



Universidad de Valladolid

LA EDUCACIÓN DEL CUERPO Y EL MOVIMIENTO FUERA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

TRABAJO FIN DE GRADO

**GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

AUTOR: Felipe Luis Díez Monge

TUTOR: Marcelino Juan Vaca Escribano

CURSO: 2013-2014

UVa

**PA-
LEN-
CIA**

Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid - Campus La Yutera

ASPECTOS PRELIMINARES

TÍTULO: La educación del cuerpo y el movimiento fuera del área de educación física

AUTOR: Felipe Luis Díez Monge

TUTOR ACADÉMICO: Marcelino Juan Vaca Escribano

RESUMEN:

El presente TFG trata de estudiar la presencia del cuerpo y el movimiento del alumnado durante el transcurso de la jornada escolar en los diferentes momentos de la misma; por un lado, tomando como referencia los modelos pedagógicos más relevantes y, por otro, focalizando la atención en los diversos elementos que condicionan la presencia, o no, del cuerpo en el aula. El estudio y análisis se ha complementado con las observaciones realizadas durante los Prácticum I y II y contrastado con la literatura relativa a lo corporal en el aula dando lugar a una propuesta práctica con el objetivo de atender al cuerpo en la escuela.

ABSTRACT:

This TFG tries to study the presence of the body and the movements of students throughout the day on the different moments of it. On the one hand, according to the most relevant pedagogical models and, on the other hand, focusing the attention on the various elements that affect the presence or the lack of the body in the classroom. The study and analysis has been complemented with the observations made by myself during periods of Practicum I and Practicum II and contrasted with the literature regarding corporal in the classroom. That leads to practical proposals aimed at addressing the body at school.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo, movimiento, cultura corporal, cuña motriz, presencia corporal.

KEY WORDS: body, movement, corporate culture, motor spots, bodily presence.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	3
3. Objetivos.....	5
4. Fundamentación teórica.....	5
4.1. Modelos pedagógicos y su atención a lo corporal.....	5
4.1.1. Cuerpo domesticado: escuela tradicional.....	7
4.1.2. Cuerpo como medio de aprendizaje: escuela nueva	9
4.2. Lo corporal en el curriculum oficial.....	11
4.3. Lo corporal en mi formación inicial básica.....	14
5. Diseño de mi trabajo.....	18
5.1. Mis observaciones de la vida escolar en los prácticum I y II y el recuerdo y la reflexión de algunas visiones de escuela	18
5.1.1. El cuerpo en la arquitectura y el mobiliario escolar	19
5.1.2. El cuerpo en la vida del aula. La cultura escolar	22
5.1.3. El cuerpo en el recreo	23
5.1.4. El cuerpo en el horario escolar. Su acomodo y las razones que subyacen	25
5.1.5. Un relato de jornada escolar	27
5.1.6. Las cuñas motrices. Una respuesta al inmovilismo escolar	30
5.2. Una respuesta, que despertó la curiosidad de la maestra	31
6. Conclusiones.....	40
7. Referencias	43

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado trata de estudiar la presencia del cuerpo y el movimiento del alumnado en los centros educativos concretado en las diferentes situaciones educativas a lo largo de la jornada escolar.

El estudio se ha realizado teniendo en cuenta antecedentes históricos en la educación relativos al tema que nos ocupa y diferentes estudios que muestran cómo el cuerpo está presente en la escuela. A su vez, dicho estudio se ha complementado con las observaciones efectuadas durante la estancia en los centros con la realización de los Prácticum I y II, comparando lo visto con los estudios antes mencionados.

Para favorecer la comprensión de la estructura y el contenido al lector explicaré brevemente los apartados que lo conforman facilitando así adquirir una idea general del mismo.

En primer lugar, llevo a cabo una *justificación* de este TFG reflejando la importancia de la investigación en el ámbito educativo y, a continuación, enuncio los *objetivos* que me he planteado y que pretendo conseguir con la realización del mismo.

En segundo lugar, para refrendar la práctica realizada, se muestra la *fundamentación teórica* respecto al tema que nos ocupa, reflejando información acerca de los elementos objeto de estudio en la investigación y posterior diseño. Para ello, he llevado a cabo un estudio de los modelos pedagógicos más destacados desde el origen del sistema educativo como tal, así como lo referente al cuerpo en el currículo oficial de educación para acabar con un repaso de las asignaturas impartidas en mi formación inicial básica en relación al tema que tratamos, el cuerpo y el movimiento.

A continuación, reflejo el *diseño de mi trabajo* mediante las observaciones realizadas durante los Prácticum I y II de los distintos momentos de la jornada escolar, complementándose y apoyándose en diferentes estudios cuyo objeto de interés es el cuerpo y el movimiento en la escuela, y su presencia en la misma durante la jornada escolar. Asimismo, se muestra el horario escolar de una clase y el relato de una jornada para analizar dicha presencia en el aula. A partir de estas observaciones y la solicitud por parte de la docente, llevo a cabo una propuesta pedagógica para realizar diferentes *cuñas motrices* como respuesta al inmovilismo escolar durante la jornada escolar.

Para finalizar, redacto un conjunto de *conclusiones* extraídas a partir de la elaboración de este TFG y que suponen los aprendizajes obtenidos tras el estudio y el análisis de la educación del cuerpo y el movimiento en el aula.

2. JUSTIFICACIÓN

Tomando como referencia la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid, este establece como objetivo fundamental «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».

La elaboración del Trabajo de Fin de Grado, junto al periodo de estancia en los centros, supone el punto y final de la formación inicial. Asimismo, supone el colofón a los cuatros años de grado, los cuales me han aportado conocimientos valiosos, tanto a nivel personal como profesional, que se intentan plasmar en la elaboración de este documento con el propósito de cumplir los objetivos marcados para el mismo y gracias a los cuales se ha contribuido al desarrollo de las competencias marcadas para el Grado.

Ya se ha señalado el objetivo de atender educativamente al alumnado elaborando una propuesta pedagógica acorde al mismo; por ello, este trabajo nace como reflexión y cuestionamiento de si la atención que recibe el alumnado se adecúa a sus características y necesidades, en este caso, en aquellas relacionados a su cuerpo.

Es por ello que la capacidad de investigación en la docencia supone un pilar fundamental, pues supone una reflexión de la propia práctica para mejorar la situación educativa acorde a cada contexto, y la realización del Prácticum hace que dicho hecho se haga posible, tal y como señala una competencia a adquirir con la formación recibida en este Grado, exigiendo «que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética».

Del mismo modo, una de las competencias que se pretende desarrollar en el Grado es el de «conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares». Sin duda, una de las características del alumnado y, ¿por qué no?, del docente, que generalmente se olvida, es que somos cuerpo, dicho con otras palabras, no tenemos un cuerpo que se puede quitar o poner, dejar olvidado en casa o cambiarlo por otro; el cuerpo nos acompaña en todo momento, en todos los ámbitos de la vida y,

como no podía ser de otra forma, en la escuela. Asimismo, conociendo sus procesos de aprendizaje y la forma de darse en la situación educativa podremos ser conscientes de la importancia de atender a la dimensión corporal en la misma, no solo en el área de Educación Física, sino en todas las áreas que componen la etapa, tema que se intenta plasmar y sobre el que se intenta reflexionar con la elaboración de este TFG.

La formación recibida como alumno de mención de Educación Física ha contribuido al interés y al planteamiento de las cuestiones referidas al cuerpo y el movimiento en el ámbito educativo, pero, bien es cierto, que no han sido las únicas asignaturas que han dado relevancia a la presencia del cuerpo en la escuela durante mi periodo de formación, por lo que considero que la responsabilidad de dicho trabajo no puede recaer exclusivamente en la figura del docente de educación física, sí aportando los conocimientos necesarios y expresando la sensibilidad propia acerca de estas cuestiones relacionadas con el cuerpo y la motricidad, sino también en todos aquellos docentes que forman la comunidad educativa aunando esfuerzos para llevar cabo un trabajo conjunto con el objetivo de que la escuela sea un lugar donde se atiende a las necesidades motrices del alumnado valorando de esta forma su potencial educativo. No podemos olvidar la gran cantidad de horas que se pasa en la escuela en las edades comprendidas desde la infancia hasta la adolescencia, razón por la cual debe ofrecer y adaptarse a las demandas del alumnado, acordes a sus necesidades y características, abogándose por una educación global e integral de modo que no solo se atiende a la dimensión cognoscitiva o afectiva, sino, del mismo modo, a la corporal.

Desde esta perspectiva, desde que el alumnado entra en la escuela existen distintos elementos que condicionan la presencia del cuerpo en el aula y que el docente, por tanto, debe conocer, en función de los tiempos y los espacios, así como los materiales del que se dispone. Sin poder obviarlos, en su mayoría, se debe adecuar la actuación del docente dotándose de medios que posibilite dar respuesta a la sujeción y al condicionamiento de las distintas presencias del cuerpo a lo largo de la jornada escolar. Como ya he señalado, debemos enfocar la actuación desde una perspectiva global, no solo viendo el cuerpo como un elemento característico del área de educación física, sino como uno común a toda la educación y del que todos disponemos.

Por consiguiente, con la realización de este TFG, pretendo que la dimensión corporal sea vista como una necesidad en el proceso educativo, no solo atendida en el

área de educación física, y un motivo de atención de todas las otras áreas que conforman la etapa de Primaria con el fin de mejorar la calidad educativa tratándose de un reto que, como docentes, debemos afrontar.

En definitiva, lo podríamos resumir basándonos en otro de los objetivos que se pretende conseguir mediante la formación del Grado y que se nos exige como profesionales de la docencia: «Es objetivo del título lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo».

3. OBJETIVOS

Los objetivos marcados para este Trabajo de Fin de Grado son:

- Estudiar la presencia del cuerpo en la escuela. Modelos pedagógicos y su atención a lo corporal.
- Reconocer la necesidad y el interés de la educación corporal fuera del área de educación física.
- Atender y tratar el ámbito corporal a través de las cuñas motrices.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El cuerpo, por lo tanto, cuando pienso en los seres vivos, lo que veo en primer lugar y llama mi atención es esa masa de una sola pieza, que se mueve, se dobla, corre, salta, vuela o nada; que grita, habla, canta, y que multiplica sus actos y sus apariencias, sus estragos, sus trabajos y así misma en un medio que le admite y del que no es posible distraerla. (Paul Valery en Reflexiones simples sobre el cuerpo, 1957)

4.1. MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU ATENCIÓN A LO CORPORAL

A lo largo de la historia, el cuerpo ha sido tratado en la escuela de formas diversas condicionado por los distintos modelos pedagógicos característicos de cada contexto social y cultural, todos ellos bajo la influencia de los valores, las ideologías y la finalidad educativa propios de la época, tal y como señala 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)

Desde el origen de las instituciones educativas, el cuerpo ha sido objeto de atención de forma más o menos explícita, dando o no respuesta a sus necesidades y características motrices. Tal como sostienen 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)

Esta afirmación será la base sobre la que se sustente el eje conductor de este TFG. Como punto de partida, el cuerpo es el primer medio de conocimiento y expresión gracias al cual el alumno se relaciona consigo mismo y con los demás a través del movimiento; con el cuerpo nos expresamos, hablamos, nos movemos, conquistamos espacios, establecemos relaciones y adquirimos aprendizajes. Por tanto, en cada situación educativa que se produce en el aula está presente el cuerpo, ya sea por ser objeto de atención o tratamiento o por buscar su silenciamiento. Por otro lado, generalmente la escuela ha tenido, y tiene, como objetivo priorizar el silenciamiento del cuerpo en detrimento del movimiento mediante el uso de distintos factores que favorecen la quietud en clase. Surge aquí una paradoja y un conflicto de intereses que se debe resolver por medio de la educación corporal: por un lado, el cuerpo y el movimiento como elementos de conocimiento y expresión fundamental; y, por otro, la escuela, espacio dedicado para recibir una educación con el objetivo de conseguir el desarrollo integral del alumnado, y que no atiende al cuerpo ignorando sus necesidades.

