notable como en Ghana. Los profesores en clase infunden más autoridad que en el recreo pero, aun así, solo con la presencia de los mismos en el patio los alumnos se reprimen de hacer cosas que harían en su ausencia. Hay ciertas actividades que están restringidas y que en presencia del profesor no pueden hacer.²²

Mientras que en las horas de clase la función de la autoridad suele basarse en enseñar, poner orden, castigar..., en las horas de recreo varía levemente y se basa en, aparte de poner orden, vigilar, prohibir...

Por último, y en relación a estas variaciones que se producen en “la autoridad” cabe destacar que en el caso de los *profesores temporales* (docentes de prácticas, sustitutos...) la autoridad suele ser menor, por lo que los alumnos están más “suelos”. Por ejemplo, durante mi experiencia en Ghana, el no querer asumir el rol sumamente autoritario de los profesores de allí y no utilizar (como ellos) el castigo físico, hacía que los alumnos se comportasen de forma muy diferente.

En el ejemplo de España, la variación es más leve porque aunque haya un profesor de prácticas siempre esta presente el tutor, por lo que los alumnos no sólo están condicionados por la autoridad del profesor temporal sino también por su habitual docente, que es el que realmente infunde autoridad y por el que están más condicionados.

7.3.2. Alumnos

El *rol de autoridad* puede ser, en ciertas ocasiones, asumido por los alumnos. En las clases españolas es muy típico encontrarnos con el delegado de la clase, siendo el alumno que se encarga de determinadas funciones y vigila la clase cuando el profesor tiene que ausentarse. Esta figura de delegado no la encontramos en Ghana, pero si encontramos alumnos de los cursos superiores que asumen (por si solos) el roll de autoridad y la utilizan contra los pequeños.

Aunque el peso de la autoridad que infunden los alumnos es menor que la de los profesores, en Ghana sí que encontramos más respeto y obediencia hacia los ellos que en España.

²² Ver anexo 15: Fotos comparativas de la variación en la actitud de la autoridad en el tiempo de recreo (Ghana- España)

En cuanto las *relaciones* que se dan entre el grupo de iguales (dejando aparte el rol de autoridad), podemos observar que las relaciones son distintas. No existe esa obediencia o sumisión, por lo que la forma de comunicarse cambia y, con ella, la forma de comportarse, moverse...es decir: nos encontramos con *cuerpos* totalmente distintos.

En ambas realidades nos topamos con que los niños suelen relacionarse con los de su misma edad, clase o ciclo. Mientras que en Ghana lo hacen de forma natural, en España muchas veces está condicionado por los espacios que marcamos para cada etapa educativa.

La relación entre los de su misma edad es cercana y amistosa, sin miedo al contacto físico... Por el contrario, si se trata de diferentes edades, sobre todo en Ghana, la forma de dirigirse es con respeto (y en muchos de los casos con miedo), mientras que de mayores a pequeños se hace con superioridad pero con familiaridad y teniendo cuidado de ellos.

Por otro lado, en Ghana vemos una clara separación entre chicos y chicas, condicionada en gran medida por los maestros (que ya desde el momento de formación les separan por sexos), y aunque a veces jueguen juntos, no suele ser normal. Aun así no existe el pudor al contacto físico que hay en España; no tienen asociados esos tabúes sobre la sexualidad que la sociedad española ha transmitido a los niños. En nuestro caso, no se ve tan clara esta separación pero sí que vemos un cierto temor al contacto físico.

7.3.3. Otro agentes

Otro de los agentes elementales a analizar es la *familia*, que aunque en Ghana se caracteriza por ser la gran ausente en la escuela, en España es un órgano participativo en las actividades del colegio. Aparte de poder ver a las mismas llevando a los niños al colegio o preparándoles el almuerzo, muchas veces tienen el poder de elegir si sus hijos realizan ciertas actividades o no.

Pero aparte de la familia, nos encontramos con otros agentes que en pueden llegar a modificar el desarrollo de la jornada y por lo tanto se convierten en sujetos de estudio por su influencia sobre los alumnos. Por ejemplo, un agente condicionante puede ser que a una hora concreta venga alguien a vender el almuerzo (por lo que a esa hora se ha de imponer el recreo), o que concretes una actividad con alguien externo al centro que sólo pueda un día y a una hora concreta.

En ello, entra también la flexibilidad o rigidez en los horarios: en el primer caso (en Ghana) rígidos; porque estas condicionado por la hora a la que viene la señora todos los días, y en el segundo caso (en España) flexibles; pues puedes cambiar las actividades programadas para realizar esta nueva actividad.

7.4. OTROS CONDICIONANTES

- Meteorología

La meteorología es un factor influyente y más cuando las instalaciones no están diseñadas para afrontarla. De este modo, si las clases son abiertas (sin ventanas ni puertas) un día de lluvia impide dar clase, o si no tenemos una zona de patio cubierta o un gimnasio (lo suficientemente grande para hacer frente al amplio número de alumnos), una racha de mal tiempo (lluvia, frío, nieve...) hará que no podamos utilizar la zona de patio y debamos organizar a los alumnos en distintas aulas en el tiempo de recreo.

- Número de alumnos

El número de alumnos está directamente relacionado con los espacios, el material, las instalaciones disponibles..., por lo que (dependiendo de las mismas) el tratamiento a ellos puede ser mejor o peor. Por ejemplo, el no disponer de asientos suficientes para todos es un factor que les va a condicionar a la hora de estar las horas correspondientes en el aula.

- Necesidades fisiológicas

Las necesidades y el control o tratamiento de las mismas varían por alumnos, edades o culturas. Diferenciamos que un niño de infantil que necesita orinar a uno de 3º ciclo de primaria que, seguramente, pueda aguantarse. Atendiendo también a la climatología, la necesidad de beber agua aumentará en zonas con altas temperaturas a causa de que la deshidratación será más acelerada. El hambre, la sed, el sueño...son necesidades que se pueden tratar de distintas maneras: bien educándolas para adaptarlas a las normas culturales (como ocurre en España, destinándolas a la hora del recreo) o bien adaptando las clases a las mismas (como en el ejemplo de Ghana al levantarse a beber agua cuando lo necesitan).^{23 y 24}

²³ Ver anexo 16: Fotos comparativas del tratamiento de las necesidades fisiológicas (Ghana-España)

²⁴ Al tratar este tema, me parece interesante reflexionar mediante la siguiente lectura, Ver anexo 17: Tratamiento de las necesidades fisiológicas. “La historia del caballo que no tiene sed”

- Modas

Ocasionalmente aparecen nuevas modas tanto pedagógicas como recreativas que influyen marcadamente en nuestros alumnos. Estas modas, pueden ser formas de dar la clase (metodologías) como la creación de materiales reciclables o cuentos motrices, o ambientadas en la recreación como nuevos juegos o materiales de actualidad (peonzas, cromos, palas...).

- Fechas “especiales”

Fechas como el día de la paz, el del padre o madre, fiestas nacionales...etc., cambian el desarrollo normal de las clases, adaptándose a nuevos patrones en la jornada escolar a los que los alumnos tienen que adecuarse.²⁵

²⁵ Ver anexo 18: Ejemplo comparativo de las variaciones en las actividades (normales) del centro en fechas “especiales” (Ghana-España)

8. CONCLUSIONES

A partir del análisis de ambos contextos, he descubierto una serie de factores que condicionan la presencia corporal de los alumnos y que han sido detallados en el apartado anterior. Debido al carácter de mi investigación, estos elementos no forman parte de la fundamentación teórica inicial ya que en ese momento eran desconocidos. Por ello en este punto, me dispongo a contrastar mis conclusiones con lo que la literatura específica dice sobre ello y finalizar con la presentación de propuestas de actuación sobre los distintos factores y la mejora de TPC.

Antúnez y Gairín (1996), ponen en evidencia que “la educación escolar está fuertemente condicionada por los elementos organizativos que constituyen e inciden en el centro educativo”. Teniendo en cuenta la siguiente definición de recursos y materiales didácticos: “todos los elementos que un centro educativo debe poseer, desde el propio edificio a todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual, bibliográfico, etc.” (Díaz, 1996, p.42), debemos añadir, según la óptica del presente trabajo, aquellos factores relacionados con la dimensión temporal.

