

# **Vivir el movimiento**

**Una propuesta para la inclusión de  
todas las personas en actividades de  
movimiento**

**Licencia de estudios para la elaboración de materiales  
curriculares en la Educación Física (Curso 2007-08)**

**Benjamín Barandalla Azkueta  
Licenciado en Educación Física  
Talleres de expresión “Baleube” (Donostia/San Sebastián)**

## INDICE

1	<a href="#">Presentación</a> .....	2
2	<a href="#">La educación</a> .....	9
3	<a href="#">El concepto de educación física</a> .....	35
4	<a href="#">Educación creadora. Talleres de expresión</a> .....	49
4.1	<a href="#">Origen. Arno Stern. Taller de pintura</a> .....	49
4.2	<a href="#">Descubrimiento de la formulación. La semiología de la expresión</a> .....	51
4.3	<a href="#">Condiciones de trabajo en educación creadora</a> .....	54
4.4	<a href="#">La Educación Creadora en la sociedad actual</a> .....	63
4.5	<a href="#">Educación Creadora. Vida Creadora</a> .....	70
5	<a href="#">Vivir el movimiento. Vivencias para todos</a> .....	74
5.1	<a href="#">El origen de la vida</a> .....	74
5.2	<a href="#">Mi aportación desde la educación creadora</a> .....	79
5.3	<a href="#">Consecuencias de una actitud intervencionista con el niño</a> .....	80
5.4	<a href="#">Hacia la inclusión de todas las personas en actividades para el movimiento</a> .....	67
5.5	<a href="#">El juego. Herramienta eficaz para aprender</a> .....	86
5.6	<a href="#">Expresión vs comunicación</a> .....	101
6	<a href="#">Principios de la educación creadora aplicados a la educación corporal</a> .....	111
6.1	<a href="#">El trabajo con grupos heterogéneos</a> .....	114
6.2	<a href="#">Dejar de programar para poder ver</a> .....	115
6.3	<a href="#">Un espacio al margen del juicio</a> .....	120
6.4	<a href="#">Reglas de juego que permitan la convivencia</a> .....	125
6.5	<a href="#">El rol del educador</a> .....	127
7	<a href="#">Organización de las clases. Actividades, juegos y propuestas de trabajo</a> .....	131
7.1	<a href="#">La organización de las clases</a> .....	131
7.2	<a href="#">Actividades, juegos y propuestas de trabajo</a> .....	135
7.3	<a href="#">Sesiones de educación corporal, momentos de juego</a> .....	140
7.4	<a href="#">Materiales didácticos originales innovadores</a> .....	161
8	<a href="#">Investigaciones y experiencias en el campo de la Educación Creadora</a> .....	163
8.1	<a href="#">Dentro de la escuela</a> .....	163
8.2	<a href="#">Fuera de la escuela</a> .....	163
9	<a href="#">Bibliografía</a> .....	168

# 1 PRESENTACIÓN



Cuando se escribe algo la comunicación está presente, se ordenan ideas y reflexiones que se tienen en la mente y se plasman en un papel, con el objeto de que los demás lleguen a entender esas ideas y puedan decidir si son trascendentes o no para su vida, si las quieren aplicar a su trabajo o si en ese mismo instante las quieren olvidar. El acto de escribir, por tanto, conlleva en cualquier caso la respuesta emocional de un amigo, la incidencia o repercusión de lo que se ha escrito en alguien, el enfado, la duda y/o el debate que producirá más y más reflexiones sobre lo tratado. El ser humano presenta por naturaleza una serie de necesidades básicas y fundamentales para poder vivir. Estar alimentados, ser queridos y atendidos con amor, moverse, guardar una temperatura corporal, etc., son algunas de estas necesidades vitales que aseguran nuestra supervivencia. Entre todas ellas, el comunicarse con los demás o socializarse ocupa también un papel primordial. En mi caso poder saciar esta necesidad me está resultando un verdadero placer. Cualquier reacción de la gente me parecería positiva; alegría, enfado, indiferencia, sorpresa, cualquier respuesta significa que alguien ha leído lo que has escrito, a alguien le ha interesado lo que quieres comunicar. Sino para qué se escribe. Sin embargo, en mi caso, aunque nadie leyese todo esto que está relacionado con mi trabajo y con mi vida, y que llevo tiempo reflexionando, organizando y preparando, tengo la tranquilidad de que lo estoy realizando con mucho gusto, y no sé exactamente porqué. Estoy haciendo lo que en este momento necesito hacer y eso es lo que realmente quiero transmitir. Eran muchas las ideas, percepciones, reflexiones, impresiones y pensamientos basados en mi formación, experiencia e investigación personal, que me rondaban una y otra vez por la cabeza. Necesitaba sacarlas de dentro y empezar a ordenarlas, seleccionarlas y plasmarlas de alguna forma. Este trabajo me ha ayudado a concretarlas, darles forma y, así, darme cuenta y valorar también lo trascendente e importante o lo superfluo y sin ningún tipo de interés de todo ello. Echando la vista atrás después de escribir prácticamente todo lo que aquí presento, me siento saciado y satisfecho con lo que he comunicado, pero teniendo en cuenta que este trabajo se va a publicar, en algunos momentos también he llegado a sentirme osado y atrevido con mi propósito, comprendiendo lo que supone realmente ese hecho y cargando el peso de la responsabilidad que ello, de alguna forma, conlleva. Yo así lo estoy viviendo. Pero tampoco encontraba otra forma de romper el hielo, siento que me he lanzado a una labor compleja, como es la de querer comunicar algo a alguien y esta ha sido mi manera de empezar.

En cualquier caso, he puesto toda mi ilusión en este proyecto y a alguien seguro que se le mueve alguna de sus células del cuerpo, algún canal energético seguro que se abre; si esto ocurre señal de que alguien, no solamente lo ha leído, sino que verdaderamente le ha servido. Ojalá sea para que esa persona en su trabajo, en sus relaciones familiares, con sus amigos o en su vida en general sienta que algo en su ser puede modificarse o se está ya modificando.

Tengo una información que sospecho es interesante para todas las personas. Voy a hablar de las relaciones humanas, de vivencias creadoras y me voy a centrar mucho en el cuerpo, entendido este como algo inseparable de nuestra mente y como parte esencial y complementaria del mundo en que vivimos y por extensión de todo el universo.

Y dentro de todas las vivencias creadoras que podamos tener con nuestro cuerpo, estoy siguiendo un proceso de investigación con aquellas que conectan con *la*

*expresión*. Entendida ésta como capacidad innata del ser humano y como otra de las necesidades vitales básicas que también necesitamos exteriorizar y desarrollar. Y me voy a referir a la expresión cuando se trabaja en un grado profundo, como concepto contrapuesto y a la vez complementario de lo que es *la comunicación*. Si bien la comunicación la he valorado como una necesidad importante y fundamental en el ser humano, la expresión no lo es menos. Del desarrollo de cada una de ellas y de sus beneficios también hablaré en este trabajo. Y voy a basar el análisis de estos conceptos teniendo en cuenta los principios de la educación creadora que consolidó Arno Stern<sup>1</sup> hace más de cincuenta años en su taller de pintura “Le Closlieu” en París. Siguiendo estos principios he creado unas condiciones educativas para mis clases de educación corporal dentro de la escuela, que son las que aquí expongo como material didáctico novedoso, particular y único. Al mismo tiempo, el crear estas condiciones de trabajo me ha ayudado a acercarme a esta asignatura, y todo lo que en ella se desarrolla, no exclusivamente desde la teorización, la historia, el origen epistemológico o la enumeración de todas las experiencias en educación corporal realizadas hasta la fecha, sino desde mis propias vivencias y conclusiones sobre mi experiencia. Y esto es lo que quiero contar. Se puede hablar de infinidad de actividades, juegos, ejercicios, deportes, gimnasias y técnicas que completan nuestro recetario de propuestas dentro de nuestras programaciones, pero mi trabajo no es este. Me lo he planteado así porque mi propuesta, y quiero dejarlo claro ante todo aquel que se acerque a este trabajo, no es un conjunto de meras recetas puntuales capaces de rellenar cualquier programación. Este proyecto no está basado en seguir completando este recetario de actividades. Quiero dar una visión más amplia de lo que supone una nueva forma de trabajar con el cuerpo en movimiento, y desde ahí enfocar con un criterio más definido, todas las actividades que se plantean. Además de teorizar sobre todos estos conceptos que vengo apuntando, me he ceñido estrictamente a desarrollar, analizar y hablar de lo que yo personalmente estoy trabajando en el día a día. Voy a hablar continuamente de lo que es y hasta donde llega mi experiencia. Voy a hablar de propuestas reales que se están llevando a cabo y cualquier persona, en su trabajo o al margen de él, las puede poner en práctica también. Voy a centrarme, por tanto, en lo que es posible, no en lo que teóricamente se puede hacer.

## Mis inicios en educación creadora

Llevo 15 años trabajando como profesional en el ámbito de la educación. Siempre he intentado crear unas condiciones de trabajo que permitan, a las personas con las que trato, desarrollar íntegramente todas sus capacidades, en función siempre de sus necesidades e intereses.

Esto puede resultar una tarea sencilla e incluso puede ser objetivo general dentro de muchas programaciones en el ámbito educativo, terapéutico o médico. En educación las palabras escritas pueden sonar muy bien, podemos todos estar de acuerdo con ellas e, incluso, llegar a consenso a la hora de presentarlas. Pero desde mi punto de vista lo que verdaderamente me impulsa a hacer estas afirmaciones, es la comprensión<sup>2</sup>

---

1 Para más información incluyo al final del trabajo la bibliográfica completa de Arno Stern. También se puede visitar su página web: [www.arnostern.com](http://www.arnostern.com)

2 La palabra comprensión la he ido incluyendo en este escrito, sustituyéndola fundamentalmente a la palabra conocimiento. Rebeca Wild, en su libro “Calidad de vida”, hace un acercamiento al significado de estos conceptos y explica los matices que las diferencian. Wild, R. Calidad de vida, cap. 6: La aventura de ser niño. Pag. 92. Saber y comprender

profunda de los pilares bajo los que se sustenta todo mi trabajo y la práctica concreta del día a día que llevo a cabo. De eso precisamente es de lo que quiero hablar en este proyecto:

- actividades concretas que organizo
- los grupos con los que trabajo
- el espacio en el que elaboro ese trabajo
- la forma en la que se establecen los aprendizajes
- y, sobre todo, el tipo de relación que establezco con las personas con las que trabajo.

Y me voy a centrar mucho en *la relación*, que para mí es lo más importante dentro de la tarea educativa y lo que finalmente queda y deja huella en las personas, al margen de qué, cómo y dónde hayan aprendido. La relación es lo que permite poder crecer sin límites o estancarnos definitivamente. A mí, precisamente, fue la relación lo que más me impactó con mi primer maestro. Y no me estoy trasladando al periodo en el que yo cursaba en la escuela. Tomo el concepto de maestro de cuando se utilizaba en una época en la que había personas que realizaban su oficio con verdadera maestría y amaban su trabajo. Personas que se especializaban en ciertos trabajos y ponían todo su tesón e ilusión para hacerlo realmente bien. En definitiva, personas que tenían que enseñar sin ser pedagogos o educadores.

Mi primer maestro fue Arno Stern y con él realicé un curso de formación de educadores, cuando yo tenía 21 años, allá por el 1989. Arno Stern hasta aquel entonces había dedicado (y hoy día sigue dedicando) su vida a su trabajo, que consistía en la creación de un taller de pintura en París, donde estableció unas condiciones de trabajo especiales que favorecían la capacidad creadora, la expresión y la libertad de las personas. Arno Stern transmitía su saber, pero lo que a mí me llegaba era la pasión con la que vivía su trabajo.

Después de diversas conferencias teóricas sobre sus investigaciones, Arno Stern llevaba, en ese mi primer curso sobre Educación Creadora, talleres prácticos donde personas diversas venían a pintar durante una hora y media, para que los asistentes al curso viéramos el discurrir de lo que era la simulación de una sesión de su taller en París. La primera sesión que vimos me impactó enormemente. Arno Stern se movía con una soltura y fluidez por aquel espacio que sorprendía de verdad. Con las personas que pintaban, al no manejar muy bien el castellano, casi no podía ni comunicarse verbalmente, si bien Arno tampoco los conocía de nada. Pero con el respeto con el que los trataba y los gestos mezclados de amabilidad, disponibilidad, serenidad y seguridad con los que los asistía, daba la sensación desde fuera que todo lo que estaba pasando era tal y como tenía que pasar. Iba tejiendo una relación de servicio y asistencia tal, que aquellas personas (de fuera así se notaba) se sentían plenamente atendidas y escrupulosamente respetadas. Cuando acabó la sesión y los practicantes se fueron, Arno Stern atendió a las preguntas de los que asistíamos al curso sobre lo que habíamos visto. Antes de que nadie interviniera, no me resistí a decirle que a mí lo que más me había llamado la atención de aquella sesión era la relación que él establecía con las personas que pintaban; que estaba sorprendido de cómo él trataba a la gente y como permitía sin manipular que la gente trabajase libremente. Él me contestó con una pregunta:

-¿Quieres llevar tú la sesión de pintura del próximo día?

El sí me salió de dentro. Poder llevar un grupo así en esas condiciones tenía que ser una cosa muy placentera, una experiencia muy enriquecedora. Al día siguiente, llevé la sesión de pintura tal y como habíamos quedado. El recuerdo que tengo es que me

metí tanto en el papel del asistente en el taller que pasada la hora y media (tiempo que dura más o menos una sesión) no había forma de avisarme de que la sesión había acabado. Arno Stern insistía, según me comunicaron luego, estirando su brazo hacia la zona donde la gente pintaba, haciendo sonar la alarma de su reloj que colgaba de su muñeca. Yo no podía oír alarma alguna; bastante tenía con ir de un lado para otro poniendo bancos, quitando chinchetas, haciendo mezclas o moviendo cuadros que ya estaban acabados. ¡Qué agotamiento de trabajo! ¡Qué placer el realizarlo! ¡Qué satisfacción al acabarlo! Ese fue mi inicio como asistente en los Talleres de Expresión y mi inicio como profesional en el campo de la educación.

El caso es que, no sé porqué, aquel rol de educador que Arno Stern nos proponía, conectaba con mi forma de ser y hoy en día, después de 18 años, ese rol sigue vivo dentro de mí. Al margen de lo que ese trabajo da de sí en cuanto al aprendizaje de la pintura y el desarrollo de la expresión, lo que a mí realmente me cautivó, y hoy en día me sigue cautivando, es el tipo de relación que se establece con las personas. Tampoco todo esto me lo planteo de una forma demasiado racional, analizando el porqué estoy haciendo lo que hago. Simplemente me siento a gusto con este trabajo, en el que se generan relaciones humanas basadas en el respeto, la confianza, la tolerancia y la libertad. Y a este trabajo sencillamente estoy dedicando parte de mi vida.

Al siguiente año volví a hacer un curso con Arno Stern y posteriormente, un año más tarde, hice mi primer curso, también sobre educación creadora, con J. Miguel Castro<sup>3</sup>. Este es el otro maestro que he tenido en mis años de formación como educador en los talleres y puedo decir también que es de quién más he aprendido para poder hacer bien este trabajo. Ya que a él me une, además de una cercanía profesional, una gran amistad. Toda mi formación en educación creadora se completa con visitas a los talleres de pintura de París de Arno y a los talleres de J. Miguel Castro, que junto con Vega Martín, lleva en Bilbao, donde he podido observar sesiones completas y poder, así, ver en vivo como es este trabajo. J. Miguel Castro lleva, además, años dedicando todo su trabajo a la práctica y formación de profesionales, impartiendo conferencias, cursos y seminarios relacionados con la educación creadora. Esto ha sido una suerte para mí ya que he podido realizar decenas de cursos con él y asistir a infinidad de conferencias.

Un año más tarde de hacer el primer curso con J. Miguel Castro, en el 1994, mi mujer, Marian Santamaría, y yo abrimos nuestro primer taller de pintura en Galdakao (Bizkaia). En el año 2000 nos trasladamos a Donostia/San Sebastián y aquí abrimos tres talleres para trabajar la expresión: el taller de pintura, el taller de arcilla y el taller de movimiento.

## **Mi formación en Educación Corporal**

Paralelamente, cuando conocí a Arno Stern en mi primer curso sobre educación creadora, yo estaba estudiando 4º de carrera para conseguir la licenciatura de educación física. Mi vida había estado muy ligada a la actividad física y el deporte hasta ese momento; entrenamientos, partidos, competiciones, pruebas físicas, etc., estaban muy relacionados con mi vida diaria.

Durante la carrera la asignatura que más me interesó, sin embargo, fue aquella que estaba relacionada con la expresión corporal. Asignatura que se impartía en 3º curso de carrera, durante dos horas semanales y solamente durante ese curso. Esa era la formación que el Instituto Vasco de Educación Física (I.V.E.F./S.H.E.E) ofrecía a los

---

3 Toda la bibliografía de José Miguel Castro está reflejada al final de este trabajo

estudiantes en cinco años de carrera sobre un campo tan extenso y complejo como es la expresión <sup>4</sup>.

Allí realicé por primera vez en mi vida las primeras sesiones de relajación, actividades para trabajar el ritmo, el mimo, la interpretación, etc. Si bien el criterio y el enfoque de trabajo sobre la expresión los he cambiado casi radicalmente, aquí es donde descubrí que, al margen del deporte y la competición, había otra forma de trabajar, de ejercitar y de crear con el cuerpo y la mente.

Es decir, que se puede desarrollar el cuerpo y la mente, y crecer como persona, sin tener la necesidad de competir, compararte o medirte con los demás. Tus alegrías o tus tristezas, tus objetivos o metas no están en función de una victoria o derrota contra alguien, en la consecución de una marca de tiempo más o menos alta o baja que nadie. Puedes sentirte bien ejercitando con tu cuerpo sin depender de lo que los demás hagan o dejen de hacer. Me daba cuenta que con este tipo de actividades se potenciaba un crecimiento personal para el cual uno dependía fundamentalmente de sí mismo. Solamente necesitaba el respeto hacia los demás y de los demás hacia uno mismo. Y de lo que más cuenta me daba, sobre todo, es que todo ese mundo de la expresión era algo que me implicaba desde muy adentro y suscitaba día a día mi más profundo interés.

Por aquel entonces estaba yo muy interesado, leía, investigaba y trabajaba mucho sobre los conceptos de juego y creatividad. Sin conocer lo que hoy conozco sobre el juego, la creatividad e, incluso, la capacidad creadora, entonces ya divisaba esos conceptos como importantes a la hora de afrontar el trabajo de la educación corporal. Hoy día no solamente me parecen importantes, sino fundamentales para poder conseguir un crecimiento personal en actividades que impliquen movimiento.

## ● Mi experiencia actual y mi trabajo de investigación

En este momento llevo 14 años de experiencia dando clases como profesor de educación física en institutos de educación secundaria, trabajando con un alumnado en una franja de edad entre los 11 y los 18 años.

Después que han pasado los años me doy cuenta de que todo aquello que me interesaba, lo que investigaba, lo que me realizaba como persona, todo ello junto con la experiencia global en estos últimos 18 años, le he dado forma para hacer en este momento lo que actualmente hago.

Lo que más ha marcado mi trabajo en el campo de la educación corporal, es toda mi formación y experiencia en los talleres de expresión. Y eso simplemente es lo que quiero transmitir, porque en la base de este proyecto está un estudio en profundidad sobre los principios de la educación creadora y la expresión, mi experiencia concreta como educador llevando a cabo estos talleres, la noticia sobre los descubrimientos científicos en el campo de la pintura llevados a cabo por Arno Stern y en el campo de la arcilla y modelado llevados a cabo por José Miguel Castro, la noticia también sobre la investigación que el mismo José Miguel Castro inicia sobre la aplicación de los mismos principios con el cuerpo, el proceso de investigación que inicia Vega Martín posteriormente también aplicando los mismos principios al trabajo con el cuerpo, la música y el movimiento, mi propia investigación en este mismo terreno y, sobre todo, el

---

<sup>4</sup> Hoy día el contenido de la expresión está incluido dentro del currículo del área de Educación Física elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (BOE, 2006), dentro del 3º bloque “Expresión Corporal”. A su vez el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco lo incluye en un 2º bloque llamado “Expresión corporal y comunicación” (BOPV, 2007).

análisis sobre la aplicación de estos principios en la asignatura educación corporal que yo mismo imparto dentro de la escuela.

Este proyecto implica una reflexión sobre la educación del cuerpo y el movimiento, analizando conceptos como expresión, enseñanza, juego, competición, ..., que tanto se emplean en este campo y que según como se entiendan pueden encaminar la práctica educativa por caminos completamente diferentes. Y en toda esta reflexión y análisis quiero hacer una propuesta concreta de trabajo que implique la integración de todas las personas en actividades de movimiento.

Poniendo la esperanza en que a alguien verdaderamente le vaya a servir este trabajo, espero que esto no sea más que el empuje de un proyecto que probablemente no vaya a tener un final y que, de alguna manera, se vaya a quedar sin culminar, lo cual me va a impulsar a seguir activo toda mi vida, experimentando, trabajando e investigando.



## 2 La educación



Hace tiempo que vengo reflexionando sobre el concepto educación. Mi vida está dedicada en profundidad a esta labor de educar, bien en el trabajo de los talleres de expresión, en el trabajo como profesor de educación corporal y también con la dedicación que a mis hijos les estoy dando en el día a día. Por ello, a la hora de analizar mi trabajo en general, me planteo de entrada hacer una reflexión sobre este concepto para profundizar en las bases educativas sobre las que estoy apoyando todo mi trabajo y exponer argumentos que enriquezcan el debate sobre dicho concepto, que tantas controversias suscita entre las personas.

### Definición y análisis sobre educar y educación

Educación o educar son conceptos que se emplean mucho en esta sociedad cuando nos estamos refiriendo a la incidencia que unas personas tienen sobre otras cuando entre ellas surge una relación. Con quién más se emplean estos términos es cuando los adultos establecemos esa relación con niños en sus primeras etapas de crecimiento: los padres y madres estamos educando a nuestros hijos, en la escuela a los niños se les inculca una educación, según los comportamientos de los niños hablamos de que están mal o bien educados, etc. Pero no olvidemos que las relaciones entre las personas, niños, jóvenes, adultos y viejos, no acaban y que permanentemente nos estamos educando entre todos.

El diccionario de la real academia de la lengua define así *educación*:

(Del lat. *educatĭo, -ōnis*).

1. f. Acción y efecto de educar.
2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.
3. f. Instrucción por medio de la acción docente.
4. f. Cortesía, urbanidad.

Y así define *educar*:

(Del lat. *educāre*).

1. tr. Dirigir, encaminar, doctrinar.
2. tr. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.  
*Educar la inteligencia, la voluntad.*
3. tr. Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin.
4. tr. Perfeccionar, afinar los sentidos. *Educar el gusto.*
5. tr. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.

Por supuesto que estas definiciones se pueden quedar, y de hecho se quedan, algo pobres a la hora de hablar sobre un término que tanto se ha estudiado, sobre el que tanto se ha reflexionado y en función del que tantas experiencias se han llevado a cabo a lo largo de la historia. Efectivamente muchos son los pensadores, filósofos, educadores, enseñantes, psicólogos, médicos y demás personas que se han dedicado, y hoy día siguen dedicándose, a analizar el término *educación*, creando diversas teorías y tendencias pedagógicas sobre las que hoy podemos teorizar. Sería una lista interminable

de personas las que podríamos añadir a este respecto. Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau, María Montessori, Alexander Sutherland Neill, Jean Piaget, etc., se destacan como personas que han contribuido enormemente a la reflexión y estudio sobre lo que es educar, aportando conceptos e incluso en algunos casos experiencias concretas que se pueden tener presentes a la hora de analizar este término. Pero yo no voy a entrar a desarrollar las diferentes corrientes pedagógicas que se han venido elaborando a través de la historia. Mi aportación si bien parte de un principio humilde, no es más que el resultado de mi experiencia vital a partir de la comprensión que hago del trabajo sobre educación creadora que Arno Stern inicia y, por tanto, es fundamentalmente el resultado de lo que yo siento cuando establezco una relación educativa, o simplemente una relación. Lo que ha sido y es válido para mí y para mi vida, es lo que en definitiva quiero transmitir, al margen de profundizaciones teóricas demasiado sesudas y complicadas que nos lleven a debates intelectuales que no se sustentan en experiencia o vivencia alguna.

Si analizamos los aspectos generales del planteamiento educativo actual para las escuelas, podemos ver una evolución teórica clara que va desde los planteamientos conductistas que se promovían en la Ley General de Educación allá por el año 1970, pasando por todas las leyes que desde entonces han regido el Sistema Educativo (LODE, LOPEG, LOGSE, LOCE y, finalmente, la actual LOE) y que han ido introduciendo conceptos como constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje dialógico, etc., que refuerzan todo ese discurso teórico sobre el concepto educación y lo que su práctica conlleva. Pero después de tanta ley y tanto discurso teórico sobre educación ¿podemos constatar que en la práctica educativa diaria y real se ha producido semejante cambio? ¿o seguimos adoptando en dicha práctica, finalmente, actitudes, metodologías y criterios basados en la educación tradicional? Recientemente me comentaba un profesional de la educación que el profesor de su hija, que está a punto de jubilarse y que lleva en la enseñanza toda su vida, establece actualmente la misma relación educativa que cuando empezó a trabajar. Hace comentarios de comparación de unos alumnos con otros (“Pero no ves como lo hace aquel, menudo burro que estás hecho”), lleva la misma metodología de evaluación a través de exámenes, controles y pruebas, y sigue utilizando más o menos los mismos recursos y contenidos que utilizaba hace 40 años. Y, sin embargo, puede seguir trabajando dentro del sistema educativo que es donde se supone que más reflexión y análisis puede haber sobre la educación. A lo mejor este ejemplo pueda parecer a cualquiera no más que un caso extremo sin importancia, a mí me parece curioso y altamente significativo. Desde mi experiencia trabajando en la escuela en estos últimos 15 años, puedo asegurar que en general la práctica educativa no ha cambiado tanto y que seguimos adoptando muchas de las maneras y formas que se tenían con la educación tradicional de la que todavía se arrastra un lastre del que difícilmente se puede uno despojar. A pesar de la evolución teórica e intelectual del discurso que se va introduciendo desde las leyes y decretos y de la aportación de tantos y tantos profesionales de la materia que durante siglos han dejado constancia de su trabajo, cuando realmente uno se acerca a analizar las prácticas educativas que se llevan a cabo, tanto dentro de la institución escolar como fuera de ella, pocas son las experiencias que se salen de lo que ya conocemos como educación tradicional. Todas esas pedagogías que de alguna manera potencian una educación en libertad, tal y como llevó a la práctica Alexander Sutherland Neill creando una escuela alternativa a la tradicional y sustentada en el psicoanálisis, el antiautoritarismo y el autogobierno, pedagogías que defienden un discurso en favor de la no-directividad, tal y

como Carl Rogers analiza, que manejaban conceptos como “constructivismo”, tal y como Piaget y otros tantos ya predicaba en el siglo XX, que llevaban a la práctica la educación activa y sensorial que María Montessori creó, pedagogías donde se baraja el concepto “enseñanza” equiparándolo al de “investigación”, al igual que se analiza lo que puede llegar a ser el aprendizaje colaborativo sobre lo que Lawrence Stenhouse teorizó, y, en definitiva, pedagogías que durante años han dejado constancia de que la educación se puede abordar de diversas maneras y que según las circunstancias que rodeen a los que están llevándolas a la práctica, pueden tener sustanciales beneficios, en algunos casos ya probados y constatados. A pesar de ello los centros educativos han dejado de lado tantos y tantos planteamientos referidos a la educación, han dejado de ser ya una referencia en cuanto a la reflexión en profundidad sobre lo que significa educar. En dichos centros ya no se habla sobre educación, bastante tienen ya los profesores hoy en día con hablar sobre la disciplina y el comportamiento de los alumnos. Ahí es donde se van la mayoría de horas de reuniones, claustros, coordinaciones y sesiones de evaluación. El concepto educación, en lo que a la práctica habitual se refiere, no está, por tanto, tan alejado de la definición sobre educación que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua propone. Hoy día ¿A alguien se le escapa que podemos estar hablando de educación sin tener que adoctrinar, instruir o enseñar? ¿Quién se plantea dentro de una institución educativa una relación al margen de estos conceptos que nos propone el diccionario? ¿Hay alguien que se plantea, incluso fuera de la institución escolar, el respeto a los intereses de las personas a la hora de iniciar la tarea educativa? ¿A quién no le da un poco de vértigo utilizar palabras como libertad o autonomía cuando hablamos de educación? ¿No hay una tendencia más clara en educación a practicar el control en el aprendizaje y a programar el conocimiento? ¿Por qué realmente no se llevan a la práctica tantas y tantas teorías pedagógicas, a pesar de que el discurso teórico este hoy en día más que aceptado y en algunos casos la experiencia práctica y sus beneficios ya corroborada y constatada? Estas son algunas de las reflexiones que de entrada me vienen a la cabeza cuando he iniciado este debate. Y sobre ello quiero hacer un análisis personal.

Educar, según lo que comunmente se entiende y habitualmente observo que se pone en práctica, podría llegar a ser una acción en la que ponemos en juego a una persona que tiene como objetivo el inculcar e incidir, a través de la enseñanza, la instrucción, la doctrina, la dirección o el encaminamiento, a una segunda persona o varias (destaca que estas sean niños o jóvenes) por medio de ejercicios, preceptos, ejemplos, etc. Al margen de todo lo que teóricamente se haya reflexionado sobre lo que es educar, finalmente, cuando alguien empieza a ejercer como educador o se empeña en hacerlo, acaba no menos que realizando lo que anteriormente he comentado. O por lo menos eso es lo que yo observo a mi alrededor dentro de mi trabajo como profesional de la educación, o al margen de él, cuando establezco las relaciones cotidianas con la gente con la que me relaciono. Las preguntas de base que me planteo a mí mismo es si realmente es necesario educar y porqué lo hacemos.