Para superar lo que existe hay que comprenderlo; para poder obrar mejor, hay que tener en cuenta las justificaciones de lo que se ha llevado a cabo hasta el presente, y no dejarse persuadir de que todos estos años se han perdido en una rutina desprovista de sentido. (Snyders en Trilla, 2002, p.56)

4.1.1. Cuerpo domesticado: escuela tradicional

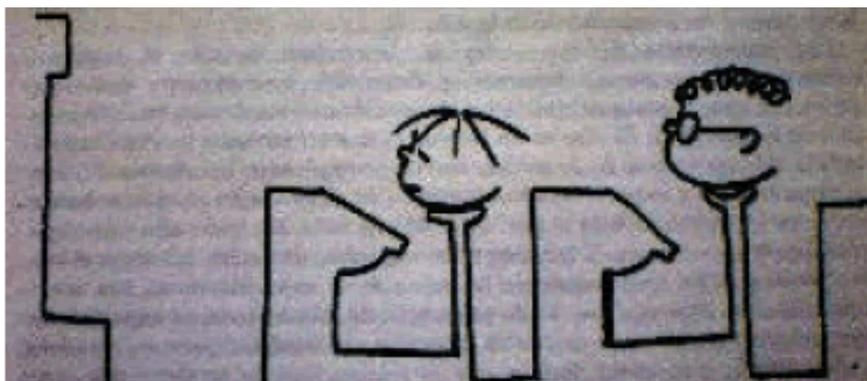


Figura 1. «En la escuela, el cuerpo no sirve» Movimento di Cooperazione Educativa, 1979

Realizando un breve análisis histórico sobre los diferentes modelos pedagógicos más representativos en relación a la atención del cuerpo en la escuela, comenzaremos señalando que en la Edad Media y en la Edad Moderna predominó el modelo tradicional, influenciado por la visión dualista del ser humano, por la cual la mente es aquello que debemos desarrollar y lo verdaderamente trascendente; y el cuerpo, por otro lado, constituye exclusivamente el soporte físico y causa de problemas, razón por la cual se hace necesario su domesticación. Como consecuencia, la característica principal de este modelo es el control y el orden por medio de la figura del docente adoptando un rol coercitivo, impositivo y autoritario. La metodología llevada a cabo era magistrocéntrica, verbalista y memorística focalizando el proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de las capacidades intelectuales. El cuerpo debía permanecer quieto, dócil y manejable, solo siendo el principal centro de interés en los ejercicios realizados con morfología militar buscando la docilidad y control de los cuerpos del alumnado.

La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos. (Kant, 1983)

Este modelo educativo entendía que cuanto más dócil fuera el cuerpo mayor utilidad tendría para la sociedad contemporánea; «es dócil un cuerpo que puede ser

sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y utilizado» (Focault, 2002, p. 140), viéndose reflejado en esta afirmación el control que se realizaba de los cuerpos por medio de la organización de las clases en pupitres, los desplazamientos para la entrada y salida del de la escuela, la posición considerada la correcta y adecuada para una buena escucha, atención y escritura y la quietud durante largos periodos de tiempo, siendo castigado el movimiento por ser considerado causa del desorden y falta de disciplina.

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar «disciplinas». (Focault, 2002)

En definitiva, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, el tratamiento del cuerpo en la escuela tenía un carácter instrumental, cuyo objetivo principal era preparar al individuo para la vida social. Esta idea estaba sustentada por el aporte teórico de otras ciencias como la medicina, dentro de la cual se promovía el ejercicio físico, la gimnasia, como herramienta para conseguir mejorar la salud del individuo por medio de la realización de ejercicios realizados masivamente con clara morfología militar, subyaciendo con esta práctica el control y domesticación de los cuerpos propios de esta etapa histórica, lejos de satisfacer las necesidades motrices del cuerpo desde un punto de vista educativo.

Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. (Focault, 2002)

A partir del siglo XIX, la institución educativa comienza a preocuparse por el sistema disciplinario e intenta mitigarlo levemente adoptando medidas como la aparición del recreo y el uso del juego. Estas ideas estarían respaldadas por el conocimiento de la fatiga intelectual, acuñándose el término de «surmenage», entendido como la dificultad para seguir las exigencias de un cuerpo en quietud y por lo cual se hace necesario introducir elementos que reduzcan el esfuerzo exigido. Del mismo modo, se establece la obligatoriedad de la gimnasia en la escuela, originando los primeros intentos de sistematización de métodos gimnásticos dando lugar a su posterior desarrollo. El cuerpo comienza a ser objeto de atención.

4.1.2. Cuerpo como medio de aprendizaje: escuela nueva

El movimiento constituye una fuente inagotable de experiencias, origen de conocimientos y afectos que al exteriorizarse se convierten en el lenguaje primero de la expresión del hombre; lenguaje que conforme se va perfeccionando y enriqueciendo va constituyéndose en la mejor vía de relación con el mundo de seres y objetos. (Wallon en Lora, 1991)

Siguiendo con el recorrido histórico, a finales del siglo XIX surge una nueva visión de la educación, en contraposición al modelo anterior, dando lugar a un movimiento caracterizado por una pedagogía práctica y activa en la que el cuerpo y el movimiento son los elementos principales de atención educativa. Este nuevo modelo recogió el conjunto de teorías y principios de algunos autores (Fröebel, Pestalozzi, Rousseau), de los cuales considero necesario resaltar algunas con el fin de contextualizar los antecedentes de este nuevo modelo pedagógico. Pestalozzi señalaba la importancia de atender la educación de los niños y niñas defendiendo los beneficios que la gimnasia produce tanto a nivel físico como moral. Por su parte, Rousseau afirmaba la importancia de una educación sensorial, pues constituye nuestra primera fuente de conocimientos, argumentando que antes que la memoria y la imaginación, son estos los que posibilitan una relación consigo mismo y con el entorno: «la educación del hombre comienza en su nacimiento; antes de hablar, antes de oír, él se instruye ya. La experiencia previene las lecciones». Del mismo modo, incidía en el aprendizaje a través del movimiento: «él (Emilio) quiere tocarlo todo, manejarlo todo: no os opongáis a esta inquietud; ella le suscita un aprendizaje muy necesario (...) solo por el movimiento aprendemos que existen cosas que no está en nosotros; y no es sino por nuestro movimiento como adquirimos la idea de la extensión» (Rousseau, 1990, p. 66- 68). Se defiende el movimiento como medio de conocimiento de la realidad próxima a nosotros y como base para darse otros aprendizajes lo largo de la vida, especialmente en la infancia. Por último, uno de los autores que más influyó en la creación de este modelo gracias a sus aportaciones fue Fröebel, el cual creó un método práctico aunando la teoría y la práctica, conformando un todo, donde el conocimiento y la acción estuvieran presentes por partes iguales con el objetivo de conseguir una educación integral. Como consecuencia de la aportación de estos autores, se replanteó el modelo anterior dando lugar a un nuevo modelo pedagógico denominado Escuela Nueva, creado por Adolphe Ferrière (1945), el cual él mismo definió de esta manera en el siguiente fragmento:

La llamada educación nueva es la más antigua del mundo. Está compuesta de buen sentido, sentido práctico y ciencia. (...) A los errores de un dogmatismo que ignora todo lo referente al crecimiento natural de un cuerpo y de un espíritu infantiles, y que comprime al joven ser en un molde escolar prefabricado, que violenta sus instintos más sanos y legítimos, ha venido a agregarse una enseñanza abstracta y prematura; se han sobreestimado las capacidades de la inteligencia y el poder de razonamiento del niño. Se ha desconocido la verdadera cultura de la inteligencia. Y so pretexto de utilizar el gusto natural por la competencia,... se han inventado los exámenes por concursos, se han aislado a los alumnos unos de otros y se ha suprimido la ayuda mutua, destruyéndose así... el sentido mismo de la colaboración. Intelectualismo e individualismo; he aquí las imperdonables taras de la antigua escuela. La escuela nueva se coloca en una posición opuesta a tales abusos. (p. 9-10)

Uno de sus principios fundamentales era el paidocentrismo, por el cual se entendía al niño como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, rompiendo con el magistrocentrismo del modelo anterior; la función del docente era de guía en este proceso, proporcionándole la motivación y la orientación necesarias para la consecución de sus logros cognitivos. De este modelo subyace la visión del ser humano como un todo que no se puede separar, el cuerpo y la mente no deben ser tratados de manera independiente. Muchos son los autores que se posicionaron a favor de este movimiento: el norteamericano Dewey, la italiana Montessori, el suizo Piaget, el belga Decroly, entre otros. Todos ellos compartían la concepción de la educación como un proceso y no como un producto dentro de la cual la práctica activa era el medio para la adquisición del saber. Entendían que el aprendizaje se obtenía a través de la acción, tal y como defendía el considerado precursor y uno de los defensores de este modelo, Dewey, «el niño va a la escuela para hacer cosas: cocinar, coser, trabajar la madera y fabricar herramientas mediante actos de construcción sencillos; y en este contexto y como consecuencia de esos actos se articulan los estudios: lectura, escritura, cálculo, etc.» (Dewey, 1896, p. 245). Como ya se ha señalado, los retos cognitivos solo eran una consecuencia de la propia acción, es decir, las capacidades cognitivas se desarrollaban como consecuencia del aprendizaje práctico a través de las propias vivencias y experiencias, ya que «cuando el niño entiende la razón por la que ha de adquirir un conocimiento, tendrá gran interés en adquirirlo. Por consiguiente, los libros y la lectura

se consideran estrictamente como herramientas». (Dewey en Mayhew y Edwards, 1966, p.26). Por tanto, se postulan en contra de las teorías anteriores que incidían en el carácter pasivo del sujeto, defendiendo la actividad personal como centro de la educación, la cual posibilitará establecer conexiones entre las distintas actividades que la persona va efectuando, lo que favorecerá que la información recibida se relacione con los conocimientos anteriores, siempre por medio de la acción. La educación como «aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente» (Dewey, 2004, p. 74).