8.1. EL PAPEL QUE DESEMPEÑA EL TIEMPO

Hay que tener en cuenta que “El funcionamiento de las organizaciones están condicionadas por el tiempo”, de este modo, “debe tratarse como recurso institucional y se ha de distribuir en función de los objetivos previos seleccionados cuidadosamente.” (Domènech y Viñas, 1997, p.71-72)

Antúnez y Gairín (1996) ponen en evidencia la correlación entre la eficacia educativa y el uso del tiempo escolar es indiscutible, por lo que (junto a otras variables que intervienen en el proceso educativo como los espacios, la metodología...) tiene una gran influencia en los resultados educativos.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la dimensión temporal, los mismos autores establecen que la estructura y duración de las unidades temporales deben orientarse atendiendo a tres criterios:

-*Criterios higiénico-biológicos*: posibilidades y limitaciones de las personas, condiciones del lugar y de los medios e instrumentos que es necesario utilizar.

-*Criterios pedagógicos*: planteamientos educativos en relación a la ejecución del trabajo escolar.

-*Criterios socioculturales*: circunstancias, costumbres..., que una sociedad respeta y considera suyos. “Los criterios socioculturales se imponen sobre los pedagógicos, y éstos sobre los higiénico-biológicos”.²⁶

(Antúnez y Gairín, 1996, p.143)

En relación al primer criterio, diferentes autores aluden a la relación entre la fatiga y el rendimiento escolar, y cómo influye el horario en la misma. Tal es el caso de Viñao (1998) cuando comenta que “La curva del trabajo escolar, de la fatiga y del rendimiento, debía ser tenida en cuenta, se decía, en la confección del horario” (Viñao, 1998, p.76), o el de Carda y Larrosa, (2007) al argumentar que:

La organización temporal de la vida del escolar debe tener en cuenta el desarrollo armónico del alumno. Para ello, se siguen los criterios de la Cronobiología, que fundamentan las unidades de periodización del trabajo escolar, el calendario, la jornada escolar y el horario. (p.343)

Como se desprende de esta fundamentación teórica y hemos comprobado las realidades estudiadas, los criterios higiénico-biológicos (aquellos que aluden directamente a la realidad corporal del alumno) tienden a ser olvidados. Sin embargo, desde una perspectiva del TPC, deberían (al menos) estar el mismo nivel que los anteriores.

Tanto la duración total de las clases, como la organización (del tiempo de clase y recreo) son factores que influyen en el cuerpo del alumnado y que guardan una relación directa con la fatiga y el rendimiento escolar. El cansancio que acumulan los alumnos en las clases se ve disminuido en su tiempo de recreación (por lo que tendrá consecuencias positivas en el trabajo llevado a cabo en las horas posteriores), así mismo, este cansancio aumentará si no hay una variación en las actividades que se realizan (siendo una buena manera de combatirlo la subdivisión del tiempo en asignaturas de una hora).

Otro de los factores temporales a los que aludimos en el análisis realizado, se basa en la flexibilidad para cambiar o adaptar el tiempo a los alumnos, o en la rigidez para llevarlo a cabo. Fruto de mi experiencia en ambos contextos, puedo destacar como aspecto positivo de la flexibilidad, la posibilidad de adaptar el horario o el tiempo de las clases a las necesidades de los alumnos: acabar antes si están cansados, cambiar de actividad cuando aparezca la fatiga,

²⁶ Afirmación que se cumple en la realidad ghanesa.

proponer nuevas actividades fuera de la programación...Pero la rigidez en el mismo también tiene su punto positivo, y es que los alumnos se sienten seguros: saben la asignatura que les toca, lo que tienen que hacer, el material que van a utilizar, la metodología que van a seguir... Mientras que si existe una flexibilidad “absoluta” en el horario puede provocar inseguridades en los alumnos al no saber lo que van a hacer.

Al respecto, estoy de acuerdo con Antúnez y Gairín (1996) en que:

La respuesta tendría que evitar los dos excesos habituales: el formalismo que busca prever todas las situaciones, o la improvisación como consecuencia de la práctica del ocasionalismo. La previsión del uso del tiempo debería fundamentarse en una planificación estructuradora de las líneas básicas de acción que se aplicase con la flexibilidad que exige el dinamismo y la complejidad de la actividad escolar. (p.144)

8.2. EL PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS RECURSOS

En este apartado, volvemos a parafrasear a Antúnez y Gairín (1996) para hablar sobre la importancia de una organización adecuada del espacio, siendo ésta un factor relevante en la estructuración de relaciones interpersonales o en proporcionar estímulos físicos, sensoriales o psicológicos (que pueden facilitar o no la labor educativa). Partimos de que al hablar del *espacio escolar* nos referimos tanto al edificio del centro, como a la ubicación del mobiliario y del material.

Además, aludir a las ideas proporcionadas por Domènech y Viñas (1997) respecto al equipamiento de los centros educativos, “el conjunto de elementos complementarios a la estructura básica del edificio y sus dependencias (...) imprescindibles para el trabajo que se realiza en cualquier etapa educativa”. (Domènech y Viñas, 1997, p.27)

Aunque la mayoría de los centros suelen contar un equipamiento básico, podemos encontrarnos desigualdades importantes. Tras mi experiencia en Ghana y el contraste con la realidad española, he podido comprobar la necesidad de contar con instalaciones y materiales, de cara al desempeño docente.

“El espacio es un recurso que debe ser administrado convenientemente para favorecer las decisiones organizativas y curriculares más adecuadas para la educación” (Antúnez y Gairín, 1996, p.169). Los recursos con los que cuenta el centro son determinantes en el desarrollo de

currículo: no es lo mismo aplicarlo en una escuela dotada de amplios recursos que en una con grandes carencias de los mismos, siendo factores influyentes en las diferencias escolares.

No obstante, no basta con disponer de numerosos recursos. Para que estos no sólo posibiliten sino que también faciliten la labor docente, deberán contar con una serie de características. Domènech y Viñas (1997), proponen algunas de ellas: flexibilidad y adaptación a diferentes necesidades, favorecer la integración y la autonomía, adecuarse a las necesidades de la etapa²⁷ y del área, facilitar el tratamiento de la diversidad, favorecer las relaciones interpersonales y con el medio...

Sin embargo “A menudo nos encontramos en los centros educativos con unas estructuras arquitectónicas muy rígidas, difíciles de cambiar o de transformar” (Domènech y Viñas, 1997, p.23). A pesar de ello, podemos llevar a cabo acciones más específicas para acomodar el espacio disponible a distintas necesidades y contextos didácticos. “Con ese fin deberían tenerse en cuenta: la edad de los estudiantes, la flexibilidad y la funcionalidad, la estética y el orden, la seguridad e higiene y las necesidades metodológicas”. (Antúnez y Gairín, 1996, p.173)

Para lograr esa flexibilidad, por la que ambos autores abogan, apoyan las estructuras modulares (adaptables entre sí) equipamientos transportables, biombos separadores..., con los que poder crear espacios de trabajos en distintos lugares, crear situaciones flexibles de aprendizaje, cambiar la dinámica de la clase...etc.²⁸

Referente al equipamiento con el que debe contar la zona de patio, comparto la idea de Domènech y Viñas (1997) en relación a la variedad que deben poseer los mismos para poder estimular a todo tipo de alumnado, y recojo a continuación algunas de las propuestas que, citando a Blázquez (1993)²⁹, exponen: los patios pueden animarse con toboganes, túneles, desniveles de terreno, cajones desmontables para la arena, objetos diversos para meterse dentro, neumáticos de coches, suelos de diferentes materiales, plataforma para utilizar como escenario (o almacén en su parte baja), muros (que sirvan decoración y como paneles para anuncios), poyetes de diversas alturas para uso múltiple (manualidades, pintura, modelado...), rincones para la relajación y concentración individual, jardín, huerto escolar...etc.

²⁷ Ver anexo 19: Ejemplos de distintas distribuciones espaciales de un aula atendiendo a las necesidades de las distintas etapas educativas

²⁸ Ver anexo 20: Propuestas de reorganización del espacio

²⁹ Blázquez (1993) no es un autor que yo trabaje en esta investigación, sino que he seleccionado algunas de sus aportaciones citadas por Domènech, J. y Viñas, J. (1997) en *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*, por lo que dicho autor no aparecerá en la lista de referencias.