## ● La estructura escolar

Cuando un educador plantea su tarea educativa con una o varias personas a las que quiere adoctrinar, enseñar, encaminar, instruir o dirigir es porque de entrada tiene establecido un programa, doctrina o conjunto de actividades, lecturas, ejercicios, etc., concretos que, de entrada, valora, intuye o cree que son importantes impartir a esas personas. Por eso hoy en día las instituciones que se encargan, de una manera formal, de

educar, las llamadas escuelas (hoy día ya muchos profesores se niegan a utilizar el término educar a la hora de definir su labor en la escuela porque ellos se declaran exclusivamente enseñantes), establecen una estructura que posibilita a través de la enseñanza, la dirección, la instrucción o el adoctrinamiento la impartición del conocimiento ya programado. Dicha estructura escolar está basada en tres pilares fundamentales:

- la organización de grupos homogéneos de trabajo, según la franja de edad o la condición de las personas, que obliga a los niños a un tipo de convivencia basada exclusivamente en la relación con sus iguales e incentiva, por tanto, relaciones competitivas y de comparación.
- la imposición de programas preestablecidos de trabajo para cada franja de edad que establecen y definen con rigurosidad objetivos a conseguir, las metodologías de trabajo, los contenidos a desarrollar y los métodos de evaluación que permiten llevar un control de qué, cómo y cuándo aprenden las personas sujetas a esa estructura, y den fe, por otra parte, de que los objetivos se cumplan
- la relación de poder que se establece entre el educador y el educando

Cualquier centro, academia, universidad, organismo, institución o familia que, de alguna forma, esté asentando o dando cobijo a esos tres pilares anteriormente señalados a la hora de organizar los aprendizajes, presenta esta estructura escolar. Esta estructura en sí es bastante corrosiva para todas las personas que están involucradas en ella (tanto para el que educa como para el que es educado); cuando estos pilares aparecen en cualquier relación educativa, algo no está funcionando en la misma y los resultados para sus practicantes pueden ser intrascendentes, nefastos o dañinos. Y, sobre todo, esta estructura escolar realza un *modelo competitivo y de comparación* que no es si no el reflejo de la sociedad imperante; dejando de lado cualquier otra actitud que tenga que ver con *la colaboración o la cooperación*. Eduardo Punset escribe a este respecto:

*“El modelo educativo imperante consiste en encerrar en un espacio reducido a un grupo de niños de la misma edad, para que desarrollen exactamente las mismas aptitudes: treinta niños escuchando a un maestro sentado cátedra sobre lo que él sabe, más que sobre lo que a ellos les puede interesar y necesitan aprender para situarse más tarde en la vida. Se trata de amoldarlos a un modelo concreto; no de una convivencia entre una variedad de personas de edades y aptitudes variadas, desarrollando caminos personales y colaborando entre sí para ayudarse mutuamente y como grupo. (...)*

*Este modelo cerrado crea, inevitablemente, condiciones competitivas extremas. Los niños se comparan constantemente unos con otros. No aprenden a apoyarse, a colaborar ni a dividirse las tareas. Todos sirven para lo mismo, llevan a cabo tareas idénticas; no aportan nada específico al grupo, ni desarrollan sus cualidades personales, ni valoran las diferencias, ni se responsabilizan de su entorno, sus compañeros o su propio aprendizaje, y compiten por la atención del mismo profesor. Si se pretende formar adultos que sepan colaborar, éste es el peor sistema posible.*

*Los niños extraen de las comparaciones sus conceptos de normalidad y de éxito. Y, sin embargo, de entrada se sabe que en el mundo adulto uno de los grandes escollos para ser feliz es la manía de compararse con los demás, que*

*genera frustración e inseguridad. Es decir, que el sistema educativo no sólo enseña a los niños a competir sino a competir con los más allegados y a compararse en todos los sentidos.” (Punset, E. 2005)*

El problema viene cuando ese programa, doctrina, actividad, lectura o ejercicio impuesto, no está en consonancia ni con los intereses o motivaciones de las personas a las que se le van a aplicar, ni siquiera, en muchos casos, con su nivel de desarrollo físico, intelectual o moral (cosa que viene a ser bastante frecuente hoy en día, si analizamos cualquier tarea educativa que esté en funcionamiento). Y todo se agrava cuando, además, por parte del educador hay una obligación implícita o explícita de tener que impartir ese programa, esa doctrina o precepto, con unas personas en concreto y en un tiempo determinado. Esto conlleva, en muchos de los casos, esa relación, a la que hacía referencia, entre el educador y el educando basada fundamentalmente en el poder, en *la obligación*, de una forma más o menos inquisitiva, para que se cumpla dicho programa, se asimile esa doctrina o se aprenda dicho ejercicio o actividad. Si además hay resistencia por parte del educando a asumir todo esto, el educador va a tener que emplear su poder a un nivel bastante mayor y, así, la obligación va a ir acompañada irremediablemente de la represión, la amenaza y el castigo. Ese castigo puede ser a nivel físico, práctica que ya hoy en día legalmente está prohibida en cualquier institución educativa (pero sin olvidar que es una práctica que a nivel privado se sigue haciendo con los propios hijos), o puede ser a nivel psicológico, práctica que habitualmente se sigue utilizando en muchos centros educativos. Castigos basados en dejar a un niño sin poder jugar con sus amigos, en mantener a una persona aislada en una habitación sin poder salir, obligar a un niño a copiar una lección, frase o texto entero tantas veces como se le mande, etc., son ejemplos de actitudes de represiones o castigos psicológicos, que hoy en día se siguen haciendo. Esto conlleva el sometimiento del niño a hacer lo que el adulto quiere que se haga. Este es el inicio de una relación basada en la obediencia ciega y la sumisión; las personas se acostumbran finalmente a realizar tareas sin ningún tipo de interés y de una forma mecánica solamente por el hecho de que alguien les ha mandado hacerlas. Esto perpetua el sistema y aleja a las personas de sus motivaciones, ilusiones, intereses y necesidades, que son las que nos permiten vivir plenamente la vida y no sobrevivir ante ella, como a menudo se observa con aquellas personas que han sido sometidas a este tipo de educación. Eduardo Galeano hace referencia a esto en uno de sus cuentos incluidos en su libro “El libro de los abrazos”, que aquí quiero transcribir:

*“La burocracia/3*

*Sixto Martínez cumplió el servicio militar en un cuartel de Sevilla.*

*En medio del patio de ese cuartel, había un banquito. Junto al banquito, un soldado hacía guardia. Nadie sabía por qué se hacía guardia del banquito. La guardia se hacía porque se hacía, noche y día, todas las noches, todos los días, y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados la obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se hacía, y siempre se había hecho, por algo sería.*

*Y así siguió siendo hasta que alguien, no sé qué general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién*

*pintado, para que a nadie se le ocurriese sentarse sobre la pintura fresca.”*  
(Galeano, 1994)

Cuando cualquier educador (madres, padres, psicólogos, profesores, etc.) realiza un programa, propone una actividad, imparte una doctrina, etc., ¿Tiene presente, muy por encima de todo, las personas a las que va dirigido todo ello? ¿De dónde sale el programa y quién da validez a lo que ese programa propone? ¿Ese programa respeta los intereses personales de aquellos que lo van a llevar a cabo? ¿Por qué ese programa y no otro?

*Toda estructura de relación basada en la obligación o enseñanza impuesta desde fuera, es contraria a la propia vida.* Esta afirmación me salió de dentro la primera vez que la escribí. Posteriormente y a través de mi investigación en la elaboración de este proyecto he dado con teorías sobre la vida que refuerzan esta idea, en la que ahora también me reafirmo, y sobre las que en este mismo capítulo hablaré. Nadie está diseñado como ser humano, ni genéticamente, ni biológicamente para crecer aprendiendo lo que los demás obligan a aprender, lo que los demás quieren que se aprenda o lo que los demás idealizan que se necesita aprender. Dicho así, es bastante patente, que la relación que establecen las personas que están educando bajo este concepto, está basada en el poder y deja poco margen para un aprendizaje y desarrollo en libertad.

## **La relación educativa**

Y si la estructura de relación basada en la obligación es contraria a la vida, el concepto educación, así entendido, empuja a esa relación educativa también contraria a la propia vida. La naturaleza humana ofrece una serie de capacidades innatas como la curiosidad, las ganas de aprender, la necesidad de movernos, el interés por investigar, por buscar, el observar, el sentir, el comunicarse con los demás, y que son las capacidades que permiten, de una forma natural y voluntaria, acercarse al mundo para poder conocerlo, comprenderlo y vivirlo. Y es así como se observa que los niños desde muy pequeños empiezan a acercarse al mundo. Con curiosidad, muy poco a poco, viviendo cada momento con intensidad y pasión, y, sobre todo, integrando los aprendizajes en función de su desarrollo, de su evolución, de sus intereses y sus necesidades. Y, por tanto, sin necesidad de que nadie les obligue a aprender aquello que no está dentro de su desarrollo, evolución, interés o necesidad, sin necesidad de que nadie les enseñe. Pero aquí entra la actuación del adulto que de alguna manera está permanentemente relacionándose con el niño e involucrándose en ese proceso, inicialmente, natural y apasionante de conquista y descubrimiento del mundo que el niño comienza desde que nace. Las posibilidades de actuación con un niño, según las circunstancias que rodeen las situaciones que viva ese niño y la forma de ser de los adultos que están a su cargo, pueden ser múltiples y diversas y, por tanto, el tipo de relación que se puede establecer con ese niño también puede ser múltiple y diversa. Y aun así, establezcan el tipo de relación que establezcan, todos están educando al niño de alguna forma. El padre que durante una hora está escuchando a su hijo porque este no quiere irse del parque a casa e intenta convencerlo serenamente con palabras y argumentos, está educando a su hijo. Al igual que otro padre que, en la misma tesitura, obliga a su hijo de una forma más impositiva a ir a casa y no entra a escuchar lo que su hijo quiere, incluso lo arrastra físicamente, le amenaza o le pega para que se haga lo que él diga, este padre también está educando a su hijo. Entre estas dos formas de actuar, por supuesto, existen miles de

variantes que podemos adoptar para conseguir, en definitiva, el objetivo de ir a casa. Cada forma de actuar con el niño supone una forma diferente de incidir sobre el niño, el establecimiento de un tipo de relación también diferente con ese niño y, por tanto, una manera distinta de educarlo. Pero yo no voy a entrar a valorar las actuaciones de cada educador, padre, madre, médico, ..., etc. como buenas, malas, justas, injustas, convenientes o inconvenientes, en resumen, mi intención no es juzgar sobre lo que es educar bien o educar mal. Mi intención, además de estructurar mis ideas y darles forma para que se me entienda, es la de favorecer el debate sobre educación, sobre todo desde la integración de aquella relación educativa que más coherencia presenta con las necesidades vitales de las personas que se están relacionando. Y desde aquí iniciar toda el trabajo posterior. Desde esta reflexión es desde donde he podido ir definiendo lo que yo entiendo por educar.

### **Procesos naturales de aprendizaje. Procesos de vida**

Aunque lo que sí es verdad es que determinadas formas de actuación si dejan entrever el tipo de relación cercana o distante con el niño y las repercusiones negativas de ciertas prácticas educativas, habituales por otra parte, que los niños están viviendo hoy en día y que están basadas en los principios educativos basados en la obligación y/o en la enseñanza, que antes analizaba. Un niño de dos meses, por ejemplo, que todavía no se pone de pie, adecua, sin embargo, su desarrollo motor para realizar movimientos que en ese preciso momento necesita, puede y quiere. Si las personas que rodean a ese niño conocen las capacidades tan grandes de las que la especie humana le ha dotado y confían en que las puede desarrollar, le dotarán de las condiciones educativas y el espacio necesario para que las desarrolle. De no ser por alguna lesión o enfermedad, este niño acabará andando cuando su desarrollo madurativo se lo permita. Y en el camino hasta llegar ahí, el niño ha vivido uno de los procesos de aprendizaje más complejo, profundo e importante que se pueda dar dentro del desarrollo global de la persona. Y en este proceso no ha necesitado programaciones predeterminadas, enseñanza, dirección o control alguno. Un niño puede llegar el solo a adquirir este aprendizaje, siendo él el partícipe y protagonista de su conquista. Si por contrapartida alguien se plantea que los niños cuanto antes se les ponga de pie antes van a andar y antes van a desarrollarse, puede programar toda una labor de actuación, más o menos estricta o flexible, para que el niño ande cuanto antes. Planteará objetivos, le enseñará, lo pondrá de pie para que empiece a mover las piernas, le colocará en un aparato taca-taca para que empiece a desplazarse y, en definitiva, dirigirá todo su aprendizaje para conseguir sus objetivos en el plazo marcado. En este caso también el niño acabará andando. Sin embargo el tipo de relación establecida con ese niño y las repercusiones de ese aprendizaje para su vida es bien diferente. Si de entrada sabemos que va a poder por sí solo ¿para qué entrar a manipular su proceso? Un aprendizaje que uno mismo conquista a través de su experiencia e investigación, donde está poniendo al límite todas sus capacidades, sus intereses y necesidades, no tiene nada que ver con aquellos aprendizajes que desde fuera nos obligan a establecer. Sin embargo en educación hay una tendencia clara, desde que los niños son bien pequeñitos, a encaminar, dirigir, enseñar e instruir en todos los aprendizajes.

Howard Gardner, en su libro “La mente no escolarizada” y, más concretamente, en el capítulo 1 “Introducción: Los enigmas centrales del aprendizaje”, da una visión espléndida de cómo los niños aprenden:

*“Sin la ayuda de un libro de gramática o de un profesor de lengua bien preparado, sin requerir la autorización de las calificaciones obtenidas en una asignatura, todos los niños normales fácilmente adquieren el lenguaje que se habla a su alrededor. Lo que es más extraordinario, niños que, aun siendo demasiado pequeños para sentarse en un pupitre de escuela, pero que crecen en un medio políglota, pueden dominar varios idiomas; incluso saben en qué circunstancias han de recurrir a cada una de las lenguas.” (Gardner, 1993)*

Y continua más adelante:

*“Sin embargo, tras examinarlo, el lenguaje resulta ser algo no excepcional entre las capacidades humanas. Es sencillamente el ejemplo más espectacular de uno de los enigmas del aprendizaje humano: la facilidad con la que los seres humanos más jóvenes aprenden a llevar a cabo determinados comportamientos que los estudiosos aún no han llegado a comprender. Durante los primeros años de vida, todos los niños del mundo dominan una asombrosa serie de competencias con poca tutela formal. Llegan a ser competentes para cantar canciones, montar en bicicleta, bailar, estar al tanto de docenas de objetos en casa, en la carretera, o por el campo. Además, aunque de un modo menos visible, desarrollan sólidas teorías acerca de cómo funcionan el mundo y sus propias mentes. Son capaces de anticipar (...)” (Gardner, 1993)*

A pesar de que existen innumerables estudios, experiencias e investigaciones contrastadas sobre la naturaleza del aprendizaje, incluso en personas con discapacidades que llegan a adecuar sus aprendizajes a sus limitaciones sin que desde fuera haya habido una enseñanza o dirección clara, se sigue, en general, concibiendo la educación como una práctica que necesita de la enseñanza y la dirección. Se habla de que los niños poseen genéticamente unas capacidades que les permiten, según el ambiente en el que se críen, activar todo un potencial para aprender lo que necesiten, que son como esponjas que lo absorben todo. Pero se sigue en el empeño de tener que enseñarles desde fuera, aquello que ellos, por sí mismos, pueden descubrir. Será que se tiene prisa en que los niños aprendan o que hay una opinión generalizada de que cuanto antes aprendan será mejor. Y solamente por no confiar en las capacidades tan grandes que tienen las personas y no respetar los *procesos naturales de aprendizaje* para los que el ser humano genéticamente está preparado. Rebeca Wild, en sus libros sobre la escuela “El Pesta”, que fundó junto a su marido Mauricio Wild en Ecuador en 1977 y en la que desarrollaron un método educativo basado en la no-directividad, habla de respetar y potenciar los *procesos de vida*:

*“Para nosotros los procesos de vida tienen lugar a modo de interacción entre el adentro y el afuera, entre una estructura interna compleja con su potencial de autorrealización y el caos relativo del exterior. En esta acción recíproca directa entre el adentro y el afuera sin separarse artificialmente del entorno, el organismo construye nuevas estructuras y aprende a conocer sus posibilidades.” (Wild, 2003)*

Que viene a ser, desde mi punto de vista, el mismo concepto que cuando hablo desde mi experiencia en Educación Creadora de procesos naturales de aprendizaje.



Y cuando se dan este tipo de actuaciones contrarias al propio desarrollo del niño, cuando yo mismo me he visto en determinadas situaciones ejerciendo esa labor educativa contraria a lo que el niño necesita, más bien guiándome por lo que yo creo que es importante para él y sin tener en cuenta su camino, o aferrándome a mi ideología y mi perspectiva o forma de entender la vida, pensando que los demás también la tienen que ver así, e incluso viéndome involucrado en situaciones en las que a voz en grito quiero que las personas con las que me relaciono obedezcan lo que yo digo, dejando entrever carencias emocionales que arrastro y que me llevan a hacer un análisis sobre la vulnerabilidad y fragilidad de las personas, mi opción es la de seguir preguntando, reflexionando e investigando sobre dicha labor, tan compleja y difícil de llevarla bien a cabo, como es el educar. Seguir revisando mi práctica educativa y, sobre todo, revisándome a mí mismo dentro de esa práctica y también fuera de ella.

## Teorías sobre la vida. Claves para entender la educación

Cuando hablo de procesos de vida no es que tome simplemente el concepto que utiliza Rebeca Wild al referirse a los procesos de aprendizaje naturales y lo introduzca directamente en este trabajo ya que se adapta bien a mi discurso. En mi trabajo de investigación personal me he encontrado con teorías sobre la vida que tratan sobre el origen de la misma y su evolución a lo largo del tiempo, que, además de ser sumamente importantes, trascendentes e interesantes, me han impulsado a utilizar estos conceptos que, desde mi punto de vista, aportan numerosas claves para entender lo que es educar. Teorías que, por otra parte, justifican el discurso que intento comunicar y corroboran, una vez más, la poca eficacia del sistema educativo tradicional que basa toda su práctica diaria en la enseñanza y/o obligación desde fuera del conocimiento ya programado y preestablecido. Sistema educativo tradicional que está a años luz de llevar a cabo propuestas que nos acerquen a experiencias y relaciones que tengan que ver con la vida.

Las primeras teorías sobre la vida que quiero remarcar son aquellas en las que los Wild se han basado para llevar a cabo su escuela alternativa para niños en Ecuador durante más de 30 años y su posterior deriva hacia los centros educativos para la actividad autónoma (CEPA), entendidas estas como un tipo de organización social en las que actualmente conviven niños y adultos al margen de cualquier tipo de escuela. Estas teorías las toman de dos estudios de investigación realizados, uno por Humberto Maturana y Francisco Varela, que escriben el libro “El árbol del conocimiento” (Madrid: Debate 1996), y el otro por Hoimar von Ditfurth, que escribe en alemán su libro “Der Geist fiel nicht vom Himmel” (Múnich: Deutscher Taschenbuch Verlag 1993). Sobre estos autores y sus investigaciones Rebeca Wild escribe:

*“Finalmente nos llevó a buscar aquello que tenemos en común los hombres con todos los seres vivos. En primer lugar, había que definir las características de la vida. Los descubrimientos que hicimos al respecto tuvieron una repercusión profunda en el ámbito interpersonal: abrió la posibilidad para encontrar un denominador común con un interlocutor, al margen de cualquier diferencia cultural, ideológica u otra y que hoy día resumimos bajo la rúbrica 'respeto por los procesos de vida'.*

*En el libro Der Geist fiel nicht vom Himmel, de Hoimar von Ditfurth, encontramos una imagen sencilla y convincente que una y otra vez nos ha ayudado a mostrar qué expresa esta rúbrica en última instancia. El autor describe cómo la 'célula primigenia' no sólo consiguió vivir en un entorno que*

*se antojaba caótico, sino que, además, se convirtió en punto de partida para el desarrollo de toda vida orgánica en este planeta. La célula primigénica puede establecer diferencias respecto del caos del que se separó. Puede evaluar qué materias le convienen y cuales constituyen una amenaza para ella. Puede escoger qué entra en ella y qué desea eliminar. Toda esta compleja interacción está guiada desde dentro y sirve para la propia conservación y despliegue.” (Wild, 2003)*

Y continua hablando sobre el trabajo de los otros autores antes mencionados:

*“En 'El árbol del conocimiento', de Humberto Maturana y Francisco Varela, vimos confirmados estos principios básicos de vida. Con su concepción de la 'autopoiesis' revolucionaron las tradicionales teorías de la evolución. definieron los organismos vivos como 'autopoieticos' y remarcaron que entre ellos jamás imperan 'relaciones instructivas' sino vida, despliegue y progreso en razón de un 'mutuo acoplamiento'.*

*Los elementos básicos del rendimiento de la célula primigénica son tan sencillos que estamos acostumbrados a verlos como algo 'natural': en comparación con su relativo caos externo, la célula primigenia ya dispone de una estructura interna increíblemente compleja que la protege del mundo externo por medio de una membrana semipermeable. La inteligencia de la vida ya está claramente obrando en esta célula.” (Wild, 2003)*

Alguién interroga al respecto y Rebeca Wild, con su respuesta, explica la cercanía de estas teorías con la práctica educativa y cómo les ayudo a definir el concepto de no-directividad:

*“Esto resulta comprensible, pero ¿cómo transferimos estos principios básicos a la vida del hombre y a nuestro trabajo práctico en la escuela?, objeta uno de los profesores.*

*¡Precisamente por su radicalidad! Puesto que los hombres también son indiscutiblemente 'organismos vivos', nos atrevemos a afirmar que también deberíamos respetar este principio en nosotros los hombres, no importa en que etapa de la evolución se encuentre el hombre. Si no lo hacemos introducimos el caos en su estructura interna. Es decir, echamos a perder la calidad de esta vida y causamos con ello problemas que tarde o temprano se manifestarán. Por medio de este descubrimiento fundamental, pudimos definir nuevamente nuestro concepto como 'no-directividad'. Nos abrió todo un espectro de nuevos planteamientos que, con el tiempo, arrojan nueva luz sobre nuestras vivencias con nosotros mismos, con los niños a nuestro cuidado y con los padres.” (Wild, 2003)*

Introducir el caos en una estructura interna es precisamente enseñar, instruir, encaminar o adoctrinar desde fuera por parte del educador, aquello que los niños, alumnos, escolares o personas no necesitan, perdiendo la calidad de vida que ya todo organismo genéticamente posee desde que se crea.

La otra teoría sobre la vida que he podido encontrar, también en consonancia con las anteriores, y que refuerza todavía más todo el planteamiento que hacían los

otros autores e incluso el discurso que yo vengo defendiendo, es la que llevó a cabo Lynn Margulis, profesora de la Universidad de Massachusetts, en sus estudios sobre el significado de la vida a lo largo de la historia de la evolución (Margulis, Lynn y Sagan, Dorion, 2001), y que Eduardo Punset toma como referencia en su libro “El viaje a la felicidad” :

*“Ahora bien, los procesos de alimentación de los primeros protagonistas del planeta -¿por qué se tiene tan olvidada la etapa primordial de la vida?- no exigían ejercer la violencia para depredar a los demás. Aquellas comunidades pacíficas ya se regían por criterios de eficacia que las llevó a la cooperación continuada entre ellas. El objetivo de la supervivencia, y por tanto de la felicidad, pasaba por un sofisticado ejercicio de colaboración entre los organismos primordiales. La constatación de lo que biólogos como Lynn Margulis, profesora de la universidad de Massachusetts, calificaron de endosimbiosis, la llevó a postular que en la historia de la evolución ha imperado más la colaboración entre las especies que la competencia despiadada por la supervivencia. (...)*

*¿Qué interés tiene comprender la endosimbiosis para definir el marco exterior de la felicidad? La propia Lynn Margulis contesta brillantemente a esta pregunta: 'A menudo nos olvidamos de hasta qué punto la vida en la Tierra es interdependiente. Sin la vida microbiana nos hundiríamos en las heces y nos ahogaríamos en el dióxido de carbono que exhalamos. Es imposible juzgar la historia de la evolución de manera equilibrada si sólo la concebimos como una fase de preparación para la vida más compleja de los seres humanos. La mayor parte de la historia de la vida ha sido microbiana. La naturaleza antigua, vasta y fundamental de nuestra interdependencia con otras formas de vida debería dotarnos de cierta humildad y sentar las bases para que podamos afrontar el futuro sin falsas ilusiones. A pesar de nuestras quejas continuas, somos tanto explotadores como víctimas, y somos consumidos igual que nosotros consumimos a otros seres. La moraleja de la historia de la evolución es que sólo a través de la conservación de las especies, de la interacción o la creación de redes, y no a través de la subyugación, podremos evitar un fin prematuro de nuestra especie'.*

*Un organismo que sólo piensa en función de su supervivencia destruirá invariablemente, su medio ambiente y, por consiguiente, como se puede comprobar actualmente, se destruirá a sí mismo.” (Punset, 2005)*

Esta teoría de la endosimbiosis a mí me da pistas del escenario hacia donde puede guiarse el concepto educación y sobre el que yo quiero hacer hincapié. Eduardo Punset continua escribiendo sobre el trabajo de Margulis:

*“Si Lynn Margulis tiene razón -pocos se la discuten hoy, pese al revuelo despectivo que levantaron sus primeros hallazgos-, el marco exterior de la búsqueda de sosiego y felicidad de los primeros organismos se desarrolló en una sociedad cooperativa; un escenario que estaba muy lejos de la etapa en la que el metabolismo de otros seres vivos les forzó, millones de años después, a la violencia y la depredación. (...)*

*Si se define la endosimbiosis como la colaboración y la interdependencia constructiva, se puede establecer un paralelismo entre los seres humanos y su organización social, (...). En la vida corriente, la gente suele pensar que el resultado obtenido es fruto del esfuerzo individual y, como mucho, de la suerte. Pero la historia de la evolución muestra que tanto nosotros como el resto de los animales estamos inmersos en un 'juego' en el que, por más que nos empeñemos en lo contrario, el resultado está supeditado al comportamiento de los demás.” (Punset, 2005)*

Los profesionales que basamos nuestro trabajo en la dura y compleja tarea de educar en un sistema educativo basado en la competición y la comparación, sistema actualmente vigente en esta sociedad, tendríamos que tomar más en consideración, y con algo más de humildad, estas teorías sobre la vida sobre las que aquí he querido dejar noticia y huella. Partiendo de esta perspectiva sobre la vida y su evolución, el debate que se puede iniciar asienta unas bases, en principio teóricas, que permiten entender la educación, y por tanto las relaciones humanas y la propia vida, desde un punto de vista bien diferente de lo que comúnmente se entiende.

### **Mi visión de lo que es educar**

Yo que en mi trabajo, y en mi propia vida, intento basar mi relación con los demás en el respeto, la tolerancia y la libertad, respetando intereses y necesidades personales, para que desde ahí cada uno pueda conseguir un desarrollo y crecimiento global, me alejo bastante del concepto educación tal y como se viene entendiendo y aplicando en la práctica educativa habitual, dentro de la estructura escolar y al margen de ella. Porque cada vez son más los ejemplos que se pueden dar de situaciones en las que, al margen de los intereses, necesidades y desarrollo evolutivo del niño, se obliga a este a aprender lo que el educador ha programado. A base de enseñanza, dirección, instrucción, manipulación y doctrina, se somete al niño desde fuera para que engulla esa programación tal y como está previsto y predeterminado. Y a esto le llaman educar. Yo antes de evitar el término educación, tal y como desde esta perspectiva se puede llegar a comprender y difundir, me he interesado en darle un giro a su significado habitual y profundizar, con ello, en torno al debate que dicho término suscita.

Carl Rogers, por su parte, analiza las consecuencias de este tipo de educación basada en la enseñanza y llega a la conclusión de que solamente la experiencia personal, finalmente, es la que tiene trascendencia:

*“b. Pienso que cualquier cosa que pueda enseñar a otra persona es relativamente intrascendente y ejerce poca o ninguna influencia sobre la conducta. Esto suena tan absurdo que no puedo evitar cuestionarlo en el mismo momento en que lo enuncio.*

*c. Cada vez estoy más convencido de que sólo me interesa el aprendizaje capaz de influir significativamente sobre la conducta. Tal vez esto no sea más que un punto de vista personal.*

*d. He llegado a sentir que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo.*

*e. El aprendizaje basado en el propio descubrimiento, la verdad incorporada y asimilada personalmente en la experiencia, no puede comunicarse de manera*

*directa a otro. En cuanto el individuo, a menudo con un entusiasmo muy natural, trata de transmitir esa experiencia de modo inmediato, la transforma en enseñanza y sus resultados pierden trascendencia (...)*

*f. Como consecuencia de lo anterior, advierto que he perdido el interés en ser un educador.*

*g. Cuando trato de enseñar, los resultados a veces me espantan, ya que además de ser incoherentes, en ocasiones la enseñanza parece tener éxito. Cuando esto sucede veo que las consecuencias son perjudiciales: el individuo desconfía de su propia experiencia y esto impide el aprendizaje significativo. Por consiguiente, he llegado a sentir que los resultados de la enseñanza son intrascendentes o bien dañinos.*

*h. Cuando reviso los resultados de mis experiencias pasadas en el terreno de la enseñanza, todos me parecen iguales: hubo un perjuicio o bien no ocurrió nada significativo, lo cual es francamente perturbador.*

*i. Por consiguiente, pienso que sólo me interesa aprender, incorporar preferiblemente cosas importantes que ejerzan una influencia trascendente sobre mi conducta (...)" (Rogers, 1996)*

Yo me acerco mucho a este planteamiento que Rogers hace sobre la enseñanza. De hecho yo ni adoctrino, ni dirijo, ni encamino, ni instruyo, ni siquiera enseño, que son los conceptos que directamente definen la educación. O por lo menos evito en la medida de lo posible hacerlo, tanto en mi trabajo como en mis relaciones habituales con familiares y amigos. En este sentido también debo reconocer que con quién más me cuesta llevar a cabo esto que digo es con mis propios hijos y mi mujer, que son, paradójicamente, aquellas personas que más cercanas tengo emocionalmente, con las que convivo a diario y, por tanto, a las que más quiero. Aquí quiero dejar patente, y de paso no crear equívocos, que yo mismo provengo de un tipo de educación en la que no han sido respetados mis procesos de vida, que estoy haciendo un ejercicio de reflexión permanente sobre mi vida y que en este camino hay momentos en los que aparecen incoherencias claras entre lo que en la teoría piensas que tiene que ser y lo que, definitivamente, en la práctica haces. Creo, a pesar de todo, en el aprendizaje a través de la investigación, la experiencia propia y personal, la búsqueda, el descubrimiento y, sobre todo, a través del juego. Estos conceptos conllevan en sí mismos una motivación intrínseca que posibilita cualquier tipo de aprendizaje siempre que este provenga del interés personal y se acomode al momento de desarrollo de la persona.

Si se ofrece a las personas con las que uno se relaciona la posibilidad de acceder a los intereses personales de un forma libre y en función siempre de su desarrollo, la enseñanza, la instrucción, el adoctrinamiento, incluso el tener que encaminar o dirigir a alguien desviándolo de su auténtico camino, se convierte en algo innecesario y descubrimos, en cambio, que los aprendizajes que se vivencian son verdaderos y que, por tanto, son aprendizajes que se integran con armonía como parte del crecimiento general del individuo. Y esto también es educar.

*“¿La educación debe oponerse inevitablemente a la naturaleza? Depende de que manera se entienda la palabra “educación”. En ella, está incluida la idea de conducir. Enfocada así, significa la sumisión del niño al que dirige sus pasos. Ahora bien si se le atribuye al término el sentido de acompañar y si es considerado como opuesto a instrucción, entonces se aplica a*

*una relación que no sacrifica las capacidades naturales, sino que por el contrario posibilita su crecimiento” (Stern, 2008)*

En ese proceso de aprendizaje concreto se vive una relación con el educador, que es la persona que te asiste y acompaña, muy intensa y especial. Un educador que está colocado siempre detrás, muy atento a las iniciativas, demandas y cambios del que está encaminando su proceso. Mi opción como educador, antes de, como dice Carl Rogers, *perder el interés en ser un educador* (Rogers, 1996), es la de asumir e integrar esta actitud de asistente y/o acompañante a los procesos de vida de las personas con las que me relaciono. Y me refuerzo en esta actitud por dos razones que me parecen fundamentales:

- he llegado al convencimiento y a la comprensión de que el ser humano está dotado genéticamente de unas capacidades que le van a permitir desarrollar y crecer sin ningún tipo de limitación. Todo el trabajo de Arno Stern en su Taller de Pintura y las posteriores investigaciones de Jose Miguel Castro aplicando los Principios de la Educación Creadora en el trabajo del modelado con la arcilla y en el trabajo con el cuerpo, trabajos que yo conozco de cerca, dejan constancia de todas esas capacidades innatas del ser humano. Mi propia experiencia, incluso, trabajando en unas condiciones educativas en las que he renunciado a enseñar, dirigir, encaminar o adoctrinar, me ha hecho corroborar lo que ya venía escuchando e intuyendo sobre cómo las personas con las que convivo aprenden y crecen. Tanto en las clases de Educación Corporal como con las personas con las que trabajo en los Talleres de Expresión, incluso con mis propios hijos con los que muy cercanamente me relaciono, he constatado y sigo constatando cómo se dan los procesos de vida. Y por todo ello me reafirmo en todo esto que también quiero transmitir a los demás.

Y todo el trabajo que los Wild han realizado durante más de 30 años en su escuela “El Pesta” y, posteriormente, en “Las Cepas” (organización social a la que han evolucionado después de cerrar la escuela), tomando como puntos de partida los estudios de Humberto Maturana y Francisco Varela, además de la investigación llevada a cabo por Hoimar von Ditfurth, está basado también en la concepción del ser humano como un ser vivo que genéticamente ya posee un potencial que, en la medida que se le permita activarlo, le va a conducir, de una forma innata, a desarrollarse, aprender y crecer sin límites.

- la segunda razón es que esta actitud concreta como educador es la que más cercana está a mi forma de ser y de entender la vida. Y por tanto me resulta más fácil y coherente actuar de esta manera que de cualquier otra.

Cuando se establece una relación de respeto a los intereses y desarrollo de cada uno, posiblemente así también se eduque. Pero aquí se pasa a otra forma de ver la educación, tal y como yo la entiendo, y quiero transmitir. Solamente por el hecho de convivir, de relacionarse, de compartir un momento con alguien o de vivir emociones juntos, las personas se están educando mutuamente. El hecho de respetar los procesos de aprendizaje naturales de cada persona con la que se convive, es una forma también de educar. Al igual que lo puede ser el hecho de acompañar y/o asistir en esos procesos de vida. Ahí se está transmitiendo, de una forma implícita, respeto, confianza y otra serie de valores de los cuales, las personas que están conviviendo, se están empapando y nutriendo. Por eso digo educando mutuamente porque creo que en cualquier relación

que se establezca, se produce una transmisión mutua de conocimientos, conceptos, sensaciones, sentimientos, actitudes y emociones de los que uno se nutre y con los que realmente tiene la posibilidad de aprender. Educar, desde mi punto de vista, es un acto que nace cuando dos o más personas entran en relación, hay comunicación, hay, por tanto, transmisión consciente o inconsciente de todo aquello que nos hace estar vivos y todo ello, de alguna forma, tiene una incidencia o repercusión en las personas. Por tanto, no solamente se educa a los niños o jóvenes, tal y como se especifica en el diccionario de la real academia de la lengua en algunos de los apartados de las definiciones de los conceptos educar y educación. Todas las personas, siendo como somos seres sociales con necesidades básicas de relación, al margen de la edad, solamente por el hecho de estar conviviendo, nos estamos educando permanentemente los unos con los otros. La vida ofrece la posibilidad de relación y de convivencia. No hace falta tener la intención concreta de educar o transmitir algo a alguien con objetivos predeterminados; cualquier palabra que se comunique, acto, gesto o intención sin palabras puede calar muy hondo en una persona, impactarle y producir un efecto o cambio en su vida. De hecho, lo que más hondo puede calar en una persona no suele ser precisamente aquello en lo que uno se empeña que cale, el acto más sutil o efímero que ha pasado desapercibido para uno, puede ser el que más repercusión tenga en otra persona, por las razones que sean. Y si a este respecto se ahonda aún más en lo que son las relaciones de familia, que es donde se dan los lazos de convivencia y unión entre las personas más íntimos y profundos, es donde aparecen actitudes, formas de ser, aptitudes, intereses, tendencias, etc., que de una forma hereditaria se transmiten de una generación a otra sin ni siquiera haber una intención consciente de querer hacerlo así, en algunos casos solamente por la convivencia tan estrecha que se establece y el vínculo tan especial que se crea; incluso aquellos aspectos relacionados fuertemente con nuestra personalidad, nuestro carácter, nuestra ilusión por vivir o nuestra actitud ante la libertad, por mencionar algunos de los aspectos que marcan la vida de una persona, suelen, en muchos casos, transmitirse e integrarse al margen de la intención de querer transmitirlos conscientemente. Así pues en educación, y centrándome todavía en la familia, a pesar de que hay veces que estamos empeñados en transmitir conscientemente unos conocimientos, unos valores o unas actitudes, el propio desarrollo particular, diferente, y personal de cada individuo y la misma genética juegan también un papel importante y en muchos casos tampoco tenemos que olvidar su enorme incidencia. El ser humano, desde que se engendra tiene, de una forma innata, un potencial genético ya impreso en su cuerpo que, al margen de cualquier intento racional o consciente desde fuera para encaminarlo de una forma determinada, le permite evolucionar hacia donde ya está preparado. Por tanto ¿qué es lo que finalmente se educa y qué como educador se acaba inculcando? En cualquiera de los casos yo, tanto como educador o como persona, participando como participo de diversas relaciones con otras personas en mi vida en general, asumo el rol de acompañar y favorecer los procesos de cada individuo intentando no desviarlo de su auténtico camino. En todo caso me planteo que juntas las personas podemos ir descubriendo cuál es realmente ese camino e intentar por todos los medios que nadie nos desvíe del mismo.