Se observa cómo este modelo pedagógico centra el interés en el cuerpo y en el movimiento definiéndolos como los medios para conseguir el aprendizaje, siendo la máxima de este pensamiento el aprender haciendo.

4.2. Lo corporal en el Currículum Oficial

Es urgente considerar al niño como un ser total y vivo y no como un cerebro a llenar. (Le Boulch, 2001)

Como se ha señalado anteriormente durante el breve análisis histórico, el tratamiento del cuerpo ha ido variando con el paso de los años según la concepción que se tenía de la persona, vista en su mayoría como dos entes diferentes, cuerpo y alma, idea que ha dominado todos los campos del saber. La frase de Juvenal «mens sana in corpore sano» fundamenta este pensamiento considerando los dos elementos independientes el uno del otro. Este dualismo, vigente durante siglos, trascendió al campo de la educación, tal y como se ha mencionado anteriormente, lo que originó que el cuerpo quedara relegado a un segundo plano priorizando exclusivamente el intelecto dotándole de todo protagonismo en el proceso educativo.

Lo que existía entre ambos tipos de formación, física y espiritual, no era precisamente una secreta atracción o armonía preestablecida, sino, por el contrario, la más radical hostilidad. (Marrou en Histoire de l'Éducation dans l'antiquité, 1948)

Refrendando lo dicho, «no cabe duda que la posición que hoy mantiene la educación frente al desarrollo integral del hombre muestra un marcado énfasis en las matemáticas y en las humanidades, como si estas fueran las únicas cualidades dominantes del hombre» (Piaget en Lora, 1991, p. 68).

Con el paso de los años y a medida que se conseguían avances en el campo de las ciencias, y más concretamente en la medicina, surgieron nuevas ideas e hicieron que muchos autores rechazaran este pensamiento dualista. Un ejemplo es Le Boulch (1978), el cual en su obra *Hacia una ciencia del movimiento humano* inicia un capítulo con el significativo epígrafe de «rechazo del dualismo metodológico cartesiano», sosteniendo que: «la ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos, sino que debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad».

Desde esta perspectiva, Lapierre y Aucouturier en Lora, (1991) expresan que:

La enseñanza no puede seguir proyectada en abstracto, tiene que partir de la vida misma, de la realidad del grupo escolar (...) en caso contrario, al no partir de lo vivenciado se corre el riesgo de que los conocimientos queden en el aire y se esfumen rápidamente, mientras que la vivencia corporal posibilita y facilita la intelectualización, al mismo tiempo que la afianza y consolida. (p. 73)

Estas ideas originaron la superación del pensamiento dualista (cuerpo-alma), dando mayor cabida al cuerpo, entendiéndose los dos elementos como un todo, los cuales se relacionan y dependen el uno del otro. «El desarrollo de la inteligencia y los afectos del hombre no constituyen el resultado, efecto de la acción, sino que ambos son parte integrante del acto mismo» (Wallon en Lora 1991, p. 76).

Como consecuencia de la superación de estas ideas, Gómez (2002) señala que asistimos al definitivo abandono del dualismo cartesiano que llevó durante décadas a la Educación Física a ser «la hora para dedicarnos al cuerpo», lo que conlleva «revisar los paradigmas convencionales con que la Educación Física se instaló en la escuela». Por tanto, el cuerpo ya no solo se concibe exclusivamente como mero soporte, como herramienta que se debe desarrollar físicamente para tener una utilidad, como medio para lograr un aprendizaje cognitivo, sino que forma un todo, un ente inherente a la persona que debe ser tratado igualmente que el intelecto y sus emociones. Como maestro de educación física supone un replanteamiento de las metodologías conocidas hasta ahora procedentes de la herencia histórica, supone una ruptura con los modelos anteriores de ejercicios gimnásticos, careciendo de sentido alguno o la práctica sucesivas de juegos sin ningún criterio, donde el objetivo primordial era el movimiento por el movimiento. De igual forma que el cuerpo tiene y debe tener presencia en el aula,

el intelecto también en las clases de educación física; solo así verdaderamente abandonaremos el dualismo que tan presente está en el ideario común. De nuevo, hago mención al pensamiento educativo deweyano, vigente en la actualidad, señalando la educación como un proceso de reconstrucción continua de la experiencia capacitando al alumnado de intervenir en cada situación y actuar en consecuencia donde la inteligencia desempeña un papel clave, pues posibilita observar todos los factores implicados, seleccionar los medios que nos acerquen a la solución del problema y seleccionar la estrategia más adecuada. En definitiva, la inteligencia y el cuerpo forman un todo dependientes el uno del otro.

Clarificando la idea de persona como un todo en la cual cuerpo y mente son dos realidades indivisibles y atendidas de igual forma, se concluye que es de esta forma como deben ser tratadas en el proceso educativo. Esta nueva concepción de la situación educativa trae consigo la reformulación del desarrollo integral del alumnado en los centros escolares, tal y como señala en varias ocasiones la actual legislación educativa española, la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación, en la cual se define el término educación como «el medio más adecuado para construir la personalidad del alumno, desarrollando al máximo sus capacidades, conformando su propia identidad personal y configurando su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica». Igualmente, en uno de sus principios señala que «la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral», así como se reconoce como derecho del estudiante «recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad».

Siguiendo con esta idea, señala Oliveros (2011):

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)

Como se observa, la educación integral se entiende como un proceso global que atiende a las necesidades motrices, cognitivas y afectivas dentro de todas las áreas

curriculares y como responsabilidad de todos los docentes, por lo que el tratamiento corporal del cuerpo no solo puede limitarse al tiempo dedicado a la educación física.

El cuerpo está presente en todo los momentos del individuo, desde que se despierta hasta que duerme, incluso durmiendo no podemos desatender sus necesidades, somos seres corpóreos, por lo que no podemos desprendernos y olvidarnos de él y menos si cabe en la escuela, donde el alumnado pasa gran cantidad de horas. De esta forma, el tratamiento pedagógico de lo corporal, tal y como señala Vaca (2002):

No es solo el tratamiento pedagógico de las «actividades motrices», tal como las definen los praxiologos, 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 este acontece debe ser motivo de atención, reflexión e intervención educativa. (p. 10)

4.3. LO CORPORAL EN MI FORMACIÓN INICIAL BÁSICA

Durante mi proceso de formación en el Grado son varias las asignaturas en las cuales se ha hecho referencia al cuerpo de forma explícita en el ámbito educativo. Gracias a estas asignaturas, y sumadas a aquellas recibidas en la mención de Educación Física, se originó en mí una mayor sensibilización y un reconocimiento de la importancia del cuerpo en el proceso educativo del cual antes no era consciente, constituyendo el principal motivo de la elaboración de este trabajo.

Comenzaré mencionado dos asignaturas que abrieron el camino para la adquisición de nuevos conocimientos en relación al cuerpo y su importancia como son *Psicología del desarrollo para docentes* y *Psicología de la educación para docentes*, gracias a las cuales fui consciente de las siguientes ideas que relato a continuación. Desde que nacemos, el movimiento es el primer medio del que disponemos para conocernos y relacionarnos con nosotros mismos y con el entorno más cercano y uno de los principales medios para la adquisición del aprendizaje; tal y como sostiene Piaget a lo largo de tres de sus obras (1976, 1977 y 1982), considerando la acción como productora del conocimiento, y fomentando así el razonamiento y desarrollo de la capacidad intelectual en la persona y en el ámbito que nos ocupa, en el alumnado de primaria, principal objeto de interés como futuros docentes de dicha etapa. La existencia de varios modelos del aprendizaje dentro del marco de la psicología en los cuales el

movimiento ha tenido mayor o menor protagonismo, nos ofrece varios puntos de vista y una contraposición de ideas que favorece la adquisición de nuevos conocimientos enriqueciendo nuestra formación inicial y la posible utilización de los mismos en nuestra labor como docentes. Del mismo modo, en contra de las ideas conductistas tan vigentes a lo largo de los siglos, en las cuales la mente, y más concretamente su capacidad cognitiva, era lo primordial en el proceso educativo, surgen nuevas ideas acerca de la existencia de varias inteligencias, no solo la académica, sino la práctica y creativa, conformando la teoría triárquica de la inteligencia en infantil y primaria (Sternberg, 1985) y la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), entendidas como capacidades que se pueden desarrollar y por lo que la escuela tiene que dar cabida a todas ellas, no priorizando lo exclusivamente intelectual, sino también las relaciones sociales, lo corporal, musical, espacial y, por supuesto, las emociones. La persona está conformada por todos los aspectos anteriores, a los cuales la escuela tiene que dar respuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje como agente socializador y educador que le corresponde. Del mismo modo, nos encontramos con distintos estilos perceptivos de aprendizaje como son el visual, auditivo, kinestésico y táctil. De nuevo, los dos últimos hacen relación al cuerpo y al movimiento como facilitadores del aprendizaje, sin olvidar que como futuros docentes debemos conocerlos todos para adecuar nuestra actuación a las características y necesidades del alumnado. Por último, otra de las ideas en relación con estas asignaturas fue el estudio del juego en educación infantil y primaria desde el campo de la psicología y su potencial educativo entendido como un valioso recurso educativo en dichas etapas, con sus correspondientes teorías acerca del mismo y tipos, en los cuales el movimiento es el principal protagonista. En definitiva, se observa cómo desde el campo de la psicología se tienen en cuenta el cuerpo y el movimiento como tal, argumentando la necesidad de dar cabida a sus necesidades dentro del aula siendo responsabilidad de todos aquellos docentes que formen la comunidad educativa.

Siguiendo con el plan de estudios del Grado, otra de las asignaturas que hace mención especial al cuerpo y al movimiento es *Educación física escolar*, cursada en segundo curso, dentro del tronco común de las asignaturas del grado antes de elegir la mención correspondiente. Gracias a esta asignatura, se dio el conocimiento del currículo propio del área de educación física y, por tanto, lo que la ley establece para su desarrollo. De esta forma, tomas conciencia de cómo es tratado el cuerpo en la hora que

supuestamente es la destinada para ello exclusivamente dentro del proceso educativo; y, por otro lado, empiezas a plantearte si es suficiente la presencia del mismo como centro de interés durante las horas correspondientes a las dos horas semanales. En esta asignatura fue cuando, por primera vez, escuché el término de «cuñas motrices» y su potencial como recurso educativo, del cual hablaré más adelante como medio para tratar al cuerpo en el aula, tema que produjo en mí una gran curiosidad y ganas de conocer y profundizar más en ello.