Los mismos autores argumentan que estos equipamientos no se deben reducir a un campo de fútbol o una cancha de baloncesto sino que “deben enriquecer las vivencias lúdicas de los alumnos” y favorecer “unas zonas mucho más recreativas”. (Domènech y Viñas, 1997, p.29 y p.31)

Inciendo en ello, tras comparar los dos contextos puedo concluir que, en primer lugar; ninguna de las realidades estudiadas se acerca al modelo que proponemos (la ghanesa por no contar casi con instalaciones recreativas y la española porque se suele limitar a instalaciones deportizadas como el fútbol o el baloncesto), y en segundo lugar; un espacio cerrado limita mucho más las posibilidades de acción que un espacio abierto y la señalización de ciertas zonas para actividades marcadas condiciona las actividades que realizan en las mismas. No quiere decir que porque les proporcionemos esas zonas tengan la obligación de utilizarlas para jugar a esos juegos marcados, pero indirectamente estamos influyendo para que lo hagan.

Aunque el patio está diseñado para el tiempo de recreo que es donde, se supone, que los alumnos son “libres” para realizar aquella actividad que quieran, indirectamente condicionamos sus actividades. El recreo, más que tiempo libre está estructurado y creado por nosotros. En Ghana, por el contrario, aunque están igualmente condicionados por los recursos con los que cuentan no están tan “manipulados” por nosotros.

Además, hay que tener en cuenta que no sólo condicionamos las actividades, si no que en muchos casos estamos influyendo en las relaciones entre los alumnos. Les damos una zona distinta para cada ciclo (aparte de las clases separadas), les sentamos con quien nosotros pensamos que es mejor, creamos los grupos de trabajo...etc.

Tras mi propia experiencia, a partir de lo observado y analizado en el estudio de ambas realidades y la aportación de estas nuevas bases teóricas, concluyo que un colegio debería estar adaptado a las necesidades de los alumnos y a otros condicionantes que puedan influir en la labor educativa (meteorología, número de alumnos...) y no al revés: los alumnos amoldados al colegio. Por ello, me dispongo a presentar un conjunto de sugerencias sobre los recursos con los que creo que debería contar los centros educativos y su organización en el espacio:

- Diseño del centro atendiendo al alumnado y a variables pedagógicas.
- Disposición de las aulas (u otros espacios, como pueden ser los baños) según las necesidades de accesibilidad de cada curso.

- Instalaciones que cumplan normas de seguridad e higiene sin restringir totalmente la libertad del alumnado.
- Estructuras que faciliten los cambios.
- Diseño de las clases partiendo del ratio de alumnos y las posibles necesidades.
- Diseño y organización de las clases tomando como referencia el nivel o etapa educativa que se va a impartir en las mismas.
- Materiales adecuados a la etapa o nivel educativo.
- Mobiliario transportable.
- Flexibilidad en el uso del mobiliario.
- Espacios que atiendan a los cambios meteorológicos, dejando de ser los mismos un factor condicionante que cambie (obligatoriamente) la rutina escolar.
- Espacios que den posibilidad de relacionarse entre distintas edades, facilitando así la integración y la autonomía.
- Espacios libres de influencias indirectas.

9. A MODO DE EPÍLOGO

Atendiendo a la tipología de *cuerpos* que nos presentan Vaca Escribano, M (2002) y Barbero, J. J. (2012): *cuerpo silenciado, suelto, tolerado, instrumental, implicado y tratado*, podemos ver que mientras que en nuestras escuelas el gran ganador es el *cuerpo* silenciado, en una escuela de Ghana se debate esta competición entre el *cuerpo silenciado* y el *cuerpo suelto*.

La gran diferencia que encontramos, es que en una escuela de Ghana todo se magnifica y cuando hablamos de un “*cuerpo silenciado*” es un *cuerpo* totalmente sin capacidades para moverse o expresarse por miedo a las represalias que pueda tener (momentos de formación, cuando llega el profesor a clase, cuando está explicando...), mientras que cuando hablamos de “*cuerpo suelto*” es un *cuerpo* totalmente libre, sin limitaciones o condiciones algunas, con total libertad para moverse y realizar aquello que quiera (que se aplica en las horas de recreo, en las salidas o entradas al colegio o en ausencia del profesor).

Los *cuerpos tolerado, instrumental e implicado* son categorías que, mientras que en nuestros centros todavía los encontramos de forma aislada (consecuencia de las secuelas que nos ha dejado la escuela tradicional), en una escuela de Ghana, por desgracia, no se encuentran.

Por último, el *cuerpo tratado*, sólo lo podemos ver a través de la asignatura de Educación física, por lo que es inexistente en Ghana.

Como hemos visto en este último punto del trabajo, la situación corporal actual de los alumnos ghaneses se encuentra en un momento que podríamos comparar con la historia española en relación a la escuela tradicional, donde los alumnos son meros *cuerpos* que hay que domar para, mediante una rígida disciplina, crear *cuerpos* productivos, corrigiendo aquello que se quiera controlar. Estos métodos de contención corporal que van desde el momento de formación hasta los castigos físicos, son estrategias para tener controlado el *cuerpo* en nombre de la funcionalidad, del rendimiento y de la productividad.

Por el contrario como aspecto insólito, nos encontramos (dentro de esta cultura disciplinaria) momentos en los que los *cuerpos* tienen total libertad de actuación y no están bajo ningún control autoritario. Momentos, como hemos podido ver, impensables para el sistema educativo español.

Esta investigación deja ver un claro desenlace de cómo determinados factores indican condicionadamente en la dimensión corporal del alumnado y cómo, la sociedad como mecanismo de socialización, ha transmitido sus marcas por medio de una cultura somática que ha dejado huella en la corporeidad de los alumnos, constituyendo claras diferencias entre las distintas culturas y sus sistemas educativos.

En este proceso de socialización que lleva a cabo la escuela, los agentes más importantes son, en su mayor medida, los docentes. Como hemos visto en el desarrollo de este TFG la autoridad que infunden los profesores influye en la actuación de los alumnos. De este modo, los distintos tipos de *cuerpos* que nos encontramos en los centros educativos son consecuencia de las decisiones que toman los profesores. Sobre ellos recae elegir la metodología, la forma de tratar a los alumnos..., de manera que estructuran (implícita o explícitamente) la situación y los usos del *cuerpo* del alumnado.

10. LISTA DE REFERENCIAS

- Antón, X. (1994). *Interferencia Lingüística y Escuela Asturiana*. Asturias: Uviéu.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de Servies Pedagògics.
- Carda, R. M. y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo: manual para maestros* (2ª ed.).San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide. For small-scale social research projects*. (4ª ed.). En *Ethnography* (79-92). Berkshire: Mc Graw Hill
- Domènech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* (1ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, de Servies Pedagògics.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía del Oprimido*. (20ª ed.). Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. SA.
- Gervilla, E. (2002). Valores del cuerpo y educación ¿qué cuerpo educar?. *XX Congreso Nacional <<Educación Física y Universidad>>*, Guadalajara, 3-6 de julio (en papel).
- Goetz, JP y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Editorial Stadium S.R.L.
- Haberlandt, M. (1929). *Etnografía. Estudio general de las razas* (2ª ed.). Barcelona: EDITORIAL LABOR, S. A.
- Pastor, J. L. (2002). La presencia del cuerpo en la escuela. Su contextualización histórica en España a través de la Educación Física. *XX Congreso Nacional <<Educación Física y Universidad>>*, Guadalajara, 3-6 de julio (en papel).
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Tylor, E. (1977) *Cultura Primitiva*. Madrid: Ayuso.
- Varela, J. (1991). *El Cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica*. En: VARIOS, Sociedad, cultura y educación. (229-247). Madrid: CIDE y Universidad Complutense.
- Vaca, M. J. (2002). *Relatos y Reflexiones sobre El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la educación Primaria*. Palencia: Asociación Cultural “Cuerpo, Educación y Motricidad”.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel

-Zagalaz, M^o. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. (1^a ed.). Barcelona: INDE.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- Argüelles, E. A. y Zuleta, M. C (2012). *Posibilidades Interactivas de la Metáfora en la Novela (Hacia una interpretación literaria de la metáfora) En la obra Los pecados de Inés de Hinojosa*. Universidad Tecnológica de Pereira
<http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisd/textoyanexos/8081A687.pdf> (Consulta: 18 de febrero de 2013)
- Barbero, J. I. (2012/2013). *Potencial Educativo de lo corporal. Cuaderno de Trabajo*. Grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid, Campus de Segovia.
<http://jignaciobarbero.blogs.uva.es/files/2012/10/PEC-CUADERNO-TEMA-CERO-12-13.doc> (Consulta: 21 de febrero de 2013)
- Díaz, J. (1996). *Los recursos y materiales didácticos en educación física*.
http://articulos-apunts.edutec.com/43/es/043_042-052_es.pdf (Consulta: 8 de mayo de 2013)
- Fabellini, A. (2012). *El performance en la clase de ELE: La danza, un recurso pedagógico para el desarrollo de la competencia lingüística y sociocultural*. Máster de aprendizaje y enseñanza del español en contextos multilingües e internacionales. Instituto de español, portugués y estudios latinoamericanos.
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:537978/FULLTEXT01.pdf> (Consulta: 5 de junio de 2013)
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). BOE. núm. 106. (4 de mayo de 2006)
http://www.uco.es/organizacion/secretariageneral/images/doc/docs/legislacion/BOE_Ley_Educacion.pdf (Consulta: 18 de febrero de 2013)
- Martínez, L. y García, A. *Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela*.
http://prevenirconeducacion.org/sitio/components/com_booklibrary/ebooks/G_01_05_Educacion%CC%81n%20fi%CC%81sica%20y%20ge%CC%81nero.pdf (Consulta: 20 de febrero de 2013)
- Memoria de la Titulación de Grado. Maestro/a en Educación Primaria, por la Universidad de Valladolid*.
http://www.mag.uva.es/Documentos/Grado%20Primaria/Asignaturas/Resumen_plan_de_Primaria.pdf (Consulta 22 de mayo de 2013)

- Muñoz, J. M. (2009). *La importancia de la socialización en la educación actual*.
http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf (Consulta: 23 de febrero de 2013)
- Nolla, N (1997). *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*. Ministerio de Salud Pública.
http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11_2_97/ems05297.htm (Consulta: 19 de febrero de 2013)
- Oliveros, S. (2011) La enseñanza de la matemática para los docentes de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55.
<http://www.rieoei.org/jano/3671Oliveros.pdf> (Consulta: 21 de febrero de 2013)
- Peralta, C. (2009). *Etnografía y métodos etnográficos*. Escuela Normal Superior de Montería.
http://www.academia.edu/1756674/Etnografia_y_metodos_etnograficos (Consulta: 19 de febrero de 2013)
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.).
<http://www.rae.es/rae.html> (Consulta: 18 de febrero de 2013)
- Robles, G. (2000). *La escuela actual y sus dificultades de adaptación a las transformaciones en el mundo del trabajo*.
<http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/7728/3148055x.pdf?sequence=1>
(Consulta: 23 de febrero de 2013)

11. ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: VIERNES, DÍA DE “LIMPIEZA” EN GHANA.....	1
ANEXO 2: FOTOS COMPARATIVAS DEL MOMENTO DE FORMACIÓN O FILAS (GHANA-ESPAÑA).....	2
ANEXO 3: CUADRO COMPARATIVO DE LOS HORARIOS (GHANA-ESPAÑA).....	2
ANEXO 4: PROTOTIPO DE HORARIO DE UNA CLASE DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA.....	3
ANEXO 5: FOTOS COMPARATIVAS DE UN COLEGIO (GHANA-ESPAÑA).....	3
ANEXO 6: FOTOS DE LAS DISTINCIONES ESPACIALES, DENTRO DE UNA MISMA AULA, EN ESPAÑA.....	4
ANEXO 7: FOTOS COMPARATIVAS DE LAS AULAS (GHANA-ESPAÑA).....	5
ANEXO 8: FOTOS DE LAS AULAS ESPECÍFICAS (Y MATERIALES) PARA DIFERENTES ASIGNATURAS EN ESPAÑA.....	6
ANEXO 9: FOTOS COMPARATIVAS DE LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LA ZONA DE PATIO (ESPAÑA-GHANA).....	7
ANEXO 10: FOTOS COMPARATIVAS DE LA SITUACIÓN (NORMAL) DE LOS ALUMNOS EN EL AULA (GHANA-ESPAÑA).....	8
ANEXO 11: FOTOS DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES UTILIZANDO DIFERENTES MATERIALES EN EL AULA.....	9
ANEXO 12: FOTOS DE LOS MATERIALES Y JUEGOS UTILIZADOS POR LOS ALUMNOS GHANESES.....	10
ANEXO 13: FOTOS DE LOS MATERIALES Y JUEGOS UTILIZADOS POR LOS ALUMNOS ESPAÑOLES.....	11
ANEXO 14: FOTOS COMPARATIVAS DE LA ACTITUD DE LA AUTORIDAD EN EL AULA (ESPAÑA-GHANA).....	12
ANEXO 15: FOTOS COMPARATIVAS DE LA VARIACIÓN EN LA ACTITUD DE LA AUTORIDAD EN EL TIEMPO DE RECREO (GHANA-ESPAÑA).....	13

ANEXO 16: FOTOS COMPARATIVAS DEL TRATAMIENTO DE LAS NECESIDADES FISIOLÓGICAS (GHANA- ESPAÑA).....	14
ANEXO 17: TRATAMIENTO DE LAS NECESIDADES FISIOLÓGICAS. “LA HISTORIA DEL CABALLO QUE NO TIENE SED”.....	15
ANEXO 18: EJEMPLO COMPARATIVO DE LAS VARIACIONES EN LAS ACTIVIDADES (NORMALES) DEL CENTRO EN “FECHAS ESPECIALES” (GHANA-ESPAÑA).....	16
ANEXO 19: EJEMPLOS DE DISTINTAS DISTRIBUCIONES ESPACIALES DE UNA AULA ATENDIENDO A LAS NECESIDADES DE LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS.....	17
ANEXO 20: PROPUESTAS DE REORGANIZACIÓN DEL ESPACIO.....	18
LISTA DE REFERENCIAS.....	19

TENER EN CUENTA QUE: las imágenes seleccionadas tienen como fin ver la situación corporal de los alumnos en distintos escenarios escolares y se han de observar desde esa óptica.

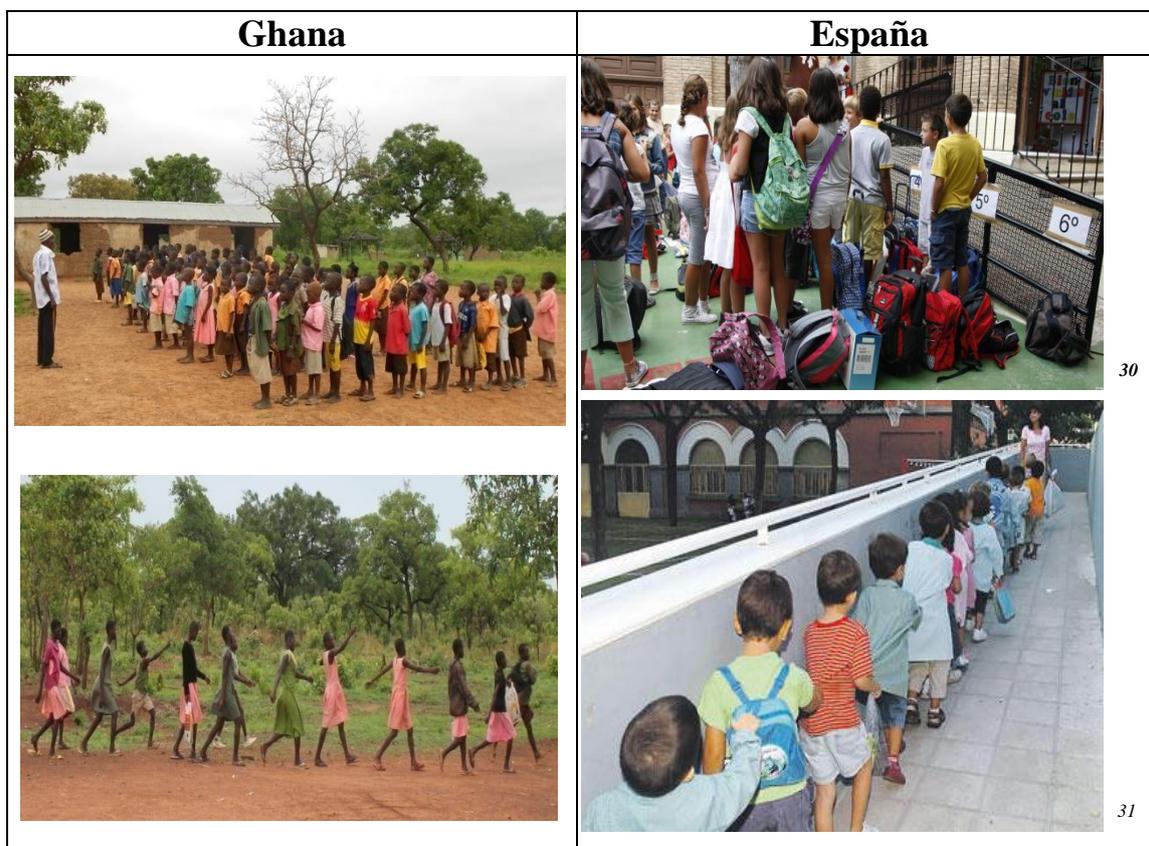
NOTA ACLARATIVA: Todas las fotos de Ghana están realizadas por mí, mientras que algunas de las fotos de los colegios españoles están cogidas de internet. En estos casos, se reflejará a pie de página la indicación a la ubicación de su referencia bibliográfica.