## **Origen etimológico de la palabra educación**

Al acercarnos al origen etimológico de la palabra *educación*, aparecen dos significados que, en principio, pueden resultar enfrentados y contrapuestos entre sí. En

“Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria” (1993), donde Domingo Blázquez Sánchez está como colaborador, se esbozan estos dos significados:

*“Unos la hacen derivar del verbo latino educare, que significa 'criar, nutrir o alimentar, proteger, enseñar'. Otros, en cambio, prefieren el verbo educere, compuesto de la preposición 'e', que significa 'dirección hacia fuera', y del verbo ducere, 'conducir'; tal formación vendría a significar, en consecuencia, 'extraer, hacer salir, sacar de dentro hacia fuera'.*

*(...) ¿Podría la existencia de este doble origen etimológico ser producto de dos maneras distintas de concebir la educación? Todo hace suponer que sí. De hecho se barajan dos grandes líneas conceptuales sobre la misma. Así lo ponen de manifiesto tanto la historia de la educación como la propia realidad actual, en la que conviven formas, a veces muy distintas, de abordar el proceso educativo.”* (Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria, 1993)

Y después de escribir todo lo que hasta ahora he escrito sobre educación en este trabajo, descubro este doble origen etimológico. Y precisamente ahí es donde hacía yo hincapié en mi reflexión: en los dos significados o enfoques contrapuestos de entender la educación. Y en donde he dejado bien claro cuál es mi punto de vista y mi opción a la hora de llevar a cabo mi práctica educativa. Pero tal y como posteriormente se analiza en “Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria”, yo mismo me planteo si “*ambas procedencias etimológicas vienen a complementarse*” e, incluso, ambas procedencias etimológicas conviven juntas en toda relación educativa. Así pues, la perspectiva de entender la educación que yo planteo, y en la que iré profundizando a lo largo de este trabajo, en la que se dan las condiciones de libertad y respeto propicias dentro de esa relación, además de un entorno y ambiente preciso, el movimiento de sacar de dentro hacia fuera o, tal y como yo quiero dar a entender, de activar y desarrollar las capacidades y potencialidades del ser humano para que florezcan de dentro hacia fuera, no excluye en absoluto el concepto de educación en el que el movimiento se da de fuera hacia dentro. Está claro que el ser humano, en sus primeros años de vida sobre todo, va a necesitar más de esa alimentación, protección, cuidado y en general, crianza que desde fuera el adulto ofrece al niño una vez que este nace, fundamental, por otra parte, para su crecimiento, maduración y subsistencia. Yo, sin embargo, incluso en estos primeros años, no hablaría de enseñanza, instrucción, dirección, adiestramiento o manipulación desde fuera hacia el niño. En este sentido hablo de una actitud, desde fuera también, pero, en este caso, de servicio, asistencia o acompañamiento a las necesidades reales del niño, que asegure su crecimiento y madurez. Y, precisamente, a medida que ese niño va madurando y creciendo, si ha tenido la posibilidad de desarrollar autonomía y capacidad de decisión en el aprendizaje, a pesar de que siempre va a necesitar de esa corriente de fuera hacia dentro para ese crecimiento y madurez (hay que tener en cuenta que el ser humano es un ser social por naturaleza y necesita nutrirse de los demás para poder vivir) cada vez va a ser más patente e importante todas aquellas vivencias que partan desde dentro de cada individuo y que, por tanto, tengan que ver con sus intereses y necesidades para que así estas puedan florecer hacia fuera. El ser humano, dotado de un gran potencial, necesitará de las condiciones precisas que le permitan activarlo. Aun así mi propuesta como educador será el estar muy atento a esos intereses y necesidades para poder desde ahí ofrecer una atención, servicio, asistencia o cuidado ajustado a dichos intereses y



necesidades que aleje de cualquier relación basada en la dependencia y, en cambio, alimente relaciones que posibiliten la autonomía y la libertad, a la que todo individuo tiende de una forma natural. Y concluyo que, sin intención de colocarme en ningún extremo y haciendo un ejercicio de sensatez y coherencia, afirmo que, efectivamente, estos dos significados se pueden llegar a complementar y que dentro de mi práctica educativa, en la escuela, al margen de ella e incluso en la relación con mis hijos, se dan a la par en muchas circunstancias. Porque tal y como anteriormente analizaba, incluso con una actitud de respeto al individuo para que active sus capacidades y favorezca su desarrollo, estamos lanzando un mensaje de fuera hacia dentro que estoy seguro que también tiene su repercusión y su incidencia. Es más, en muchas situaciones, sin que haya ni siquiera una comunicación verbal o un contacto físico que se pueda percibir, el ser humano es capaz de transmitir, incluso yo diría inculcar, muchas emociones, sentimientos, actitudes, valores, ideas, y sensaciones, en muchos de los casos, tal y como antes comentaba, a lo mejor sin ninguna intención pero con una eficacia sorprendente. Aquello que uno menos se imagina, precisamente, es aquello que acaba por transmitir definitivamente, más allá de la razón, más allá de su intención, solamente por la convivencia a la que el ser humano esta destinado a tener.

## **Educar desde lo que cada uno es**

Este es el concepto de educación, entendido desde una perspectiva general y a nivel intelectual, en el que yo quiero ahondar. Sin embargo, sigo pensando que no es teóricamente donde más hincapié quiero hacer. Las propuestas concretas de trabajo que voy a plantear, en coherencia con todo este discurso, es lo que, a la hora de la verdad, quiero que dé validez y solidez a mi experiencia y trabajo. En la base de mi reflexión está la comprensión de los principios de la educación creadora, descubiertos por Arno Stern en su taller de pintura “Le Closlieu” en Paris, de la aplicación de esos principios que posteriormente hace J. Miguel Castro con el trabajo con la arcilla y con el cuerpo y Vega Martín con el trabajo del cuerpo en movimiento y la música. Y, por supuesto, de mi experiencia particular en los talleres de expresión (pintura, arcilla y movimiento) que llevo a cabo en Donostia y de mi experiencia aplicando esos mismos principios en mis clases de educación corporal.

No pretendo crear una forma concreta de concebir la educación, ni tampoco quiero llegar a ninguna conclusión dogmática con lo que aquí escriba. Esto es lo que yo conozco, he experimentado y en lo que me he basado para poder hacer mi trabajo. Supongo que nadie más pueda hacer esta reflexión y pueda llegar a estas mismas conclusiones porque, de entrada, parte de una experiencia particular y, seguramente, única. Profundizando aun más en toda esta reflexión, he llegado a la conclusión de que, el hecho de concebir la educación de una forma tan particular y única, tal y como antes lo comentaba, está muy enclavado en la forma tan particular y única de ser que tengo. Primero cada uno va desarrollándose y formando su personalidad que le hace ser de esa forma, luego cada uno se va nutriendo de todas aquellas relaciones, conocimientos, ideas, experiencias, etc., que más van encajando con esa forma de ser que marca su personalidad y, posteriormente, es cuando se empieza a justificar de una forma teórica todo aquello que uno lleva a la práctica y que encaja perfectamente con esa forma de ser que uno tiene. Se educa desde lo que cada uno es. Mi experiencia, mi conocimiento, mi proceso de aprendizaje y mi trabajo, por tanto, no sirve a nadie como guía, sino como medio para que otras experiencias, otros conocimientos, otros procesos de aprendizaje y otros trabajos también se puedan llevar a la luz. Esta es mi intención, por lo menos. Y

creo que no sirve de guía ni siquiera para mí, porque en la base de mi trabajo está la revisión permanente de lo que estoy haciendo, de cómo lo estoy haciendo y, sobre todo, una revisión permanente de la herencia educativa que arrastro de toda mi familia anterior que es donde, de alguna forma u otra, yo he ido asentando todas mis emociones, mi carácter, mi forma de ser, y, en definitiva, mi forma de entender las relaciones humanas y la vida. Tengo la certeza de que además esta revisión y reflexión sobre mi trabajo no se detiene aquí, no quiero tampoco aferrarme a unas ideas y hablar sobre ellas como si estuviera en posesión de la verdad. La clave de una persona que está basando su trabajo en el respeto a los procesos de crecimiento de los demás, está primeramente en respetar a uno mismo y, por tanto, darse la libertad de cambiar de opinión y/o de forma de actuar en el momento que crea oportuno; esto es, para permitir que las personas a mi alrededor crezcan libres y sean autónomas, yo mismo tengo que estar implicado en un proceso de crecimiento en libertad para lograr autonomía propia. Esto es lo que mi experiencia me dice, esto es lo que yo he logrado integrar en mi persona, esta es mi vida. Solamente quiero compartirla con alguien.

### ● Educar desde el amor

Anteriormente daba importancia a la relación que un educador establece con las personas con las que convive, y lo hacía destacar como lo más importante desde mi punto de vista. Esta reflexión me lleva a analizar la educación desde otra perspectiva que refuerza todavía más lo que anteriormente definía y defendía sobre la relación. Y es que dicha relación va a marcar la dirección y el sentido que se da cuando dos o más personas que se están relacionando crecen y se desarrollan como seres humanos. Y si realmente una persona se plantea como educador un tipo de relación que permita crecer sin límites, tanto a él como a las personas con las que se relaciona, y sintiendo la realización y el placer que supone establecer una relación de tal calibre, solamente lo puede conseguir si esa relación esta concebida y llevada a la práctica desde el amor. Si queremos educar para hacer personas libres solamente queda el camino del amor. Quizá suene un tanto arriesgado utilizar esta palabra que tantas acepciones puede llegar a tener según dónde, cuándo, cómo y quién la utilice. pero hago referencia a ella, no porque desde la teorización de lo que es educar me parece más o menos apropiada o más o menos interesante para defender el discurso que planteo, sino porque de alguna manera yo mismo siento en mí que algo se mueve en relación al amor. Podría utilizar otra palabra para definir esto, pero me parece la más completa y apropiada para definir este sentimiento o intuición que tengo. Cuando se establece una relación basada en el amor, dentro de ella entiendo que debe haber respeto, aceptación y confianza hacia la otra persona o personas con las que nos relacionamos; ese tipo de relación conlleva un vínculo especial entre las personas que hace que todo fluya sin problemas posibilitando el aprendizaje, el desarrollo y el crecimiento en libertad del ser humano. Hago este análisis desde lo que yo siento cuando me relaciono con los demás y por ello lo he querido incluir en esta reflexión sobre educación que aquí he desarrollado, a pesar de la dificultad que me produce plasmar en palabras lo que realmente es puro sentimiento. Porque cuando utilizo este término quiero ser muy claro en el sentido de utilizarlo no como herramienta conceptual que ayude a comprender desde el punto de vista teórico mi trabajo (bastante está manido ya este término desde la religión, la política, la educación, la psicología, etc. para defender o vanagloriar cualquier pensamiento o idea, o defender discursos, cuando en la práctica real es odio y confrontación lo que prevalece), sino como término que tiene que estar muy unido a la vivencia concreta que

se establezca y a lo que esta vivencia despierta y moviliza en cada persona. Yo mismo he podido comprobar en mis relaciones con las personas con las que he convivido, tanto en el trabajo como en la vida diaria, que cuando se han dado momentos de desamor, y por tanto se producen situaciones en las que los miedos, la rabia, los celos, las inseguridades, etc., se ponen de manifiesto, se provoca una respuesta corporal (respiración corta y acentuada, latidos del corazón acelerados, cambios en la misma expresión de la cara, etc.) que nos aleja de cualquier proceso de crecimiento al que cualquier ser vivo puede llegar a aspirar. Sin embargo, todas las personas hemos experimentado alguna vez lo que supone aquella relación entre personas basada en el amor y donde se viven sentimientos de puro respeto y confianza hacia los demás. En estas situaciones lo que más se manifiesta la sensación de que todo fluye, nada está atascado o colapsado, la vida sigue su curso, el crecimiento como seres vivos está garantizado. A este respecto quiero mencionar aquí el trabajo de investigación que Humberto Maturana ha realizado en torno a la biología pero centrándose en aspectos que dentro de esta rama científica nadie se había atrevido a analizar. Maturana habla de la biología del amor y establece una definición de lo que supone este sentimiento:

*“El amar es lo que ocurre en el vivir en las conductas relacionales a través de las cuales el otro, la otra o uno mismo surge como legítimo otro en convivencia con uno.”* (Maturana, 2007)

Desde este punto de vista planteo yo la reflexión sobre este término. En esta definición va impresa una actitud de aceptación y respeto hacia la persona o las personas con las que nos relacionamos, que a mí me parece fundamental, en cualquier caso, a la hora de encarar una relación educativa. Y solamente desde una relación basada en el amor, en la que la otra, el otro o uno mismo surgen como legítimos y, por tanto, auténticos y verdaderos, se puede hablar de aprendizaje basado en los procesos naturales o procesos de vida y, por tanto, de crecimiento en las personas hacia la autonomía y la libertad. ¿Alguien todavía duda de que las personas pueden llegar a aprender algo en la vida si a su alrededor no existen relaciones basadas en el amor? ¿Alguien todavía sostiene que el desamor nos conduce hacia la vida?

*“... como nosotros nos transformamos tanto a nosotros mismos como a nuestro entorno mediante cada interacción con el medio ambiente, avancemos un paso más e intentemos comprender cómo los procesos de crecimiento y de desarrollo son posibles gracias a la influencia del amor”* (Wild, 2006)

Todo el análisis que he hecho en torno a la educación y a lo que para mí es educar está impregnado obviamente del concepto amor. Y todo gira en torno a este concepto. De hecho cuando yo experimento situaciones adversas y contrarias al amor, en las que me veo envuelto en discusiones peregrinas con personas a las que quieres y con las que quieres compartir tu vida, o me veo lanzándole a mi hijo un discurso, o en algunos casos bronca, moralista que hace entrever, a pesar de mi discurso teórico, mis inseguridades a la hora de aceptarle tal y como es, mi opción es la de reconducir lo antes posible dicha situación teniendo siempre presente lo que el amor nos aporta. A través de este sentimiento es como se puede llegar a superar cualquier situación adversa por mucho sufrimiento que ésta nos haya producido y, por tanto, es a través de este sentimiento como podemos llegar a encauzar de una forma sana todas las relaciones

humanas que tenemos. Y para ello tenemos que vivir el amor con claridad. A este respecto Rebeca Wild hace mención en su libro *Libertad y límites. Amor y respeto* del que quiero apuntar esta cita:

*“Por tanto, el amor sólo puede vivirse con claridad cuando los organismos de los amantes no 'confluyen unos en otros' ni se 'absorben unos en otros', sino que cada uno siente sus propias membranas y límites con claridad y en este estado de estar en sí mismo emite al otro una señal de que es percibido, aceptado y amado.”* (Wild, 2006)

Colocarse en ese estado de *estar en sí mismo* me parece clave para percibir, aceptar y amar a los demás. Estar en sí mismo, en definitiva, es también percibirse, aceptarse y amarse a sí mismo. Y aquí es donde tiene que empezar toda labor como personas que trabajamos en relación con los demás y, por tanto, como personas que tenemos una influencia grande en los demás según como uno se encuentre consigo mismo. De hecho cualquier situación que se vive en torno al desamor deja entrever las carencias que uno mismo tiene con respecto a la relación con su cuerpo y su persona. Mi opinión es que todo lo que nos cuesta tratar bien a los demás es lo poco bien que nos tratamos a nosotros mismos. Así pues, no queda otra alternativa que seguir creciendo como personas si realmente uno se propone encarar una relación educativa basada en el respeto, la aceptación y la confianza en los demás, una relación educativa encauzada desde el amor.

He querido establecer un acercamiento al concepto amor de una forma real y viva, que ayude a su vez a colocarse en educación desde lo que cada uno siente y no desde lo que cada uno piensa. Me imagino que esto no es más que el inicio de una pequeña reflexión sobre la que seguiré trabajando, teniendo en cuenta las dificultades que yo mismo tengo cuando hablo de sentimientos, pero no quería que pasara por alto y por ello lo he querido incluir en este debate. Estoy completamente seguro de que una relación basada en el amor no pasa desapercibida para nadie. Quien haya sentido en sus carnes la sensación de amar o ser amado podrá en un futuro también transmitir este sentimiento que tantos beneficios aporta al ser humano. Que esta reflexión ayude a que esto así sea.

### 3 La educación física



Mi trabajo como profesor de educación física me hace replantearme a diario el propio nombre de la asignatura que imparto. Debido a ello, en este capítulo he realizado una reflexión a partir de este término para analizar qué y cómo se viene trabajando en esta asignatura actualmente. Mi intención es abrir debates entre los profesionales dedicados, de una forma u otra, a la educación física, también llamada educación del cuerpo o educación corporal (término que personalmente me agrada más y que a lo largo de este trabajo lo he sustituido por el anterior); debates que impidan la posibilidad de estancamiento en este oficio y se abran perspectivas de avance en lo referente a la comprensión del cuerpo, el movimiento y la salud en general. Por ello espero que dicha reflexión aporte respuestas para algunas preguntas y, sobre todo, aporte más preguntas que nos empuje a la búsqueda de sus respuestas.

Por una parte está el término *educación*, que en el capítulo anterior ya lo he analizado e intentado definir con rigurosidad para dejar, más o menos, claro lo que yo siento y pienso sobre su significado. Y por otra parte está el concepto de *física* que es en el que me voy a centrar en las próximas líneas y en el que quiero profundizar.

Desde el punto de vista etimológico la palabra *física* procede del término griego *fysis*, que se ha traducido por “naturaleza”. En Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria, después de analizar el origen etimológico del concepto “física”, dice:

*”Es decir que lo físico es lo que pertenece al mundo natural: lo físico es el cuerpo, en contraposición al alma, que es lo sobrenatural, lo espiritual, lo psíquico, según las tradiciones históricas”* (Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria 1993)

Si nos vamos a la definición de educación física que aparece en el diccionario de la real academia de la lengua, obtenemos la siguiente información:

educación física

1. f. Conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales.

Esta definición de educación física, para todos los profesionales dedicados a este campo, puede resultar un tanto pobre y escasa, teniendo en cuenta la magnitud de posibilidades que nos da de entrada la educación del cuerpo. Si de verdad prestamos atención sobre el significado y lo que puede dar de sí este concepto que durante años lo han hecho ya, y hoy día lo siguen haciendo, innumerables autores como Sánchez Bañuelos, F. (1986), Cagigal, J.M. (1968), Bázquez Sánchez, D. (1984, 1986, 2001), Parlebas, P. (1981, 1986), Le Boulch, J. (1969, 1978), ..., etc., si tenemos en cuenta la experiencia directa de tantas personas que están llevando a cabo actividades o disciplinas innovadoras para trabajar con el cuerpo, las múltiples investigaciones que se están llevando a cabo en el campo de la educación, el cuerpo, la salud, la psicomotricidad, la expresión y otros tantos campos relacionados con el concepto educación física, a mi entender, lo que realmente a podido evolucionar en los últimos

años este término enriquece su definición y hace que muchas personas acrecienten su interés en este campo. De hecho este último currículo del área elaborado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, publicado recientemente el 13 de noviembre del 2007 y basado en la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), así mismo relata en uno de sus párrafos que aquí he querido resaltar hablando del área de Educación Física y que nos da una idea de la magnitud que conlleva este concepto:

*”No obstante, el currículo del área va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices. El área de Educación Física se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo.” (BOVP, 2007)*

Por muchos profesionales de este campo es sabido que la cantidad de posibilidades de actuación que nos ofrece esta asignatura es tan grande que podemos llevar a abarcar muchas otras áreas y campos diversos relacionados, no solamente con el desarrollo y comprensión del cuerpo, sino con el crecimiento general de la persona.

Si nos centramos en el concepto de física, el diccionario de la real academia de la lengua así lo define:

física, físico, ca. (Del lat. *physicus*, y este del gr. φυσικός, natural).

1. adj. Perteneciente o relativo a la física.
2. adj. Perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea, en contraposición a *moral*.
3. m. y f. Persona que profesa la física o tiene en ella especiales conocimientos.
4. m. Exterior de una persona; lo que forma su constitución y naturaleza.

Y, concretando aún más, los sinónimos de *física* son: corporal, somático, material, real y tangible.

Todos estos conceptos nos dan a entender, centrándonos en las definiciones, en el origen etimológico y en los sinónimos que he mencionado, que lo que trata esta asignatura está muy relacionado, principalmente, con el cuerpo. Y cuando decimos cuerpo se sobreentiende que está vivo y, por tanto, en continuo movimiento y en relación con las personas y el mundo que le rodea. El término pues toma todas estas dimensiones y las engloba en el concepto educación física. Pero en cualquier caso es el cuerpo el que aparece en prácticamente todas las definiciones que podemos hacer sobre el concepto y por esta razón unas de las muchas formas de llamar a esta asignatura, y que a mí personalmente me gusta mucho, tal y como antes lo indicaba, es educación corporal o educación del cuerpo. Pero cuando se define el cuerpo como algo material, real, tangible y, por tanto, susceptible de poder ser medido, estamos reduciendo las posibilidades y la riqueza que este término conlleva. Aquí la clave, entonces, está en definir lo que para cada uno signifique lo que es el cuerpo, para a partir de aquí tomar conciencia de cómo afrontamos cada uno de los profesionales dedicados a este área, el trabajo como educadores corporales. En *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria* (Inde, 1993) así mismo se puntualiza:

*“De la misma forma que toda educación se asienta en un determinado concepto de persona, cualquier concepción acerca de la Educación Física tiene su fundamento en el concepto que de cuerpo se tenga, y que, a su vez, remite al concepto previo de persona, y al valor que lo corporal posee en la vida humana. Parece pues pertinente referirnos al cuerpo antes de referirnos a la Educación Física.”* (Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria, 1993)

Y para poder referirse al cuerpo, no solamente se debe tomar conciencia del significado a nivel teórico que este término suscita en cada uno de los profesionales dedicados a la educación corporal; toda experiencia con el cuerpo es vital a la hora de enfrentarnos a una labor que implica la comprensión del cuerpo y su desarrollo. Lo que se transmite, en definitiva, a los alumnos, son todas aquellas sensaciones positivas que uno mismo ha vivido con esas experiencias y, por supuesto, la relación que cada educador tiene con su propio cuerpo. Si un educador se ha pasado su vida entrenando a nivel de deporte de élite, con el tipo de experiencia corporal que esto supone, y empieza a dar clases de educación corporal, está muy claro lo que en el fondo va a transmitir a sus alumnos. Más allá de lo que sepa sobre educación corporal, y más allá de los conocimientos sobre todos los contenidos que se pueden aplicar en este área, las diferentes metodologías de trabajo y los modelos de evaluación, cada cual acabará transmitiendo aquello en lo que más experiencia tiene, lo que más valora y con lo que más seguro se encuentra. Si es un bailarín profesional el que ha llegado a ser educador corporal, las vivencias en su profesión relacionadas con su cuerpo serán fundamentales a la hora de analizar el enfoque de su asignatura. Y en general, cualquier experiencia con el cuerpo a todos los niveles que cada profesional haya tenido, dejará una huella en su trabajo.

Dicho todo esto, realmente ¿Cómo se estructura actualmente la asignatura de educación física? ¿Cómo se lleva, en general, a la práctica? ¿Es verdad que estamos utilizando estos significados de los conceptos “física” y “cuerpo” como términos más cercanos a lo que es material, real, tangible y, por tanto, susceptible de ser medido? ¿Que pasa con aquellas capacidades humanas que no se pueden medir y también son importantes para el crecimiento personal? ¿No se trabajan? ¿Se trabajan menos?

Todos los profesionales de este campo sabemos que las personas tenemos múltiples cualidades o capacidades que podemos desarrollar. Aquí, por enumerar algunas de ellas, entrarían las cualidades coordinativas, la capacidad de relajación, la capacidad de meditación, la capacidad de expresión, la capacidad de llevar un ritmo, la capacidad de equilibrio, la capacidad de crear, la capacidad de destreza o agilidad, la capacidad de comunicación, la capacidad de búsqueda o investigación, la capacidad de expresar emociones, la capacidad de relacionarnos con los demás, la capacidad de juego, etc. Todas las capacidades que tiene el ser humano serían infinitas de enumerar, yo más o menos me he centrado en aquellas capacidades que más cercanas están a lo que *la educación del cuerpo en movimiento* se refiere. Además, unas capacidades no son ni más ni menos importantes que las otras. El promover actividades o vivencias con el cuerpo que nos permitan ir desarrollando todas ellas, teniendo en cuenta siempre los intereses de cada persona, y teniendo en cuenta que estas capacidades están muy estrechamente relacionadas las unas con las otras, es de lo que realmente trata esta asignatura; este sería, a grandes rasgos, uno de los objetivos generales que persigue cualquier profesional dedicado a la educación del cuerpo, por lo menos a nivel teórico.

Y el promover actividades que potencien el desarrollo de todas estas capacidades y cualidades, supone la concepción de lo que es el cuerpo como ente vivo, complejo y con muchos aspectos a desarrollar.

*“Para las diferentes ciencias el cuerpo no consiste únicamente en lo material, lo biológico, como oposición a lo cultural y a lo psicológico, sino que es la unidad resultante de todo ello. Nuestro cuerpo no es simplemente el cuerpo que nos describe la anatomía, la fisiología o la biomecánica; es el cuerpo que se vive y se experimenta, es el resultado de toda nuestra experiencia personal, de nuestras ideas, sentimientos, deseos, preocupaciones, etc., y también el resultado de una modelación social. No parece posible, pues, que cualquiera de las conductas llamadas físicas se produzcan sólo a expensas de los factores corporales, sino que comporta siempre factores de orden cognitivo, afectivo y social.”* (Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria, 1993)

Sin embargo, a pesar de lo que teóricamente los profesionales, por una parte, dedicados, de una forma u otra, a la educación del cuerpo opinemos, y, por otra parte, las diferentes ciencias de estudio expongan lo que es el cuerpo, hoy por hoy este concepto sigue siendo el eterno desconocido y mucho menos sentido, que solamente nos acordamos de él cuando nos duele. Y es que toda la tradición a lo largo de la historia que heredamos desde hace tantos años, basada fundamentalmente en la concepción del cuerpo como algo separado totalmente de la mente, sigue dejando un poso que todavía en el siglo XXI seguimos arrastrando. Y, por tanto, cuando se realizan actividades corporales o se trabaja con el cuerpo se sigue considerando este como algo real, tangible y, por tanto susceptible de ser medido y controlado. Esto es algo que diariamente lo estamos viviendo. La falta de contacto corporal que se vive entre las personas, todos los tabúes que se siguen viviendo con respecto a nuestro cuerpo relacionado con la comprensión del mismo, con la sexualidad, la falta de vivencias en movimiento desde el cuerpo sentido, la poca importancia que le damos al trabajo con nuestro cuerpo desde la toma de consciencia de la respiración, la ignorancia que se palpa entre los profesionales ante prácticas tan importantes que impliquen el desarrollo de la relajación o la meditación, son algunos de los ejemplos que demuestran lo alejados que estamos todavía de esta comprensión en profundidad de nuestro cuerpo, a pesar de lo que a nivel teórico se quiera dar a entender.

La conclusión a la que yo llego es que, en la realidad además, el tipo de vivencias con el cuerpo que más se trabajan en esta asignatura y, por extensión, que más se practica en esta sociedad en general, son precisamente aquellas que son susceptibles de ser medidas y controladas. Bien sea con un cronómetro, con una cinta métrica o con cualquier otro aparato o forma de medición. Lo que está pasando en el ámbito de esta asignatura deja constancia de lo que los conceptos educación física o cuerpo acaban por transmitir. Porque aquí lo que yo me planteo como importante no es, si el significado de estos conceptos son los adecuados o no, o si deberíamos encontrar otras palabras más correctas para definir esta asignatura. Lo que aquí cobra importancia real es lo que en la práctica del día a día se incluye en esta área, cuáles son las cualidades, actividades, ejercicios y vivencias, en general, que más y menos se programan y, sobre todo, cuáles son las que más y menos se trabajan. En este sentido se puede decir que las cualidades o capacidades que más se trabajan en esta asignatura son aquellas relacionadas con las llamadas *cualidades físicas básicas* (la velocidad, la resistencia, la flexibilidad y la



fuerza), también llamadas cualidades condicionales. Y, por supuesto, todas las actividades, ejercicios, “juegos”<sup>5</sup> y deportes que favorezcan el desarrollo de estas cualidades, son las que los educadores generalmente más conocen, las han practicado y, posteriormente, las han programado, propuesto y organizado para que los alumnos también las practiquen. Y es que en todas las actividades, ejercicios, juegos y deportes que favorecen el desarrollo de estas cualidades, más fácilmente podemos encontrar mecanismos y formas que permitan medir y controlar múltiples aspectos relacionados con el cuerpo y sus posibilidades. Entre todos estos aspectos está el control de quién ha ganado y quién no, a cuántos metros se ha lanzado la pelota, quién a encajado más goles, quién más canastas, cuántos golpes con el palo he utilizado para meterla en el hoyo, tiempos reales en los que se realizan las carreras, cuántos kilos he levantado, etc. Todos estos controles y mediciones arrastran a un tipo de convivencia con el cuerpo desde la sensación de que con todo lo que se hace, se va a definir un tiempo, unos metros, goles, tantos o golpes. Y todo ello organizado para competir con los demás, no solamente porque en sí la actividad que se realiza pueda ser competitiva, sino porque de todas esas actividades se va a extraer un resultado que es el que en definitiva se va a valorar. Un resultado que va a colocar a cada persona siempre en una posición más o menos alta o baja con respecto a los demás, un resultado que empuja a compararse y a vivir desde dentro la competición con los demás. Así siempre se está definiendo y resaltando el más y menos veloz, más y menos flexible, resistente, fuerte, coordinado, ágil y, en definitiva, más o menos capaz con respecto a los demás.

Las razones o los porqués de esta tendencia de trabajo no se puede atribuir específicamente a la utilización de un término, como en este caso estoy hablando de *educación física*. Las razones, desde mi punto de vista, son múltiples. Yo propongo un debate abierto y analizo algunas de estas razones que desde mi punto de vista son fundamentales para entender este fenómeno:

1. Socialmente son las actividades que más se conocen, más se valoran como importantes y más se ven
2. La formación que se imparte a los profesionales de la Educación Física
3. La obligación de tener que programar y, por tanto, evaluar

### **Socialmente son las actividades que más se conocen, más se valoran como importantes y más se ven**

Son las actividades que venimos heredando en nuestra sociedad como únicas para entender lo que es el movimiento, la actividad física, la salud desde el movimiento. Son actividades que encajan perfectamente con nuestra sociedad competitiva y comparativa, donde nos empujan a medirnos con los demás permanentemente para poder encontrar un sitio en la vida, poder ser más que alguien, competir para no quedarnos atrás o, lo que es peor, tener que sentirnos bien en nuestro camino solamente si estamos pisando a alguien, si sabemos que hay alguien por debajo nuestro.

Y como en esta sociedad son las actividades que institucionalmente más se conocen, valoran y ven, son también las que luego más promocionan y más nos venden. Parece que para ejercitar el cuerpo las únicas actividades posibles son las relacionadas con la competición. Y hablan de los beneficios que toda actividad física tiene para la salud en general. Cuando sobradamente sabemos que el deporte de competición trae

---

5 Aquí habría que definir bien lo que cada uno entiende como juego. En el capítulo 5º hago un acercamiento a este término para que quede claro qué es lo que yo entiendo cuando hablo sobre lo que es jugar.

consigo muchísimos problemas de lesiones de diversa índole. Problemas de menisco en las rodillas, contracturas musculares habituales, hernias discales en la columna vertebral, golpes, esguinces, etc., son algunos de los contratiempos que este tipo de deporte también conlleva. Además de que este tipo de deporte basa prácticamente todo su potencial en la mejora de las llamadas cualidades físicas básicas (velocidad, resistencia, fuerza y flexibilidad) y olvida, casi por completo, otra cantidad de capacidades que el ser humano tiene, no menos importantes, a las que antes hacía mención en este mismo capítulo. De esto no se habla demasiado, será que los fisioterapeutas, masajistas deportivos, médicos y demás profesionales dedicados a paliar las distintas lesiones corporales, también tienen que ejercer en su trabajo y, por tanto, para mantener activo a todo este sector, es necesario que las personas practiquen la actividad física de esta forma. Pero a mí a veces me asusta ver a gente en esta sociedad abocada a ejercitar con su cuerpo de una forma que no es para nada saludable. Pero es así, nos hablan de los beneficios del deporte y nos ocultan una y otra vez esta realidad. En cualquier caso estas actividades son las que más se valoran como importantes para la educación corporal y, al final, las que más se practican.