Sin duda, una de las asignaturas que más me ha influido en la elección y elaboración de este trabajo ha sido *Potencial Educativo de lo Corporal*, cursada todavía dentro del plan común para el Grado y de la cual hablaré más detalladamente acorde a la importancia que tuvo para mí en relación a la formación recibida respecto al tema que nos ocupa. La asignatura trata sobre las posibilidades, funciones y forma de tratar lo corporal en la educación desde una perspectiva de docente no especialista, hecho que conlleva una responsabilidad y unas consecuencias que se mencionarán posteriormente. Durante el transcurso de la asignatura, se observó cómo responde la escuela a lo corporal, centrandó nuestra atención en la arquitectura, en la forma de darse las relaciones, en cómo el cuerpo está influenciado por el contexto cultural; es la presencia del cuerpo en el marco educativo haciendo especial hincapié en las funciones del movimiento y el currículo de educación física. Asimismo, se trata la presencia del cuerpo durante la jornada escolar, principal argumento para la realización de este trabajo y lo cual se desarrollará posteriormente. Se analizó el horario y la presencia de los distintos cuerpos como consecuencia del mismo durante la jornada escolar como son: el cuerpo implicado, silenciado, cuerpo objeto de tratamiento, objeto de atención, cuerpo suelto y cuerpo expuesto; se llevó a cabo un análisis del horario en cuanto la distribución temporal de las áreas y posibles causas de la misma; y se concluyó que el diseño de los horarios atendía a la capacidad para mantener la atención del alumnado durante la jornada escolar priorizando aquellas asignaturas consideradas de gran carga intelectual durante las primeras horas, pues la atención es mayor y el resto de las horas a aquellas que no presuponen tanta atención por parte del alumnado, utilizadas como medio de desfogue y mitigación de la fatiga escolar o surmenage. Nuevamente, se explicó el término de cuñas motrices y tipos, su potencial educativo y aplicación. Por último, se abogó por la necesidad de un trabajo conjunto de todas las áreas implicadas en el proceso educativo en relación al tratamiento del cuerpo en la escuela.

Siguiendo con la idea mencionada anteriormente, el estudio de estas asignaturas están contempladas para el marco común del grado de educación primaria antes de seleccionar la mención correspondiente, por lo que todo docente no especialista y especialista en otras materias conoce y dispone de los recursos necesarios para llevar a cabo una labor acorde al tratamiento del cuerpo en la escuela. Generalmente, se presupone la obligación y responsabilidad del docente especialista en el área de educación física, la sensibilización y el cuestionamiento de todos los aspectos referentes al cuerpo y la motricidad. Ya hemos señalado en repetidas ocasiones que el cuerpo está presente en todo momento en la situación educativa, por lo que la actuación acorde a su tratamiento no puede reducirse a las horas de educación física. Si bien es cierto que el docente especialista puede guiar y orientar dicha actuación, serán los tutores y el resto de docentes los encargados de llevarlas a cabo por ser quienes permanecen mayor tiempo con el alumnado.

La formación inicial, por tanto, desempeña un papel fundamental en la consecución del objetivo de atender las necesidades corporales en el aula. Asimismo, el trabajo conjunto de todos los docentes responsables de las áreas condicionarán el éxito de la tarea tratando el cuerpo de forma transversal. Para ello, la actitud adoptada deber ser de compromiso y sensibilización ante estas situaciones, no olvidando que todos somos cuerpo y, como tal, no podemos desprendernos de él.

5. DISEÑO DE MI TRABAJO

5.1. MIS OBSERVACIONES DE LA VIDA ESCOLAR EN LOS PRÁCTICUM I Y II Y EL RECUERDO Y LA REFLEXIÓN DE ALGUNAS VISIONES DE ESCUELA

El periodo de prácticas supone una valiosa oportunidad para ser consciente de los conocimientos adquiridos hasta la fecha y aplicarlos en la situación educativa correspondiente. Gracias a la formación inicial recibida, y como docente investigador de la acción educativa y posterior reflexión, durante mi periodo de prácticas pude tomar conciencia de los elementos antes mencionados en cuanto a cómo es tratado el cuerpo en el ámbito educativo desde una perspectiva más concreta y personal por medio de mi propia observación y la elaboración de los distintos informes exigidos para este proceso de formación.

En primer lugar, para contextualizar las siguientes reflexiones haré referencia al término acuñado por Luc Boltanski «cultura somática», el cual define como «el moldeamiento sufrido por los cuerpos infantiles en nombre de una buena educación condicionado por los hábitos culturales y sociales de la sociedad propia de la época» (Luc Boltanski en Varela, 1991, p. 229), en relación al cuerpo. Dicho con otras palabras, esta cultura definirá el modo de proceder y comportarse por parte del alumnado señalando aquello que se puede realizar y lo que no dentro del aula desde una perspectiva corporal «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» (Martínez, 2012-2013).

Como ya sucedía años atrás y tras lo observado gracias al periodo de prácticas, y más concretamente como tutor durante el Prácticum I, estos hábitos pretenden conseguir el silenciamiento del cuerpo no atendiendo, por tanto, a sus necesidades motrices. Durante la jornada escolar en el centro escolar, se repiten constantemente las ocasiones en las que el alumnado permanece sentado durante horas en sus pupitres, se le prohíbe hablar en el transcurso de la clase, se castiga el movimiento por ser considerado falta de disciplina y control de la clase, y se les indica la postura correcta para la escritura y la lectura, así como la forma de desplazarse por los pasillos. Haciendo referencia a las diferentes presencias del cuerpo anteriormente mencionadas a lo largo de la jornada escolar, se observa cómo predomina el cuerpo silenciado, buscando que lo corporal pase

desapercibido. En definitiva, se quiere olvidar el cuerpo, centrando el proceso de enseñanza aprendizaje en la mera transmisión de contenidos siendo esta la única preocupación de los docentes, cuyo propósito es impartir y llevar a cabo toda la programación diseñada sin importar el cómo, relegando el cuerpo a un segundo plano.

Como consecuencia de la observación en el centro y profundizando acerca del tema, vinieron a mi cabeza numerosos trabajos que argumentan estas afirmaciones en relación al predominio del cuerpo silenciado a lo largo de la jornada escolar por medio del control y domesticación corporal, vividos en el recuerdo y ahora observados, y los cuales quería contrastar durante mi estancia en los centros. En ellos se citan los principales condicionantes que favorecen la presencia de este tipo de cuerpo mencionando algunos como son el horario y los tiempos escolares, la arquitectura y el mobiliario escolar y la metodología utilizada. Uno de ellos es la obra *El libro rojo del cole*, publicada por dos pedagogos daneses Hansen y Jensen (1969), aterrizando en nuestro país en 1980 de forma clandestina y cuyos pensamientos, como ya he señalado, siguen vigentes en la actualidad y más concretamente en el centro escolar en cuestión. Esta obra supone un análisis al sistema educativo centrando la atención en la metodología utilizada por parte del profesorado, cómo se enseña y aprende, el diseño de las clases, las fuentes utilizadas, la utilidad de los deberes, las notas y los exámenes; y las relaciones de poder que se dan en la clase; las posibilidades de acción por parte del alumnado ante docentes represores, aburridos o incompetentes. A través de la lectura surgen planteamientos y reflexiones que bien hacen entender cuestiones dadas en este momento en la situación educativa del centro escolar. Hansen y Jensen (1979) señalaban como un fin de la educación el amaestrar a los jóvenes para que aprendan a pensar, juzgar y sentir según una determinada escala de valores. En mi caso concreto, la docente marcaba los ritmos, decidía qué y cómo hay que realizar las tareas y en qué momento para conseguir un objetivo marcado como es la superación de un examen escrito. En esta forma de trabajo subyace la prioridad al ámbito intelectual en detrimento de lo corporal por medio de los elementos antes mencionados.

5.1.1. El cuerpo en la arquitectura y el mobiliario escolar

Otro de los factores que condicionan un tipo de presencia u otro es el mobiliario escolar y la utilización del mismo, así como la arquitectura. Las clases del centro escolar, en su mayoría, presentan la misma disposición de las mesas con sus correspondientes sillas, las cuales no atienden el bienestar del alumnado, sino que

tienden a originar una determinada postura corporal, no natural, forzada y vigilada por el rol vigilante de la docente; y, a su vez, a atender cuestiones organizativas buscando el mayor rendimiento del alumnado focalizando la atención en la figura del profesor. Cada alumno tiene su sitio en la clase evitando así el desorden, los movimientos y los desplazamientos por la misma; estas observaciones ya se reflejaban en el siguiente párrafo de Juan Bautista de la Salle (1783), citado por Foucault (1978):

Habrá en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lecci3n est3n colocados en un mismo lugar y siempre fijo. (...) Cada uno de los alumnos tendrá su lugar determinado y ninguno abandonar  ni cambiar  el suyo sino por orden y con el consentimiento del inspector de la escuela. (p. 151)

El alumnado tiene su sitio fijo durante toda la jornada escolar en el transcurso de la semana lectiva. El sitio podía ser cambiado cada semana con previo aviso y orden de la docente, y no se realizaba todas ellas.

Siguiendo con esta idea, focalic  la atenci3n en la mesa de la profesora, la cual era más grande, y su silla, más c3moda y, en la mayoría de las clases, ubicadas en una tarima, símbolo y herencia de la escuela tradicional, a través de la cual se define la relaci3n vertical entre el docente y el alumnado. De esta forma, la tarima desempeñaba una doble funci3n: instrumental y simb3lica. Con instrumental me refiero a que, por su ubicaci3n, la docente puede ser visto por los demás con facilidad, de igual forma que ella ve a todo el alumnado desde su posici3n, favoreciendo así el sistema de vigilancia y convirtiéndose en el centro de atenci3n durante la clase en la impartici3n de la lecci3n caracterizada por la transmisi3n de contenidos. En cuanto el simbolismo, aporta mayor significado a la relaci3n vertical antes mencionada por la cual la docente se encuentra arriba y el alumnado abajo, la autoridad y el subordinado.

Otro de los elementos señalados y observados en el centro escolar es la arquitectura. A lo largo de la jornada escolar, el alumnado realiza diferentes tareas en las cuales la presencia del cuerpo está determinada por la morfología y el uso de los espacios en los que se realizan. El aula, por tanto, es considerado como un espacio dedicado para el trabajo, para la quietud, donde el movimiento y el cuerpo, en muy pocas ocasiones, se tiene en cuenta dentro del proceso educativo; s , en cambio, como causa de penalizaci3n por parte de la docente. Del mismo modo, los pasillos y las

formas de desplazamiento que se exigen para los traslados a lo largo de la jornada escolar determinan una presencia corporal u otra. Nuevamente, los docentes les indican al alumnado las maneras de desplazarse consideradas como correctas, como son formar filas, de dos en dos o, incluso, dados de la mano y en el mayor silencio posible. Asimismo, este hecho ocurre también en la etapa de infantil, cuyos desplazamientos para entrar y salir en el aula, debían hacerse de uno en uno y siempre con las manos atrás. Se puede afirmar, de nuevo, que el objetivo que subyace con esta práctica llevada a cabo es el control de los cuerpos evitando así el «desorden» y la «falta de disciplina», todo ello ideas heredadas de la escuela tradicional.

Por tanto, la concepción que se expresaba, tanto implícita como explícitamente, del buen hacer docente y un ejemplo de buena clase en el centro escolar en cuestión es aquel en el cual el alumnado permanece en quietud, mantiene el orden y no produce alboroto evitando de esta manera la interrupción del desarrollo de la clase, centrada en la transmisión de los contenidos intelectuales dando lugar a que el cuerpo silenciado vuelva a estar presente.