ANEXOS

ANEXO 1: VIERNES, DÍA DE “LIMPIEZA” EN GHANA.



ANEXO 2: FOTOS COMPARATIVAS DEL MOMENTO DE FORMACIÓN O FILAS (GHANA-ESPAÑA).



ANEXO 3: CUADRO COMPARATIVO DE LOS HORARIOS (GHANA-ESPAÑA)

Ghana	España
<p>Horario (de lunes a jueves):</p> <ul style="list-style-type: none"> -8:50 –Formación (10 minutos aprox.) -9:00-10:15 – clase (1h y cuarto) -10:15-10:45 – Recreo (30 minutos) -10:45 – 13:00 –Clase (2h y cuarto) -13:00 – Formación (10 minutos aprox.) <p style="text-align: center;"><i>Tiempo de clase: 4horas</i> <i>Tiempo de recreo: 30 minutos</i> <i>Tiempo de formación: 20 minutos aprox.</i></p>	<p>Horario:</p> <ul style="list-style-type: none"> -9:00-10:00 – Asignatura 1 (1hora) -10:00-11:00 – Asignatura 2 (1hora) -11:00-12:00 –Asignatura 3 (1hora) -12:00-12:30 – Recreo (30 minutos) -12:30-13:00 – Asignatura 3 (30 minutos) -13:00-14:00 – Asignatura 4 (1hora) <p style="text-align: center;"><i>Tiempo de clase: 4horas y media</i> <i>Tiempo de recreo: 30 minutos</i></p>

³⁰ Foto 1 (ver bibliografía)

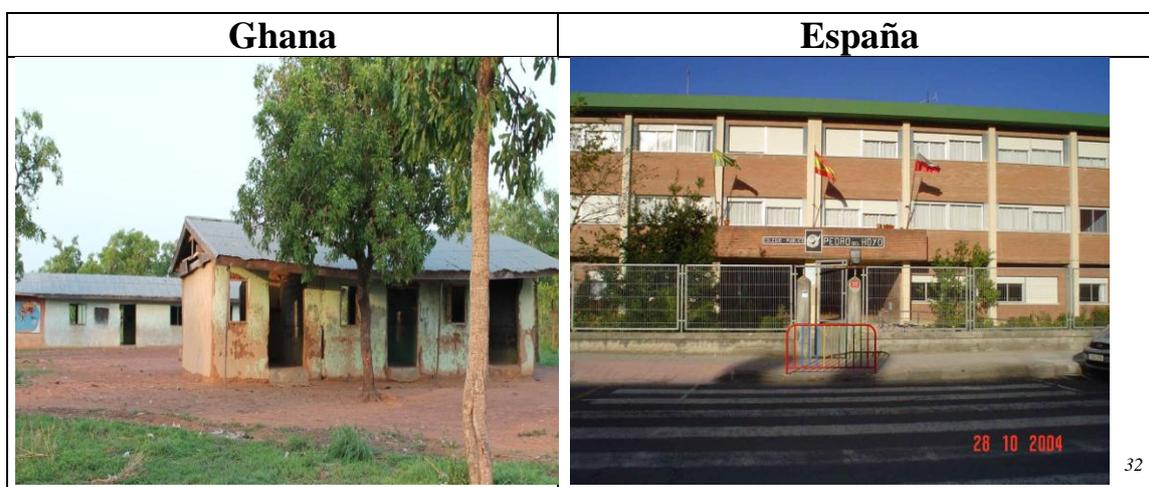
³¹ Foto 2 (ver bibliografía)

ANEXO 4: PROTOTIPO DE HORARIO DE UNA CLASE DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00	Lengua	Lengua	Matemáticas	Música	Lengua
10:00	Religión	Ed. Física	Lengua	Lengua	Conocimiento del medio
11:00	Conocimiento del medio	Religión	Plástica	Ed. ciudadanía	Ed. Física
		Matemáticas		Matemáticas	
12:00	RECREO				
12:30	Matemáticas	Ed. ciudadanía	ESO	ESO	Matemáticas
		Conocimiento del medio			
13:00	Matemáticas	Conocimiento del medio	ESO	INFANTIL	Matemáticas
13:30	Matemáticas	Conocimiento del medio	ESO	INFANTIL	OPCIONAL

Se corresponde con el horario de los alumnos de 5º y 6º de primaria durante el curso 2011/2012, del Centro de Educación Infantil y Primaria: CRA “Los Llanos”, de la localidad de Abades (Segovia).

ANEXO 5: FOTOS COMPARATIVAS DE UN COLEGIO (GHANA-ESPAÑA)



³² Foto 3 (Ver bibliografía)

ANEXO 6: FOTOS DE LAS DISTINCIONES ESPACIALES, DENTRO DE UNA MISMA AULA, EN ESPAÑA



Alfombra para asambleas y talleres



Biblioteca de aula³³



Zona del profesor³⁴



Cajoneras individuales para los alumnos³⁵



Zona de percheros individuales para cada alumno³⁶



Zona destinada a las mesas de los alumnos³⁷

³³ Foto 4 (Ver bibliografía)

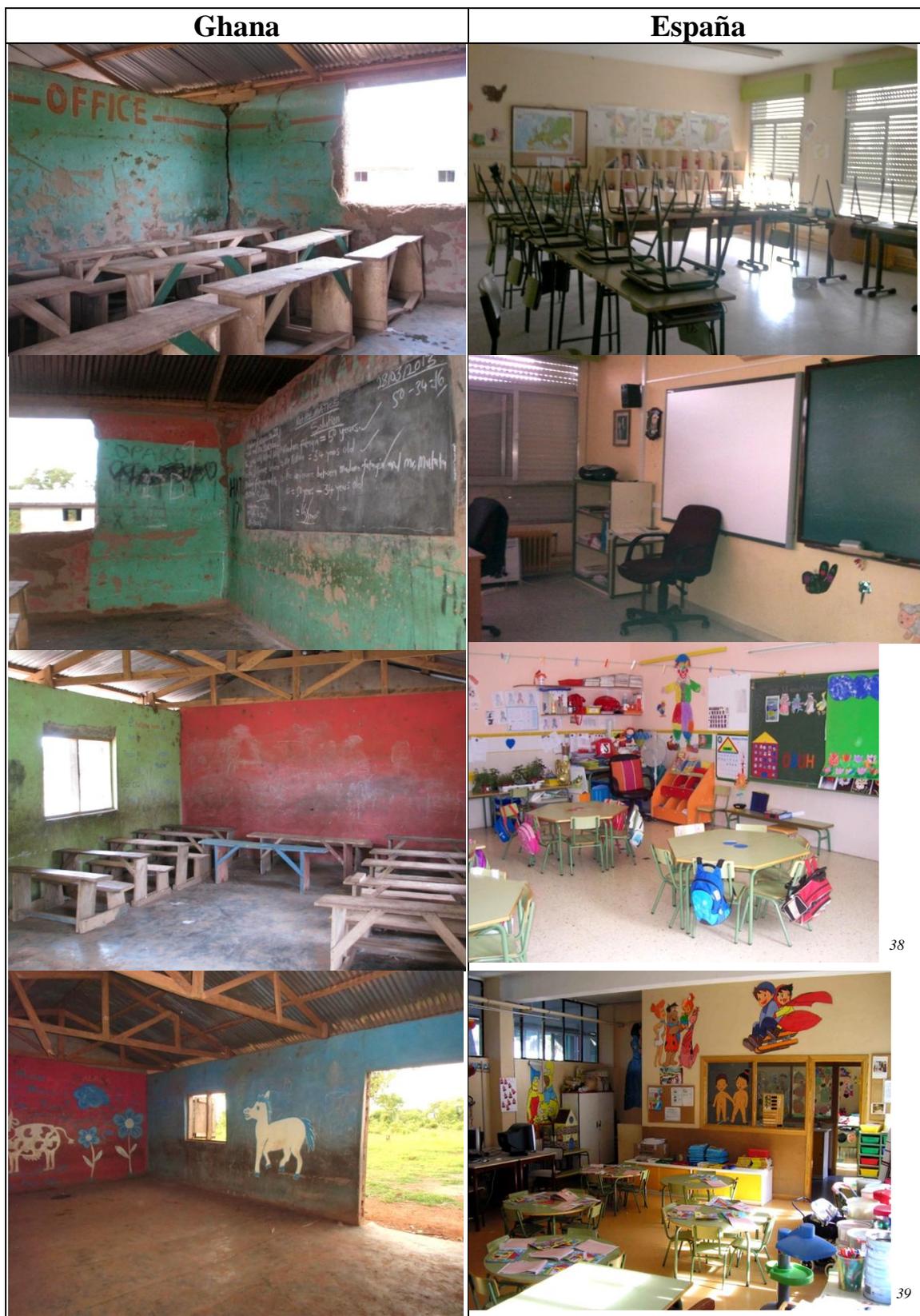
³⁴ Foto 5 (Ver bibliografía)