### **La formación que se imparte a los profesionales de la educación física**

En función de lo que más se conoce, se valora y se ve en la sociedad, así está organizada la formación dirigida a los profesionales de la educación física, profesionales de la educación corporal.

Es una formación completamente centralizada en los deportes de competición, los entrenamientos basados en la mejora de las cualidades físicas básicas y el concepto de rendimiento físico. Todos los demás conceptos, asignaturas o módulos que se imparten, que no tienen relación con la competición, son anecdóticos dentro de la programación general de estos estudios de educación física.

Así que los profesionales que provenimos de esta formación estamos enormemente condicionados a impartir una serie de materias concretas dentro de las clases de educación física o fuera de ellas. De hecho son poquísimas las personas que nos alejamos de estas prácticas y menos aún las que dedicamos nuestro trabajo, nuestra investigación y nuestra vida al estudio del movimiento y la actividad corporal desde otras perspectivas o enfoques.

### **La obligación de tener que programar y, por tanto, evaluar**

Estamos tan obsesionados con las programaciones que hay que aplicar a toda la población escolar, que los métodos de evaluación se convierten en imprescindibles para mantener el sentido de dichas programaciones y, por tanto, imprescindibles para mantener la estructura escolar.

La aplicación cada vez más exhaustiva, minuciosa y tajante de estos métodos de evaluación por parte de todos los profesores en general y, por supuesto, también de los educadores físicos, es uno de los detalles que el sistema educativo ha ido configurando, detallando y estableciendo en sus últimas reformas.

Este sistema parte, desde mi punto de vista, del concepto erróneo de que para aprender, primero necesitamos que nos organicen nuestro aprendizaje y luego que nos lo controlen. Y en base a estos dos principios fundamentales, gestionamos todo lo demás. Así que, la obligación de tener que impartir unos contenidos en concreto, ya predichos y programados, nos empuja a tener que evaluar sobre esos contenidos. Y aquí es donde viene toda esa parafernalia, inventada por el sistema educativo, de controles,

exámenes, pruebas físicas, exhibiciones, exposiciones y preguntas a las que se les somete permanentemente a los alumnos para que el profesor ejerza un control que le de información fehaciente sobre lo que dichos alumnos saben o no saben.

Los profesionales de la educación física que estamos ejerciendo nuestro trabajo en la escuela como profesores de esta asignatura, también nos vemos, de una forma u otra, envueltos en el laberinto que supone la programación de los contenidos a impartir y la evaluación de los mismos. El objetivo está claro: poner notas al alumno que informen del grado de consecución de los objetivos que el profesor se ha planteado en su programación. Esas notas tienen que ser lo más justas posible teniendo en cuenta la marcha de ese alumno, el grupo y toda la dinámica de grupo que se establece.

Y no es casualidad que a la hora de evaluar en educación física haya una tendencia clara a utilizar aquellos métodos relacionados con todas aquellas actividades, tests, ejercicios o pruebas físicas que se puedan medir o cuantificar. Aquí es donde entran el test de Couper, el test de course navette, pruebas de salto, pruebas de lanzamiento, pruebas de flexibilidad, carreras, etc. El procedimiento es sencillo: en base a un baremo preestablecido por el profesor, el alumno, en función de las marcas que vaya consiguiendo en las pruebas, estará en una de las zonas del baremo a la que le corresponde una nota calificativa concreta. Así, si ha realizado un salto vertical de 20 cm., por ejemplo, puede estar, según ese baremo, por encima o por debajo del 5, nota que marca el límite entre el concepto suspendido o aprobado. Igualmente si corro los 100 metros en 20", tendré otra nota y, así, iré sumando las notas que vaya consiguiendo con todas las demás pruebas. El profesor, de esta forma, consigue un método científico y justo, aplicable a toda la población escolar.

Por contra, nunca se llega a concretar con exactitud cuáles son los métodos de evaluación, por ejemplo, que se emplearían en una unidad didáctica relacionada con la relajación. ¿Cómo evaluamos las capacidades de relajación que tiene una persona?. ¿Quién lo puede controlar? ¿Hasta que punto nos puede engañar una persona en cuanto a su grado de relajación? ¿Tiene mejor nota el que más capacidad de relajarse tiene? ¿Cómo se mide esa capacidad? ¿Cuando trabajamos esa capacidad evaluamos la actitud y por tanto tenemos más en cuenta quién se porta bien y quién no? Al ser una actividad que se escapa de lo estrictamente físico, actividades donde las capacidades mentales cobran importancia, el control por parte del profesor ante dicha actividad se hace imposible de ejercer. El profesor no tiene baremos que midan esta capacidad, que cuantifique su desarrollo. Y, por tanto, al igual que otras tantas actividades que no se pueden medir, controlar o cuantificar, pero susceptibles de ser utilizadas para la educación del cuerpo y el movimiento, se dejan de programar, no se ponen en práctica y, abandonadas, quedan en completo desuso.

Solamente si dejamos de lado la programación, los objetivos y, sobre todo, la evaluación, podemos acceder a cantidad de actividades que impliquen movimiento, comprensión del cuerpo, salud y crecimiento. Yo, por lo menos, en este tipo de actividades centro mi trabajo y mi investigación, y esto es, precisamente, lo que quiero compartir con todo aquel que se acerque a este proyecto. El trabajo en los talleres de expresión, siguiendo los principios de la educación creadora, me ha dado una visión completamente diferente a la hora de enfocar todo mi trabajo como educador, tanto dentro de la escuela como fuera de la misma.

## ● Mi perspectiva de lo que es el cuerpo

Para poder llevar a cabo ese tipo de actividades es necesario entender el cuerpo desde una perspectiva más amplia, como un ente complejo que se desarrolla y crece, además de aumentando la longitud y volumen de sus huesos, músculos y demás órganos, en simbiosis perfecta con las emociones y sentimientos, unido íntimamente a todo lo que al cerebro se refiere, en un principio, y, posteriormente, a lo que la mente representa, y fundido, finalmente y por extensión, a todo el universo con el que energéticamente también está conectado.

Entendiendo, asimilando e integrando de esta manera lo que es el cuerpo, da lo mismo el nombre que le pongamos a la asignatura que lo trabaja, seguro que a partir de esta nueva concepción se pueden hallar cambios sustanciales en la práctica diaria.

La definición según el diccionario de la real academia de la lengua de lo que es cuerpo es la siguiente:

**cuerpo.** (Del lat. *corpus*).

1. m. Aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos.
2. m. Conjunto de los sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo.
3. m. Tronco del **cuerpo**, a diferencia de la cabeza y las extremidades.
4. m. Talle y disposición personal.

Así que cuando hablamos de cuerpo, según estas definiciones, nos estamos refiriendo solamente a lo tangible, a lo limitado, a lo perceptible por los sentidos. Y hoy en día este es el significado que más extendido y más integrado está entre los profesionales de la educación corporal.

Sin embargo hoy día todos sabemos que hay numerosos estudios que corroboran e innumerables experiencias que constatan que cualquier acto concreto en nuestra vida, conlleva la puesta en marcha de todos nuestros mecanismos relacionados con el cuerpo, el cerebro y lo que posteriormente constituye la mente. Antonio Damasio habla en su libro “El error de Descartes” de como se interrelacionan el cuerpo y el cerebro y como posteriormente surge la mente:

*“Cerebro y cuerpo están indisociablemente integrados mediante circuitos bioquímicos y neuronales que se conectan mutuamente. Existen dos rutas principales de interconexión. La ruta que por lo general se considera en primer lugar está constituida por nervios periféricos sensoriales y motores que transportan señales desde cada parte del cuerpo al cerebro, y desde el cerebro a todas las partes del cuerpo. La otra ruta, que es más difícil que uno tenga en cuenta aunque es mucho más antigua desde el punto de vista evolutivo, es el torrente sanguíneo; transporta señales químicas tales como hormonas, neurotransmisores y moduladores. (...)*

*Cuando digo que cuerpo y cerebro forman un organismo indisociable, no estoy exagerando. En realidad, estoy simplificando demasiado. Considérese que el cerebro recibe señales no sólo del cuerpo, sino, en alguno de sus sectores, ¡de partes de sí mismo que reciben señales del cuerpo! El organismo constituido por la asociación cerebro-cuerpo interactúa con el ambiente como un todo, al no ser la interacción sólo del cuerpo o sólo del cerebro. Pero los organismos complejos como nosotros hacen más que simplemente interactuar, más que simplemente generar las respuestas externas espontáneas o reactivas que se conocen colectivamente como comportamiento. También generan*

*respuestas internas, algunas de las cuales constituyen imágenes (visuales, auditivas, somatosensoriales, etc.), de las que postulo que son la base de la mente.” (Damasio, 2003)*

Y yo me imagino todos esos millones de células nerviosas que conectan el cerebro con cada una de las partes de nuestro cuerpo, y forman un todo único, complejo e inseparable que es el ser humano. Cuando yo hago mención al concepto cuerpo, me estoy refiriendo al ser humano en sí. Entendido, además, como un ser vivo más dentro de este planeta y parte inseparable, incluso, del propio universo, tal y como antes apuntaba. Exactamente no puedo saber la influencia de todo el universo en el trabajo concreto de investigación que quiero plantear sobre la expresión, el movimiento y el cuerpo, pero sé que esta perspectiva de entender la vida puede contener claves que me ayuden a abordar dicha investigación. Hoy por hoy no podemos obviar la interrelación, a nivel energético, que el ser humano tiene con el universo completo, formando un todo único que ejerce su influencia en cada uno de nosotros. La luna, las estrellas, el sol y el universo en su conjunto tienen una influencia directa con la vida en nuestra tierra y, por tanto en cada persona y cada ser vivo que está poblando este planeta.

Antonio Damasio concreta aun más sobre el concepto mente:

*“El cerebro puede tener muchos pasos intermedios en los circuitos que median entre el estímulo y la respuesta, y seguir careciendo de mente, sino cumple una condición esencial: la capacidad de representar internamente imágenes y de ordenar dichas imágenes en un proceso denominado pensamiento. (...)”*

*“Mi idea, pues, es que poseer una mente significa que un organismo forma representaciones neuronales que pueden convertirse en imágenes, ser manipuladas en un proceso denominado pensamiento, y eventualmente influir en el comportamiento al ayudar a predecir el futuro, planificar en consecuencia y elegir la siguiente acción. En esto reside el meollo de la neurobiología tal como yo lo veo: el proceso mediante el cual las representaciones neuronales, que consisten en modificaciones biológicas creadas mediante aprendizaje en un circuito neuronal, se convierten en imágenes en nuestra mente: el proceso que permite que cambios microestructurales invisibles en los circuitos neuronales (en los cuerpos celulares, en las dendritas y axones y en las sinapsis) se transformen en una representación neural, que a su vez se convierte en una imagen que cada uno de nosotros siente que le pertenece.” (Damasio, 2003)*

Y posteriormente está la interrelación entre el organismo y el ambiente. Damasio continua hablando sobre esta última cuestión:

*“Si el cuerpo y el cerebro interactúan mutuamente de una forma intensa, el organismo que forman interactúa de forma no menos intensa con su entorno. Sus relaciones están mediadas por el movimiento del organismo y por sus mecanismos sensoriales.” (Damasio, 2003)*

Y en ese entorno también están los demás organismos, las demás personas con las que se establece la interrelación, con las que se establecen las relaciones humanas.

Nuestro cuerpo está somatizando a nivel físico, permanentemente, todo aquello que nuestra mente elabora a través de esas imágenes; es decir, las emociones que

estamos teniendo, los pensamientos, las intenciones, las ilusiones, las frustraciones, los intereses personales, los sentimientos con respecto a las relaciones con los demás y, en general, todo aquello que nuestra mente procesa durante nuestra vida, está generando una respuesta concreta en nuestro cuerpo a nivel físico. Es así como se explica que una situación de stress mental pueda provocar, por ejemplo, dolores musculares a nivel cervical y que una vez eliminado el stress el dolor desaparezca. Y es así como se explica que un niño con una situación desfavorable en su familia pueda tener un rendimiento corporal más bajo que cuando esta situación está mejorada. A su vez cualquier dolor muscular o malestar corporal concreto, puede realimentar una situación de stress en el trabajo o en la familia.

Por otra parte todas nuestras emociones y sentimientos unidos a toda nuestra vida, están íntimamente relacionados con todas las partes de nuestro cuerpo. Y, por tanto, el trabajo que hagamos para equilibrar esas emociones tendrá una repercusión clarísima en nuestro cuerpo a nivel físico. Y al revés, cualquier mejora a nivel físico en nuestro cuerpo repercutirá favorablemente en nuestras emociones y sentimientos. Por tanto, cualquier vivencia con el cuerpo que beneficie de una forma clara al ser humano y que tenga una repercusión en su crecimiento de una forma evidente, tiene que partir en un inicio del interés personal de querer experimentar esa vivencia. Este interés es el que nos empuja activar y a conectar todos los circuitos neurales necesarios para realizar aquello que necesitamos en cada momento. ¿A quién se le escapa que toda vivencia positiva para el desarrollo de cualquier organismo tiene que partir de dicho organismo? Si dicha vivencia parte de fuera, de la obligación, implícita o explícita, de tener que hacerla, en un grupo en el que a lo mejor no te encuentras bien o con la presión de que si la hago bien o mal tengo un juicio, una nota calificativa o una crítica, y si además nadie ha tenido en cuenta tu proceso evolutivo en cuanto a tu crecimiento general a la hora de organizarla, y, por tanto, no hay interés alguno por tener esa vivencia, entonces, no puede existir crecimiento personal a ningún nivel. A nivel emocional o de desarrollo psicomotor no estaríamos preparados para realizar esa vivencia. A lo mejor acabamos haciendo lo que nos dicen, viviendo esa actividad en movimiento tal y como está programada, pero la repercusión a nivel personal es prácticamente nula; es muy probable que de todo lo que se haya vivido no se haya integrado nada porque las conexiones internas a todos los niveles no se han producido, y si se han producido ha sido solamente a base de interferencias y problemas. Y lo peor es que de todo ello se haya podido sacar una experiencia negativa, una vivencia con el cuerpo nefasta, sin haber sentido lo que se ha hecho e integrando el mensaje de que yo no puedo, no valgo o no soy capaz.

Antonio Damasio en su libro al que ya he hecho referencia trata de demostrar que la conclusión a la que llegó el filósofo Descartes cuando afirmó “Pienso luego existo” conllevaba un error. Su teoría es que lo primero es el cuerpo y que sin él no hay mente y no al revés como Descartes señaló con su famosa afirmación. Yo no pretendo colocar mi discurso a favor de uno o de otro pensador, sólomente he querido dejar patente la importancia que en mí tienen tanto el cuerpo como la mente a la hora de entender el ser humano, considerado este científicamente como un organismo vivo genéticamente diseñado para crecer sin límites, y romper una vez más con la dualidad cuerpo/mente para poder entender al ser humano de una forma más global. Y por ello quiero hablar de vivencias en las que todas nuestras capacidades como seres humanos, fluyen de una forma favorable y existe, por tanto, placer al realizarlas. Es entonces cuando podemos hablar de vivencias que nos permiten el crecimiento integral de la

persona. Vivencias basadas en sensaciones positivas, acordes con nuestros intereses, que nos permitan relaciones sociales de aceptación con los demás, que respeten nuestro nivel evolutivo y nuestro desarrollo afectivo/emocional y, por tanto, que tengan presente toda esa complejidad que muestra el ser humano, tal y como antes hacía mención a través de las citas que he incluido de Antonio Damasio. Vivencias que nos permitan sentir nuestro cuerpo tal y como es, sin máscaras ni corazas, para poder desde ahí respetarlo y quererlo. Tengo la certeza de que solamente de esta forma se puede llegar a aprender algo de verdad, entendiendo el aprendizaje como algo en la vida que acabamos integrando en nuestras células y forma ya parte de nosotros. Solamente así podemos realmente vivir el movimiento para poder, en definitiva, comprender nuestro cuerpo y crecer en libertad.

## **Mi investigación en Educación Corporal**

Mi trabajo de investigación a largo plazo está centrado fundamentalmente en *la expresión*, entendida esta como capacidad innata del ser humano susceptible de ser desarrollada, y, por supuesto, incluida dentro del currículo de educación física elaborado por los diferentes departamentos de educación de cada comunidad como parte del bloque *expresión corporal y comunicación*.

De entrada me lanzo a analizar una capacidad que para muchos profesionales de la educación del cuerpo se presenta como desconocida y con muchas reticencias a ser incluida en las vivencias diarias que se proponen. Con toda la experiencia que llevo acumulada dando clases de educación corporal en estos últimos quince años, puedo decir con rotundidad que el apartado de la expresión dentro de las programaciones de esta asignatura, es el que menos se incluye y nada se trabaja. Claro está que esta capacidad, si bien se puede desarrollar sin problemas, no es susceptible de poder ser medida, y, por tanto, queda fuera del control del educador.

Quiero ahondar en un terreno que considero está poco labrado y lo poco que está genera demasiada confusión. La palabra *expresión* hoy en día se puede llegar a emplear para muchas cosas con significados bastante diferentes. El descubrimiento de Arno Stern en el campo de la semiología de la expresión define con claridad de qué estoy hablando cuándo utilizo este concepto. Por ello primeramente quiero incluir en este trabajo el análisis y desarrollo de la investigación que Arno Stern ha hecho a este respecto y así asentar las bases que nos permitan comprender el resto de esta propuesta de trabajo sobre lo que yo entiendo que es la educación corporal.

## 4 Educación creadora. Talleres de expresión



### 4.1 Origen. Arno Stern. Taller de pintura.

En 1946, a la edad de 22 años, Arno Stern entra en una institución que trabajaba con huérfanos de guerra. Él les hace pintar a estos niños e inmediatamente comprende la importancia del juego que provoca.

Afortunadamente Arno Stern, por aquel entonces, no tenía ninguna experiencia ni formación en materias como la psicología, educación, arte o terapia. Y digo afortunadamente porque precisamente esa razón le hizo acercarse a aquellos niños, traumatizados por los horrores de la guerra, además de con una humanidad con la que cualquiera en aquellas circunstancias se hubiera acercado, teniendo en cuenta la situación en la que se encontraban aquellos niños, con una actitud de respeto absoluto y no juicio que evitaba cualquier relación basada en el poder.

Él, al no ser psicólogo o terapeuta, no interpretaba los cuadros que estos niños hacían, al no ser maestro tampoco corregía y al no ser artista tampoco tenía un juicio estético demasiado elaborado con respecto a lo que los niños pintaban. Permitía que los niños pintasen lo que cada uno necesitaba, quería y podía, sin premisas, sin temas a elegir, sin modelos, sin límite de tiempo, en absoluta libertad. Convivía, sin embargo, con aquellos niños estableciendo con ellos una relación basada fundamentalmente en la asistencia y servicio a las necesidades que cada niño demandaba con la actividad en cada momento:

- si algún niño necesitaba pintar por la parte de arriba de su cuadro, le ponía un banco para subirse,
- si manchaba cualquier pincel de un color no deseado lo limpiaba,
- si caía alguna gota al suelo pasaba una bayeta,
- etc.

Y cuando alguien le decía que había acabado, simplemente le retiraba el trabajo y le proporcionaba otra hoja para pintar.

Esta relación de asistencia y servicio, aparentemente sencilla y simple, se convirtió más tarde en una relación compleja y profunda. En el fondo de esta asistencia estaba instalado un respeto auténtico y profundo hacia las personas. Por una parte esta relación liberaba a las personas de la necesidad de comunicarse a través de la obra y por otra, permitía a las personas que convivían juntas crecer en libertad sin generar ningún tipo de dependencia.

Las consecuencias de aquella experiencia pronto se hicieron notar. Los niños pintaban horas y horas con mucho tesón y Arno Stern les seguía atendiendo muy de cerca. Enseguida se dio cuenta de que aquella actividad, que trabajaban con pasión, saciaba una auténtica necesidad vital. Al cabo de un tiempo hubo dos aspectos que le llamaron poderosamente la atención:

1. La situación psicológica que estaban sufriendo aquellos niños mejoraba día a día. Aquella actividad, que les permitía decidir a los niños qué querían hacer y cómo lo que querían hacer, sin ningún tipo de presión externa, los estaba transformando. Se estaban convirtiendo en niños cada vez más seguros y más fuertes. Sin que nadie les guiase, ellos sabían perfectamente lo que necesitaban en cada momento y Arno les proporcionaba aquel espacio para poder expresarlo.



Arno llegó a la conclusión de que el dibujar, pintar o trazar en libertad es una necesidad vital que todos los seres humanos, por el hecho simplemente de pertenecer a esta especie, la tenemos y, por tanto, es bueno poder saciarla. Hoy sabemos que esa necesidad vital es la necesidad de expresión; el poder saciarla tiene unos beneficios en la persona que se basan, fundamentalmente, en un aumento de la autoestima y en el fortalecimiento de la personalidad para afrontar cualquier problema en la vida de una forma creadora.

2. El segundo aspecto que a Arno le llamó la atención es que aquellos niños, al margen de intereses personales y estilos diferentes, todos pintaban lo mismo; había una serie de trazos comunes en todos los niños que se repetían en muchos trabajos y que Arno no hizo más que constatarlo. Es aquí donde Arno inicia toda una investigación con los trazos y con todos los fenómenos que iba observando en su taller.

Posteriormente, en el año 1949 se traslada a París donde abrió su primer taller de pintura al que lo denominó “Académie du Jeudi”. Hoy día el taller que finalmente llama “Le Closlieu” sigue abierto en París y Arno Stern, después de los años, todavía sigue trabajando en él.

En toda esta franja de tiempo, Arno Stern ha escrito varios libros con los que ha ido dando a conocer su trabajo<sup>6</sup>, además de impartir innumerables cursos de formación por todo el mundo mientras sigue trabajando en su taller de pintura. La pasión con la que siempre se ha dedicado a su trabajo, en estos momentos también sigue vigente.

## **4.2 Descubrimiento de la formulación. La semiología de la expresión.**



Arno Stern, en su taller de pintura en París, asentó unas condiciones de trabajo, a las que él mismo denominó *los principios de la educación creadora*.

Con las condiciones de trabajo establecidas (condiciones sobre las que más adelante voy a hablar) y después de años de observación, estudio e investigación, él seguía constatando que todas las personas en su taller pintaban lo mismo. Aquellos trazos que él observó en los cuadros con los niños huérfanos de guerra en Suiza, se volvían a repetir en su taller de París. Y quiso ir un poco más allá. La experiencia que él tenía no era suficiente como para hablar de un descubrimiento científico. Las personas con las que él había trabajado hasta ese momento pertenecían, más o menos, a una cultura parecida y presentaban características de vida más o menos parecidas.

En la década del 1960-1970 viajó por todo el mundo con el propósito de que personas, de diferentes partes del mundo (viviendo a distintas alturas sobre el nivel del mar, con diferentes climas) y de diferentes culturas y religiones, pudiesen pintar. Además conectó con pueblos indígenas cuyos habitantes nunca habían sido sometidos a un proceso de enseñanza, lugares donde nunca había existido ninguna institución escolar. Arno Stern quería encontrar personas que no estuvieran condicionadas, de

---

<sup>6</sup> El último libro que se ha publicado recientemente, a finales del 2008, de Arno Stern, y que además está en castellano, es el libro “Del dibujo infantil a la semiología de la expresión”, que hasta ahora solamente estaba editado en italiano. En la bibliografía hago referencia al mismo.

ninguna forma, a través de una enseñanza formal, personas que jamás habían pintado en otra ocasión y, así, tener la certeza de que los documentos que iba a conseguir eran verdaderos. Las condiciones que proponía eran de laboratorio. Además las sociedades con las que contactó no estaban basadas en el consumo ni la competición, nadie jamás juzgo aquellos cuadros y, por tanto, los trazos que emergían de aquellas personas provenían de sus más profundas necesidades de expresión. De hecho estuvo en lugares insólitos como el desierto de Afganistán, a 5.000 metros de altitud en Ecuador, en la sabana, en Níger, Etiopía o las selvas vírgenes del Amazonas. Buscaba en todo momento culturas, climas y condiciones de vida completamente diferentes y dispares las unas de las otras. Recopiló cientos de documentos de habitantes de pueblos diferentes a los que les hizo pintar en unas condiciones, por supuesto, de auténtica libertad. Él organizaba, aportaba los materiales y asistía a los miembros de las diferentes tribus, comunidades o pueblos que participaban de aquella experiencia.

Las conclusiones vinieron más tarde pero no se hicieron esperar. Según iba observando aquellos documentos que iba recopilando, cada vez era más evidente la constatación: los trazos que él conocía de su taller en París y de su experiencia con los niños huérfanos, coincidían con los trazos de los habitantes de los diversos pueblos con los que contacto en aquellos viajes. El descubrimiento estaba asegurado, aquella *manifestación universal* atendía a alguna *necesidad vital* que pertenecía a la condición humana. Al conjunto de signos, trazos y fenómenos que completan esta manifestación, lo llamó *la formulación*.

*“La formulación es una manifestación compleja, original, estructurada y universal (...)*

*La formulación no es tributaria, ni propia de un ambiente sociocultural particular. No es fruto de un aprendizaje, sino únicamente de un ejercicio continuado que desarrolla aptitudes innatas y las orienta hacia esta manifestación, en vez de a la creación de obras que sirvan a la comunicación. ([www.arnostern.com](http://www.arnostern.com))*

Y cuando hace este descubrimiento, con el que Stern más bien se topa debido a un cúmulo de casualidades, analiza también su repercusión social.

*“Con el paso de los años comprendí y dije que el Trazo sobre la hoja de papel no fluye de una fuente maravillosa y no se produce para el placer ajeno. Cuando en lugar de hablar de arte infantil, dije que el Trazo pertenece a la Formulación, un sistema autónomo y universal que funciona según sus propias leyes y con componentes que no pertenecen más que a ella y, sobre todo, cuando revelé que este Trazo no está destinado a los demás y no es portador de ningún mensaje, entonces se vio en mí a un peligroso aguafiestas.*

*Evidentemente, no es inocente hablar de la Formulación. Hablar y conocer los mecanismos y los orígenes de esta manifestación original, estructurada y universal, tiene una serie interminable de consecuencias. El hecho de saber también que esta manifestación es natural y que, no solamente no deba nada a nadie, sino que se desarrolla verdaderamente más que fuera del alcance de toda aportación externa, es poner en tela de juicio todo lo que se emprende para actuar sobre la expresión del niño.” (Stern, 2008)*

A su vez Arno Stern constata que esta formulación es una manifestación a la que todas las personas pueden acceder. Deduce, por tanto, que la formulación esta grabada en nuestro código genético y, por tanto, todos los seres humanos, si nos dan las condiciones educativas propicias para ello, tenemos la capacidad de exteriorizar y plasmar. Habla de memoria orgánica como un tipo de memoria que se forma y desarrolla en el periodo prenatal.

*“Al respecto quiero precisar que no se trata del subconsciente freudiano de algunos psicoanalistas. La Formulación no se nutre de represiones, encuentra su alimento básico en la Memoria Orgánica.*

*Esto no puede dejaros indiferentes, estoy seguro de ello. Antes de que me preguntéis cómo lo sé, dejadme deciros lo que es esta Memoria, que no es la que conserva la huella de los hechos cotidianos. Os acordaréis de acontecimientos que se han producido durante vuestra niñez. algunos de vuestros recuerdos se remontan incluso hasta vuestra primera infancia, pero no hasta los primeros años de vuestra vida. Y ya no sabéis nada de vuestro nacimiento ni de lo que le ha precedido.*

*Los acontecimientos de vuestra vida prenatal son de una enorme importancia. Imaginaros que su memoria no se haya perdido, sino que ha sido inscrita, no junto con vuestros recuerdos, sino en un depósito aparte: La Memoria Orgánica. Hay que saber también que estos acontecimientos -que cada feto vive a su manera- están programados según una fórmula establecida, y que la evolución que determinan en la Formulación no se limita al tiempo de la formación primaria del organismo, sino que incluye también etapas posteriores del desarrollo de la persona.*

*Las formulas del programa genético están transcritas en las figuras de la Formulación o, por decirlo de otra manera, esas figuras son como el eco de los hechos suscitados por el programa genético, un eco tardío pero fiel.*

*La Formulación es la única revelación de esta memoria. En cuanto tal es insustituible. Medir su importancia e imaginaros el enriquecimiento que constituye para la persona. ¿Imagináis lo que supone la perdida de la Formulación cuando una enseñanza funesta sustituye una manifestación espontánea por formulas estéticas?” (Stern, 2008)*

Con el descubrimiento de la formulación Arno Stern abre un nuevo campo científico a estudiar: *la semiología de la expresión.*

*“La semiología de la expresión es una ciencia nueva, su finalidad es estudiar fenómenos ignorados hasta ahora; este conocimiento de extraordinaria naturaleza transformará por completo la mirada sobre el trazo.*

*El estudio semiológico se interesa de las características universales del acto de trazar. Absteniéndose de toda interpretación subjetiva.” (www.arnostern.com)*

Y para realizar esta investigación crea el *Institut de Recherche en Semiologie de L'Expression (I.R.S.E.)* en el año 1986. Arno Stern después de encontrarse con el descubrimiento de la formulación, en este instituto quiere sentar las bases de lo que puede ser un trabajo de investigación más profundo, junto con embriólogos, biólogos, etnólogos, etc., de todo lo que supone este fenómeno. Él piensa que en un futuro se

realizará este trabajo que analizado y estudiado desde varias perspectivas dotará a todo ello de un carácter más científico y esclarecedor de todo lo que conlleva la formulación.

### 4.3 Condiciones de trabajo en Educación Creadora



Arno Stern, con este descubrimiento y abriendo paso a este nuevo campo científico, establece en su taller de pintura lo que él mismo va a llamar los *principios de la educación creadora*; principios educativos, por otra parte, que son los que van a posibilitar precisamente la formulación en pintura. En este punto voy a analizar uno por uno estos principios, que en definitiva van a ser los principios educativos en los que yo voy a basar mi trabajo y en los que voy a fundamentar todo este proyecto.

En un principio analizaré estos principios explicando el trabajo que hago en el taller de pintura de los talleres de expresión “Baleube”, que junto con mi mujer Marian Santamaría, imparto en Donostia.

Posteriormente haré un análisis sobre la aplicación de los principios de la educación creadora en la educación física o educación corporal.

#### ● Espacios de trabajo

El diseño del taller de pintura es fundamental para poder entender posteriormente todo este trabajo. Es un espacio abierto a todas las personas pero protegido del consumo y la competición, que son las dos enfermedades que más amenazan en nuestra sociedad y que destruyen la cara interna del ser humano. Se protege del consumo porque es un espacio estanco, que ni cambia ni se modifica, donde los materiales de trabajo siempre están en el mismo sitio, al igual que las zonas donde se trabaja. De un simple vistazo se puede conocer el taller: una mesa paleta enclavada en el centro de la sala, un armario para las mezclas situado en una de las esquinas de dicha sala, una caja para meter papeles en blanco y cuadros que se guardan para continuar otro día y bancos y escaleras que sirven para pintar por las zonas altas de los cuadros con comodidad. El taller de pintura está diseñado para que puedan trabajar de 10 a 15 personas a la vez en una sala de unos 20 m<sup>2</sup>. Este espacio está caracterizado porque no hay ningún modelo en él, nada que permita realizar una copia o una reproducción de otro trabajo.

El taller presenta un diseño que permite establecer un equilibrio importantísimo entre el *espacio personal* y el *espacio colectivo*. El espacio colectivo es la mesa paleta, donde se distribuye el material que todas las personas van a poder utilizar, distribuida con 18 colores, a los que se les ha asignado 3 pinceles por cada color, dos delgados y uno grueso, que están dispuestos, no arbitrariamente, encima de unos tacos pequeños de madera, los delgados debajo y el gordo en la parte de arriba. El espacio individual de cada persona, que está muy definido y que se respeta rigurosamente, es el papel donde se pinta y que cada uno coloca en la pared.

Todos los materiales están dispuestos con un orden muy estricto. Los talleres están diseñados para que este orden se respete permanentemente; los pinceles de la mesa paleta, con los que se trabajan, se vuelven a depositar en el sitio donde se han cogido; los pinceles y tapas para hacer mezclas, en cambio, se dejan en su armario correspondiente. Es precisamente este orden el que va a permitir poder investigar en libertad este aprendizaje de pintar.

## Grupos heterogéneos de trabajo

Otra de las características destacables del taller es el tipo de grupo de trabajo que se forma: *un grupo heterogéneo compuesto por personas de diferentes edades y condición*. Lo que destaca realmente es *la diversidad*. Al ser un grupo tan diverso y diferente, cuando una persona viene a trabajar al taller por primera vez, se encuentra con que nadie es igual a él, nadie tiene su edad, ni va a su escuela, ni hace sus mismas actividades o trabajos. Se encuentra con que es completamente diferente a todos los demás y, por tanto, puede, así, empezar un proceso creador diferente también. Desde este punto de vista, cada uno puede desarrollar sin límite su diferencia, todo aquello que tiene de original, propio, personal y, por tanto, único. Esto es lo que precisamente nos hace afirmarnos en esa diferencia para poder sentirnos nosotros mismos, sin máscaras, sin tapujos, libres para poder querernos tal y como somos.