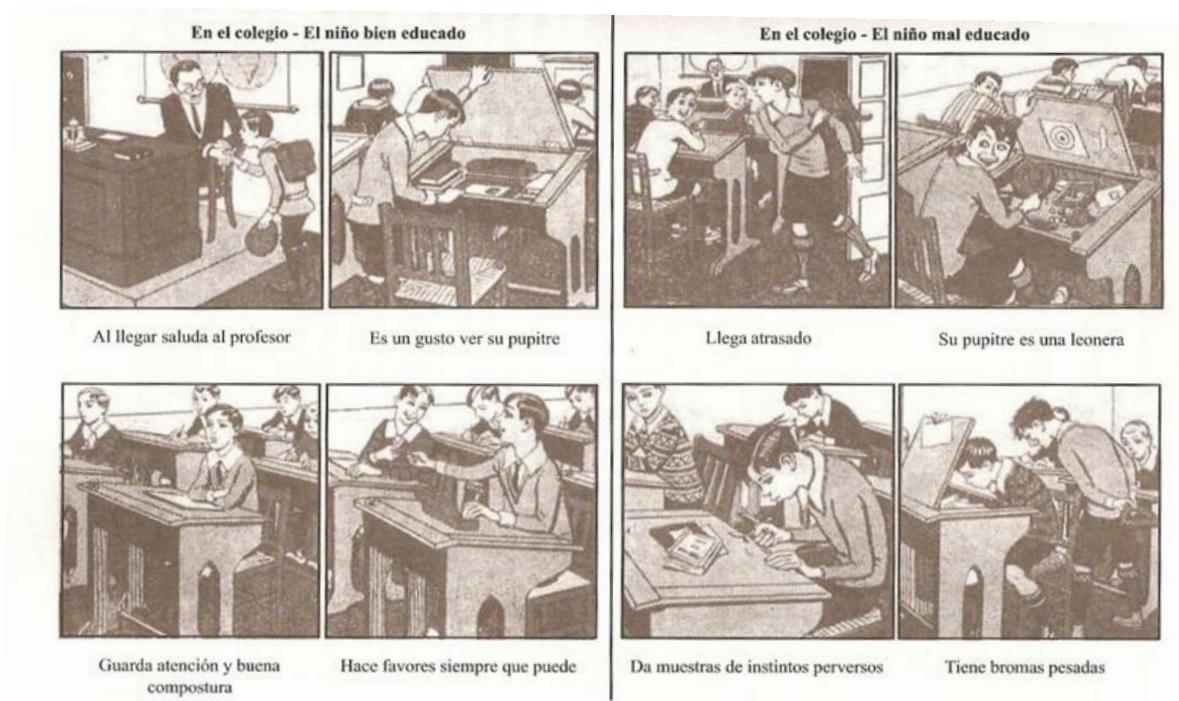


Figura 2. «El niño bien educado-el niño mal educado». Ilustración tomada de Trilla, J. (2002): *La aborrecida escuela*, Barcelona: Laertes, pp. 55.

Guardando relación con lo anteriormente expuesto, esta imagen sustraída de la obra de Trilla (2002) en *La aborrecida escuela*, refleja la concepción que se tenía del

niño considerado bien educado. Esta idea, aunque algo exagerada en la actualidad, mantiene semejanzas con la realidad vista en el centro. Entre los que se describe, se señala el guardar la atención y la buena compostura en contraposición de aquel que se mueve en el sitio y no presta atención. Durante mi estancia en el centro, pude observar las herencias de la escuela tradicional que seguían estando presentes: se penaliza el movimiento, considerándolo alboroto, y desorden, por lo que el cuerpo, exclusivamente, es el objeto de atención en el aula cuando es motivo de penalización, razón por la cual las actuaciones llevadas a cabo por la escuela se dirigen en contra del mismo, sin dar respuesta a las necesidades motrices del cuerpo del alumnado. De este modo, se jerarquiza y moldea el cuerpo por medio del mobiliario, valorando la actitud de quietud como un aspecto positivo del alumnado no dando cabida a su necesidad motriz. Nada es natural, todo está pensado para imponer orden y disciplina; el orden es fruto de la imposición externa, ayudándose de la arquitectura, del mobiliario, a veces de la amenaza, del chantaje... Este ambiente de orden, silencio, tranquilidad, sosiego, etc., necesario para el aprendizaje, ¿se puede obtener con la colaboración de la autoría del alumnado?

5.1.2. El cuerpo en la vida del aula. La cultura escolar

Otro de los trabajos realizados sobre el silenciamiento del cuerpo durante la jornada escolar, y el cual me inspiró para focalizar mi atención en el elemento en cuestión, es Scharagrodsky (2007) en su artículo *El cuerpo en la escuela*, en el cual se señala como medio de disciplinamiento del cuerpo el tiempo, y más concretamente mediante, el diseño del horario escolar y los tiempos escolares. En el centro escolar se refleja de la siguiente manera: se le dice al alumnado en todo momento cómo tiene que utilizar dicho tiempo, prefijando las tareas a realizar y las maneras de hacerlas. Esta cultura corporal se manifiesta en todo momento durante la jornada escolar como la permanencia en el aula, sentados en los pupitres realizando las tareas exigidas por el docente en el mayor silencio posible. Asimismo, la docente llamaba la atención a aquel alumnado cuya postura corporal no fuera la considerada correcta; del mismo modo, aquel que se levantaba sin razón aparente o permanecía distraído de la tarea a realizar en ese momento también era amonestado. Por esta razón, el papel del docente es una de las causas originarias de un tipo u otro de presencia corporal en el aula.

Querría mencionar otro dispositivo panóptico –término acuñado por el filósofo utilitarista inglés Bentham, el cual define aquellos elementos que facilitan la vigilancia

con el propósito de mantener el control y el orden en las prisiones, ahora extrapolado al centro educativo- presente durante la jornada escolar en el centro, como es la figura del alumno vigilante cuando la docente se tenía que ausentar del aula por un momento. La función del mismo era la de mantener el orden de la clase, apuntando los nombres en la pizarra de aquellos compañeros y compañeras que habían hablado, levantado, chillado, molestado al resto de la clase, etc. con la amenaza de, una vez regresado la docente, ser castigados. De nuevo, las actuaciones llevadas a cabo buscan moldear el cuerpo originando la presencia del *cuerpo silenciado* entendiendo al alumnado como enemigo al cual se debe disciplinar por medio del orden y del control.

Siguiendo con esta perspectiva, los tiempos escolares del centro, a su vez, se estructuraban delimitando claramente el tiempo de trabajo y el tiempo de juego, tiempo de estar parado y tiempo de moverse, tiempo de estudiar y tiempo de recreo. La estructuración de los tiempos delimita la acción del alumnado acorde a los intereses de la institución educativa y, en este caso del centro en cuestión, tal y como señalaba Viñao, «la organización de los tiempos educativos refleja unos supuestos psicopedagógicos, una jerarquía de valores, unas formas de administrar la escuela, en definitiva una cultura escolar» (Viñao, 1998, p. 130). En muchas ocasiones he oído decir por parte de los docentes «a ver si se desfogan en el recreo y vienen más calmados a clase», no atendiendo al cuerpo en el aula, o «ahora callados y tranquilos que toca estudiar», separando siempre lo corporal de lo intelectual.

Por tanto, la cultura de la que habla Viñao (1998) en su obra *Tiempos escolares, tiempos sociales*, como ya hemos señalado, sigue reflejada en la organización de los tiempos de los centros escolares, y también en el mío en cuestión, basándose en el cuerpo silenciado sin atender a las necesidades motrices corporales del alumnado.

5.1.3. El cuerpo en el recreo

Por otro lado, durante la jornada escolar, existe un momento en el cual las actividades llevadas a cabo no ponen ninguna traba a la motricidad asociadas al tiempo en cuestión, como es el recreo, dándose una presencia del cuerpo característica del mismo como es el «cuerpo suelto».

Durante mi observación pude ser testigo de cómo se generan actividades físicas espontáneas y organizadas como juegos, carreras, saltos, giros, etc., se establecen

nuevas relaciones y se afianzan otras de igual forma que dedican su tiempo a finalizar sus tareas escolares.

El momento de recreo constituye el tiempo destinado para el desfogue, el descanso y la posibilidad de romper con la rutina de la clase, dar rienda suelta al movimiento, liberando las tensiones provocadas por el silenciamiento del cuerpo en las horas de aula, conformando, sin duda, el momento más esperado por el alumnado, ya que por un instante se consideran «libres» de hacer lo que quieren expresándolo y manifestándolo corporalmente. Del mismo modo, por parte de los docentes se considera un espacio necesario, pues permite al alumnado mitigar su fatiga intelectual facilitando el afianzamiento de los aprendizajes y una mejor predisposición para procesar la información recibida.

Por otro lado, me gustaría hacer referencia a Diego Armando Jaramillo (2012) en su artículo, *El recreo: escenario de mundos posibles*, cuando señala «en el recreo se es lo que se quiere ser y lo que se sueña ser; en la escuela sólo se puede ser lo que se permite ser». Si bien el recreo es un momento de distensión, también conforma un espacio donde se dan distintos aprendizajes procedentes de las relaciones sociales que allí ocurren, fomentando o no, actitudes negativas. Con esto quiero resaltar las experiencias que ocurren en el recreo y a las que los docentes no dan la importancia que le corresponde. En el recreo pude observar tanto los tipos de relación, como la forma de relacionarse que se dan entre el alumnado, cómo se refuerzan los aprendizajes vistos en clase y determinadas conductas a favor o en contra de la desigualdad hacia la otra persona, y se promueven unos valores, censurando otros. Todas estas conductas se reflejan, generalmente, a través del juego, ya que en ese momento el alumnado se muestra tal y como es, siendo la práctica más presente en este periodo de tiempo; la creación de equipos atendiendo al nivel de habilidad del juego determinado, como por ejemplo en el fútbol o el balón-tiro, realizando un proceso de selección en el cual aquellos con mayor dificultad para su desarrollo se sentían infravalorados y poco integrados en la actividad; la separación en los equipos de chicos y chicas dependiendo del juego a llevar a cabo, acentuando las posibles desigualdades en cuanto a lo motriz y su implicación; y la no participación en los juegos realizados por aquel alumnado no integrado en el grupo clase.

Como futuro docente, tras mi observación, considero que se hace necesario una labor pedagógica durante el tiempo del recreo y, por tanto, entra en juego el papel del docente especialista de educación física que, tenidos en cuenta dichos aspectos, puede incorporarlos a sus prácticas pedagógicas con el fin de mejorarlas; de igual forma que el docente tutor, pues permite la comprensión de muchos de los comportamientos que se dan en el aula mejorando el proceso de enseñanza aprendizaje. En muchas ocasiones, el alumnado llegaba del momento del recreo sobresaltado, enfadado, molesto por las acciones ocurridas durante el mismo y que la docente luego tenía que tratar antes de empezar la clase. Locke afirmaba en relación a los recreos que «si es conveniente estimular la liberalidad, no lo es menos velar porque los niños no quebranten las leyes de la justicia» (1986, p. 150). Entiendo estas leyes de justicia como aquellas que permiten una relación horizontal entre iguales en la que todos sean libres de participar en las actividades que en ese momento se realizan dentro de un clima integrador, motivo por el cual los docentes deben ser partícipes del diseño pedagógico del recreo para estimular y promover, con el estudio de lo que en este espacio acontece, las relaciones antes mencionadas.