³⁵ Foto 6 (Ver bibliografía)

³⁶ Foto 7 (Ver bibliografía)

³⁷ Foto 8 (Ver bibliografía)

ANEXO 7: FOTOS COMPARATIVAS DE LAS AULAS (GHANA-ESPAÑA)



38

39

³⁸ Foto 9 (Ver bibliografía)

³⁹ Foto 10 (Ver bibliografía)

ANEXO 8: FOTOS DE LAS AULAS ESPECÍFICAS (Y MATERIALES) PARA DIFERENTES ASIGNATURAS EN ESPAÑA



⁴⁰ Foto 11 (Ver bibliografía)

⁴¹ Foto 12 (Ver bibliografía)

⁴² Foto 13 (Ver bibliografía)

⁴³ Foto 14 (Ver bibliografía)

⁴⁴ Foto 15 (Ver bibliografía)

ANEXO 9: FOTOS COMPARATIVAS DE LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LA ZONA DE PATIO (ESPAÑA-GHANA)

España	Ghana
 <p style="text-align: right;">46</p>	
 <p style="text-align: right;">47</p>	
 <p style="text-align: right;">48</p>	
 <p style="text-align: right;">49</p>	

⁴⁵ Foto 16 (Ver bibliografía)

⁴⁶ Foto 17 (Ver bibliografía)

⁴⁷ Foto 18 (Ver bibliografía)

⁴⁸ Foto 19 (Ver bibliografía)

ANEXO 10: FOTOS COMPARATIVAS DE LA SITUACIÓN (NORMAL) DE LOS ALUMNOS EN EL AULA (GHANA-ESPAÑA)



⁴⁹ Foto 20 (Ver bibliografía)

⁵⁰ Foto 21 (Ver bibliografía)

⁵¹ Foto 22 (Ver bibliografía)

ANEXO 11: FOTOS DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES UTILIZANDO DIFERENTES MATERIALES EN EL AULA



⁵² Foto 23 (Ver bibliografía)

⁵³ Foto 24 (Ver bibliografía)

⁵⁴ Foto 25 (Ver bibliografía)

ANEXO 12: FOTOS DE LOS MATERIALES Y JUEGOS UTILIZADOS POR LOS ALUMNOS GHANESES



“Pelota” hecha con hojas, que utilizan las niñas para dar “toques” con el pie.



Aro de metal, bien llevado con un palo o con la propia mano.



Comba



Castillos de arena (sólo realizados cuando, tras la lluvia, la humedad del suelo lo permitía)



Chapas



Botella de plástico y pelota (realizada con arena y una bolsa de plástico) para jugar a la botella



Rueda de bicicleta utilizada como aro



“Tira-soga” con una vara de hierro

ANEXO 13: FOTOS DE LOS MATERIALES Y JUEGOS UTILIZADOS POR LOS ALUMNOS ESPAÑOLES



Baloncesto⁵⁵



Fútbol⁵⁶



Juego de moda: "Tazos"⁵⁷



Juego de moda: "Peonzas"⁵⁸



Rayuela⁵⁹



Zona de columpios⁶⁰

⁵⁵ Foto 26 (Ver bibliografía)

⁵⁶ Foto 27 (Ver bibliografía)

⁵⁷ Foto 28 (Ver bibliografía)

⁵⁸ Foto 29 (Ver bibliografía)

⁵⁹ Foto 30 (Ver bibliografía)

⁶⁰ Foto 31 (Ver bibliografía)

ANEXO 14: FOTOS COMPARATIVAS DE LA ACTITUD DE LA AUTORIDAD EN EL AULA (ESPAÑA-GHANA)

España	Ghana
 <p align="right">61</p>	
 <p align="right">62</p>	
 <p align="right">63</p>	 <p>*En todos los casos nos encontramos al profesor sujetando la goma de manguera que utilizan para impartir los castigos físicos</p>

⁶¹ Foto 32 (Ver bibliografía)

⁶² Foto 33 (Ver bibliografía)

⁶³ Foto 34 (Ver bibliografía)

ANEXO 15: FOTOS COMPARATIVAS DE LA VARIACIÓN EN LA ACTITUD DE LA AUTORIDAD EN EL TIEMPO DE RECREO (GHANA-ESPAÑA)

Ghana



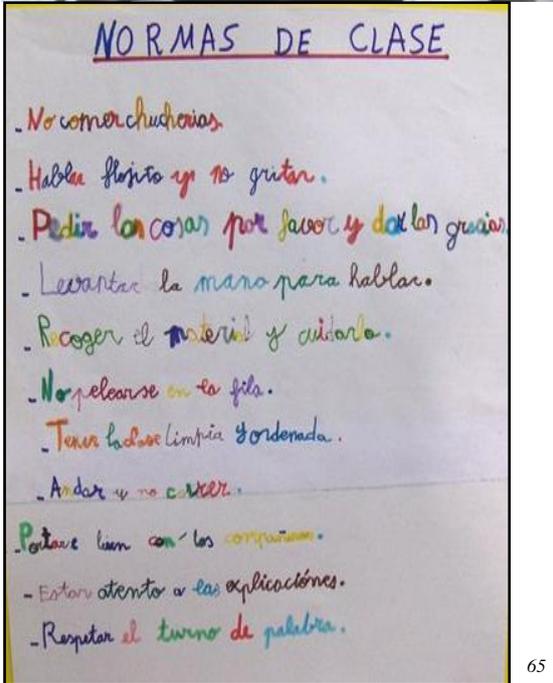
España



64

⁶⁴ Foto 35 (Ver bibliografía)

ANEXO 16: FOTOS COMPARATIVAS DEL TRATAMIENTO DE LAS NECESIDADES FISIOLÓGICAS (GHANA- ESPAÑA)

Ghana	España
	
	 <p><u>NORMAS DE CLASE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - No comer chucherías. - Hablar flojito y no gritar. - Pedir las cosas por favor y dar las gracias. - Levantar la mano para hablar. - Recoger el material y guardarlo. - No pelearse en la fila. - Tener la clase limpia y ordenada. - Andar y no correr. - Portarse bien con los compañeros. - Estar atento a las explicaciones. - Respetar el turno de palabras.
	
	

65

⁶⁵ Foto 36 (Ver bibliografía)

ANEXO 17: TRATAMIENTO DE LAS NECESIDADES FISIOLÓGICAS. “LA HISTORIA DEL CABALLO QUE NO TIENE SED”

Freinet, Célestin (1998) *Parábolas para una pedagogía popular (los dichos de Mateo)*, Barcelona: Laia. (“La historia del caballo que no tiene sed”, págs., 26-27)

La historia del caballo que no tiene sed

El joven ciudadano quería ser útil en la granja donde se albergaba:

—Antes de llevar el caballo a los campos —se dijo— voy a darle de beber. Será ganar tiempo. Estaremos tranquilos durante todo el día.

Pero, ¡a ver! ¿Es el caballo quien manda, ahora? ¿Cómo? ¡Se niega a ir por el lado del abrevadero y no tiene ojos ni deseos más que para el campo de alfalfa cercano! ¿Desde cuándo mandan los animales?

—¡Vendrás a beber, te digo!...

Y el campesino novato tira de la brida, después va por detrás y golpea a brazo partido. ¡Al fin! El animal avanza... Está junto al abrevadero...