De esta forma, lo que en otro espacio señaladas características, peculiaridades de las personas o aspectos de su personalidad, que son catalogadas, en algunos casos incluso, como deficiencias, discapacidades o disfunciones de las personas, y, por tanto, puedan ser un estorbo o pobreza para el grupo, en nuestros talleres es completamente todo lo contrario. Aquí cuanto más diversa es la gente mejor y precisamente todo eso que nos diferencia de cada persona, todo lo que tenemos de original y personal, es una auténtica riqueza para el grupo en el taller. Además, para poder afirmarnos en esa diferencia, necesitamos que nos traten de forma diferente, ya que nuestras necesidades también son diferentes.

Trabajando en estas condiciones se evita todo tipo de relación basada en la competición o la comparación entre las personas. En estos espacios lo que estamos trabajando no está en función de los demás, aquí encauzamos un proceso creador personal en función de las auténticas necesidades de expresión de cada uno. Cualquier inseguridad enraizada en la persona que tiene que ver con la comparación o competición con otra persona, acaba disolviéndose y desapareciendo en el taller. Realmente compararse o competir es una actitud de relación que bloquea todo proceso de evolución personal, nos desvía de las necesidades de expresión y no permite crecer. Se necesita de unas condiciones de trabajo favorables que permitan la no comparación o competición con los demás, que hagan sentir que cada uno tiene unas capacidades enormes y que se pueden desarrollar si se dan las condiciones favorables; sentir que somos diferentes a los demás y que es muy positivo para nosotros desarrollar esa diferencia.

A nuestro taller de pintura venía una persona adulta que desde pequeña se comparaba con una amiga íntima que tenía. Ella decía de siempre que pintaba peor que su amiga y desde entonces siempre había vivido con esa sensación. Ella, por supuesto, dejó de pintar. Había recibido el mensaje claro de que ella no servía para eso, ya había otras personas que lo hacían mejor que ella, otras personas que tenían más capacidades. Sin embargo a ella siempre le había llamado la atención el pintar y ya siendo adulta se acercó a nuestros talleres. Cuando observó las condiciones en las que se pintaba pudo, así, comenzar un proceso creador en una disciplina que desde muy pequeña le había sido negada, afrontar un aprendizaje que le había sido robado. Ella pudo experimentar en sus propias carnes que también tenía capacidad para pintar, que no solo su amiga podía hacerlo. Perdió el miedo a afrontar este aprendizaje y, con seguridad lo digo, perdería el miedo a afrontar cualquier otro tipo de aprendizaje que se le planteara en la vida.

En estos talleres se pueden ver a niños pequeños haciendo cosas grandes al lado de niños grandes haciendo cosas pequeñas; o completamente al revés, niños grandes haciendo cosas grandes al lado de niños pequeños haciendo cosas pequeñas. Nadie se siente, sin embargo, más que nadie. Nadie se siente mejor que nadie. Todos se sienten respetados en su diferencia, se sienten respetados tal y como son, tal y como se expresan. Y es precisamente en estas condiciones cuando cada uno puede conectar con algo profundo y suyo, algo que le permite ahondar en esas necesidades de expresión que hasta entonces no había tenido la oportunidad de conocer. Estas necesidades se van manifestando a la vez que se producen descubrimientos o aprendizajes directamente engarzados y unidos a las mismas: aprendizajes sobre la utilización de los infinitos colores con los que se puede pintar, mezclas con los mismos, posibles combinaciones, etc., que están directamente relacionados con las necesidades de expresión que cada persona manifiesta, aprendizajes en cuanto a las proporciones y tamaños de los cuadros que se realizan, que están directamente relacionados también con las necesidades de expresión de cada persona, aprendizajes y descubrimientos en base a los intereses que cada persona va definiendo sobre el contenido de lo que quiere pintar, los cuales están directamente relacionados, una vez más, con las necesidades de expresión, etc. Todo ello se va manifestando poco a poco y en base a aprendizajes que se van integrando no solamente en nuestro cuerpo, sino también en nuestra vida. Lo cual nos hace sentirnos, por supuesto, cada vez más seguros, más capaces, más fuertes para afrontar cualquier aprendizaje que nos interese o nos propongamos.

Todo ello no solamente tiene repercusiones en los aprendizajes naturales que se van conquistando en lo que respecta a la pintura. Los aprendizajes que vamos integrando, sin la necesidad de competir ni compararnos con nadie, nos refuerzan el mensaje de que nosotros podemos, de que realmente somos capaces de llevar a cabo todo aquello que parta de nuestros intereses, de que tenemos una capacidad enorme de investigación y, en consecuencia, de que cualquier aprendizaje que en la vida se nos presente, no exclusivamente lo relacionado con los aprendizajes en el taller, lo vamos a poder afrontar con seguridad. Y es que, solamente cuando una persona se siente fuerte y segura, con la sensación de que puede por sí misma, sin tener, en ningún momento, la necesidad de compararse o competir con nadie, es cuando realmente puede llevar a cabo en su vida todo aquello que se proponga.

## **Espacios al margen del juicio**

Otra de las cosas que llaman la atención en el taller de pintura es que trabajamos al margen del juicio. Lo que cada uno hace, elabora o ejecuta no se valora, ni se interpreta, ni se corrige, ni se juzga estéticamente. Tampoco se hace ninguna sugerencia, ni comentario alguno sobre el contenido de los trabajos que cada cual va a realizar. Ni por parte del educador y asistente en el taller, ni por parte de las personas que están trabajando. No se habla sobre lo que la gente hace, ni antes, ni después, ni mientras está funcionando el taller.

Alguien que nunca a trabajado en estos talleres puede llegar a pensar que conseguimos un silencio de biblioteca, sin el cual todo esto no funcionaría. En el taller, sin embargo, la gente habla hasta por los codos, o por lo menos tiene la oportunidad de hacerlo si quiere; se habla de todo aquello que uno puede imaginar y, mientras, se trabaja en un ambiente distendido y respetuoso. Y verdaderamente se habla de todo, pero jamás se habla de lo que cada uno está trabajando. De esta forma, entre comentarios al margen de lo que están trabajando que van y vienen a lo largo de toda la

sesión, se puede, más fácilmente, desconectar de la razón y la reflexión sobre lo que uno está haciendo para poder conectar con esa parte del cerebro que nos permite expresarnos.

Cuando hablamos de respeto a los procesos personales de evolución, estamos hablando de respeto absoluto. Lo que concierne al trabajo que cada cual realiza está enclavado dentro de su espacio personal y, por tanto, es él el que toma las decisiones sobre todo aquello que a este trabajo se refiera, nadie más toma parte en dichas decisiones. Las razones, intereses, motivaciones o necesidades que empujan a cada uno a acceder a un determinado color, a realizar un cuadro de un tamaño concreto, a pintar un cuadro en el que se representa una acción o tema particular o a investigar sobre cualquier aspecto particular relacionado con el aprendizaje de pintar, no se preguntan, ni se comentan, solamente se constatan manifestaciones de las se toma exclusivamente el rol de testigo. Con esta actitud, que primeramente adoptamos los educadores y posteriormente se transmite a las demás personas que participan en estos talleres, aseguramos este respeto absoluto con el que convivimos de un forma natural. Además, para asegurarnos de que esos trabajos ni son, ni van a ser juzgados, ni dentro, ni fuera del taller, ningún trabajo realizado abandona el mismo taller. Todos los cuadros de pintura realizados se archivan, preservándolos, así, de la más que posible indiscreción de los demás. Nosotros los conservamos todos, ordenándolos y archivándolos por fechas y nombres. Todas las personas en estos espacios tienen que tener la certeza de que los trabajos realizados no van a ser ni juzgados, ni valorados estéticamente, ni corregidos, ni interpretados psicológicamente. Ni dentro del taller, ni fuera del mismo. Debe de quedar claro que lo que uno hace, experimenta, trabaja, busca, investiga, crea o descubre, esta en consonancia perfecta con sus intereses y necesidades más profundas de expresión. Ningún comentario, gesto o juicio alguno tiene que desviar a nadie de sus necesidades, cada cual tiene que encontrar su espacio personal, su propio camino, para trabajar en libertad todo aquello que quiere, puede y necesita, y, por tanto, nadie trabaja en función de lo que piensan, dicen o hacen los demás. En definitiva nadie trabaja para los demás.

Si bien ese archivo está a disposición de los participantes en los talleres, estos, normalmente, no demandan ver sus cuadros y, sin embargo, les da seguridad que estén guardados, conservados y archivados. El mensaje que reciben las personas en el taller está muy localizado en el presente que está viviendo, en el trabajo que está realizando en este momento. El querer ver los cuadros realizados en el pasado significa anclarse en ese pasado, no poder vivir con plenitud el presente y, por tanto, no poder centrarse en lo que están haciendo ahora. Como se suele decir “lo hecho hecho está”, lo pasado ya ha pasado, y la vida nos invita constantemente a seguir hacia delante, nunca hacia atrás.

Algunos padres y madres sí que se interesan por los trabajos que hacen sus hijos en el taller y demandan poder verlos. Teniendo en cuenta que no queremos que esos cuadros se juzguen y dando a entender el respeto que tenemos por los mismos, pedimos permiso al participante en el taller para poder ver sus trabajos. Habitualmente accede sin problemas y un día establecemos una cita con sus padres. En este encuentro tenemos la posibilidad de transmitir a estos padres todo el proceso de evolución que está teniendo su hijo, constatar los trazos de la formulación que han ido apareciendo y, sobre todo, contrastar como se encuentra su hijo en el taller. A todo el mundo le queda claro que en ningún momento se van a enjuiciar los cuadros que se realizan en el taller. Este trabajo queda absolutamente preservado de la opinión de los demás.

## Las reglas del juego

Está muy claro que la actividad que proponemos y que se impulsa en el taller de pintura implica un auténtico juego, que tiene sus reglas y que es importantísimo que estas reglas sean respetadas para que el juego funcione de verdad.

De esta forma, por ejemplo, los espacios están diseñados con un orden muy preciso y riguroso, en cuanto a la colocación del material se refiere principalmente, que todo el mundo respeta de una forma natural. Así, los pinceles de la mesa paleta de pintura, por ejemplo, están escrupulosamente colocados de tres en tres encima de cada color, dos de ellos más pequeños debajo y uno grande arriba. Esos pinceles están distribuidos por colores de forma que cada color tiene sus tres pinceles correspondientes y una regla de juego fundamental es que estos pinceles no pueden cambiar de color. Para realizar mezclas hay unas tapitas concretas y unos pinceles concretos destinados a tal fin, que se encuentran ordenados en su mueble armario correspondiente. De forma que todo aquello que quieras utilizar siempre lo encuentres allí donde tiene que estar. Y es que ese orden beneficia directamente a cada participante que está trabajando. Sin ese orden se perdería demasiado tiempo en buscar el pincel, el vaciador, tapita o banco que necesitas o permanentemente se encontrarían pinceles manchados que habría que estar limpiando. El orden es lo que permite la libertad, sin orden no puede haber libertad.

Así como estas reglas de juego, también existen otras no menos importantes: las chinchetas que sujetan los papeles que cuelgan de la pared no se manchan con pintura, para pintar con una mezcla se utilizan pinceles exclusivos para ello, etc. El etcétera tampoco es larguísimo, pero no me voy a detener demasiado aquí. Sin embargo la regla de juego en los talleres que más importancia adquiere es la que comentaba anteriormente en el apartado en el que explicaba el espacio al margen del juicio y, aquí, la quiero mencionar especialmente porque creo que ayuda a entender mejor todo este trabajo. La regla a la que me refiero es que ningún cuadro que se realice en el taller abandona el mismo.

Tal y como comentábamos anteriormente hemos diseñado un espacio al margen del juicio, donde el respeto al espacio individual es la base que permite a cada cual acceder de una forma libre a sus necesidades de expresión. Decir, sobre todo, que las reglas de estos juegos están instauradas para el beneficio del participante en estos talleres, están establecidas en función de la libertad que toda persona necesita para su crecimiento como persona. Y esas necesidades de libertad están íntimamente relacionadas con las necesidades de socialización, basadas en el respeto al espacio personal, que también se da en los talleres, posibilitando una convivencia natural que permita el crecimiento como personas.

Todo ello hace que este espacio se convierta en un universo perfecto donde todo es más inmediato, el ritmo de trabajo es continuo y prácticamente no haya ningún instante para perder. Todo está diseñado para no pensar y poder, así, centrarnos en lo que es fundamental e imprescindible para nosotros. Son, por tanto, las reglas del juego una de las condiciones que posibilitan que la actividad dentro del taller fluya a la perfección.

## El rol del educador

El rol que asume el educador en este taller es fundamental para que todas las condiciones de trabajo que estamos proponiendo funcionen a la perfección.



Para empezar, cuidamos con extrema atención y delicadeza la formación de los grupos de trabajo. Para que las personas no compitan, ni se comparen en estos espacios, tal y como antes hablábamos, creamos grupos completamente heterogéneos. Esto, digamos, es el principio para que luego todo funcione y ruede a la perfección. Dentro ya del taller, en plena fase de trabajo, son muchas las tareas en las que el educador se tiene que centrar.

La actitud fundamental que tiene que tener el educador en estos talleres, para que las personas puedan trabajar en unos espacios de auténtica libertad, es una actitud basada, principalmente, en el absoluto respeto y no juicio hacia las personas. El educador, por tanto, ni juzga, ni corrige, ni valora estéticamente, ni interpreta psicológicamente el contenido de los trabajos que los participantes realizan.

Para que las personas que vienen a los talleres sientan de verdad que entran a un espacio al margen del juicio, la primera persona que tiene que dejar de juzgar es el que lleva el taller. Para ello, mucha de nuestra formación está basada en el conocimiento exhaustivo de la formulación. Conocer el conjunto de trazos y de elementos que componen ese código universal en pintura, nos hace ver los trabajos que hace la gente con una mirada limpia y transparente. Una mirada que no transmite ni alegría, ni descontento, ni asombro, ni indiferencia. Una mirada que lo único que transmite es respeto a los procesos creadores que cada persona inicia en el taller.

Pero no vayamos a pensar en ningún momento que el educador no tiene prácticamente trabajo y que se pasea por los talleres de brazos cruzados viendo trabajar a la gente. Por el contrario, Arno Stern diseñó este espacio para que, precisamente, el educador tenga un papel completamente activo de asistencia y servicio a las personas que trabajan en los talleres. Y hemos reservado esa asistencia y servicio a aquellas situaciones y momentos que se plantean en los talleres en los que, para mantener el orden, la limpieza en los trabajos y la comodidad de las personas, se precisa de una persona que atienda físicamente una serie de labores.

De esta forma, por ejemplo, si alguien quiere trabajar en la parte alta de un cuadro y no llega bien con el pincel, el asistente le acerca un banco para poder subirse y, así, poder trabajar en condiciones, de forma que el brazo no se le canse o pueda, por la posición inclinada del pincel, provocar la caída de alguna gota indeseada.

Las chinchetas que sujetan los folios blancos de trabajo conviene no pintarlas. Éstas, manchadas de pintura, ensuciarían los papeles en blanco que posteriormente hay que seguir colocando en el taller. Así que cuando una persona va a pasar el pincel por encima de una de esas chinchetas, el asistente se adelanta y se la quita para que no manche. Una vez pintada esa zona el asistente vuelve a colocar la chincheta en su sitio para que el papel no se le mueva. Decenas de chinchetas son extraídas y colocadas en su sitio al cabo de una sesión. Este, podemos decir, es uno de los servicios más importantes y numerosos que se dan en el taller de pintura. El asistente, además, limpia gotas que chorrean en los cuadros y elabora las mezclas, que la gente le pide, con su cuchillo<sup>7</sup>, mantiene el orden de la mesa paleta constantemente, carga pinceles y los acerca a personas que se encuentran en lo alto de una escalera, retira cuadros ya terminados y ayuda a colocar los folios en blanco para empezar otros y, en general, hace de la actividad de pintar un trabajo o un juego completamente agradable y placentero.

---

7 El cuchillo es la herramienta de trabajo que Arno Stern empezó a utilizar en su taller de pintura para llevar a cabo la asistencia. A este cuchillo se le ha eliminado el filo para cortar y conviene que tenga unas proporciones de metales en su composición que le permiten ser duro y flexible a la vez. En el taller el cuchillo está imantado para que al quitar las chinchetas con el mismo estas no caigan al suelo.

Si la persona que viene a trabajar en el taller tuviera que llevarse los bancos para subir, quitarse las chinchetas para seguir pintando, limpiarse las gotas cuando se le caen, realizar las mezclas con el cuchillo o bajarse y subirse de la escalera para cargarse los pinceles, entre otras cosas que el asistente realiza y durante todo el tiempo que dura la sesión, de la hora y media que dura el taller, más de la mitad del tiempo tendrían que emplearlo en este tipo de acciones secundarias que les desviarían del acto concreto de pintar.

El educador hace lo que podríamos llamar el “trabajo sucio”, para que las personas aumenten su tiempo de trabajo y durante la sesión concentren sus energías en la investigación con la pintura.

En un principio el trabajo de asistencia lo va estableciendo el educador. Quita aquellas chinchetas que estorban un trazo, limpia una gota que chorrea de un cuadro, coloca bancos y escaleras allí donde se necesitan, etc. Sabe de las necesidades que van a ir surgiendo y trata en todo momento de adelantarse a ellas para ir confeccionando y fijando un tipo de relación con las personas que participan en el taller. Con el tiempo todas esas necesidades van a ser demandadas por el propio participante en el momento que las necesita y el educador va atendiéndolas en el momento que puede. Así, los participantes demandan una chincheta por aquí, un banco, una escalera, un gota que se cae, ..., y el educador va moviéndose por el espacio atendiendo todas las demandas según van surgiendo.

Además este trabajo de asistencia, basado en la atención a aquellas necesidades físicas que la gente tiene cuando afronta el aprendizaje de pintar, da la posibilidad de encauzar un tipo de relación en la que no se genera ninguna dependencia con el educador. El educador, en este sentido, no roba ningún descubrimiento, facilita y da confianza en la búsqueda y la investigación y, sobre todo, permite a las personas que afrontan estos aprendizajes ser las verdaderas artífices y protagonistas de su propio proceso creador. Nuestra formación esta basada fundamentalmente en constatar que todos los seres humanos, por el hecho de pertenecer a esta especie, estamos dotados de unas capacidades enormes que nos permiten crecer sin límites. Constatar que a esas capacidades todas las personas pueden acceder y, por tanto, todas las pueden desarrollar.

El educador está transmitiendo un mensaje de confianza, implícito en su labor, a todas las personas que trabajan en los talleres, de que están totalmente capacitados para afrontar estos aprendizajes. Confianza, por otra parte, que todos necesitamos para sentir de verdad que podemos. No tenemos ninguna duda de que cualquier persona puede expresarse en estos talleres. Hemos observado cientos de personas de todas las edades y condición pudiendo hacerlo, sabemos la capacidad innata que tiene el ser humano de saciar esta necesidad, conocemos perfectamente de dónde a dónde va en pintura los procesos de evolución en lo que se refiere a la formulación y sabemos por nuestra experiencia los beneficios que nos aporta a todos, asistentes y participantes, el trabajar en estos talleres siguiendo los principios de la educación creadora.

Pero no acaba aquí la labor del educador. El asistente, después de cada sesión, trabaja en la recogida y limpieza de los talleres, dejándolos preparados y listos para la siguiente sesión. Luego, además, viene el trabajo de orden de los cuadros realizados, con sus nombres y fechas, para posteriormente guardarlos y archivarlos. Todo este trabajo después de las sesiones, al igual que el que realizamos en la misma sesión, lo consideramos fundamental para que todo funcione según las necesidades de expresión de cada persona. Con este trabajo de archivo, orden y conservación de los trabajos

estamos, además, transmitiendo el mensaje, imprescindible e importantísimo, a las personas de que nos importa su trabajo y de que así lo estamos valorando.

#### **4.4 La Educación Creadora en la sociedad actual**



La sociedad occidental en la que vivimos actualmente lleva años sustentada sobre dos conceptos que la definen a la perfección: el consumo y la competitividad.

Tal y como explicaba en el capítulo 3, hemos construido una sociedad entre todos en la que es difícil que tengan cabida conceptos como no productividad, relaciones humanas basadas en el respeto y no juicio, libertad, que son conceptos, por otra parte, sobre los que yo quiero basar mi trabajo y mi vida.

¿Cómo encajan, sin embargo, todas estas ideas y conceptos en esta sociedad actual? ¿Qué repercusiones reales tiene todo este trabajo? Frente a este trabajo se encuentra una institución escolar, fuertemente arraigada en nuestra sociedad, que poco margen permite de libertad. Programas impuestos que nunca tienen en cuenta intereses individuales de las personas a las que van dirigidos, grupos homogéneos de trabajo que basan su relación en la comparación y competición y relaciones con los educadores basadas fundamentalmente en el poder, es lo que prácticamente define hoy día la estructura escolar. Siguiendo este modelo deplorable y contrario a la vida, se encuentra la educación artística, que cada vez tiene una incidencia más feroz dentro y fuera de la escuela. Ciñéndonos al aprendizaje del pintar, actividades como el colorear, rellenar, copiar, hacer fichas, etc., con las que se topa hoy día cualquier niño de esta sociedad de una forma abusiva, son parte del inicio de lo que es la educación artística; para más tarde hacer hincapié en la enseñanza de técnicas, copias con modelo, correcciones y críticas del artista y, por supuesto, exposiciones para poder juzgar las obras y posible venta posterior de las mismas. Los márgenes para la creación propia, la investigación, la búsqueda, el juego, la expresión, la definición de los intereses personales y, sobre todo, para la consolidación de relaciones entre las personas basadas en la libertad, son cada vez menores. La educación artística valora mucho más el producto que el proceso y basa todo el trabajo en el juicio estético, la interpretación o la corrección. Estas condiciones anulan de una forma radical toda posibilidad de expresión y, en consecuencia, toda posibilidad de crecimiento personal.

Los principios de la educación creadora están basados fundamentalmente en un trabajo en el que no existe el consumo, la competición, el espectáculo y el juicio. Es un trabajo de *crecimiento personal* que atiende a las verdaderas necesidades de expresión de cada uno y permite la creación sin límites. Esto lo estamos corroborando día a día en nuestros talleres con las personas con las que trabajamos. Pero es que además, Arno Stern, después de revisar miles de cuadros realizados en estas condiciones de trabajo, descubre, tal y como antes lo he explicado, la formulación; descubrimiento científico que da una gran validez y solidez y que consolida de una forma clara todo su trabajo.

Sin embargo, para que este trabajo de Arno tuviera una repercusión notable, la sociedad misma tendría que dar un giro notable en la política de organización y desarrollo. Hoy día los pilares que sustentan la sociedad actual discrepan de una forma tajante con los principios educativos que Arno Stern propone en su taller.

## Relaciones no competitivas

Frente a la organización de un espacio donde se dan relaciones al margen de la competitividad, se nos presenta una sociedad que basa principalmente las relaciones humanas en la propia competición y comparación. La mayoría de los espacios organizados para el aprendizaje empujan hacia este tipo de relaciones; lo que los demás tienen, piensan, opinan o hacen esta organizado para que nos condicione permanentemente. Sin poder centrarnos en nuestros propios intereses y necesidades, nuestra felicidad está condicionada por los demás.

Se dan situaciones completamente ridículas y contrarias al crecimiento personal porque en la mayoría de los casos, además, esas relaciones de competición o comparación se dan por motivos materiales; si el vecino tiene un coche más potente que el nuestro podemos llegar a compararnos con él y hacer lo posible para cambiar de coche, incluso sin atender a nuestro nivel económico o nuestras necesidades reales. Si el amigo se va de vacaciones a no sé donde, como sea hay que buscar la forma de ir también, podemos llegar a sentirnos mal, no podemos ser menos que los demás, hay que mantener un estatus de vida frente a los otros. Difícilmente nos centramos en lo que podemos, queremos y necesitamos. Estamos atrapados en lo que la sociedad más quiere y necesita, atrapados fundamentalmente en el consumo, basando nuestra felicidad en el hacer y tener, sin poder vivenciar un trabajo interno y real de crecimiento para poder ser. Incluso se nos obliga a competir con los demás para hacer unos estudios, encontrar un trabajo, formar una familia, en definitiva para ser algo en la vida. Aquí entran en juego los exámenes en los procesos de enseñanza que se dan en la escuela, las pruebas de entrada a los estudios, las oposiciones para conseguir un trabajo, las notas calificativas, las entrevistas de trabajo y, en general, todas aquellas situaciones que nos hacen vivir relaciones con los demás basadas en la competición y en la comparación, simplemente para encontrar un sitio en la sociedad.

Palabras como cooperación, colaboración y apoyo están desapareciendo de nuestro vocabulario, solamente aparecen escritas en algunas programaciones relacionadas con educación o trabajo social, para que, en la mayoría de los casos, ni siquiera se puedan poner en práctica. Las condiciones de trabajo normalmente suelen ser adversas a lo que estas palabras realmente se refieren y, por tanto, impiden actitudes concretas que implican auténtica cooperación, colaboración y apoyo entre las personas.

La competitividad está unida al individualismo que está implantándose en la sociedad. Cada cual en su piso metido, con su televisión, video, dvd, lavadora, lavavajillas y todo tipo de aparatos que la sociedad de consumo te hace vivir como si fueran absolutamente necesarios y, por tanto, te exige tenerlos; no pensamos en lo más remoto en las necesidades de los demás. ¡bastante tenemos cada uno con salvar nuestro trabajo y nuestra familia más cercana! Sin darnos cuenta que así no se llegan a saciar necesidades primarias que el ser humano tiene relacionadas con la socialización y las relaciones entre las personas. En las sociedades modernas actuales cada vez existen más casos de enfermedades a causa de la soledad. Personas que en un momento dado de su vida no tienen a quién contar sus problemas o sus alegrías y sucumben en profundas tristezas, depresiones o estados crónicos de deterioro de la salud mental. Por un lado el ser humano necesita de su espacio personal donde poder realizarse y por otro lado necesita de los demás con quién relacionarse y compartir la vida.

La medicina esta organizada para la uniformización. Hay una tendencia a ser tratados con medicamentos parecidos ante nuestras enfermedades, sin tener en ningún momento en cuenta que cada uno es de una forma diferente, que reaccionamos ante las

circunstancias de la vida de una forma también diferente y que, por tanto, enfermamos por diferentes razones. Mi dolor de cabeza seguramente que no tiene ni en origen, ni en intensidad absolutamente nada que ver con cualquier otro dolor de cabeza. Cada cual tenemos una forma peculiar de somatizar todo aquello que vivimos, por las diversas circunstancias que han rodeado toda nuestra vida. Necesitamos, pues, ser tratados de forma completamente diferente a los demás, con una atención más personalizada e individualizada que nos haga sentir verdaderamente esa diferencia. Aquel médico que repara un instante en nuestra personalidad, que nos pregunta por nuestra situación personal, o que comprende porqué tenemos ese dolor, y que, en definitiva, conecta con nosotros, no le hace falta recetarnos ninguna pastilla, con su actitud de escucha nos estamos ya curando. Pero la estructura del sistema de salud que está organizada no permite esta actitud de escucha que haga ver en las personas seres completamente diferentes unos de otros. No hay tiempo para esto. Los medicamentos recetados de una forma generalizada suplanta cualquier actitud basada en el respeto a la diferencia y al entendimiento de cada ser humano como único en el mundo.

La propuesta que Arno Stern hace desde su taller de pintura, basada en el respeto a los procesos de evolución de cada persona, nos sitúa en ese espacio donde es posible esa convivencia, donde la competición y la comparación entre las personas desaparece y cada uno puede afortunadamente centrarse en sus auténticos intereses, en sus necesidades de expresión y poder así crecer sin límites. Para ello, tal y como lo explicábamos en el artículo 4.3, organizamos grupos heterogéneos de trabajo, donde todas las personas sienten que son diferentes a los demás y que, además, son tratadas de forma diferente. Todo esto choca con las vivencias que a diario tenemos en la sociedad.

Y todo el sistema educativo actual no es más que un reflejo de todo esto que está pasando en la sociedad. Los programas se aplican a toda la población escolar y de una forma masiva. Nadie está pensando en los intereses personales de cada niño, nadie está pensando en sus necesidades afectivas y emocionales, en sus capacidades y cualidades originales e únicas. Todo el mundo es tratado por igual y, por tanto, no se respeta la diferencia. En este contexto además de originarse graves problemas de integración para muchas personas, nadie puede libremente acceder a aquello que más le interesa aprender. La competición dentro de las escuelas está muy unida a las exigencias actuales en esta sociedad de tener que estar por delante de los demás para poder existir. Cada escuela compite, incluso, con las demás para estar en la cabeza de escuelas que cada vez tienen que ser más y más eficaces. Y esa eficacia está basada, fundamentalmente, en conseguir que los niños aprendan ciertos contenidos cada vez antes. En forzarles, incluso sin tener en cuenta su grado evolutivo, a realizar ciertos aprendizajes para los que todavía no están preparados. Cada vez los escolares son más individualistas, compiten y se comparan más, ya que la estructura escolar, en su base organizativa (organización de grupos homogéneos de trabajo, notas, pruebas, controles, títulos, etc.), empuja irremediabilmente hacia este tipo de relación, convivencia y socialización pobre, excluyente y dañina que poco margen da para la inclusión. La competición se está convirtiendo en parte esencial de nuestra vida, en un tipo de relación de la que difícilmente nos podemos escapar, y a la que a los niños desde bien pequeños se está obligando a interiorizar.

## Espacio de no consumo

Ante un espacio como “El Closlieu” que prácticamente lleva cincuenta años diseñado y nunca ha cambiado de forma, ni de tamaño, donde los materiales permanecen siempre en su sitio (Arno Stern lo ha llegado a llamar el lugar de la estanqueidad) y, por tanto, cuando ahí uno se adentra, el tiempo, de alguna forma, se detiene, está la sociedad consumista y cambiante que finalmente nos propone todo lo contrario.

Si analizamos las necesidades primarias que como seres humanos tenemos, podemos fácilmente llegar a la conclusión de que esas necesidades no son tan diferentes de las que ha tenido siempre esta especie. Comer, dormir, poder relacionarnos, querer y ser queridos, expresarnos, tener relaciones sexuales, etc., se definen como necesidades inherentes a esta especie, que siempre hemos tenido, tenemos y, seguramente, seguiremos conservando.

Sin embargo, el cambio que se ha producido en el mundo en estos últimos años es enorme, en cuanto a adelantos científicos en cualquiera de las materias, implantación de las nuevas tecnologías, el transporte, cambios en las formas de convivencia, etc. La sociedad occidental, sujeta a todo ese cambio de una forma tan brutal, se muestra, así mismo, cambiante en su existencia. Tenemos una sociedad que oferta múltiples actividades diversas, mucho consumo de experiencias, en muchos de los casos innecesarias, o por lo menos que no atienden a las auténticas necesidades que tenemos como seres humanos que somos. Se nos avasalla con cursos, cursillos, consumo de experiencias diversas, todo ello nutrido de una amplia gama de recetas que, en la mayoría de los casos, se enseñan pero difícilmente se llegan a integrar. Alejados de nuestros intereses y necesidades nos vemos abocados a realizar estudios que no deseamos, trabajos que no necesitamos y, en muchas ocasiones, a convivir con personas que no queremos. Y en medio de todo la sociedad que exige adaptación a ese cambio tan vertiginoso que se ha producido en los últimos años. Cuando Arno Stern habla de consumo así lo expresa:

*“Consumir es absorber una producción que ha llegado a ser demencial, es cambiar sin descanso, aceptar la inestabilidad como una condición de vida, es adquirir más allá de las verdaderas necesidades, sucumbir a la demanda de una oferta que crea deseos jamás saciados y en continua renovación. La insatisfacción permanente es el estado de espíritu de los consumidores.” (Stern, 1977)*

El taller de pintura parte de un espacio fijo y estanco donde es la persona la que, atendiendo a sus intereses y necesidades de expresión, verdaderamente cambia y evoluciona, aprende y crece, sin límites y en libertad.

## Espacio al margen del juicio

Ante un espacio diseñado al margen del juicio, donde ni se corrige, ni se ponen notas calificativas, ni se interpreta psicológicamente, ni se enjuicia estéticamente y, por tanto, se respetan profundamente los diferentes procesos de evolución, tenemos una sociedad basada, desde el punto de vista del juicio, en el intrusismo, la manipulación y la indiscreción generalizada. Esto hace que las personas se sientan juzgadas permanentemente, con dificultades para poder afrontar los aprendizajes sin miedo ni

temor; esperando siempre el qué dirán, qué pensarán, manipulando y desviándoles de sus intereses y condicionándoles, así, todos sus procesos vitales que les permiten crecer.

## ● Se valora el proceso ante el producto

Ante un espacio donde el futuro y el pasado no tienen cabida sino el instante que vivimos en ese momento y que, por tanto, nos hace vivir el presente y valorar, en consecuencia, permanentemente el proceso, tenemos una sociedad productiva que valora, por encima de todo, el producto final, olvidándose prácticamente, en muchas de las ocasiones, de las condiciones y del proceso mismo que se ha llevado a cabo a la hora de conseguir tales productos.