En definitiva, el momento del recreo se debe transformar en un espacio de construcción de aprendizajes donde se persiga generar hábitos y conductas a favor de los mismos contribuyendo al desarrollo integral del alumnado desde una perspectiva holística del mismo contando con la participación de todos los docentes, sin menoscabar si es posible el margen de libertad que le caracteriza.

5.1.4. El cuerpo en el horario escolar. Su acomodo y las razones que subyacen

El cuerpo, por tanto, está presente en todos los tiempos escolares durante la jornada escolar, con una mayor o menor implicación. Tomando como referencia el estudio que realizó Viñao (1998), en el cual se defendía la necesidad de diseñar el horario atendiendo al rendimiento y la capacidad de atención según determinados momentos durante el transcurso de la jornada escolar, llevé a cabo un análisis del horario escolar del centro educativo comparando lo refrendado por este autor mostrado a continuación.



Figura 3. Curva de atención en la jornada escolar. *El reloj de los alumnos*. Castilla, 2010

Este estudio afirma que a lo largo de la jornada escolar existen momentos en los cuales la atención del alumnado es mayor que en otros y destinados, por esta razón, a aquellas materias que requieran gran carga intelectual, como pueden ser las matemáticas o las ciencias. Del mismo modo, existen otros momentos en los cuales la atención disminuye, por lo que se dedican a otras materias que exijan menos carga intelectual y, por último, a las materias consideradas artísticas en las que el movimiento está presente. El movimiento cumple la función catártica como medio para liberar tensiones y la carga intelectual que supone el desarrollo de las materias consideradas pesadas o que requieren una alta capacidad de atención.

Para posibilitar un estudio comparativo, se muestra el horario escolar semanal de una clase de 4.º de primaria del centro escolar donde realice el Prácticum I y II.

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:30-10:30	Matemáticas	Matemáticas	Conocimiento del medio	Matemáticas	Matemáticas
10:30-11:30	Conocimiento del medio	Conocimiento del medio	Lengua	E.F.	Conocimiento del medio
11:30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:00-13:00	Lengua	Religión	Plástica	Lengua	Lengua
13:00	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
15:00-16:00	Inglés	Lengua	Matemáticas	Inglés	Inglés
16:00-17:00	Ortografía	E.F.	Lectura	Religión	Música

Figura 4. Horario escolar 4.º de Primaria

Si nos fijamos en las primeras horas de cada día, las asignaturas que se imparten son las consideradas de gran carga intelectual y, por lo tanto, aquellas que suponen una mayor fatiga intelectual por parte del alumnado. Estas dos primeras horas, según la figura nº3, representan los momentos de mayor atención. Por otro lado, atendiendo al criterio nº2 en relación al horario escolar recogidos en la Orden EDU/1045/2007, de 12 de junio, se regula la implantación y el desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, «la determinación del horario debe entenderse como el tiempo necesario para el trabajo en cada una de las áreas, sin menoscabo del carácter global e integrador de la etapa». Las horas establecidas por ley por cada asignatura reflejan implícita y explícitamente la prioridad de los contenidos conceptuales característicos de estas materias, en las cuales la metodología utilizada no propicia la presencia del cuerpo y, por tanto, su atención en el aula. De nuevo, el recreo, y por consiguiente el movimiento, entendido como medio de desfogue al que antes hemos hecho referencia, cobra el sentido preconcebido por la mayoría de la comunidad educativa.

Siguiendo con la comparación entre el horario y la capacidad de atención, después del recreo observamos que la curva de atención comienza a disminuir llevándose a cabo materias que requieren una capacidad menos elevada que en los momentos iniciales. Al comienzo de la jornada vespertina, las 15:00 horas, la capacidad de atención aumenta posibilitando la impartición de materias que requieren una carga intelectual tal y como refleja el horario. Bien es cierto que en la jornada partida en la última hora, la capacidad de atención disminuye pues se ha producido una carga de tensiones y cansancio acumulado de las horas anteriores; de esta idea se sustrae la asignación de las materias consideradas de baja carga intelectual para este momento. Cabe preguntarse, entonces, por qué según la curva de atención la última hora es el momento de mayor capacidad de atención cuando por parte del alumnado es todo lo contrario.

5.1.5. Un relato de jornada escolar

Para intentar responder a esta pregunta voy a realizar una descripción de la jornada escolar en el aula de una forma detallada procedente de mi observación durante el periodo de estancia en el centro, el cual me permitió permanecer en el aula las 25 horas semanales lectivas ordenadas para la etapa de primaria:

9:30. Comienzan las clases. El alumnado va llegando antes de que se cumpla esa hora, cuelgan sus abrigos en las perchas, sacan los libros, hablan con sus compañeros y se sientan en sus respectivos pupitres. La presencia del cuerpo en este momento es de *cuerpo implicado* ya que no hay una exigencia de quietud y sí un movimiento ordenado y coordinado. Una vez que llega la docente manda a los últimos rezagados que ocupen sus sitios. A continuación, se dedica una hora a una determinada materia, como ya hemos señalado antes, considerada de gran carga intelectual, por lo que el alumnado permanece en quietud dándose la presencia del *cuerpo silenciado*. Se suceden intervenciones del alumnado leyendo, preguntando o respondiendo al docente. La presencia en el aula del *cuerpo silenciado* está favorecida por la actuación del docente, pues llama la atención a aquel alumnado que se mueva por interferir negativamente en el ambiente de enseñanza. Se puede observar cómo gran parte del alumnado bosteza frecuentemente, apoya la cabeza sobre sus manos e incluso se recuestan sobre su mesa. Otros, en cambio, dedican su tiempo a pintar dibujos en el cuaderno, acabar las tareas o jugar con el estuche. Sin duda, uno de los principales problemas que ocurre en el aula es la falta de atención por parte del alumnado, son muchos los factores condicionantes que originan este hecho pero haré referencia a la metodología utilizada por el docente; el alumnado necesita saber por qué aprende y para qué, transmitir las ganas por aprender hará que se implique en el proceso siendo participe y protagonista del mismo. Por otro lado, el tema que aquí nos ocupa, la escasa atención del cuerpo en el aula priorizando lo intelectual causando la fatiga escolar. Al finalizar la primera hora se produce un momento distendido en el que el alumnado cambia los libros para la siguiente asignatura, se levantan para hablar con los compañeros, coger algo del suelo y hablar con la docente de forma más cercana, otros en cambio permanecen en su sitio.

10:30. Con la indicación de la docente, el alumnado vuelve a sus respectivos sitios para dar comienzo a la clase, la cual se desarrolla de igual forma que la primera, en situación de quietud atendiendo la explicación correspondiente a la lección dada. A medida que avanza la hora el alumnado está más despierto, más atento al docente y participativos y de igual forma comienzan a hablar más con los compañeros. Cuando se acerca la hora del recreo se palpa un cierto «nerviosismo» traducido en ansia por salir mirando el reloj continuamente, hablando con los compañeros, estado más distraídos, y por tanto, menos implicados en la tarea.

11:30. El recreo, del que antes hemos hecho mención, sin duda es el momento más esperado del día. La rapidez con la que recogen el material y se disponen formando una fila es buena prueba de ello. Los desplazamientos por los pasillos se realizan en fila de dos y sin correr. La forma de desplazamiento se convierte en un medio de control del cuerpo evitando el «desorden» o el «descontrol». En el caso de cursos menos avanzados estos se realizan dados de la mano reforzando aún más este concepto. Como ya se ha señalado antes, la presencia del cuerpo en esta situación es de *cuerpo suelto* pues no se pone trabas a la motricidad. Finalizado el recreo marcado por el sonido de una campana se disponen formando filas, cada uno con su curso correspondiente, desplazándose al aula.

12:00. Comienza la última hora de la mañana. Se les nota al alumnado más inquietos, más activos corporalmente tras la llegada del recreo en los momentos previos a la clase. En ocasiones, sobresaltados, enfadados por acciones ocurridas en el recreo en las cuales la docente debe intervenir. Vuelvo a incidir en la consideración del recreo como un momento de construcción de aprendizajes y, como tal, la necesidad de un diseño pedagógico del mismo teniendo en cuenta lo que en ese momento acontece y que influye en el proceso de enseñanza aprendizaje. A medida que avanza la clase, la atención del alumnado empieza a disminuir, la postura corporal demuestra cansancio tumbándose en la mesa, el silencio verbal y corporal está presente a lo largo de esta hora. La megafonía indica el final de clase dejando 5 minutos para recoger el material, ponerse el abrigo y formar fila. Este momento es aprovechado para hablar entre los compañeros. De nuevo es, en este instante, cuando la presencia del *cuerpo implicado* aparece de nuevo.

15:00. Es el comienzo de la clase en la jornada vespertina. Se repite la rutina de la mañana: cambios de atuendo, se forman corros donde se producen charlas distendidas, colocan el material oportuno y se sientan en sus respectivos pupitres. De nuevo, a la orden de la docente el alumnado vuelve a sus sitios. Se observa cómo, gracias al descanso dedicado para comer, el alumnado está atento e implicado en la clase participando cuando la docente lo precisa. Dedicán esta hora a explicar la lección y corregir las tareas mandadas el día anterior dentro de las pautas marcadas de orden y quietud corporal. De nuevo, la megafonía indica el final de la clase aprovechando los 5 minutos por parte del alumnado para hablar y levantarse por la clase.

16:00. Se corresponde con la última hora de la jornada escolar dedicada generalmente a materias que no requieren gran carga intelectual (véase figura nº4) y, por tanto, no exigen una extrema quietud concebida en aquellas que si suponen mayor carga intelectual. Incluso, en la mayoría de las ocasiones, se genera un ambiente distendido en la que la participación es más frecuente y de forma espontánea, pues la actuación por parte del docente favorece que sea más flexible que en otras materias, en relación a la postura corporal y a las tareas pautadas. Del mismo modo, aparece la desatención y la fatiga escolar por parte del alumnado reflejada en su postura corporal. Nuevamente, el alumnado espera con impaciencia el final de la clase manifestado corporalmente, cuanto más se acerca la hora, con mayor movimiento, desatención, hablando frecuentemente con los compañeros y compañeras. La megafonía señala de nuevo el final de la clase, con los 5 minutos para poner en orden la clase, guardar los libros, ponerse el abrigo y formar una fila para desplazarse al exterior.

Este relato repite el modelo que he venido explicando, tanto desde mis observaciones, como desde las reflexiones de autores destacadas que he traído a colación.

5.1.6. Las cuñas motrices. Una respuesta al inmovilismo escolar

Como vemos, durante la jornada escolar, excluyendo el área de educación física y el recreo, predomina la presencia del *cuerpo silenciado* caracterizado por su quietud.