—Tal vez tiene miedo... ¿Y si le acariciara?... Ves, el agua está clara. Mójate la nariz. ¡Cómo! ¿No bebes? ¡Toma!

Y el hombre hunde bruscamente la nariz del caballo en el agua del abrevadero.

—¡Vas a beber esta vez!

El animal resopla y respira pero no bebe.

El campesino llega, irónico.

—¡Ah! ¿Crees que es así como se trata a un caballo? Es menos tonto que un hombre, ¿sabes? No tiene sed... Lo matarías pero no le harías beber. Tal vez lo simule; pero el agua que haya tragado te la vomitará. ¡Trabajo perdido, viejo!...

—¿Qué hacer, entonces?

—Bien se ve que no eres campesino. No has comprendido que el caballo no tiene sed a estas horas de la mañana, sino que necesita alfalfa fresca en abundancia. Deja que se sacie de alfalfa. Después tendrá sed y lo verás galopar hacia el abrevadero. No esperará a que le des permiso. Te aconsejo, incluso, que no te pongas demasiado por medio... Y cuando haya bebido podrás tirar del ronzal.

Uno se equivoca siempre cuando pretende cambiar el orden de las cosas y hacer beber a quien no tiene sed...

Educadores, estáis en una encrucijada. No os obsti-

26

néis en una «pedagogía del caballo que no tiene sed». Id intrépida y prudentemente hacia la «pedagogía del caballo que galopa hacia la alfalfa y el abrevadero».

**ANEXO 18: EJEMPLO COMPARATIVO DE LAS VARIACIONES
EN LAS ACTIVIDADES (NORMALES) DEL
CENTRO EN “FECHAS ESPECIALES”
(GHANA-ESPAÑA)**

Ghana



Día de la independencia de Ghana (6 de marzo)

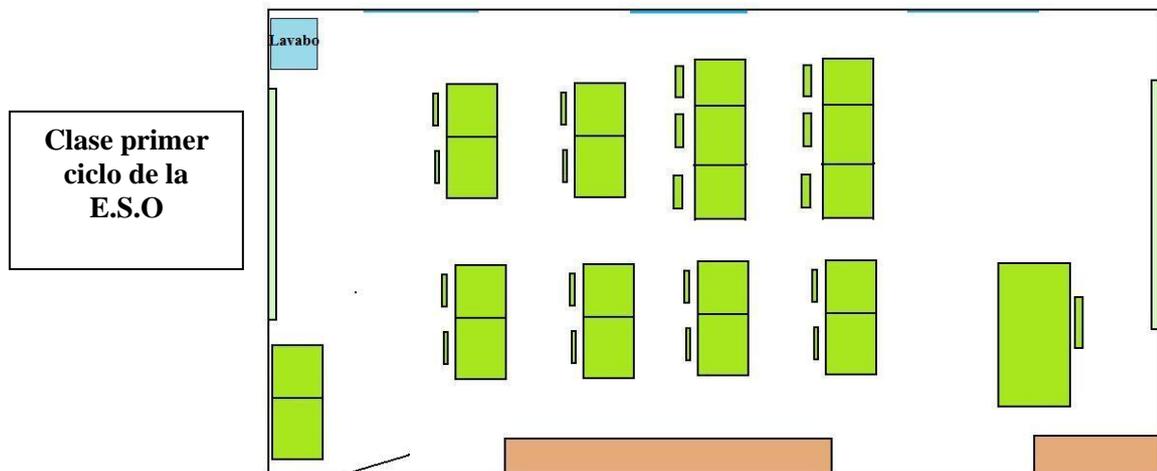
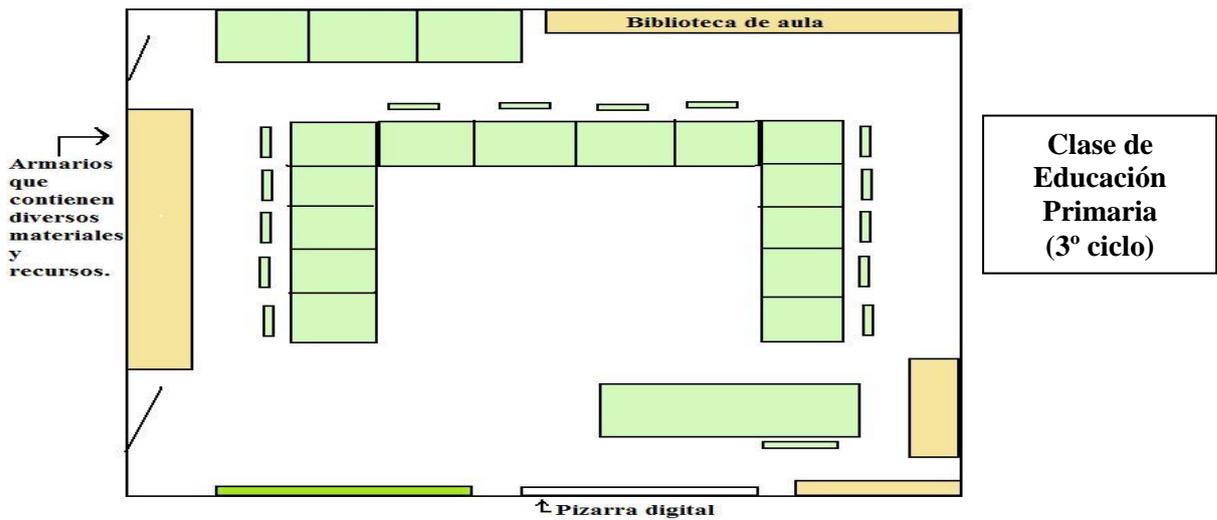
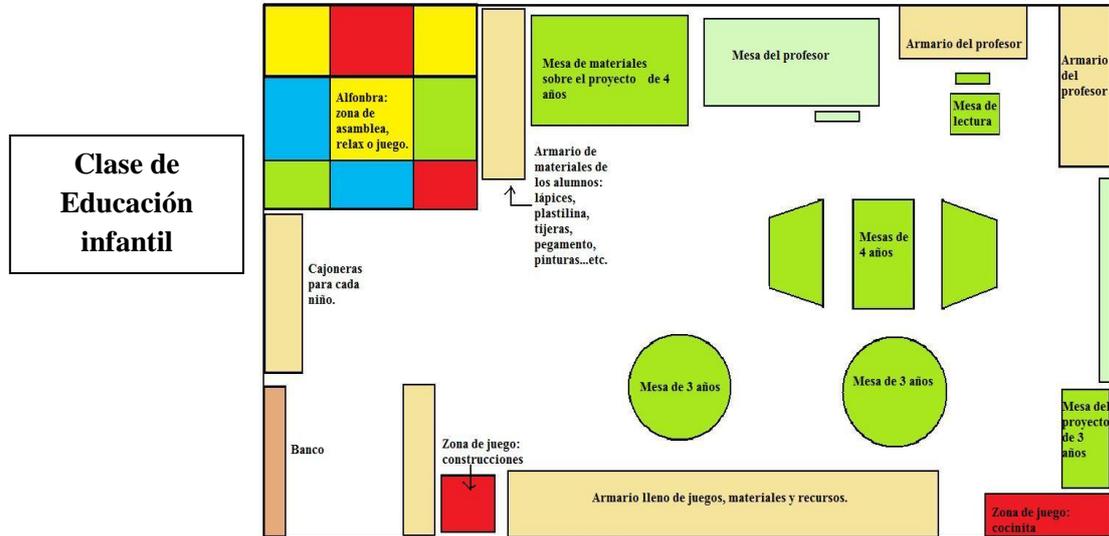
España



Día de la paz⁶⁶

⁶⁶ Foto 37 (Ver bibliografía)

ANEXO 19: EJEMPLOS DE DISTINTAS DISTRIBUCIONES ESPACIALES DE UNA AULA ATENDIENDO A LAS NECESIDADES DE LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