Este producto final, para entendernos, es lo que se presenta ante los demás en forma de muestra, espectáculo, exhibición o exposición. El producto final es el objetivo de la actividad, sin dicho objetivo la actividad perdería sentido y dejaría de existir. Todas las actividades que están organizadas en esta sociedad actual, empezando por las establecidas en la escuela y siguiendo por cualquier curso o cursillo de ocio o de trabajo, municipal o privado, relacionado con los idiomas, las manualidades, la gimnasia o la salud, tienen objetivos a conseguir muy definidos y toda su práctica (proceso) está organizada para poder conseguir dichos objetivos. Incluso aquel curso relacionado con alguna actividad de ocio, donde la gente simplemente busca algún espacio para poder ocupar su tiempo libre, acaba finalmente en un espectáculo (de teatro, de baile, de canto, etc.) o en una exposición de los productos realizados en el curso, de cara a que los demás puedan juzgar sobre el trabajo final. La utilización del tiempo solamente cobra sentido cuando finalmente podemos comunicar algo a alguien a través de nuestro trabajo personal. Estamos ante una sociedad productiva por naturaleza y el hecho de hacer algo para lograr algún objetivo productivo posterior, está muy arraigado e integrado en nuestras mentes y cada vez nos cuesta más deshacernos de él.

Los principios de la educación creadora que Arno Stern descubre en su taller de pintura “Le Closlieu” y que posteriormente estamos aplicando a otras actividades, nos hace centrarnos en el proceso, nos permite olvidarnos del producto para dejarnos llevar por la propia actividad. Nos enfrentamos a un trabajo sin objetivos de futuro que nos da la oportunidad de buscar, investigar, probar, crear y, en consecuencia, desarrollar la única actividad que permite aprender de verdad: *el juego*. En los talleres no hay diferencia entre jugar y trabajar, los dos conceptos están impregnados de placer, rigor y seriedad, y cuando utilizamos cualquiera de los dos conceptos estamos refiriéndonos exactamente a lo mismo. Desde aquí podemos hablar de integrar aprendizajes que provengan siempre del interés de cada uno, sin dar tanta importancia al producto final. Arno Stern escribe al respecto:

*“Pero hay quién se sorprende, en los medios docentes sobre todo, de que los niños se desprendan sin pena de unas obras que deberían, dicen ellos, destinar a sus mamás. En efecto, los canastillos de papel, los cucuruchos decorados con plumón, los bordados sobre pastas de cuadernos y demás productos inservibles de actividades inútiles de las que se enorgullece la escuela -sobre todo las escuelas maternas- son llevados por el niño para juntar el baratillo de objetos que empachan la vivienda. (...)”*

*La gente se asombra de que ningún niño me reclame jamás sus pinturas. Y no me creen cuando afirmo que no es el niño quién quiere conservar sus*

*obras, sino que son sus padres, habituados a poseer todo, a poseer su coche, su casa, su esposa, sus hijos y, claro está, todo lo que ellos producen. (...)*

*La esclavitud ha sido abolida en su forma clásica. Pero, ¿nos damos cuenta de todas sus variantes y secuelas? ¿Quién tiene derechos sobre otra persona? ¿Que la satisfacción de educar a un hijo deba degenerar en este abuso de su posesión! El niño no debe ser objeto ni de una apropiación, ni de una especulación por parte de sus padres. Ahora bien, el cuidado de su porvenir se traduce generalmente en este acaparamiento al que la escuela contribuye complacida.*

*Los docentes que creen al niño aferrado a su obra, muestran en este aspecto su ignorancia de la expresión. No saben ni siquiera de qué hablo, no pensando más que en los dibujos hechos en sus clases y que (a pesar de que esto crea hábitos perniciosos) pueden presentarse al lado de los cuadernos de francés y de geografía. Si conocieran la expresión, descubrirían un nuevo mundo de valores, de relaciones y de comportamientos. ” (Stern, 1977)*

## ● Conclusiones

La sociedad se muestra adversa ante todas estas ideas sobre las que que Arno Stern viene hablando en los últimos cuarenta años. Se muestra reticente y cerrada a estas ideas porque la puesta en práctica de las mismas supondría cambios radicales en la propia política de la sociedad. Y esta sociedad de consumo, altamente competitiva e individualista, no puede asumir estos cambios tan brutales.

Mi trabajo, conociendo como conozco todo el estudio de Arno Stern y en medio de toda esta sociedad, está centrado en las personas, en la puesta en marcha de espacios de crecimiento que sirvan realmente a que todos podamos vivir un poco más agradablemente. Espacios que satisfagan intereses personales, necesidades de expresión. Sé que este trabajo que hago tiene unos beneficios y acaba transformando a las personas, pero yo no lo utilizo con ese fin. No me planteo ningún objetivo desde el punto de vista de la salud mental, ni de la salud en general. No analizo a la gente desde el punto de vista psicológico y, por tanto, tampoco quiero hacer terapia. Cada uno accede al taller de una forma libre, toma de él lo que necesita para su vida y sale con la misma libertad con la que ha llegado. Yo los recibo sin juzgar, sin manipular en sus procesos de evolución, respetándoles tal y como son.

## 4.5 Educación creadora. Vida creadora



Hasta ahora he hecho un análisis exhaustivo de los que son los principios de la educación creadora, teniendo en cuenta el trabajo de Arno Stern en su taller de pintura y mi experiencia en los talleres de expresión “Baleube” en Donostia/San Sebastián. El vivir esta experiencia de libertad en el taller, trae consigo importantes beneficios en el crecimiento de las personas.



## Condiciones de libertad

La vida es movimiento, la vida es algo que va cambiando permanentemente, algo que no permanece en el mismo sitio. Y en ese cambio, se nos va presentando ante nosotros diversas situaciones y circunstancias que siempre aparecen como nuevas, desconocidas y diferentes, y que van completando nuestro día a día. A cada persona, por supuesto, se le presentan situaciones y circunstancias completamente diferentes y únicas que, nadie más las va a vivir. Y, además, las tenemos que hacer frente de una forma completamente creadora; aunque en muchos momentos nos empeñemos en seguir una rutina constante y pesada en nuestra vida, o nos dé miedo o vértigo el cambio que día a día tenemos que asumir, todos los días tenemos vivencias irrepetibles. Ese miedo, en cualquier caso, lo único que nos da es inseguridad para poder afrontar lo nuevo, lo desconocido, lo diferente; sin poder, así, tomar decisiones y establecer cambios allí donde se necesiten.

La vivencia en el taller se puede perfectamente extrapolar a lo que en la vida real pasa. En estos espacios de libertad todos los días nos enfrentamos a situaciones nuevas, desconocidas y diferentes que nunca antes habíamos vivido, en este caso relacionadas con el aprendizaje de pintar, a las que cada uno tiene que hacer frente y dar solución por sí mismo. Cada uno, por tanto, va a ser el partícipe de su propio aprendizaje, asumiendo una actitud de independencia y seguridad que son consecuencia del tipo de vivencia que estamos teniendo.

Para ello se han creado unas condiciones que nos permiten jugar, buscar, investigar, crear y descubrir en libertad todo aquello que parte de nuestro interés y nuestras necesidades.

Esto deviene en el desarrollo de nuestras capacidades creadoras para afrontar todos aquellos aprendizajes que se emprenden en el taller y que se van integrando en el proceso de cada uno y en su evolución. Y, por supuesto, ese desarrollo de nuestras capacidades creadoras, al margen de lo que son los talleres, permiten enfrentarse también a ese cúmulo de situaciones y circunstancias completamente nuevas que la vida va ofreciendo y a las que hay que dar soluciones creadoras. Cuando hablo de situaciones y circunstancias diversas, me refiero a todas aquellas vivencias relacionadas directamente con la vida de cada cual: sea una relación de conflicto con la pareja, sea una situación de estrés en el trabajo, sea una relación difícil con la suegra o sea un problema con el profesor de autoescuela. Todas ellas necesitan de respuestas creadoras que, queramos o no, hay que ir tomando. Cuanto mayor sea nuestra capacidad de respuesta con más eficacia y facilidad podremos afrontar una auténtica *vida creadora*.

De aquí deducimos que estas condiciones de libertad para afrontar el aprendizaje de pintar, pueden ser extrapoladas también a la hora de encarar otros aprendizajes. Estas condiciones de libertad nos ofrecen la posibilidad de hacer frente a cualquier aprendizaje que implique la vida.

## No juicio

Por otra parte tenemos que tener presente lo importante y fundamental que es para nuestro crecimiento el no juzgar. Los talleres ofrecen espacios al margen del juicio para poder liberarnos, precisamente, de la necesidad o, podríamos hablar, del hábito adquirido, de tener que estar haciendo juicios sobre los demás y, incluso lo que es peor, juicios sobre uno mismo. Espacios basados en la aceptación y respeto profundo a todas las personas y, por supuesto, a uno mismo. Solamente de esta manera uno puede

centrarse realmente en su trabajo, conocer bien dónde se encuentra en su proceso de aprendizaje, cuáles son sus intereses y necesidades para, a partir de ahí, evolucionar sin ningún tipo de limitación. El liberarnos del juicio tiene consecuencias indudables en cuanto a la adquisición de seguridad y confianza en uno mismo. Cualidades que permiten, por otra parte, que aumente la autoestima para que, así, cada uno pueda afirmarse en sí mismo.

El miedo es una reacción del ser humano que surge como mecanismo de defensa ante cualquier posible agresión externa. Cuando estamos hablando de aprender, el miedo a ser juzgado se presenta como uno de nuestros principales enemigos, produciendo inseguridades en uno mismo y bloqueos a nivel mental que en nada ayudan a la hora de encarar cualquier aprendizaje o situación concreta en la vida. La vida siempre le coloca a cada persona en momentos nuevos que jamás ha vivido con anterioridad, mientras exista vida, se quiera o no, hay que afrontar situaciones nuevas que dicha vida va marcando y, por tanto, aprendizajes nuevos también que hay que ir consiguiendo. Los miedos están ahí, en la mayoría de las veces donde no queremos que estén. Por ello una de las claves para poder aprender de verdad, aprender integrando, es saber gestionar con eficacia nuestros miedos, saber vivirlos. Estos miedos se pueden activar cuando una persona quiere intentar, quiere arriesgarse o simplemente quiere avanzar en su vida; afrontar cualquier aprendizaje significa intentar, arriesgar y, en consecuencia, avanzar. Por ello es importantísimo crear unas condiciones de trabajo al margen del juicio, favorables para que los miedos se puedan gestionar de una forma positiva y den así la posibilidad de buscar, investigar, aventurarse y, por fin, descubrir y aprender con seguridad, aquello que cada uno necesita. Estas condiciones son, precisamente, las que se dan en el taller y sobre las cuales yo voy a basar todo mi trabajo en la escuela y fuera de ella. Cuando sabemos gestionar los miedos, cada uno trabaja al límite de sus posibilidades, arriesgando todo lo que puede sin lugar al fracaso. De esta forma, estamos rompiendo barreras permanentemente que nos permiten aprender cosas nuevas y, así, poder seguir avanzando en la vida con paso firme. Esto significa crecer y madurar, y esto, por tanto, es lo que nuestros talleres permiten a la larga: espacios donde poder crecer y madurar en libertad.

## **Relaciones en grupos heterogéneos**

Todo ello se fortalece con el trabajo en grupos heterogéneos donde no se dan relaciones de comparación y competición entre las personas. Con los demás se convive pero no se compete. Así es más fácil que cada uno pueda centrarse en los intereses personales para poder, así, saciar necesidades auténticas de expresión.

Por eso en los talleres nacen relaciones entre las personas con un vínculo muy fuerte. Puede ser entre un adolescente y una niña de dos años, o entre un niño de siete años y un adulto de sesenta. Es de resaltar las relaciones tan estrechas que se viven diariamente en los talleres. En algunos casos un simple saludo al entrar, un gesto en el encuentro en la mesa paleta cuando dos personas van a tomar agua y pintura puede ser suficiente en esa relación. En la base de cualquiera de estos actos está el respeto hacia los demás, que se transmite sin tener que decir nada y que se recibe de la misma manera.

En definitiva de lo que estoy hablando es de una forma positiva de socializarnos y de vivir con plenitud las relaciones humanas.

## ● Desarrollo de la expresión

También quiero hacer mención a los beneficios que los talleres de Educación Creadora aportan a las personas por el hecho de tener una experiencia que nos permita desarrollar la expresión.

El poder saciar esta necesidad tan profunda produce mucho bienestar. Cuando nos hemos liberado del juicio y del deseo de comunicar a los demás a través de lo que pintamos, entonces hablamos de fluidez y de expresión. En ese momento no conectamos con la razón, nuestros actos van un poco más allá. Arno Stern habla de conexión con la memoria orgánica dando a entender la profundidad y la veracidad de estos actos. No sabemos con que parte del cerebro exactamente conectamos cuando esto pasa en los talleres, o si es una conexión energética que circula por todo el cuerpo. El caso es que cuando estamos expresándonos todo nuestro cuerpo fluye a la perfección, no hay nada que le impida hacer lo que está haciendo y las sensaciones que se experimentan son agradables, positivas y, por tanto, están cargadas de placer.

## 5 Vivir el movimiento. Vivencias para todos



El movimiento implica la vida y la vida, a su vez, implica movimiento. moverse es vivir y mientras vivimos existe el movimiento. El movimiento es algo inherente a la propia vida. Ninguno de los dos conceptos se pueden entender separados el uno del otro y, por tanto, cuando uno de los dos desaparece, el otro también deja de existir.

Entiendo el moverse como una necesidad humana que todos los seres vivos tenemos por naturaleza y que, por tanto, necesitamos de espacios y tiempo para poder saciarla. Cuando hablo de movimiento no me estoy refiriendo solamente al que podemos realizar con nuestras diferentes partes del cuerpo (cabeza, piernas, brazos, manos, tronco, ..., etc.), cuando sistema nervioso, músculos y huesos se ponen a funcionar y que, por tanto, podemos percibir desde fuera con nuestros ojos; también existe un movimiento interno de nuestro cuerpo, que no vemos, pero que existe, está ahí, y presenta tanta importancia o más que el otro. Órganos como el corazón, los pulmones, músculos como el diafragma, o todo el sistema complejo que el cerebro desarrolla constantemente para el buen funcionamiento del cuerpo, es necesario tenerlo en cuenta para dar al término movimiento la dimensión que realmente tiene. Desde este punto de vista me planteo trabajar actividades al margen del juicio que no impliquen espectáculo alguno, que sacien directamente necesidades de movimiento personales, que posibiliten la integración de todas las personas sin exclusión, que potencien el juego y que, siempre que se pueda, permitan desarrollar la expresión.

### 5.1 *El origen de la vida*



En un universo perfecto lleno de movimiento y vida, el espermatozoide, proveniente y producido por el organismo masculino, y el óvulo, proveniente y producido por el organismo femenino, se unen para formar una célula microscópica. Esta célula, después de un proceso de reproducción y desarrollo complejo, del que la misma naturaleza humana le ha dotado y permitido, se va a convertir, después de nueve meses aproximadamente, en un bebé que nace a este mundo.

En todo este proceso, desde que se produce la cópula entre el hombre y la mujer y en el que un espermatozoide entre tantos viaja a través del útero y las trompas de falópio hasta que encuentra un óvulo y lo fecunda, formando esa nueva célula, esta muy claro que el movimiento está muy presente y consolida, de alguna manera, dicho proceso. Incluso antes de todo esto, cuando dos personas depositan toda su intención en querer generar una nueva vida, existe ya movimiento. Las células de la mente también están vivas y trabajan en movimiento para que todo aquello en lo que pensamos se traduzca en actos concretos. Y es desde aquí, desde el inicio de esta gestación, desde donde yo reflexiono sobre lo que es el movimiento y la vida, la vida y el movimiento. Y es desde aquí, por tanto, desde donde voy a partir a la hora de dar a entender todo mi trabajo.

Todo lo que es la concepción de la vida está basado en un programa genético que, desde que se pone en marcha, implica movimiento fundamentalmente. Este programa no necesita, para poder ser llevado a cabo, del pensamiento racional humano

que determina, de alguna manera, como se tienen que hacer las cosas. La misma naturaleza humana hace que todo ello se produzca al margen de la razón y siguiendo un camino y un ritmo marcado por dicha naturaleza. De esta manera, desde la primera célula fecundada, se va formando el feto dentro del útero de la madre. Ese feto es un ser vivo que se desarrolla de una forma natural, a medida que pasa el tiempo, completando lo que llamamos el periodo de embarazo de la mujer, hasta que acaba por salir al mundo a través del cuello del útero, convertido ya en un bebé, siempre en proceso de desarrollo y evolución. En todo este periodo todas las células que componen este feto están vivas y en movimiento, aumentando de tamaño, regenerándose permanentemente, desplazándose, dividiéndose, reproduciéndose. Toda esta actividad nutrida de movimiento es lo que da la vida a estas células y, a su vez, es precisamente esta vida que tienen por la que pueden producir y generar dicho movimiento. El propio nacimiento es un momento de nuestra vida ligado directamente al movimiento. El organismo del bebé y el de la madre se compenetran para que se produzca este acto por el cual el niño nace. Hay un momento en el que el feto ha conseguido tal tamaño que ya no puede continuar conviviendo con la madre en el útero y empuja desde dentro para poder salir. A su vez la madre efectúa unos movimientos de contracción del útero que ayudan y facilitan al bebé a salir por el cuello de este hacia el exterior. Si todo el proceso del parto sale bien y el niño acaba naciendo, es a partir de aquí desde donde este nuevo ser vivo, todavía muy unido a la madre pero ya en el exterior, como un ser vivo más, empezará su existencia en este mundo. El cambio será muy brusco. El feto, de haber vivido en un medio acuoso pasará a vivir en un medio gaseoso, donde ya no existen paredes que le protegen como cuando estaba dentro del útero materno, ni ese líquido con el que vivía todo el tiempo. Sin embargo el parto no es más que una fase concreta en el periodo de desarrollo de una persona. Una vez adaptado a este medio donde va a tener que vivir, con sus órganos y sistemas de funcionamiento corporal en marcha, el desarrollo continúa sin parar.

Por un lado un desarrollo interno de todos los órganos y partes del cuerpo (corazón, estómago, huesos, músculos, etc.), es decir, de todas las células que forman nuestro cuerpo. Y por otro lado estaría el desarrollo, paralelo al anterior, que cada recién nacido va elaborando en relación al mundo exterior que es donde él se va a desenvolver y en relación a las personas que le rodean y con quién inicia su socialización.

El desarrollo interno de los órganos implica un movimiento interno de todos los sistemas del cuerpo que permite el buen funcionamiento y la armonía global de dicho organismo. Este movimiento interno no lo podemos ver pero sabemos que existe porque se da. Todas las células de todos los órganos del cuerpo, estómago, intestinos, corazón, etc., que forman directamente cada órgano y todas las células nerviosas que están en contacto con dichos órganos y los unen, a través de redes nerviosas que se entrelazan por todo el cuerpo, con el cerebro, que viene a ser otro órgano importantísimo más, están en un continuo movimiento, involuntario completamente, que atiende a ese programa genético del que la naturaleza humana nos ha dotado y que nada tiene que ver con el movimiento racional que nosotros podemos llegar a controlar a través, precisamente, de la razón.

El desarrollo del recién nacido que implica directamente su relación con el mundo exterior sería, para entendernos, aquel desarrollo que tenemos más a la vista y que se compone de aquellos movimientos externos que dicho recién nacido va a elaborar una vez que ha nacido. Estos movimientos, sobre todo al principio, serán totalmente

involuntarios o reflejos, que el bebé los ejercita sin intención alguna y de una forma inconsciente.

*“Cuando se 'expresan' por medio de los movimientos, los seres vivientes se manifiestan como sujetos en relación con un mundo de objetos y de personas sin que, inicialmente, haya ninguna intención o mira consciente. El primer modo de expresión es de naturaleza espontánea y traduce el dinamismo del organismo que vive su presencia en el mundo” (Le Boulch, 1978)*

Más tarde, y a medida que su cerebro va creciendo y madurándose, esos movimientos van a ir deviniendo en cada vez más complejos y elaborados, movimientos que van a estar dotados de más y más precisión a medida que su edad esté más avanzada. En muchos momentos esos movimientos, no cabe duda, están dotados ya de una intención notable y clara. Así, por ejemplo, el bebé va a ir ejercitando todas las habilidades de las que nos ha dotado la naturaleza humana para poder desenvolvernos en este mundo y empezará, como es normal, a girar en el suelo, ponerse a cuatro patas, sentarse, coger, lanzar, etc. En el caso de que haya alguna lesión concreta en el cuerpo cada persona adaptará sus movimientos a sus necesidades en la medida en que sus capacidades se lo permitan.

En cualquier caso, yo estoy dando por hecho que ese bebé que se está desarrollando y que está creciendo, tiene cubiertas sus necesidades físicas básicas para poder vivir (alimento, calor y amor) y que además se le permite desenvolverse en unas condiciones que dan la posibilidad de moverse y ejercitar con su cuerpo libremente, con ropa adecuada, espacio suficiente y ausencia de todo adiestramiento o enseñanza por parte del adulto. Le Boulch señala como importantes estos dos aspectos para el desarrollo vital del niño:

*“Esas modificaciones de la motricidad del recién nacido, en el sentido de una mejor adaptabilidad, dependen esencialmente de dos factores. Por una parte, de la maduración de la corteza cerebral que se traduce por medio de la entrada en juego progresiva del haz piramidal, desapareciendo la motricidad subcortical (palidal), y por la otra, del carácter favorable o desfavorable del medio humano en el que vive el niño, el cual influye considerablemente sobre su equilibrio tónico-emocional” (Le Boulch, 1978)*

Más adelante, e independientemente de si hay intención o no en la ejecución de esos primeros movimientos, todos los niños están dotados genéticamente para poder realizarlos, cada ser humano tiene el potencial necesario para que se de esa evolución, para que aparezcan esos movimientos de una forma natural y espontánea. Esto hoy día está ya constatado científicamente y nadie lo puede poner en entredicho. Y aquí es donde quiero hacer mención de todo el trabajo realizado por Emmi Pikler<sup>8</sup>, desde 1946 encargada de la dirección del Instituto metodológico de Educación y Cuidados de la primera infancia (Instituto Loczy) de Budapest, en su labor de investigación sobre el papel del adulto y su intervención en el desarrollo motor del niño. Esta pediatra, autora de numerosos libros en los que plasma sus investigaciones, crea unas condiciones de vida basadas, fundamentalmente, en el respeto al niño, en el que la actitud no

---

8 En el apartado de bibliografía incluyo varios libros de Emmi Pikler que me parecen interesantes de abordar.

intervencionista del adulto favorece su desarrollo autónomo. Al margen de enseñanzas, instrucciones, ayudas directas o indirectas, adiestramientos, direcciones, manipulaciones y/o correcciones, permitiendo al niño moverse en unas condiciones de auténtica libertad, la pediatra pudo realizar investigaciones importantes en Loczy entre 1966 y 1969 con la observación continua del desarrollo motor de 722 niños trabajando en estas condiciones. *“Las dos investigaciones se hallan basadas en observaciones efectuadas, no en condiciones experimentales, sino durante las actividades cotidianas de los niños que se hallaban en su ambiente habitual”* (Pikler, 2000). Y así consiguió los datos necesarios y llegó a las conclusiones a las que ya más de un profesional ha llegado, posteriormente y después de haberlo constatado y contrastado las conclusiones a las que esta pediatra llega. Emmi Pickler en el prólogo de su libro *“Moverse en libertad”* afirma:

*“La intervención directa del adulto durante los primeros estadios del desarrollo motor (es decir dar la vuelta al niño, sentarle, ponerle de pie, hacerle andar), no es una condición previa para la adquisición de estos estadios (es decir, volverse sobre el vientre, sentarse, ponerse de pie, andar), porque en condiciones ambientales favorables el niño pequeño consigue regularmente por sí mismo, por su propia iniciativa, con movimientos de buena calidad bien equilibrados, volverse sobre el vientre y después, pasando por el rodar, el reptar y el gateo, sentarse y ponerse de pie.”* (Pikler, 2000)

Y más adelante en el capítulo de síntesis y conclusiones señala:

*“5. A lo largo de este desarrollo los niños tienen la posibilidad de realizar a su antojo estos movimientos transitorios durante todo su tiempo de vigilia. No conocen los movimientos ni las posiciones cuya ejecución autónoma aún no se halla a su alcance. Llegan por sí mismos, por su propia iniciativa, a cada una de las nuevas etapas. Esto crea por una parte unas condiciones favorables a la adquisición, con una coordinación correcta, de movimientos cada vez más evolucionados y permite por otra una progresión de las actividades autónomas.*

*El hecho de que el nivel de motilidad sea estable en el curso de la adquisición de los movimientos básicos, así como el de que los niños adquieran por sí solos, gracias a sus propias actividades, las nuevas fases del desarrollo motor y de que entablen por sí mismos conocimiento de su entorno, influyen favorablemente en su deseo de moverse y crean la condición básica para la evolución ventajosa de su estado emocional, de su desarrollo intelectual y, en general, de su desarrollo psíquico.”* (Pikler, 2000)

Para ilustrar todo este trabajo la autora de esta investigación presenta en el mismo libro *“Capítulo 5. Esquemas”* (pag. 141), unos dibujos, en los que se muestran algunos gestos y actitudes típicos que aparecen con mayor frecuencia en el curso de los movimientos de los bebés y de los niños pequeños educados en el Instituto Loczy, que son precisamente aquellos movimientos que se observan a los niños cuando inician su etapa de desarrollo motor. Entre todos estos movimientos está el girar la cabeza, desde la posición de tumbado con la espalda en el suelo, hacia un lado y hacia el otro, desde esa misma posición girar todo el cuerpo y ponerse boca abajo, conseguir la posición de sentado, arrastrarse haciendo fuerza con los codos o con las manos, conseguir la

posición de cuatro patas, gatear en esta posición, ponerse de rodillas, ponerse de pie, coger, lanzar, dar los primeros pasos de pie, etc., que son movimientos que, si se dan las condiciones necesarias para que se produzcan, todos los niños acaban realizando, todos acaban aprendiendo.

Estoy totalmente de acuerdo con las condiciones de vida generales que plantea esta pediatra para que los niños se desarrollen en sus primeros años, así como con las conclusiones a las que llega a través de sus investigaciones. Teniendo en cuenta que esta investigación en los primeros años de vida también yo, junto con mi mujer, la hemos podido llevar a cabo con nuestros propios hijos y, por tanto, hemos visto sus resultados y llegado a las mismas conclusiones, es un trabajo que me sirve como referencia y donde puedo también asentar las bases a la hora de poder desarrollar todo mi proceso de investigación en el área de la educación corporal.

## 5.2 *Mi aportación desde la educación creadora*



Mi aportación posterior viene dada por mi formación en educación creadora que me hace ver todo este trabajo como el inicio de lo que posteriormente puede llegar a desarrollar el ser humano a lo largo de su vida. Si con niños muy pequeños, en un ambiente de libertad, se pueden dar este desarrollo psicomotor tan pleno y completo, yo tengo plena seguridad de que, a medida que ese niño va creciendo y convirtiéndose en joven y más tarde en adulto, ese desarrollo se puede continuar sin ningún límite de edad y para cualquier persona. Eso si, se precisan de las condiciones de vida idóneas que, al igual que Emmi Pickler diseñó para los niños, sirvan también para todas las personas sin excepción. Mi trabajo de investigación a largo plazo consiste, concretamente, en aplicar las condiciones de la educación creadora a la educación corporal, de forma que niños, jóvenes, adultos pueden convivir en espacios donde se trabajen aspectos relacionados con el cuerpo y con el movimiento. En estos espacios, al margen de la enseñanza, la instrucción, la corrección y/o la manipulación, confiando en la capacidad innata de todo el ser humano, todos los participantes tendrán libertad para desarrollar aquellos movimientos que estén en consonancia con aquello que pueden, que quieren y que necesitan. Porque estoy convencido de que no solamente en la infancia se pueden dar movimientos espontáneos y al margen de la razón, movimientos que atiendan exclusivamente a necesidades internas del ser humano y que estén ligados con el placer que produce el realizarlos. Si a los adultos se les da las condiciones de vida idóneas, también pueden acceder a este tipo de movimientos que tienen que ver, en gran medida, con el concepto expresión que más adelante analizo. Me planteo este reto dentro de la escuela, incluyendo estas condiciones en mis clases de educación corporal, y también fuera de la institución, llevando, de una forma privada, los talleres de expresión en los que actualmente estoy trabajando.

Yo parto del principio de observar todos estos movimientos que hacen los niños, cuando ni siquiera caminan, con una actitud de no juicio y respeto absoluto; tal y como observamos también los cuadros de pintura que se elaboran en los talleres de expresión. Una actitud de no juicio que me permita no extrañarme, ni alegrarme, ni mostrar cualquier emoción cada vez que los observo. Una actitud que me permita constatar de que son así, tal y como los realiza cualquier niño, solamente por el hecho de pertenecer al género humano. Y, sobre todo, una actitud que le permita al niño moverse con absoluta libertad sin que nadie alrededor le este manipulando en su proceso.



Cualquier otra actitud diferente a la basada en el respeto y la libertad, transmitirle que eso solo lo puede hacer él, que es muy hábil porque lo hace, motivarle implícita o explícitamente a que realice esos movimientos sin que él los necesite, manipularle para que los haga antes de que él realmente pueda, dándoles la mano o colocándoles de pie con algún aparato, sin que ellos puedan mantenerse todavía en esta posición, por poner algunos de los ejemplos que muchas veces se observan con los niños, o, simplemente, no ofrecerles ese espacio de suelo que necesita para poder ejercitar esos movimientos, obligándoles a permanecer metidos en capazos, sillas, cunas o cochecitos y sin poder menearse con soltura, desviaría a estos de hacer lo que realmente pueden, quieren y necesitan en ese momento, les desviaría de hacer aquello para lo que sus capacidades como ser humano les ha dotado. Sería empujarles o forzarles a ejercitar al margen de sus posibilidades, sin tener en cuenta sus procesos evolutivos, ni tan siquiera su madurez física y mental.

### **5.3 Consecuencias de una actitud intervencionista con el niño**



Las consecuencias de todo esto, probadas, constatadas y corroboradas ya hoy en día científicamente, son realmente nefastas para el crecimiento del niño. Por un lado físicamente puede generarle en un futuro infinidad de problemas en cualquiera de los sistemas de funcionamiento del cuerpo (sistema nervioso, sistema muscular, sistema digestivo, etc.), derivados, simplemente, de las posturas o los movimientos a los que ha sido forzado, o derivados de la imposibilidad de realizar ciertos movimientos para los que estaba dotado. Y por otro lado, se le está transmitiendo un mensaje de inseguridad que en un futuro, es más que probable, que no le vaya a permitir gestionar con independencia todos sus procesos vitales, incluidos no solamente aquellos relacionados con el movimiento directamente, sino todos aquellos que permiten al ser humano tomar con plena seguridad las decisiones en su vida.

*“El perjuicio causado por las posturas impuestas no se limita al desarrollo de su motricidad, sino que también influye desfavorablemente en su desarrollo psíquico, en el desarrollo de su personalidad.” (Pikler, 2000)*

Esta etapa de los primeros meses de vida de un bebé en la que pasan de la postura de tumbados a conseguir la vertical y poder desde aquí desplazarse, es una de las tareas más importantes en el crecimiento del niño y es una conquista que le va a servir para toda una vida. Pero yo no solamente voy a hablar de los primeros meses de vida de un bebé. Las actividades que yo propongo en mi trabajo, pueden incluir a personas de todas las edades y condición. Esa actitud de respeto absoluto y verdadero hacia los niños, también me planteo con las demás personas con las que habitualmente trabajo, tal y como antes lo apuntaba. Y, por tanto, todo ese proceso de aprendizaje, investigación, juego y descubrimiento que empieza en esos primeros años, intuyo que se puede prolongar sin descanso a lo largo de toda una vida. Hace poco una niña del taller de movimiento que llevo en Donostia/San Sebastián, que tiene cerca de setenta años, me decía emocionada que había descubierto la posibilidad de movimiento estando tumbada en el suelo. Como un niño recién nacido, por primera vez en su vida, jugando en

libertad, había descubierto por sí misma lo que es esa sensación. Nunca es tarde para que pueda suceder algo de esto. Al contrario, es muy importante para nuestro crecimiento personal que diariamente algo así nos pase. Ejercitar con nuestro cuerpo es algo indudablemente saludable para nuestro organismo. Pero si además nos ofrecen unas condiciones donde podemos expresarnos con absoluta libertad, esto nos da un margen mayor para la investigación y el descubrimiento, y eso se traduce en un aumento de bienestar para nosotros.

La vida es movimiento fluido y permanente; tanto si nos agarrotamos o constreñimos a nivel físico como si detenemos nuestro crecimiento a nivel mental, le estamos dando la espalda a la vida. Mientras estemos en este mundo y queramos seguir creciendo, es necesario tener activo el cuerpo y realizar experiencias que nos permitan *vivir el movimiento*, experiencias que nos permitan, en definitiva, cerciorarnos de que seguimos estando vivos.