A lo largo de toda la jornada, con el predominio del inmovilismo corporal, se producen por el alumnado acciones en contra del mismo, a las que denominamos evasiones corporales: tirar el estuche para recogerlo después, ir a sacar punta o tirar algún papel a la papelera, pedir ir al servicio sin necesidad de ello, acercarse a preguntar alguna cuestión al profesor, lanzar trozos de goma de borrar y bolas de papel a los compañeros y compañeras. La respuesta natural para el inmovilismo es el efecto contrario, el movimiento. Estas evasiones «espontáneas» por parte del alumnado, programadas y diseñadas por parte del docente pueden convertirse en una valiosa herramienta pedagógica debido a su potencial educativo, pues podrían contribuir a mitigar la fatiga escolar, reducir el inmovilismo en el aula y, asimismo, reforzar aprendizajes mediante la realización de pequeñas actividades durante la jornada escolar. Estas herramientas pedagógicas, denominadas por Vaca (2008) *cuñas motrices* pueden

transformar en positivos gestos del alumnado que la mayoría de las veces provocan la inquietud y la ansiedad del profesorado. Vaca (2008) afirma que:

Las cuñas motrices cumplen una doble función: por una parte, tratan de ayudar al alumnado a lograr la disponibilidad e implicación que los aprendizajes le reclaman, y, por otra, forman, junto a las sesiones, las situaciones educativas que desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje específicos sobre el ámbito corporal. (...) Hemos observado en el análisis de la práctica que las cuñas motrices resultan pertinentes cuando se pretende tonificar al alumnado al comienzo de la jornada escolar, cuando se le propone cambiar de ritmo en los minutos previos a las salidas del aula, cuando regresa del recreo y necesita calmarse para adentrarse en nuevas tareas, cuando hay explícitas manifestaciones de cansancio debidas a una densa actividad intelectual. (p. 51-52)

Siguiendo con las ideas de este autor, las cuñas motrices son actividades de una duración de 5-10 minutos que permiten una mayor presencia del cuerpo en el aula. Asimismo, pueden contribuir a relacionar contenidos con otras asignaturas e posibilitar el desarrollo de diferentes talleres que se realizarán el aula o en la clase de educación física. Del mismo modo, por su carácter temporal, sus inicios y finales deben permitir realizarse con rapidez y eficacia. Existen diferentes tipos de cuñas motrices según el momento y los efectos que pretendemos conseguir con ellas; son de activación, de distensión, de calma y de reforzamiento de aprendizajes.

5.2. UNA RESPUESTA, QUE DESPERTÓ LA CURIOSIDAD DE LA MAESTRA

Durante mi estancia en el centro realizando el Prácticum II, esta vez como maestro especialista en educación física, la docente tutora de segundo curso de primaria, a la cual asistíamos 4 horas semanales para dar apoyo a alumnado con un ritmo de aprendizaje más lento que el resto de la clase, y la responsable del área de educación física, me solicitaron más información sobre las cuñas motrices y la posibilidad de diseñarlas para llevarlas a cabo.

En este caso, la justificación del diseño se correspondía a una necesidad de activación, tanto a primera hora como a última de la tarde, y para calmar los ánimos después del recreo, pues esta clase se caracterizaba por protagonizar numerosos conflictos durante la jornada escolar, incluido el recreo trasladando los problemas, la

excitación y la alteración a la clase. Las cuñas motrices, por tanto, se diseñaron con ese propósito y realizadas en los momentos previstos para ello. Incidí en la importancia de repetir las actuaciones en el tiempo dentro de una programación que permitiera crear conexiones con el currículo, a su vez, cumpliendo su función estipulada y, del mismo modo, en aquellas ocasiones que fuera la primera vez, realizarlas con cautela y paciencia, ya que lo novedoso y desconocido podría echar para atrás al alumnado.

CUÑA MOTRIZ 1

<p>Nombre</p> <p>Pim, Pam, Pum</p>
<p>Tipología de cuña</p> <p>Activación</p>
<p>Tema /Contenido a desarrollar</p> <p>Esta cuña fomenta la atención, la escucha y la velocidad de reacción.</p>
<p>Propósito</p> <p>La finalidad de esta cuña es la activación de los diferentes sentidos para favorecer la posterior atención durante las lecciones magistrales.</p>
<p>Duración y Espacio</p> <p>5-10 Minutos</p> <p>Aula/Gimnasio</p>
<p>Organización</p> <p>Pediremos a los alumnos colocarse de pies y en forma circular organizados en dos grupos de 15 personas.</p>
<p>Descripción de la propuesta</p> <p>La cuña consiste en utilizar las palabras “Pim” “Pam” “Pum” de forma sucesiva. El juego irá en dirección de las agujas del reloj.</p>

“Pim”: Hacia la derecha

“Pam”: Hacia la izquierda

“Pum”: Con la mirada indica el inicio de la cuña

Variante número 1: Palabra + Gesto

“Pim”: Decir la palabra “pim” y dar dos palmadas al frente

“Pam”: Decir la palabra “pam” y dar dos palmadas encima de la cabeza

“Pum”: Indicar con un gesto al que le toque (apuntar con el dedo)

Variante número 2: Gesto

“Pim”: Dar dos palmadas al frente

“Pam”: Dar dos palmadas encima de la cabeza

“Pum”: Indicar con un gesto al que le toque (apuntar con el dedo)

Posibilidades de ampliación y relaciones interdisciplinarias

Directa o indirectamente se pueden utilizar en las diferentes asignaturas. Algunas de las más destacadas podrían ser Educación Física (Expresión Corporal) y Matemáticas (Número de palmadas).

Aspectos a observar. Prevenciones que hay que hacer. Consideraciones a tener en cuenta

- La posición (el círculo debe estar bien formado)
- Mantener fija la mirada o el gesto (Pum)
- Pronunciar claramente las palabras
- Que quede claro el gesto asociado a la palabra

Fuente

-VACA ESCRIBANO, M.J. y VARELA FERRERAS, M.S (2008): *Motricidad y*

aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6). Barcelona. Graó

-VACA ESCRIBANO, M.J.; FUENTE MEDINA, S. y SANTA MARIA BALBÁS, N. (2013): *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria*. Ed.de los autores.

CUÑA MOTRIZ 2

Nombre
Los mimos
Tipología de cuña
De distensión.
Tema /Contenido a desarrollar
La imitación e improvisación de los movimientos corporales.
Propósito
Buscar la distensión de los alumnos entre dos momentos donde el cuerpo esta silenciado, para relajar y activar a los niños y niñas mediante cuerpos implicados.
Duración y Espacio
La cuña durará entre 5 y 10 minutos.
El espacio será la propia clase. Los niños se colocarán en parejas, dispuestos en los pasillos que hay entre los pupitres.
Organización
Los niños se colocarán en parejas con los compañeros de pupitre o el compañero más cercano. Posteriormente se colocarán en forma de círculo.
Descripción de la propuesta
Los niños se ponen por parejas con el compañero de pupitre, uno en frente del otro. Trataremos de imitar los movimientos del compañero como si estuviésemos delante de

un espejo. Debéis estar atentos a cada movimiento, para ser conscientes de cómo realizar cada movimiento.

Primero uno será el imitador y el otro el imitado y después de dos minutos cambiaremos los papeles.

Posibilidades de ampliación y relaciones interdisciplinares

Ahora los niños se situarán en un círculo de pie y el primero hará un gesto, el segundo ha de imitar ese gesto y hacer otro gesto nuevo, el tercero ha de imitar los dos gestos de sus anteriores compañeros e inventarse él uno nuevo... así sucesivamente hasta que llegue a cerrarse el círculo.

En esta cuña se trabaja la memoria, los reflejos, la improvisación, en definitiva la corporalidad.

Aspectos a observar. Prevenciones que hay que hacer. Consideraciones a tener en cuenta

Tendremos en cuenta las posibles distracciones que pueden surgir al organizar en parejas a los alumnos, con lo que intentaremos explicar primero la cuña y al final anunciaremos que deben ponerse en parejas.

Cuando compliquemos la cuña hay que estar atentos para que se respete el orden del círculo y no se pierda ningún gesto por el camino.

Fuente

-VACA ESCRIBANO, M.J. y VARELA FERRERAS, M.S (2008): *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona. Graó

-VACA ESCRIBANO, M.J. ; FUENTE MEDINA, S. y SANTA MARIA BALBÁS, N. (2013): *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria*. Ed.de los autores.

CUÑA MOTRIZ 3

Nombre La corriente
Tipología de cuña Calmar los ánimos
Tema /Contenido a desarrollar Relajación corporal y mental
Propósito Buscar la relajación del alumnado en los momentos posteriores al recreo y en aquello que las manifestaciones corporales expresen mayor alteración dando lugar a una presencia del cuerpo implicado
Duración y Espacio La cuña durará entre 5 y 10 minutos. El espacio será la propia clase. Cada uno en su respectivo sitio.
Organización El alumnado permanecerá sentado en su silla.
Descripción de la propuesta Cada alumno cogerá un lápiz o bolígrafo, con los ojos cerrados empezarán a pasárselo por los brazos, la cara, el pelo, tomando conciencia de la parte corporal acariciada acompañada de una respiración consciente y pausada, inspirando por la nariz y expirando por la boca.
Posibilidades de ampliación y relaciones interdisciplinarias Cambiar la disposición inicial a posición de pie. Realizar la cuña por parejas, una vez cada uno o de forma simultánea. Por parejas, uno de ellos tapa los ojos al otro con la mano y con la otra maneja el bolígrafo. Se trabaja la respiración y la relajación, estableciéndose conexiones con el área de educación física pues constituye un contenido propio de la misma
Aspectos a observar. Prevenciones que hay que hacer. Consideraciones a tener en cuenta El cerrar los ojos, como aspecto novedoso, puede suponer al alumnado sentirse

incómodos o darles vergüenza. Se repetirá la cuña en el tiempo para reducir estos aspectos así como la posibilidad de ayudarse por el compañero/a para cerrar los ojos.

Fuente

- VACA ESCRIBANO, M.J. y VARELA FERRERAS, M.S (2008): *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona. Graó
- VACA ESCRIBANO, M.J.; FUENTE MEDINA, S. y SANTA MARIA BALBÁS, N. (2013): *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria*. Ed.de los autores.



Figura 5. Clase de 4º. de Primaria realizando la *cuña motriz* «La corriente».