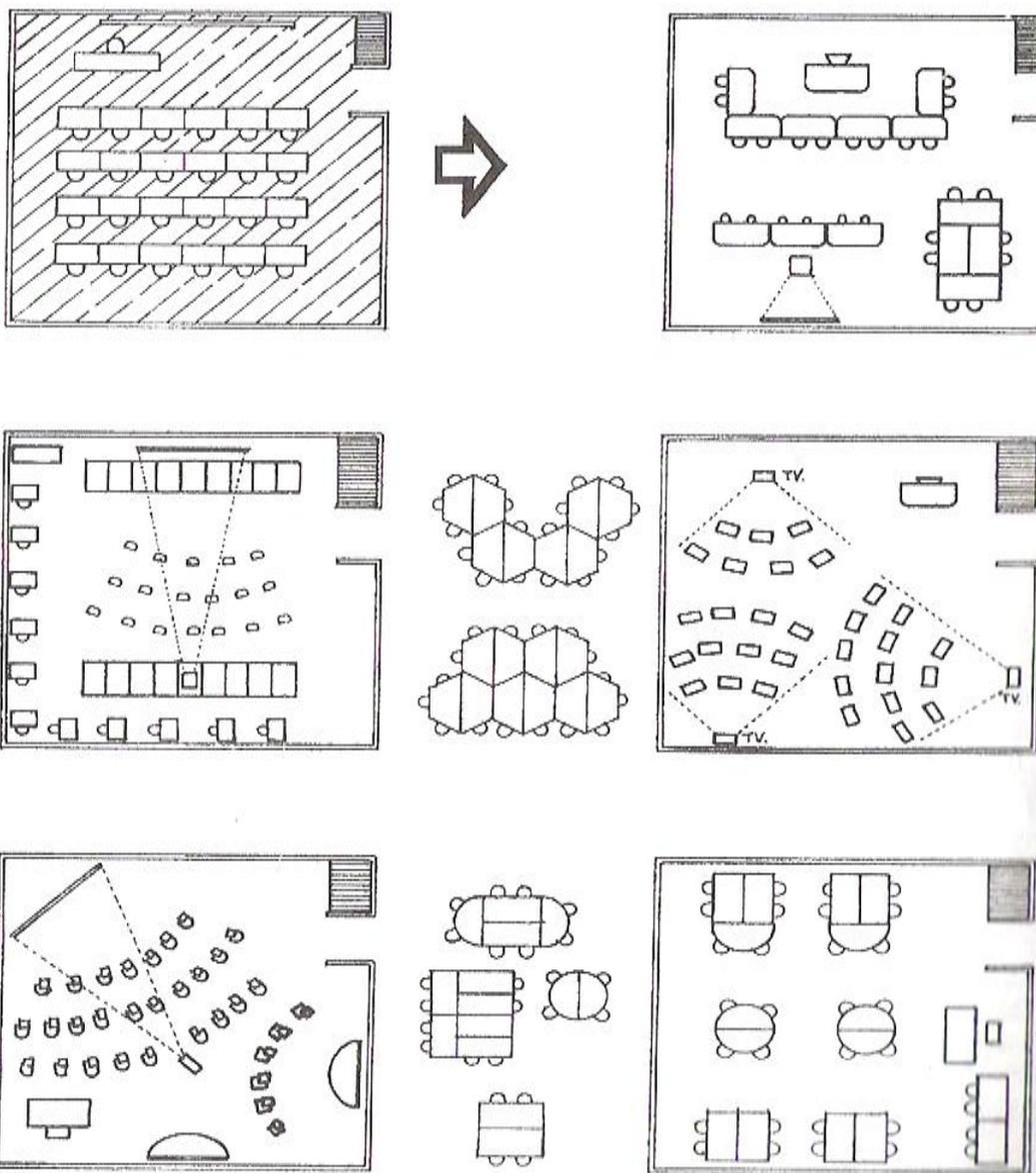


ANEXO 20: PROPUESTAS DE REORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

Cuadro 4. Propuestas de reorganización del espacio (Unzurrunzaga, 1974)

REORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

(Adaptabilidad. Grado 1º)



- Reorganización del mobiliario existente.
- Introducción de nuevo mobiliario.
- Uso de nuevas ayudas didácticas.

Fuente: Domènech y Viñas (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* (1ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, de Servies Pedagògics. (p.30)

LISTA DE REFERENCIAS

A) IMÁGENES ^{*}(Consultadas entre 10/06/2013 y 14/06/2013)

1. Foto 1: <http://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2010/09/14/cientos-maestros-tuvieron-ayer-vuelta-cole/270181.html>
2. Foto 2: <http://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2011/09/05/volver-cole-ilusion/577414.html>
3. Foto 3: <http://centros3.pntic.mec.es/cp.pedro.del.hoyo/colegio.htm>
4. Foto 4: <http://educarconliteratura.wordpress.com/tag/biblioteca-de-aula/>
5. Foto 5: <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0251-01/aulas.html>
6. Foto 6: <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0251-01/aulas.html>
7. Foto 7: <http://www.laregion.es/noticia/115380/galicia/decreto/gallego/reuni%C3%B3n/consello/xunta/aprobaci%C3%B3n/manifestaci%C3%B3n/huelga/ourense/>
8. Foto 8: <http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/e1f9e644-72df-406e-b02e-9cbfee8cb13e/CLASE,-AULA.jpg>
9. Foto 9: http://colegiolarita.wordpress.com/prueba_pagina/galeria-2/aula-de-infantil-2/
10. Foto 10: <http://cp.gomezdelaserna.madrid.educa.madrid.org/instalaciones.htm>
11. Foto 11: <http://www.educa.madrid.org/web/cp.garciamarquez.getafe/Web/ingles.htm>
12. Foto 12: <http://www.noticiasdealava.com/2011/11/22/sociedad/euskadi/educacion-convalidara-el-first-a-los-profesores-para-que-puedan-dar-clases-en-ingles>
13. Foto 13: <http://www.educa.madrid.org/web/cc.cecastilla.madrid/paginas/emociones.htm>
14. Foto 14: <http://monigota.wordpress.com/>
15. Foto 15: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/ceipfedericogarcialorca/category/ed-primaria/4%C2%BA-de-primaria/>
16. Foto 16: <http://www.elheraldo.co/revistas/si/ninos-y-ninas/el-arte-de-tocar-la-flauta-dulce-65981>
17. Foto 17: <http://centros3.pntic.mec.es/cp.pedro.del.hoyo/colegio.htm>
18. Foto 18: <http://centros3.pntic.mec.es/cp.pedro.del.hoyo/colegio.htm>
19. Foto 19: <http://centros3.pntic.mec.es/cp.pedro.del.hoyo/colegio.htm>
20. Foto 20: <http://centros3.pntic.mec.es/cp.pedro.del.hoyo/colegio.htm>
21. Foto 21: <http://www.absolutcadiz.com/clases-de-apoyo-gratis-por-las-tardes/>
22. Foto 22: <http://primaria6cole.blogspot.com.es/>

23. Foto 23: <http://estudiareholanda.blogspot.com.es/2012/12/estructura-de-las-enseanzas-grado.html>
24. Foto 24: <http://www.abc.es/20120316/sociedad/abcp-educacion-elimina-ineficaz-plan-20120316.html>
25. Foto 25: http://elpais.com/diario/2006/01/16/educacion/1137366003_740215.html
26. Foto 26: <http://centros3.pntic.mec.es/cp.pedro.del.hoyo/colegio.htm>
27. Foto 27: http://1.bp.blogspot.com/_fM-rZYm3bRE/SwaL-Dn0jxI/AAAAAAAAACO/xaHdgTX3ya8/s1600/RECREO.JPG
28. Foto 28: http://static.deia.com/images/2012/08/22/ccc0001_3.jpg
29. Foto 29: <http://carloslaetrab.blogspot.com.es/2010/11/bailabaila-peonza.html>
30. Foto 30: <http://www.diarioinformacion.com/elche/2009/06/05/colegio-enlaza-pasado/894731.html>
31. Foto 31: <http://centros3.pntic.mec.es/cp.pedro.del.hoyo/colegio.htm>
32. Foto 32: http://guzmanitos.blogspot.com.es/2010_06_01_archive.html
33. Foto 33: <http://www.noticiasdegipuzkoa.com/2011/10/04/sociedad/euskadi/los-directores-de-la-escuela-publica-vasca-se-rebelan-por-la-falta-de-docentes>
34. Foto 34: <http://www.20minutos.es/noticia/1806723/0/prueba-conocimientos/comunidad-de-madrid/educacion/>
35. Foto 35: http://www.40.attendis.es/colegio_imagenes.php?listEntrada=1187
36. Foto 36: https://www.murciaeduca.es/cpntrasradelpaso/sitio/index.cgi?wid_seccion=12&wid_item=100
37. Foto 37: <http://www.educa.madrid.org/web/cp.garciamarquez.getafe/Web/fiestas.htm>

B) OTROS

-Domènech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* (1ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, de Servies Pedagògics.

-Freinet, C (1998). *Parábolas para una pedagogía popular (los dichos de Mateo)*. Barcelona: Laila.