## **5.4 Hacia la inclusión de todas las personas en actividades para el movimiento**



Hay datos etnológicos y arqueológicos que aseguran la existencia de pueblos que no saben lo que es la guerra. José Luis Izquieta, junto a otros autores, toma parte en el libro “Por una paz sin armas”, donde desarrolla una parte de un capítulo titulada “Antropología de la guerra”. Aquí viene a demostrar que los comportamientos bélicos de las personas no son para nada naturales a esta especie. Los esquimales, los lepchas de Sikkin, los isleños de Andaman y otras varias sociedades no saben lo que es luchar, guerrear, a lo largo de toda su vida no han necesitado utilizar una palabra semejante para comunicar alguna situación, acto o actividad que conlleve ese significado y, por tanto, dicha palabra ni siquiera está dentro de su vocabulario. Tal y como J. L. Izquieta relata:

*“Esto significa que para estos pueblos la guerra no solamente carece de valor, sino que además debe evitarse e ignorarse” (Izquieta, 1984)*

El idioma, las palabras, las vamos creando en función de las necesidades de comunicación que va teniendo nuestra sociedad para hacer frente a las diversas situaciones que nos viene en el día a día. Así, palabras que antes se utilizaban con más frecuencia, hoy día a lo mejor no se utilizan o se llegan a utilizar menos. En esto podríamos profundizar, desde el punto de vista de la lengua, sin ningún tipo de limitación: analizando la utilización abusiva de ciertas palabras en la sociedad actual, la desaparición de otras palabras hoy en día en completo desuso, etc. Pero este no es mi trabajo, yo no voy a hacer este análisis tan extenso e interesante. Me voy a limitar a analizar una palabra que considero se viene utilizando mucho en el campo de la educación, la cultura e, incluso, en la política. Esta es la palabra *integración*, a la que últimamente se le quiere dar otro matiz en el significado, sobre todo en educación, utilizando la palabra *inclusión*. Y si se utiliza es porque la estamos necesitando.

Desde el punto de vista de la socialización, estamos creando una sociedad en la que cada vez hay más gente que no está incluida, que difícilmente puede acceder de una forma natural y sin presiones a los aprendizajes que en la vida se nos ofrecen y que se

siente que no puede trabajar en grupos de trabajo compuestos por personas aparentemente “normales”. Estamos creando una sociedad en la que no se acepta la diferencia, el diferente es excluido, retirado y apartado. Las escuelas, que son uno de los núcleos de esta sociedad que los niños tienen como referencia a la hora de establecer sus relaciones humanas, están captando este fenómeno a la perfección y cada vez son más los problemas de integración que se dan con los alumnos. Algunos con problemas para sentirse como un miembro más de un grupo, problemas en cuanto al trato y la relación, alumnos a los que se les hace de menos o se ríen de ellos habitualmente, incluso otros problemas más graves en los que se da acoso entre alumnos, vejaciones, “bullying”, etc. Tal y como analizaba en el 2º capítulo sobre el concepto educación, la escuela, lejos de un modelo cooperativo de socialización, tiene implantado un modelo competitivo férreo y esto trae consigo unas consecuencias claras. Eduardo Punset, al que ya he hecho referencia en su libro “El viaje a la felicidad”, apunta a este respecto y da en el clavo sobre las consecuencias concretas que el sistema educativo presenta sobre la exclusión:

*“Al decir competir, me refiero a una situación en la que dos individuos luchan por el mismo bien. Uno lo consigue y el otro no. Hay un ganador absoluto y un perdedor absoluto. Por el contrario, cuando se habla de colaborar o cooperar, se trata de aplicar cierta justicia, de atender todas las necesidades existentes. El modelo cooperativo no es un modelo rígido, sino que se adapta a las necesidades. El modelo competitivo, en cambio, es un modelo donde siempre prima el que gana y es, por tanto, excluyente.” (Punset, 2005)*

En mi experiencia como educador he podido trabajar con gente de lo más diversa. Alguno de ellos, catalogados en la escuela como problemáticos, los incluidos en proyectos de intervención educativa específica (P.I.E.E.), otros con retrasos en diversas áreas, a los que se les aplican adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.S.), y otros con discapacidades diversas incluidos en las aulas de aprendizaje de tareas (A.A.T.). A toda esta gente, y a otros muchos más, se habla de incluirlos en los grupos, que se sientan partícipes en las relaciones, que puedan comunicarse normalmente con los demás. Pero la propia estructura escolar está impidiendo todo esto. Es esta estructura la que está clasificando a los alumnos, incluidos a aquellos que se les quiere incluir, en mejores y peores, más o menos capaces, más o menos inteligentes. Hemos creado unas condiciones educativas basadas, fundamentalmente, en la competición entre las personas y luego nos pasamos horas de reuniones hablando de integración e inclusión. Para que una persona se sienta integrada en un espacio, lo primero que no hay que hacer es apartarla, excluirla o desconsiderarla. Hablamos de integración constantemente porque de entrada estamos apartando, excluyendo y desconsiderando a las personas.

Yo en mi vida parto de entender al feto, al bebé o a la persona humana como un organismo vivo y con un potencial genéticamente ya programado, que no necesita ningún tipo de intervención desde fuera en sus diferentes etapas de evolución. Incluso cuando ese organismo presenta alguna parte que no funciona o que funciona de una forma debilitada, debido a alguna enfermedad, malformación o síndrome, a mi me parece que sigue teniendo ese potencial e intento concebirlo y respetarlo tal y como es. Sé que ciertas personas tienen serias limitaciones a la hora de desenvolverse en la vida, pero mi forma de concebir a estas personas, como a cualquier otra, no es haciendo hincapié en esas limitaciones, sino potenciando precisamente todas aquellas

capacidades que puede desarrollar. Así, si bien un ciego tiene la visión reducida al máximo, hay otros sentidos, como el del tacto, el oído o el gusto, que, además de conservarlos, los tiene sobrepotenciados. De ahí que ciegos puedan desempeñar con gran profesionalidad trabajos de masajista, fisioterapeuta, cocinero, músico, etc. Sin embargo, un ciego no es más o menos perfecto que una persona con una parálisis cerebral o un diabético, por ejemplo. Cada uno tendrá sus limitaciones pero todos pueden potenciar sin límites sus capacidades para desarrollar y adaptar todos sus intereses a aquellas actividades que pueden, quieren y necesitan hacer. Estas personas necesitan urgentemente espacios de crecimiento donde se les respete en su diferencia y les permita desarrollarse con autonomía y libertad. También existen personas con serias dificultades para moverse, bien provocados por accidentes, por lesiones cerebrales o por una relación con su cuerpo desde que han nacido basada en la dependencia y/o falta de libertad en su desarrollo motriz. Otras están inundadas de vergüenzas e inhibiciones con su cuerpo, con miedos e inseguridades para poder relacionarse con su cuerpo en movimiento y con miedos e inseguridades para poder relacionarse, incluso, con los demás de una forma natural. Incluso los que son catalogados como “normales” y les funciona todo su organismo sin ningún problema, que no tienen ninguna enfermedad, ni síndrome, ni problema psicológico (¿acaso hay alguien así en el mundo?), esos también necesitan de espacios de crecimiento donde se sientan respetados al igual que los demás.

No quiero centrarme en el problema, las personas las concibo simplemente como diferentes y, a la vez, únicas en el mundo. Y sé que esta forma de entenderlas, al margen de juicios e interpretaciones sobre lo que hacen, padecen o son, les permite desarrollarse, precisamente, en su diferencia y les define como personas únicas e inigualables. Arno Stern es tajante cuando habla a este respecto sobre la actitud del educador y da una visión diferente de como percibir a las personas que a mí, concretamente, me ha dado muchas pistas también para afrontar una tarea educativa que posibilite la inclusión:

*“El educador no ve a los individuos conforme a un modelo; no posee ningún ideal acerca de lo bello. Lo que hace es crear un medio donde las apariencias ya no ejercen presión. Porque la cara interna de las personas no es ni fea, ni bonita, ni simpática, ni exasperante; es simplemente verdadera.” (Stern, 1977)*

Todas aquellas actividades que me planteo en mi trabajo, en la escuela o al margen de ella, van encaminadas a poder desarrollar al máximo las capacidades de cada uno. Todas las personas, absolutamente todas, al margen de si tienen diabetes, cojean de un pie, presentan una malformación en un ojo o tiene dificultades para poder relacionarse naturalmente con los demás, o sea, todas las personas, al margen de todo lo que tengan, sientan o parezcan, necesitan de espacios de crecimiento donde se vean respetados tal y como son. Espacios donde, aunque en principio solamente sea por unas horas, uno sienta que es diferente y único y pueda, así, ejercer como tal esa diferencia con orgullo. Espacios donde se deje de pensar en las peculiaridades, originalidades y diferencias de cada uno como si fueran problemas que hay que tratar de solucionar. Espacios donde se potencie la aceptación de uno mismo para que desde ahí cada cual pueda conocerse, afirmarse y quererse tal y como es.

En los talleres de expresión, basados en los principios de la educación creadora, no necesitamos emplear la palabra integración o inclusión a la hora de explicar todo este

trabajo, es como si esta palabra no tendría cabida en este universo perfecto. Otra cosa es que cada persona tenga un periodo de adaptación a estos espacios, eso es algo lógico y normal. Pero todas las personas que tienen la oportunidad de trabajar en los talleres, se sienten perfectamente integradas e incluidas desde un principio. No hay necesidad de plantearse ningún objetivo concreto al respecto con nadie en ningún caso. La propia estructura y funcionamiento de estos talleres incluye, sin excepción, cualquier persona que realmente quiera trabajar en los mismos. Algunos descubren que es el único espacio donde pueden aprender al lado de los demás siendo respetados tanto en sus procesos de evolución como en la relación con los demás.

Y bajo este prisma, yo, con la experiencia de asistente en estos talleres a lo largo de estos veinte últimos años y trabajando como profesional en la educación corporal, puedo llegar a observar a cualquier bebé recién nacido, que ya se mueve, que llora, que mama, que grita, que ríe,..., que vive. Y puedo observar así también a cualquier niño, joven o adulto, sin juzgarlo, no ignorando quién y cómo es, pero sí respetándolo en su diferencia y permitiéndole ser libre. Esta forma de entender y concebir a las personas me permite, también, establecer una relación concreta con las mismas. Y todo ello lo puedo plasmar y hacer realidad, además de en la relación con las personas con las que me relaciono en el día a día, en este trabajo que a diario también realizo. En él me siento con el deber moral de proteger espacios para la inclusión de todo tipo de personas en actividades de movimiento, que den la posibilidad de convivencia entre todos y, además, faciliten la evolución personal de cada uno.

La propuesta de trabajo que quiero realizar, y que implica conceptos como juego, expresión, libertad, respeto, etc., está muy relacionada con el movimiento, las personas, el respeto hacia las personas, la vida y el respeto a la vida.

## **5.5 El juego. Herramienta eficaz para aprender**



El juego es una actividad que está unida a la propia vida.

El jugar es una capacidad innata que todas las personas tienen por el hecho de pertenecer a esta especie. Desde que nace un ser humano, genéticamente está dotado de esta capacidad, que nos permite integrar con absoluta facilidad todos los aprendizajes que queramos a lo largo de toda la vida. Estamos hablando de juego cuando una persona está haciendo una actividad que está basada, fundamentalmente, en el interés de querer hacer dicha actividad y en el placer que produce llevarla a cabo. Es una actividad, por tanto, satisfecha desde el placer.

Todas las actividades sobre las que voy a hablar en este trabajo están basadas en el juego. Las condiciones de la educación creadora, creadas por Arno Stern en su taller de pintura, favorecen todo tipo de actividad que implique juego, ya que en la base de estas condiciones está el respeto a los intereses de los participantes, así como de su proceso evolutivo, y el placer que implica realizar dichas actividades. Y a partir de aquí es desde donde quiero analizar este concepto, tan empleado, por otra parte, en tantos ámbitos que podemos, incluso, llegar a estar hablando de cosas muy diferentes utilizando la misma palabra.

### **● El juego como actividad innata al ser humano**

Desde un principio el juego viene a ser una actividad impulsada por la capacidad innata que tenemos de querer saber, de ser curiosos, de investigar y, en definitiva, de querer ir

un poco más allá en la vida. Nadie que está vivo se queda quieto en una esquina sin querer moverse. Hay algo en la vida que nos impulsa a descubrir el mundo y, así, poder conocerlo para desenvolvernos en él. Jugando conocemos lo que nos rodea. Oliendo las flores, seleccionando plantas, cuidando animales, buscando minerales, tocando instrumentos de música, etc., es como damos a entender que estamos vivos. Si hay alguien a nuestro lado que favorece ese impulso no tenemos más que dejarnos llevar por esa corriente de la vida. El juego se da de por sí, no hay que hacer nada desde el exterior para que se produzca, es algo innato, como antes señalaba, pero se fortalece y acrecienta si hay alguien a nuestro lado que lo favorece. El juego implica una actividad dotada de una motivación intrínseca impregnada de espontaneidad, dinamismo, viveza y seriedad. Huizinga, J., en el primer capítulo de su libro “Homo ludens” (Esencia y significado del juego como fenómeno cultural) escribe al respecto:

*“.....el juego en sus formas más sencillas y dentro de la vida animal, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico. El juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego “entra en juego” algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital.”*  
(Huizinga, 1984)

Jugando podemos conocer el mundo, adentrarnos en él y socializarnos con las personas con las que convivimos. El juego implica movimiento, intencionalidad, necesidad y, también, comunicación con los demás. Al principio dotado de sencillez y a medida que las personas crecen y evolucionan, haciéndose cada vez más complejo, el juego se convierte para cada uno de nosotros en una herramienta fundamental para el aprendizaje, una actividad necesaria para el crecimiento.

Sería difícil predeterminar desde que nace un niño, cuándo empieza a jugar. Me atrevo a decir que todas las actividades que realiza el niño basadas en su interés y necesidad que le producen placer desde que nace son juego. Que jugando se mueve, que girar, gatear, rodar o andar en sí es jugar. Que cuando un niño mama está jugando y cuando expresa sus primeros gorgoteos con la voz también juega. Siempre y cuando en la base de todas esas experiencias se ha respetado profundamente el interés y la necesidad de querer hacerlas y, por tanto, no haya habido ninguna obligación que las ha promovido, sino absoluta libertad, se puede hablar de juego. Y a partir de aquí toda la infinidad de actividades que se nos ocurran, relacionadas con cualquier materia o aspecto de la vida, pueden implicar juego. Además, a través del juego podemos llegar a conectar con diversas necesidades que tenemos: necesidades de movimiento, necesidades de socialización, necesidades relacionadas con la curiosidad (entendida esta como capacidad innata que nos empuja a querer saber), necesidades de expresión, necesidades emocionales y afectivas, necesidades de desarrollo de nuestra imaginación, de nuestra capacidad creadora, de la improvisación, y necesidades de desarrollo de nuestra fantasía, entre otras muchas. Ya que jugando podemos conectar simultáneamente con todas y cada una de estas necesidades.

## ● ¿Qué es jugar?

Los aspectos que más definen lo que yo considero como juego son:

- Actividad realizada desde el placer

Cuando una actividad al realizarla no nos produce placer, nada tiene que ver con el juego.

- Autonomía para la toma de decisiones  
El juego da la posibilidad a cada persona de tomar las decisiones que crea oportunas en cada momento de desarrollo de dicha actividad. El juego, por tanto, nos aporta autonomía y no genera dependencia.
- Investigación, creación y descubrimiento al ritmo de cada uno
- Auto organización  
El juego es una actividad que los participantes de la misma se pueden llegar a auto organizar. Cuanto menos grado de dirección desde fuera haya para que el juego se desarrolle mejor.
- Socialización desde el respeto y el amor
- Desarrollo de la expresión

A partir de aquí yo me planteo que las actividades que se realizan, en la medida en que más placer produzca el realizarlas, más posibilidad de autonomía ofrezca a quien las realiza, más posibilidades de investigación, creación y descubrimiento contengan, siempre al ritmo de cada uno, más auto organización permitan, más posibilidades de socialización den desde el respeto y el amor y más desarrollen la expresión, más, por tanto, se acercarán al concepto juego, en su grado más profundo de la palabra. Y teniendo en cuenta este análisis podemos situarnos, según las actividades que se estén llevando a cabo, hasta que punto y en qué grado se está jugando o se está realizando otro tipo de actividad basada en otros principios, con otra dinámica de trabajo, otra estructura organizativa y que, finalmente, proporciona beneficios al ser humano o le genera, por contra, auténticos problemas.

Para definir lo que es jugar no tenemos más que observar a un niño apasionado realizando algo que le interesa. Da igual si está representando algún personaje que le gustaría ser, y de hecho es, como enfermera, piloto de avión, indio sioux o tendero, si está leyendo o buscando una información en un libro de algo que le gusta, si está pintando aquello que ama, si está fabricando aquel objeto o prenda que necesita, si está modelando aquello que siempre ha querido modelar, si está subido a un árbol escondido para que no le vean o si está haciendo un experimento mezclando cosas raras. Solamente observando a un niño así podemos deducir qué es el juego. Porque más allá de la necesidad impuesta en esta sociedad consumista actual de que los niños tienen de tener juguetes para jugar, una simple caja de cartón puede servir para que un niño pueda imaginar su mundo. J. Miguel Castro en el artículo escrito para la revista Comunidad Educativa “Introducción a la Semiología de la Expresión”, equipara el juego de pintar con el que un niño puede llegar a hacer con una caja de cartón:

*“Cuando un niño, al cabo de interminables pruebas y después de una agotadora tarde de compras con su madre, consigue hacerse con una caja de zapatos, que acaba de estrenar, sabe perfectamente lo que se trae entre manos: una caja de cartón.*

*Podemos verle en el suelo, en un rincón, con algo, que de no ser por su insistencia hubiéramos destinado a la basura. Mete y saca palitos y trapos. La manipula y la mueve en el aire. Hace extraños ruidos con la boca y mantiene diálogos consigo mismo de forma ininteligible. Parece, visto desde fuera, un entretenimiento banal. Pero en el mejor de los casos, no intervenimos, pues no*

*molesta demasiado y tenemos cosas importantes que hacer, que contemplarle y ver cómo pasa el tiempo.*

*Pero él no lo está perdiendo.*

*Con esa caja puede jugar como si se tratase de cualquier otro objeto. Y no necesita, en absoluto, alterar su estructura, ni su apariencia, para que su juego sea completo, tenga todas las opciones posibles y pueda cubrir cualquier contingencia.” (Castro,1997)*

Y continua J. Miguel Castro relatando un abanico inmenso de posibilidades de juego que el niño imagina, crea y vive con esa simple caja de cartón. Y es que hay veces que para jugar no se necesita nada más.

Cuando hay un niño o varios metidos dentro de una historia, representando los personajes que ellos quieren, sintiendo que realmente son los personajes que representan y viviendo, por tanto, momentos de auténtico placer, entonces sabemos que están jugando de verdad. Además luego tienen la oportunidad de investigar, indagar, buscar, preguntar y encontrar información sobre esa historia, sobre esos personajes o situaciones sobre las que han estado jugando. Esa investigación, búsqueda y descubrimiento a través de libros, videos, dvd, internet o visitas a maestros especialistas en la materia a tratar, también es juego. También se pueden fabricar, construir o confeccionar sus propios trajes, utensilios, herramientas o espacios que les permiten profundizar y ahondar con más concreción y exactitud en esa actividad que les interesa. Esto también es jugar. Cuando un niño pinta, modela o se mueve con su cuerpo también tiene la posibilidad de crear ese mundo suyo y personal, donde pone en escena todo aquello que le interesa, haciendo una representación, a través de un juego proyectado (como se da en pintura o modelando), o vivenciando con su propio cuerpo en movimiento, de todas aquellas situaciones que quiere, puede y necesita. Por eso decía anteriormente que aquellas actividades basadas en los principios de la educación creadora están relacionadas con el juego.

Si no se dan ningún tipo de interferencias ni obstáculos en el crecimiento de cada persona, el juego se podrá dar siempre y con él, el aprendizaje está asegurado de una forma natural y espontánea. De esta forma el interés, el deseo y la curiosidad de conocer el mundo irán creciendo naturalmente en cada persona. Siempre teniendo en cuenta que esos aspectos son innatos en el ser humano. Si además hay alguna persona al lado que esté respetando esos intereses, deseos y curiosidades, el proceso de integración de los aprendizajes no se detiene. Ese proceso es diferente para cada persona, cada uno presenta una evolución concreta y diferente a todas las demás, cada individuo tiene su deriva personal. Y a medida que cada persona crece, todo su proceso se hace cada vez más profundo y complejo, en la medida que todos sus sistemas corporales también maduran y se desarrollan. Pero nunca se acaban las ganas de saber, de querer conocer, de querer sentir y, en definitiva, de querer vivir mientras estemos vivos.

Pienso que para todas las personas es muy importante que el juego esté presente en la vida. Solamente a través del juego se puede llegar a aprender todo aquello que uno quiere y que le motiva para poder seguir activos, vivos y alegres. Porque no nos engañemos, solamente se puede hablar de aprendizaje cuando algo acaba integrándose en el ser de cada uno y vale realmente para su vida. Todo lo demás pueden ser meros conceptos que se pueden llegar a memorizar, repetir o copiar, pero eso no es aprender.

A través del juego todas las personas van a poder conocer, descubrir y conquistar el mundo que les interesa. Jugando se va a poder saciar las necesidades humanas de



querer saber, que todos tenemos, involucrándonos en una actividad sin objetivos que de por sí contiene una fuerza que nos empuja a realizarla. Por ello hablo de que el juego es la única herramienta innata que tenemos todos los seres humanos para poder aprender. El juego, entendido como actividad equiparable a los conceptos trabajo, investigación, búsqueda, creación y descubrimiento, y unido, irremediablemente, al placer que produce el realizarlo.

Excluyo en toda esta definición de juego a todos aquellos ejercicios, actividades y propuestas que vengan desde fuera, por parte del profesor, madre, padre, monitor o educador de turno, y que no hayan tenido en cuenta de nuevo el interés de a quién van dirigidas y que basan su desarrollo en la repetición o copia de algo ya preestablecido. Jugar nunca puede ser hacer, repetir o copiar aquello que me mandan, proponen o dicen que tengo que hacer. El origen de esa actividad ya no proviene del interés innato y de las necesidades de cada persona. Aquí entran en “juego” otro tipo de intereses relacionados con la persona que propone esa actividad, las circunstancias que le rodean y los objetivos a lograr que se plantea. Esto es lo Huizinga, J. dice a este respecto:

*“Todo juego es, antes de nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego. Ya este carácter de libertad destaca al juego del cauce de los procesos naturales. Se les adhiere y adapta como un hermoso vestido. (...) El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad.”*  
(Huizinga, 1984)

En cuanto al tipo de actividades que se propongan no voy a entrar a valorar si son más o menos beneficiosas, simplemente quiero dejar claro de qué estoy hablando cuando utilizo el concepto juego. Pienso que he dado bastantes datos para dar a entender a qué me estoy refiriendo.

## ● Evolución del juego hacia estructuras más complejas

El significado de juego, tal y como vengo señalando, parte de sensaciones muy profundas que todo ser humano necesita realizar y, en consecuencia, exteriorizar. Cuando el juego aparece y se empieza a desarrollar con niños muy pequeños, presenta en sí una estructura muy compleja y difícil de estudiar. Y a partir de ahí además, la complejidad, a medida que la persona desarrolla su cerebro, es más grande ya que abarca cada vez más aspectos en su elaboración. El juego que con niños muy pequeños solamente es individual, pasa ya, pocos meses más tarde, a ser la herramienta que permite socializarse y relacionarse con las demás personas; el juego que en un principio es espontáneo e innato y que en su esencia, por tanto, se desarrolla más allá de la razón. *La realidad “juego” abarca, como todos pueden darse cuenta, el mundo animal y el mundo humano. Por lo tanto, no puede basarse en ninguna conexión de tipo racional, porque el hecho de fundarse en la razón lo limitaría al mundo de los hombres* (Huizinga, 1984). Sin embargo, posteriormente, también se nutre de esta razón, e incluso de todas las demás capacidades que posee el ser humano, entremezclándose con las emociones y haciéndolo cada vez más elaborado y completo.

El juego, para exista, conlleva en sí sus propias reglas que hacen que este sea posible. *En cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego. Se acabó el juego.* (Huizinga, 1984). En la medida en que las reglas del juego sean diferentes estaremos hablando de diversos tipos de juegos. Teniendo en cuenta que lo que me

ocupa en este trabajo es la aplicación del juego a actividades que impliquen movimiento, paso al punto siguiente donde propongo el acercamiento a los contenidos de la educación corporal a través del juego.

## ● El acercamiento a todos los contenidos de la Educación Corporal a través del juego

Una vez definido en términos generales lo que yo entiendo por juego, paso a analizar el juego cuando queremos aplicarlo a actividades que impliquen el cuerpo en movimiento, que es donde yo quiero ahondar en este trabajo.

Los juegos en los que quiero profundizar e investigar a largo plazo en mi trabajo son el *juego de configuración* y el *juego del cuerpo en movimiento con la música*. Estos son los dos juegos que mejor definen y más se acercan en este momento a todo el discurso que planteo sobre educación creadora, expresión y juego. Desde mi punto de vista son los dos juegos universales más complejos y profundos que yo conozco.

Pero además de estos juegos, yo, dentro de mi trabajo, en la escuela y al margen de ella, me propongo de una forma general, aplicar actividades siempre basadas en el juego con las que se puedan trabajar infinidad de aspectos relacionados con nuestro cuerpo, con el movimiento, con las capacidades, cualidades y posibilidades físicas y mentales que tiene nuestro cuerpo para moverse, con las posibilidades de socialización que permiten dichos juegos cuando se ponen en práctica, con el desarrollo y canalización de las emociones, con el desarrollo de nuestras capacidades que nos permiten la creación, imaginación y fantasía y con el desarrollo y exteriorización de nuestras más profundas necesidades de expresión. Actividades que permitan el aprendizaje y conocimiento de nuestro cuerpo a todos los niveles sin ningún tipo de limitación. Que el principio fundamental que active estas actividades parta de las necesidades innatas que todos tenemos: necesidad de movimiento, de juego, de socialización y de expresión. Estas actividades, además, yo me planteo realizarlas según los principios de la educación creadora, con lo que ello supone de respeto profundo al desarrollo evolutivo, a los intereses personales y a las necesidades, antes mencionadas, de movimiento, juego, socialización y expresión, de cada participante.

Según de qué actividad se esté hablando, habrá una implicación más o menos importante en la puesta en marcha de cada una de esas cualidades, capacidades y necesidades relacionadas con nuestro cuerpo y con el movimiento. No con todas las actividades podemos trabajar todo. Y por tanto, según que actividad se proponga, estará más o menos cercana al concepto de juego que antes he querido analizar. Pero en cualquier caso lo que sí quiero señalar es que por encima del tipo de actividad que se plantee, que no deja de tener importancia en el desarrollo y crecimiento de las personas, están las condiciones educativas en la que se desarrolla la práctica de dichas actividades y sobre todo, dentro de esas condiciones, la relación que establecemos con los alumnos.

## ● Trabajo de los contenidos de la Educación Corporal desde la globalidad

Cuando me planteo el acercamiento a todos los contenidos de la educación corporal a través del juego, estoy hablando de añadir a mi labor educativa el concepto de globalidad en el aprendizaje. Esto implica que los contenidos relacionados con esta área, están interconectados e interrelacionados entre sí, y que siempre que se trabajan actividades que impliquen movimiento, son varios los contenidos que se incluyen a la

vez en muchas ocasiones. Así, cuando un niño está trabajando sus destrezas en una zona preparada para subir, escalar, hacer equilibrio, bajar, etc., está poniendo en juego, además de toda su capacidad de socialización con los demás niños con los que esté compartiendo ese espacio, las capacidades físicas básicas (fuerza, flexibilidad, resistencia, velocidad), las capacidades coordinativas, las capacidades de intuición, de relajación, etc. Yo en mi trabajo abogo por actividades que contengan esa globalidad y, por tanto, que no vayan buscando objetivos específicos que nos lleven a promover actividades que impliquen una forma de ejercitación constreñida, parcializada y reducida de lo que es en realidad nuestro cuerpo. Aquí entrarían, concretamente, todo aquello que entendemos por ejercicios, pruebas, tests y actividades que basen su desarrollo en la repetición aburrida de movimientos analíticos, los cuales yo evito dentro de la práctica diaria de mis clases. A no ser que algún alumno me pida a nivel particular que quiere realizar alguna práctica de este tipo para él, cosa que en todos estos años de profesión me habrá ocurrido 2 o 3 veces, yo, de entrada, nunca lo propongo.

El trabajar con nuestro cuerpo de una manera específica no es una necesidad vital. Desde que nace un niño, siempre que se le da condiciones de libertad para moverse, nos hace saber que sus necesidades se basan en ejercitar con su cuerpo de una forma global y a través del juego. Por ello yo nunca sé muy bien que bloque de contenidos concretos estoy trabajando en las clases, porque todas las actividades que propongo y las iniciativas que los alumnos tienen, presentan, todas ellas, un carácter amplio de globalidad, y en las que van impregnados muchos contenidos a la vez.

Y dándole al concepto de globalidad un sentido todavía más profundo, considero que los contenidos que se pueden trabajar con la educación corporal, tampoco los podemos separar realmente de las demás áreas de trabajo (matemáticas, física, ciencias de la naturaleza, ética, etc.). Estos contenidos en todo momento están también interrelacionados con los contenidos de las otras áreas y tener esta perspectiva de enfocar la asignatura, me permite ver con más claridad todas esas interconexiones.

Concretando, esta forma de encarar la educación corporal permite a las personas acceder con más facilidad a sus necesidades e intereses y, por tanto permite acceder de una forma más directa a lo que R. Wild llama *procesos de vida*. Y es el juego la herramienta que nos posibilita, en mucha medida, que se den estos procesos.

## ● El trabajo basado en el juego y en la globalidad

Y para acercarnos a este análisis voy a hacerlo partiendo de un ejemplo. Uno de los contenidos que desde la educación del cuerpo podemos trabajar ampliamente, es el relacionado con las actividades en la naturaleza, incluidas estas dentro del 3º bloque *Cultura Motriz: Ocio y Educación para el Tiempo Libre*, que forma parte del curriculum elaborado por el departamento de educación universidades e investigación del Gobierno Vasco. Efectivamente, las actividades en la naturaleza son parte importante dentro de los contenidos que desde la asignatura de la educación corporal se puede incluir. Y relacionadas con este bloque concreto de contenidos hay infinidad de capacidades, cualidades, necesidades de movimiento y actitudes que se pueden trabajar en esta asignatura, incluso relacionándolos con contenidos de otras áreas como ciencias de la naturaleza, geografía, física, arqueología, matemáticas, etc. El abanico de posibilidades que nos da la naturaleza es verdaderamente apasionante y abarca un campo muy extenso para poder aprender. Aquí se podría incluir, junto a una ruta a pie por el monte para trabajar la resistencia aeróbica, la fuerza y otra serie de capacidades

relacionadas con el cuerpo, la visita a una cueva, incentivando actividades sobre espeleología, la importancia de los árboles que salen al paso de la propia ruta, las plantas, las flores, los minerales, incluso los animales y, en definitiva, todo aquello que puede dar de sí la comprensión de la naturaleza. Y es que realmente, en la vida normal todos los aprendizajes se nos presentan así, interrelacionados, unidos, y, por tanto, con posibilidades de poder acceder a ellos de una forma global. Cuando se accede a todos estos contenidos de una forma natural, partiendo del propio interés, y sin ninguna presión externa que meta prisa, controle, evalúe o juzgue el proceso de aprendizaje, se aprenden muchos conceptos que están relacionados entre sí y que en principio pueden pertenecer a áreas o materias del conocimiento muy diversas. Pero esto no es un problema, si realmente hay interés por aprender, estos aprendizajes se van adquiriendo de una forma simultánea, relacionando materias diferentes y asimilando todo aquello que parte de ese interés. Así es como en un día de excursión con la familia por la naturaleza o viviendo experiencias diarias cerca de la misma, adultos y niños vamos adentrándonos en la comprensión de lo que es ese mundo tan apasionante que es la naturaleza. Capturando insectos, plantando verduras para la huerta, recogiendo minerales para coleccionarlos, investigando cuevas por dentro o realizando rutas en bicicleta o a pie siguiendo un mapa, vamos adquiriendo e integrando poco a poco muchos aprendizajes de una forma natural. Solamente nos falta tener una visión global de lo que es la vida y estar abiertos a esa comprensión para poder llevar estas condiciones dentro del trabajo. Cuando el aprendizaje se da de esta forma, todo el proceso está absolutamente impregnado del concepto juego que quiero transmitir, y, por tanto, cuando estamos coleccionando esos minerales, o estamos capturando esos insectos, o nos estamos arrastrando por una cueva con linternas para poder ver algo, o caminamos por un sendero olisqueando y seleccionando las plantas aromáticas que salen al camino, y, en definitiva, estamos disfrutando, saboreando e integrando ese momento de nuestra vida, entonces, estamos jugando de verdad.

Por otra parte, y por poner otro ejemplo de como se dan los procesos de vida, todo lo que conlleva la socialización, aspecto importantísimo a tener en cuenta para el aprendizaje dentro de cualquier área o materia de estudio, está muy relacionado con la comprensión que se tenga del cuerpo y como vive cada uno su cuerpo. Porque es desde ahí desde donde comienza el desarrollo social de cada uno, desde la comprensión de uno mismo es desde donde comenzamos a comprender y a socializarnos con los demás. Por tanto, cualquier contenido que se trabaje sobre socialización, se está trabajando, directamente con esa comprensión que cada uno tiene de su cuerpo. Y, así, se puede ir repasando contenido por contenido que se puede llegar a trabajar en cualquiera de las áreas, que la conclusión a la que se llega es que todos ellos están, de alguna forma, unidos entre sí. De forma que cuando algo concreto se desarrolla en cada uno tiene su implicación siempre en lo global.