CUÑA MOTRIZ 4

Nombre

Calientamanos

Tipología de cuña

De activación

<p>Tema /Contenido a desarrollar</p> <p>La velocidad de reacción</p>
<p>Propósito</p> <p>Buscar la activación del alumnado con el objetivo de conseguir una mayor implicación y atención en el desarrollo de la clase posterior.</p>
<p>Duración y Espacio</p> <p>La cuña durará entre 5 y 10 minutos.</p> <p>El espacio será la propia clase. Los niños se colocarán en parejas según la colocación de sus pupitres.</p>
<p>Organización</p> <p>Los niños se colocarán en parejas con los compañeros de pupitre o el compañero más cercano.</p>
<p>Descripción de la propuesta</p> <p>Los niños se ponen por parejas con el compañero de pupitre, uno en frente del otro.</p> <p>Los dos con las manos extendidas, colocan palma con palma. Por turnos, una de la pareja debe golpear con la palma el dorso del compañero. Este evitar que le den quitando las manos.</p> <p>Cada vez que se consigue golpear, cambio de roles.</p>
<p>Posibilidades de ampliación y relaciones interdisciplinares</p> <p>Para contribuir a mejorar la atención se podrá realizar con los ojos cerrados. Se trabaja la velocidad de reacción y la autorregulación de la fuerza estableciéndose enlaces con contenidos del área de educación física así como el conocimiento de las posibilidades y limitaciones.</p>
<p>Aspectos a observar. Prevenciones que hay que hacer. Consideraciones a tener en cuenta</p> <p>Tendremos en cuenta las posibles distracciones que pueden surgir al organizar en parejas a los alumnos, con lo que intentaremos explicar primero la cuña y al final anunciaremos que deben ponerse en parejas.</p> <p>Se incidirá en la regulación de la fuerza para no provocar daño al compañero.</p>
<p>Fuente</p>

- VACA ESCRIBANO, M.J. y VARELA FERRERAS, M.S (2008): *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona. Graó
- VACA ESCRIBANO, M.J.; FUENTE MEDINA, S. y SANTA MARIA BALBÁS, N. (2013): *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria*. Ed.de los autores.



Figura 6. Clase de 4º. de Primaria realizando la *cuña motriz*

La puesta en práctica de las cuñas motrices fue bien recibida por parte de la docente y por el alumnado así como el resultado de las mismas. La docente valoró positivamente las cuñas motrices como una herramienta necesaria para atender a lo corporal dentro del aula. Su interés fue tal que me solicitó mayor información y la fuente de la misma por lo que le presté el libro de Vaca Escribano, M. J.; Fuente Medina, S. y Santa María Balbás, N. (2013) *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria*. La docente tenía especial interés en la utilidad de las mismas, así como en los tipos existente según en qué momentos y el objetivo que se pretendía conseguir. Una vez llevadas a cabo en el aula y leído el libro concluyó que incorporaría dichas herramientas a su práctica docente como recurso habitual

6. CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones a la que he llegado tras la elaboración de este TFG es que el cuerpo y el movimiento son elementos inherentes a la persona, por lo que no pueden ser entendidas como realidades separadas. Por esta razón la escuela, como principal agente educador y abogando por una educación integral, debería tener en cuenta la dimensión corporal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para seguir reflejando las conclusiones me baso en los objetivos perseguidos con la realización de este TFG.

OBETIVO 1: estudiar la presencia del cuerpo en la escuela. Modelos pedagógicos y su atención a lo corporal.

La presencia del cuerpo en la escuela viene condicionada por los modelos pedagógicos y la práctica docente que se lleva a cabo en la actualidad con claros precedentes y rasgos heredados de la escuela tradicional, la cual educaba en contra del cuerpo, buscando el moldeamiento y control del mismo a favor del orden y la disciplina.

Dentro de la institución educativa existen distintos elementos que, dependiendo de la forma de uso, favorecen o dificultan la presencia y atención del cuerpo en el aula: el horario, los tiempos escolares, la arquitectura y el mobiliario escolar. Por tanto, son las actuaciones de los docentes las que limitan la presencia de lo corporal y el movimiento durante la jornada escolar, viendo al alumnado como un enemigo al que se hace necesario controlar a través del orden y del control, sirviéndose de la quietud corporal como medio para la consecución de dicho objetivo.

Por consiguiente, el cuerpo en la escuela actualmente se caracteriza por estar silenciado y permanecer en quietud durante la mayor parte del tiempo en el transcurso de la jornada escolar, con la excepción de las horas de educación física y el momento del recreo.

OBJETIVO 2: reconocer la necesidad y el interés de la educación corporal fuera del área de educación física.

Una vez reflexionado y analizado la presencia del cuerpo en la escuela se hace necesario un replanteamiento de la metodología llevada a cabo por parte de los docentes en cuanto a la atención corporal del alumnado. Esta labor no puede limitarse

exclusivamente a la actuación del maestro especialista, sino que debe ser una actuación conjunta con los tutores ya que el cuerpo no puede separarse de la mente, de la persona, y está presente durante toda la jornada escolar, en todas las asignaturas y en cada momento de los tiempos escolares, por lo que se hace necesario establecer puentes de unión dotando de coherencia y presencia la educación del cuerpo dentro y fuera del aula.

El movimiento constituye el principal medio de autoconocimiento y de relación con el entorno próximo; la figura del docente, no excluyente de este hecho, desempeña un papel fundamental, pues conociéndonos a nosotros mismos en el ámbito corporal, en relación a nuestras necesidades, podremos llegar a entender las del alumnado permitiéndonos actuar en consecuencia dando una respuesta más ajustada a las mismas.

Del mismo modo, la necesidad de establecer puentes de unión entre las diferentes áreas posibilitará el intercambio de información entre el tutor y el maestro especialista de educación física, mejorando las relaciones profesionales y las conexiones entre las distintas áreas con el objetivo de dar una respuesta más ajustada a las necesidades del alumnado en cuestión mejorando, de esta forma, el proceso de enseñanza aprendizaje.

OBJETIVO 3: atender y tratar el ámbito corporal a través de las cuñas motrices.

Sin embargo, estas mismas actuaciones pueden abogar por la presencia de lo corporal dentro del aula, favoreciendo la atención de las necesidades corporales del alumnado durante el transcurso de la jornada escolar. Una de estas actuaciones, las cuales buscan atender la dimensión corporal del alumnado, es el diseño y la puesta en práctica de las cuñas motrices. Por consiguiente, dichas herramientas constituyen un valioso recurso para el tratamiento del cuerpo en el aula pues, su puesta en práctica, favorece la atención del alumnado, así como la distensión y relajación en aquellos momentos en los que la persona docente considere necesario, reflejándose estas actitudes mediante manifestaciones corporales de evasión o exaltación, las cuales, como futuros docentes, debemos identificar. Además, permiten afianzar conocimientos vistos en otras áreas. En definitiva, las cuñas motrices conforman un recurso en potencia para la educación del cuerpo y el movimiento tanto dentro del aula como fuera.

Para concluir, me gustaría incluir la siguiente cita de Saviani en Libaneo (1982), la cual recoge mis pensamientos acerca de la situación actual de la enseñanza en los centros escolares:

Los docentes tienen en la cabeza el movimiento y los principios de la Escuela Nueva. Pero la realidad en que actúan es tradicional. A esa contradicción se agrega otra: además de constatar que las condiciones concretas no se corresponden con sus creencias, el maestro se ve presionado por la pedagogía oficial que aconseja la racionalidad y la productividad del sistema y de su trabajo, esto es, pone el énfasis en los recursos (tecnicismo). Este es el cuadro contradictorio en que se encuentra el docente: su cabeza es escolanovista, la realidad es tradicional; rechaza el tecnicismo porque se siente violentado por la pedagogía oficial y no acepta la línea crítica porque no quiere recibir la denominación de agente represor. (p. 2)

7. REFERENCIAS

- Balbás, S.; Fuentes, S.; Vaca, M. J. (2013). *Cuñas motrices en la Escuela Infantil y Primaria*. Graó.
- Ballesteros, A. y Sáinz, F. (1934). Organización escolar. *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*. Madrid. p.121
- Beltrán, F. (2000). John Dewey Una democracia vital. *Cuadernos de Pedagogía*. Pedagogías del S.XX. Barcelona. p. 48-57.
- Castillo, A. (2010, diciembre). El reloj de los alumnos. *Mujer hoy*.
<http://jornadacontinuaypartida.files.wordpress.com/2010/09/el-reloj-de-los-alumnos.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata, Madrid
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrière, A. (1945). *El ABC de la educación y las casas de niños abandonados*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Foucault (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas* (p. 97-99; 117, 169). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1992). *La microfísica del poder* (p. 142). Madrid: Editorial Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores
- Foucault, M. (2002). *Los cuerpos dóciles*. En Michel Foucault, *Vigilar y castigar* (140-141). Madrid: Siglo XXI de Editores.
- Gervilla, E. (2002). *Valores del cuerpo y educación ¿qué cuerpo educar?* En XX Congreso Nacional. Educación Física y Universidad. Guadalajara.
- Gómez, J. R. (2002). *La educación física en el patio* (10). Buenos Aires: Stadium.
- Hansen y Jensen (1969). *El libro rojo del cole*. Madrid: Nuestra cultura.
- Jaramillo, D. A. (2012). *El recreo: escenarios de mundos posibles*. IV Jornada de actualización en Educación Física, recreación, deporte y actividad física para la salud. Universidad de Caldas. Colombia. 19-21 de octubre de 2011.
- Kant I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Le Boulch, J. (1978): *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.

Le Boulch, J. (2011). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Inde. (p.71).

Le Boulch, J. (1990): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.

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_Le_y_Educacion.pdf

Libaneo, J.C. (1982). Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação*. (Nº 6). Sao Paulo: Brasil.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.

Lora, J. (1991). *La educación corporal*. Barcelona: Paidotribo.

Marrou, I. (1948). *Histoire de l'antiquité*. Madrid: Akal.

Martínez Álvarez, L. (2000): A vueltas con la historia: una mirada a la educación física escolar del s. XX. *Revista de Educación*. Nº extraordinario (p. 83-112).

Martínez Álvarez, L. (2012/2013) Potencial Educativo de lo Corporal. *Cuadernos de trabajo*. Grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Facultad de Palencia.

Martínez, L. y García, A. (1997). *Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela*. Salamanca: Amarú.

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_Educacio%CC%81n%20fi%CC%81sica%20y%20ge%CC%81nero.pdf (Consulta: 3 de mayo 2014)

Mayhew y Edwards. (1966). *The Dewey School*. Nueva York: Atherton.

Memoria del Plan de Estudios del título de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.

[http://www.feys.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feys.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)

Muñoz, J. M. (2009). *La importancia de la socialización en la educación actual*.

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf (Consulta: 10 de mayo de 2014)

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: 29 abril de 2014)

Orden EDU/1045/2007 de 12 de junio.

París, UNESCO (1993). Oficina Internacional de Educación. *Revistas* (Vol. XXIII, núm. 1-2, p. 289-305).

Pastor, J. L. (2002). *La presencia del cuerpo en la escuela. Su contextualización histórica en España a través de la Educación Física*. En XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad. Guadalajara.

Rousseau J. (1990). *Emilio o De la educación* (66-68). Madrid: Alianza.

Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2014): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Cuadernillo. En la serie *Explora: las ciencias en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Marova.

Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.

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».

Vaca, M. J. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal*. Barcelona: Graó.

Vaca, M. J. y Varela, M. S. (2006). Estoy dentro de mi cuerpo. El ámbito corporal en la educación y su tratamiento. *Cuadernos de Pedagogía* (nº 353 enero).

Valery, P. (1957). *Reflexiones simples sobre el cuerpo*. París.

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.

Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.