La educación corporal es un área unida a todas las demás y, aunque queramos, no podemos separarla de una forma artificial. Todos los contenidos relacionados con ella (el cuerpo, la socialización, el movimiento, las emociones, etc.), además de estar muy relacionados entre sí, están también muy relacionados con todas las otras áreas, y todo proceso de aprendizaje que se desarrolle dentro de cualquiera de las áreas o campos de trabajo que se quiera clasificar, supone evolución dentro de la persona a nivel global. Y dentro de este área concreta, que es en la que yo estoy investigando, es el juego un elemento indispensable para mi trabajo que me da la posibilidad de ahondar en el concepto de globalidad en los procesos de aprendizaje.

## ● Dificultades de aplicación del juego en la escuela

En la escuela, sin embargo, a pesar de que en el curriculum nos atiborran a objetivos generales donde todo parece que adquiere un halo de globalidad, las áreas están perfectamente delimitadas y separadas de forma que los alumnos tienen que adquirir los conocimientos<sup>9</sup> también por separado y de una forma muy poco global. Muy diferente de los procesos de aprendizaje natural, o procesos de vida que se pueden llegar a dar fuera de ella. La educación corporal, dentro de la escuela, nos las presentan encuadrada dentro de un área independiente y separada de las demás de una forma completamente artificial. Los contenidos relacionados con ella se trabajan de una forma parcializada y dividida, aislándola de las demás áreas y no teniendo en cuenta la globalidad de cualquier proceso de vida. Todos los intentos de incluir el concepto de globalidad en el aprendizaje dentro de la escuela, se quedan en la teoría y no se hacen reales.

Dentro de las programaciones de cada área, ya con la LOGSE, se empezó a introducir el concepto de *interdisciplinaridad*. El artículo 4.2, Capítulo I -Disposiciones Generales (pág. 26042) dice que la ESO se organiza en cursos y materias, con la necesaria interdisciplinaridad y en el Artículo 12.7 Capítulo II -Organización del Currículo- (pág. 26050) habla de “la organización en materias se entenderá sin perjuicio del carácter interdisciplinar de la etapa y de su contribución al desarrollo de las competencias básicas y de las educativas generales. En 1º y 2º pueden organizarse en ámbitos globales”.

Partiendo de una misma actividad se pueden plantear objetivos diferentes que incluyan diversas áreas o materias, teniendo en cuenta que los seminarios de esas áreas tienen que llevar a cabo una labor conjunta de coordinación entre ellos. En la realidad pocas son las actividades que se plantean desde este sentido, en los 15 años de experiencia que llevo trabajando en la escuela, nunca he visto una experiencia interdisciplinar que se lleve a cabo de una forma trabajada y coordinada. Como relleno de las programaciones escritas están muy bien, pero de aquí no se pasa.

Por otra parte, también existen *la transversalidad* como opción para cubrir el hueco que tiene la estructura escolar cuando se toca el aspecto de la globalidad. Así, en las diferentes unidades didácticas incluidas en las programaciones, se pretende incorporar diversos temas transversales (educación para la salud, educación ambiental, coeducación, educación vial, educación del consumidor, educación moral y cívica, educación para la paz y educación para la diversidad intercultural), que den, precisamente ese carácter de globalidad a todo lo que se programa. Con la nueva LOE el concepto que se incluye como innovador y diferente es el de las competencias. Por un lado estarían las competencias educativas generales y por otro las competencias básicas.

*”Las competencias educativas generales son grandes ejes referenciales para la educación integral tanto básica como permanente para toda la vida, que se aprenden en todos los contextos educativos, tanto formales como informales. Estas competencias educativas generales, son comunes a todas las áreas y materias de la Educación Básica, sirviendo de enlace o nexo mediador entre las finalidades y todas las áreas y materias, posibilitando así la contribución de*

9 Aquí sí que incluyo el concepto de conocimiento diferenciándolo muy bien de lo que es la comprensión, tal y como en la nota al pie de página nº 2 subrayaba. En la escuela es a través de la memorización como los alumnos se les obliga a adquirir los conocimientos y esto realmente no tiene nada que ver con lo que yo entiendo que es aprender.

*estas a un planteamiento educativo más integral y al logro de las competencias básicas.” (BOPV, 2007) (...)*

*“Artículo 7.- Competencias básicas.*

*1.- Se entiende por competencias básicas, la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto, que precisa todo el alumnado que cursa la Educación Básica y que debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social.*

*2.- El currículo de la Educación Básica incluye las siguientes competencias básicas:*

- a) Competencia en cultura científica, tecnología y de la salud*
- b) Competencia para aprender a aprender*
- c) Competencia matemática*
- d) Competencia en comunicación lingüística*
- e) Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*
- f) Competencia social y ciudadana*
- g) Competencia en cultura humanística*
- h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal” (BOPV, 2007)*

Con todo esto de las competencias, marcadas clarísimamente por directrices europeas, se quiere dar un sentido de transversalidad más amplio, queriendo impulsar una nueva concepción educativa, buscando una lógica a todo lo que se programa y haciendo hincapié en el concepto de globalidad para que la enseñanza deje de ser una mera transmisión de conocimientos. En teoría es una apuesta interesante. Sin embargo la globalidad es un concepto que la escuela, por la propia estructura que tiene, no puede asumir y menos ponerla en práctica. Para que se produzca el fenómeno de la globalidad es necesario romper con la estructura y afrontar la relación educativa de otra forma. Por mucho que teorizamos, en la base de esa estructura está la organización encasillada y parcializada que se aplica con las diferentes asignaturas que se imparten en la escuela. A las 9 horas de la mañana los escolares, enclaustrados en aulas cerradas y desprovistos de cualquier material de trabajo experimental, abren un cuaderno o un libro referente a una de las áreas a la que están obligados a estudiar, para durante una hora de reloj, trabajar exclusivamente algunos de los contenidos programados e incluidos desde fuera por el profesor relacionados con dicha área. A las 10 horas se cierran esos cuadernos o libros y se abren otros diferentes porque ahora toca centrarse en otra área de estudio diferente. Y así durante toda una mañana cambiando cada hora de cuaderno, de libro, separando un asignatura de otra. Y así también durante toda la semana, el mes y todo el año. Y así los escolares van pasando los cursos siempre siguiendo esta forma de clasificar, encasillar y separar las diferentes áreas que se dan en la vida de una forma unida y natural. Con este planteamiento el concepto de juego que quiero transmitir no llega a darse y, por tanto, el concepto de globalidad dentro de la escuela resulta no menos que imposible.

## ● La programación contra el juego

Por otra parte las programaciones nos llevan a plantear objetivos que queremos conseguir, contenidos que vamos a trabajar para conseguir dichos objetivos y a desarrollar el tipo de control y evaluación que determine la consecución de los mismos.

Si ya los educadores programan objetivos, están predisponiendo todo el proceso de “aprendizaje” que van a tener los alumnos. Algo como el aprendizaje natural que es completamente impredecible, espontáneo y variable, se convierte en algo rígido y estructurado que resulta antinatural. Si se programa, por tanto, se destruye la esencia del concepto juego que quiero recalcar y que Arno Stern define cuando analiza el aprendizaje dentro de su taller de pintura “Le Closlieu”. Programar significa predeterminedar lo impredecible y adelantarse a lo que nadie sabe que va a pasar. Lo que puede ser un juego muy divertido que nos permite aprender, se convierte en una tarea escolar a la que los alumnos, sin ningún tipo de interés, se sienten obligados a hacer. Porque lo que resulta es que el profesor, en un tono más o menos agradable o amenazante, acaba haciendo de toda la práctica organizada una insoportable obligación. Los alumnos seguramente acabarán haciendo lo que se les ha propuesto, rellenando la ficha que toca para saber los distintos árboles que hay en la ruta, memorizando el itinerario recorrido para poder escribirlo en el mapa, o haciendo cualquier otra actividad diseñada en la programación. Pero de esta forma, tal y como estoy analizando, no se puede aprender y mucho menos jugar.

### ● Un día de clase, un día de juego

Un día salí con mis alumnos a pasear por el monte en una de mis clases. En las dos horas que duraba esta clase, yo tenía previsto realizar una pequeña ruta cerca del instituto y jugar al escondite en la naturaleza durante un rato, antes de hacer el itinerario de vuelta. Los alumnos me propusieron hacer una ruta más lejana hacia un bosque que ellos conocían para poder recoger castañas. Era finales de septiembre principios de octubre y las castañas, ellos lo tenían controlado a la perfección, estaban maduras en su debido punto para ser comidas. Yo no conocía el bosque, pero aquí tuve en cuenta la iniciativa o propuesta de los alumnos y finalmente fuimos. La experiencia fue maravillosa, nos dimos una buena paliza andando por el monte, nos adentramos en el bosque y estuvimos recogiendo castañas maduras, comimos todas las que pudimos y volvimos con los bolsillos llenos. Yo siempre tengo en mente esa clase, la recuerdo con mucho cariño y nunca podré olvidar la sensación tan buena con la que todos, incluido yo mismo, volvimos al instituto. Esa día no lo tenía programado, yo no sé si aprendieron poco o mucho porque no apliqué ningún método de evaluación, ni llevé ninguna ficha concreta para que los alumnos aprendan cuándo es la época de maduración de las castañas, no me había planteado esa actividad desde la interdisciplinariedad, ni siquiera como actividad transversal relacionada con la educación para la paz, la coeducación o la educación ambiental. Solo sé que experiencias de ese tipo jamás se les van a olvidar porque son experiencias vividas con mucha intensidad y llevadas a cabo a partir del interés y del placer. A esto es a lo que yo le llamo jugar y esta me parece a mí que es la forma de aprender.

Según esta perspectiva del juego aplicado a actividades que impliquen movimiento, yo organizo el resto de actividades relacionadas con esta área o materia y que están incluidas dentro de los bloques que presenta el curriculum destinado a esta asignatura:

- bloque 1 “Actividad física y salud”
- bloque 2 “Expresión corporal y comunicación”
- bloque 3 “Cultura motriz: Ocio y Educación para el tiempo libre”

Lo que quiero resaltar es que, más allá de las actividades en la naturaleza, juegos, deportes, actividades de expresión, etc. que llevo a cabo en mis clases, está la base de trabajo que me proporciona mi formación en educación creadora, que me hace comprender lo que significa el juego en educación y que me permite darle a todo este trabajo un enfoque elemental.

### ● **Beneficios que aporta el juego**

Cuando los alumnos sienten que tienen la posibilidad de jugar de verdad, en un espacio construido para que se respete su espacio personal, sin presiones externas por parte de nadie para hacer algo, sin tener que justificar continuamente lo que están haciendo y sin notas que le estén calificando, evaluando o juzgando, empiezan a perder el miedo a moverse libremente. En estas condiciones pueden empezar a investigar, buscar, indagar, imaginar, crear, improvisar, descubrir, sentir y, por tanto, aprender sobre todos los aspectos que relacionan a nuestro cuerpo con el movimiento. En estas condiciones se da la posibilidad real de vivir el movimiento, con todos los beneficios que trae consigo esto para la salud física y mental de las personas.

Según este análisis o planteamiento, que se puede calificar o puede resultar algo artificial, la estructura de trabajo desde la cual yo me planteo organizar mis clases y, en general, la asignatura de la educación del cuerpo, está basada en entender esta asignatura como una prolongación natural de lo que supone el acercamiento a la comprensión de nuestro cuerpo, a las posibilidades que nuestro cuerpo tiene para moverse y al placer que todo ello suscita desde que un niño nace en este mundo. Porque los niños según nacen empiezan a ejercitar su cuerpo de una forma natural y espontánea. Los movimientos que un recién nacido realiza en los primeros meses de vida son el inicio de lo que va a suponer para él todo el proceso posterior de investigación y descubrimiento que va a tener con su cuerpo y con el movimiento. Yo simplemente intento que este proceso no se rompa, que la asignatura que yo imparto implique el contacto con un espacio que de la oportunidad de prolongar aquella investigación que se inicio de una forma espontánea y natural, y que, por otra parte, este espacio para nadie suponga una barrera u obstáculo que le impida seguir con seguridad dicho proceso.

Los psicólogos, los educadores, padres, madres, pedagogos, monitores y, en general, todos los profesionales dedicados a la educación sabemos sobre la importancia del juego y sobre los beneficios que conlleva su práctica. Muchos de ellos coincidimos ya en que el juego es una necesidad innata en el ser humano y vital para todos. Para poder saciar esa necesidad necesitamos del espacio y del tiempo apropiados en nuestra vida y, de hecho, el saciarla de una forma plena tiene unos beneficios muy claros en lo que respecta al crecimiento personal.

### ● **El juego favorece la inclusión**

Y además, sé por mi experiencia que esta perspectiva de entender el juego y de ponerlo en práctica en mis clases, permiten la inclusión de todo tipo de personas sin excepción. De forma que cualquier persona puede obtener los beneficios a nivel individual que el juego aporta, aprender infinidad de aspectos relacionados con nuestro cuerpo en movimiento, evolucionar en estos aprendizajes y, por tanto, crecer sin límites. El posibilitar la inclusión supone, además, que cualquier actividad basada en estas condiciones aporta a sus participantes unos beneficios importantísimos relacionados son



la socialización, la convivencia, el respeto a la diferencia y todas aquellas cualidades que podemos desarrollar para favorecer las relaciones humanas. Hay alumnos, incluso, con los que he tenido la experiencia de trabajar, que con el grupo presentaban serias dificultades para relacionarse y mis clases basadas en el juego eran la excusa perfecta para tener la relación social con sus compañeros que en la convivencia diaria no tenían. El compañero que en la relación de clase en el aula es un pesado y/o indiscreto, dentro de mis clases de educación corporal basadas en el juego puede llegar a ser un compañero más con el que se puede pasar un rato agradable. El juego une mucho a los participantes y puede llegar a crear muchos vínculos positivos basados en la cooperación, la ayuda o la colaboración a través simplemente del movimiento o del contacto con los compañeros. Aunque todo ello este también muy relacionado con el tipo de juego que se establezca y los objetivos que de antemano se plantee antes de ponerlo en práctica. De ello iré hablando más adelante.

### ● El juego no tiene edad

El juego con el cuerpo en movimiento en los primeros años de vida de un niño está ya muy bien estudiado y sabemos cómo es. El estudio en profundidad que Emmi Pikler realizó nos ha dejado buena cuenta de ello. En estos primeros años, el niño sin intervención alguna, en libertad, y atendiendo a una evolución genética de la que la naturaleza le ha dotado, si es capaz de realizar tal evolución en lo que al desarrollo motriz se refiere, ¿porqué no va a poder continuar ese desarrollo posteriormente a lo largo de toda su vida? El juego, así planteado, no tiene límite de edad para poder ser practicado. Se puede ejercitar siempre durante toda la vida y además es altamente beneficioso. Efectivamente, en la medida en la que el niño va madurando y creciendo, va tomando conciencia del mundo entero que le rodea (personas, animales, objetos, etc.), de sus capacidades e intereses innatos y de sus necesidades de movimiento. Y de esta forma irá definiendo y decidiendo aquellas actividades que impliquen movimiento con las que se siente más atraído, confiado y seguro. Si tiene la posibilidad de ponerlas en práctica, su proceso de maduración no se acabará y su crecimiento seguirá adelante.

Las clases de educación del cuerpo que yo imparto en el instituto, están enclavadas en una fase concreta dentro del proceso de maduración y crecimiento de la persona. Tener una experiencia positiva en esta fase me parece que es primordial y que por eso creo importante tener que cuidarla.

## 5.6 *Expresión vs comunicación*



La expresión es un concepto muy utilizado actualmente en esta sociedad, incluso desde diversos ámbitos y que, según lo que se quiera comunicar, podemos darle significados completamente diferentes. Pero mayoritariamente ¿qué se entiende por expresión? Arno Stern cuando escribió su libro *La expresión*, allá por el año 1976, analizaba ya un término que él mismo decía que estaba de moda pero que realmente no se sabía el significado que este término acuñaba, o por lo menos el significado que para él mismo, después de 30 años de experiencia que llevaba en ese momento trabajando en ese ámbito, dicho concepto tenía.

*“La gente no tiene ni idea de lo que es la expresión. Pero el término está de moda y califica tal cantidad de cosas distintas que ha perdido su sentido o ha*

*venido a resultar una de las muletillas de las que uno hecha mano en los discursos políticos: la libertad, el interés nacional, la cultura, la expresión. Me quedan dos procedimientos: precisar el sentido que yo doy a la palabra expresión, o reemplazarla por un término apropiado y sin equívoco.”* (Stern, 1997)

Stern optó finalmente por definir para él lo que es expresión, según su experiencia, investigación y descubrimiento. Hoy día, después de 31 años desde que Stern escribiera este libro, sigue siendo un término que necesita ser bien aclarado para saber de qué estamos hablando. En su libro “Les enfants du closlieu” (1989), traducido al italiano “Il bambini senza eta” (1995), analiza, aun más exhaustivamente, la cantidad de acepciones que este término acuña y, por tanto, la falta de significado concreto que de ello se deriva:

*“Quizás tenía que haber empezado la conferencia precisamente con esta pregunta:*

*“¿Que es la Expresión?” (...)*

*“¿Sabes lo que me hubieran respondido? Probablemente me dirían como siempre: “¡Es un gesto creativo para expresar lo que siente el corazón!”*

*“¡O la mente!, añadiría probablemente otro.*

*“¡Puede ser muchas cosas! Es aquello que aparece en el rostro de una persona. Se dice de hecho, ¡la expresión de un rostro!*

*“Es el contenido de una obra de arte. Una obra es más o menos expresiva, se dice así.*

*Expresivo es un término usado a menudo en música para recalcar el movimiento grave de un fragmento”*

*“Para mi, expresarse, equivale a expresar una idea. Y estoy a favor de la libertad de expresión, diría su compañero.*

*“¡Para mi, expresarse es lanzarse! La expresión es un desahogo...*

*¿No os parece estar de acuerdo? ¿Significa otra cosa para vosotros?” (...)*

*“¿El termino expresión ha significado alguna vez un acto preciso?” (...)*

*“Si dicho acto hubiera existido, la palabra “expresión” no habría padecido una evolución y no sería hoy el término impreciso que encontramos, sin significado”. (Stern, 1995)*

Mi intención es acercarme a este término para poder dar a entender el significado que yo le doy cuando lo utilizo. Sobre todo en un ámbito, como es el de la educación corporal, donde el concepto *expresión corporal* también se ha empleado, y se sigue empleando mucho, para definir ciertas actividades o contenidos relacionados con el cuerpo y el movimiento. Hoy día, por supuesto, dentro del currículo de la asignatura Educación Física, tal y como lo señalaba en el capítulo de presentación, también se introduce este término, incluido como un bloque de contenidos más que completan esta asignatura.

Cuando Arno Stern creó los principios de la educación creadora en su taller de pintura “Le Closlieu” en París, descubrió que el acto de pintar en esas condiciones saciaba una necesidad innata y vital en el ser humano. Algo que en el interior de cada persona estaba aprisionado, dentro de su taller, a través de la formulación de ciertos trazos, se liberaba y podía emerger hacia fuera. A esa necesidad Arno Stern la denominó

la expresión y solamente en las condiciones que él proponía dentro de su taller de pintura, se llegaba a formular.

*“Cuando yo hablo de expresión, hablo de un fenómeno que aparece en un lugar determinado y que resulta de una actividad particularísima. Yo sostengo que fuera de estas condiciones la expresión no puede existir.” (Stern, 1977)*

Y es que aquel conjunto de fenómenos que descubrió y que lo llamó la formulación, después de estudiar todos los trazos que el ser humano había realizado a lo largo de la historia (elaborando una investigación exhaustiva desde las pinturas rupestres y pasando por toda la historia del arte), solamente aparece cuando se dan esas condiciones de trabajo en libertad tan precisas. Todas las personas pueden expresarse y por tanto formular esos trazos para lo que genéticamente están dotadas, siempre y cuando se den las condiciones para que esto ocurra. No importa la cultura, la climatología del lugar donde viva esa persona o el sistema político que esté vigente en su país, este descubrimiento constata la universalidad de este fenómeno y dota a todo este trabajo de un carácter científico de indudable transcendencia. En cualquier caso, cuando en estas condiciones se emiten o formulan estos trazos, universales y comunes a todo el ser humano, no hay por medio ninguna intención de comunicar nada a nadie a través de ellos.

*“La Expresión es aquello que el individuo emite cuando la intención ha sido superada ...” (Stern, 1995)*

En este caso el concepto *expresión* conlleva un significado completamente opuesto al concepto *comunicación*. Arno Stern para afianzar más exactamente el concepto *expresión* que él maneja y desligarlo definitivamente del concepto *comunicación*, escribe así en su libro “La expresión”:

*“Entonces el término expresión puede designar toda formulación, tal como la propone el diccionario. Esto le permite su más vago sentido, incluyendo hasta la 'expresión verbal', es decir, el enunciado de las ideas, la comunicación. (...) yo hablaré de expresión de primer grado.*

*Otras formulaciones a las que el uso corriente aplica igualmente este término ofrecen testimonio de lo que escapa a nuestra reflexión. A esta clase pertenece el lapsus, emergencia de preocupaciones inconfesadas o incontroladas. (...) calificando tales manifestaciones como expresión de segundo grado.*

*Para formular los sentimientos, las emociones, los deseos secretos, se requiere un acto con mayor ejercitación, practicado en condiciones propicias. Estas motivaciones se expresan con los signos del lenguaje plástico<sup>10</sup>, pero también con otros lenguajes, como la palabra incluso cuando esta se eleva por encima de su uso común para convertirse en poesía. A ello responde el tercer grado de expresión.*

*(...) Cuando descubrí los más profundos móviles, que son el verdadero contenido de este lenguaje, llegué a ser capaz de definir con mayor precisión mi*

10 Arno Stern cuando escribió en el año 1976 el libro de *La expresión* utilizaba el concepto lenguaje plástico que posteriormente lo sustituyó por el de formulación.

*papel en el taller. Yo regenero una aptitud descuidada, pero que al mismo tiempo ha soportado demasiado abuso. Yo restablezco el circuito que vuelve a enlazar la mano con la memoria orgánica y esto desemboca en una formulación absolutamente desconocida a la que aplico el término expresión. Para distinguirla de todas las otras formulaciones enunciadas, la llamaré entonces expresión de cuarto grado.” (Stern, 1977)*

Posteriormente Stern continuó analizando este término en sus posteriores libros. Con el libro “Les enfants du closlieu” (1989) Stern introduce el término “Quintaexpresión”, introduciendo un nivel más a la hora de explicar este fenómeno.

*“Definiré de distinta manera aquello que se entreabre y alcanza un estado de realización incomparable, aquello que florece de un estado de éxtasis provocador de trazados que emergen de lo más profundo del organismo. Se alcanza así el egóstasis, y trazados excepcionales nacen entre las imágenes que contienen, a su vez, diferentes formulaciones: estos trazos son la “Quintaexpresión”. (Stern, 1995)*

Y definiendo exactamente los diferentes niveles de la expresión Stern, en este mismo libro, desarrolla un discurso bastante exhaustivo sobre lo que él llama Quintaexpresión, que yo lo he querido incluir en esta cita:

*“Ahora hablamos de la quinta situación, de la que he hablado durante todo el libro, la situación de aquel que permanece en el Closlieu. En el proceso que conduce a la expresión, la razón se retrae progresivamente hasta ejercer un rol solo momentáneo. Las proporciones clásicas 'acto dictado por la razón' / 'Lapsus' se invertirán, y cuando el Lapsus tendrá una dimensión duradera, en aquel estado libre de influencias, el individuo entra en aquella dimensión que llamo de 'egóstasi'.*

*Pero la formulación, antes de asumir tales características, pone en juego factores de diferente origen. Así, la necesidad de formulación puede ser provocada inicialmente por el deseo de hacer saber alguna cosa, o por aquello de jugar con las imágenes.*

*Pero la formulación que surge en circunstancias particulares (las del Closlieu), excluye la comunicación, excluye que haya o que pueda haber en un futuro un receptor. De tal manera que la intención de 'dar a conocer' no significa hacer saber a los demás, sino afirmar lo que se sabe. Como ya he dicho, dibujar lo que se conoce consiste, por ejemplo, en mostrar el interior de la casa o la cuarta pata de la mesa. Tales situaciones no son generales sino particulares. (...)*

*La emisión es gradual: formulación de ideas – impresiones (provenientes de la experiencia) – sentimientos y deseos – sensaciones de la memoria orgánica.*

*Más allá del razonamiento, más allá de la intención de dar a conocer, de hacer entender, garantía contra todo juicio – en circunstancias muy particulares que eliminan todo tipo de riesgo, es posible una formulación de una especie completamente diferente. Solo entonces ella alcanzará el quinto estadio de la formulación, la que llamaré la Quintaexpresión.*

*Aquellos que practican en el Closlieu, sus facultades de emisión, satisfaciendo diferentes necesidades, se abandonan a este quinto tipo de formulación, que no tiene que ser confundida con otras orientaciones lingüísticas. El niño y el muchacho no escolarizado, en su acto de trazar todavía sin corromper por la razón, así como el niño grande que se ha liberado de toda influencia razonada, pueden, en momentos especiales, en un estado de 'egósti', alcanzar la Quintaexpresión, una Formulación que proviene directamente de la profundidad de la Memoria Orgánica. Los signos que trazan no pertenecen a ningún lenguaje y en su pureza, en su intensidad y especificidad, constituyen la plenitud de una Formulación que puedo llamar con un término adaptado".(Stern, 1995).*

La expresión, en este sentido, es un camino completamente diferente al arte. El arte es comunicación y a través del él los artistas, a lo largo de la historia, lo que han querido es comunicar. El qué, cada artista lo sabrá; pero lo que está claro es que en el fondo todos han buscado un receptor, todos han querido suscitar alguna reacción en los demás a través de sus obras. Los artistas, de hecho, sacrifican sus más profundas necesidades de expresión para darnos ante nuestros ojos obras bellas, estéticamente impactantes, trabajadas concienzudamente desde la reflexión, que pretenden suscitar las más profundas emociones o sentimientos.

En cualquiera de nuestros talleres de expresión (talleres de pintura, arcilla y movimiento), donde se trabaja según las condiciones de la educación creadora que analizaba ya en el capítulo 4.3., las personas no quieren comunicar nada a nadie con lo que está haciendo, simplemente está atendiendo a unas verdaderas y profundas necesidades. Desde este punto de vista cuando hay expresión desaparece la obra, ya no hay producto y, por tanto, se abandona la necesidad de tener que comunicar a los demás a través de lo que se realiza, no existe espectáculo alguno. Solamente así se puede una persona centrar en el proceso y no en el producto final; se puede centrar en el instante de trabajo que está viviendo y, así, hacer desaparecer el antes y el después para poder centrarse en el ahora. En estos talleres las personas se liberan de tener que comunicar algo a los demás a través de los cuadros, figuras o movimientos que hacen. Lo importante no es lo que piensen, digan o hagan los demás, lo realmente importante es lo que uno mismo necesita, quiere y puede, porque eso es precisamente lo que permite vivir con plenitud un instante para acceder a nuestra capacidad de expresión en su grado más profundo. Nuestro trabajo está centrado en eso. La hora y media que dura un taller, más o menos, es un instante para vivirlo, un lapsoj en el tiempo que nos hace ahondar en lo más profundo de nuestras necesidades de expresión y donde podemos conectar con nuestra cara interna para así conocernos y querernos tal y como somos.

## ● La expresión con el cuerpo

Si esta necesidad de expresión tan básica y profunda Arno Stern demuestra que es universal y que, por tanto, cualquier persona la puede formular a través de un juego proyectado como es el pintar, esa necesidad ¿también podrá saciarse a través de un juego con el cuerpo cuando damos las condiciones educativas idóneas y precisas para ello? Por tanto, según los principios de la educación creadora ¿se puede hablar de quintaexpresión con el cuerpo? Y profundizando aún más en esta reflexión ¿puede existir la formulación en el trabajo con el cuerpo? Esta labor de investigación está iniciada ya. J. Miguel Castro y Vega Martín llevan tiempo reflexionando, escribiendo, formando educadores y poniendo en práctica actividades que impliquen al cuerpo en

movimiento aplicando los principios de la educación creadora. Yo por mi parte también estoy llevando a cabo esta labor de investigación a largo plazo, organizando clases y llevando talleres donde se trabaje la expresión con el cuerpo, siempre aplicando los principios antes mencionados.

A partir del análisis que hace J. Blouin Le Baron (1981) en la sociedad actual el concepto expresión corporal está unido a distintas áreas de aplicación. Desde el ámbito de la educación física la expresión con el cuerpo o expresión corporal, incluye este concepto unido al área pedagógica (el área pedagógica ha incluido actividades de expresión porque contribuyen a la educación global del alumno) a la vez fusionada con el área artística. Aquí es donde muchos autores (Stokoe, P., Le Boulch, J., Bernard, M., Blouin Le Baron, J., Motos, T., Salzer, J., Castañer Balcells, M., etc.) comienzan a reflexionar sobre el concepto expresión corporal, definir su significado y dimensión y, posteriormente, desarrollar todas las posibilidades que dicho concepto puede asimilar y, así, incluirlo dentro de las programaciones de esta asignatura. De esta forma todas las actividades que hoy día tenemos como base el arte del movimiento (danza, mimo, pantomima, teatro gestual, circo, etc.), con una finalidad escénica clara, son las que finalmente se introducen como contenidos o actividades de expresión para la educación corporal. Es decir, todas aquellas actividades que tienen como fin en sí mismas la comunicación, de una forma u otra, y donde aparece la figura de actor, obra y espectador, que dan cobijo y significado a dichas actividades. De hecho todos estos autores, como los que antes mencionaba, que han llegado a publicar algún libro sobre la expresión corporal, incluidos los últimos currículos publicados en los boletines oficiales del estado y del País Vasco para la asignatura de educación física, remarcan y hacen hincapié en la indisociable unión entre expresión y comunicación. La propia definición que hace el diccionario de la real academia de la lengua deja muy patente este hecho:

*“Expresión Corporal: f. Técnica practicada por el intérprete para expresar circunstancias de su papel por medio de gestos y movimientos, con independencia de la palabra.*

Stokoe y Harf entienden *"la expresión corporal como un lenguaje, como un medio de comunicación"*. (Stokoe, Harf, 1980)

Nadie a este respecto utiliza el concepto expresión entendido este al margen de la comunicación. Y, por tanto, todas las actividades que plantean para trabajar desde lo que llaman expresión corporal, sin librarse ninguna, están destinadas a tener que comunicar. También es verdad que junto con el concepto expresión corporal se incluyen muchas actividades y juegos para el desarrollo de la creatividad, la capacidad de improvisar, de crear y, en definitiva, de innovar con el movimiento. Pero incluso en estos casos también la comunicación hacia los demás está muy presente.

¿Alguien imagina que pueda existir expresión con el cuerpo sin que conlleve comunicación? ¿Alguien imagina un movimiento, un gesto, un desplazamiento que no requiera de destinatario? ¿Alguien ha tenido la experiencia de moverse libremente sin ningún tipo de expectativa sino la de sentir el placer que el mismo movimiento proporciona? ¿Acaso no observamos a los niños moviéndose, en muchos momentos en los que los adultos están ocupados en hacer mil cosas, unas veces con música otras sin ella, solos, sin nadie alrededor, concentrados en lo que están haciendo y sintiendo simplemente el placer de moverse? Por desgracia cada vez podemos presenciar menos

veces este tipo de momentos. En el preciso instante en que un niño está envuelto en su actividad siempre hay alguien que interfiere en ella para desviar ésta hacia la comunicación. ¡Oh! ¡Qué bonito! ¡Qué bien te mueves! A ver ¿qué estabas haciendo? ¡Enséñame a mí! Estas no son sino algunas de las intervenciones desde fuera que principalmente los adultos pueden tener con los niños. A veces, hechas con todo el cariño del mundo y con todo el deseo de querer establecer una relación afectuosa con el niño, puede llegar a convertirse en el inicio de la especulación y manipulación a la que se encuentra sometida el cuerpo que es el medio de desarrollo de la expresión. Dichas intervenciones incluso pueden atentar directamente contra el desarrollo de la autonomía en el niño. De hecho y a partir de este tipo de experiencias el niño duda de su capacidad de expresión y todo movimiento o gesto lo dedica a la comunicación.

*“La expresión espontánea del niño era la afirmación del 'yo'; la expresión controlada sometida a la influencia de los centros corticales representa una expresión personal que traduce una determinada manera de ser del 'yo'. La expresión pierde su espontaneidad cuando el niño se da cuenta del efecto que produce en los demás y cuando, precisamente, busca producir un efecto”.*

*(...) Esa expresión es, en un comienzo, gritos, gesticulaciones y variaciones tónicas; luego esa espontaneidad expresiva dejará lugar a la comunicación cuando por medio de la mímica y sus gestos queremos 'significar' algo para el otro. La gestualidad adquiere, entonces, el sentido de un mensaje y está orientada por una intencionalidad consciente o inconsciente, según el sentido que le atribuyamos a ese término” (Le Boulch, 1978)*

Pero Le Boulch, al igual que otros muchos autores que hablan sobre la expresión corporal, no va un poco más allá. Al margen de la comunicación ¿dónde quedan esos movimientos cargados de expresión, espontaneidad y vida que los niños desde muy pequeños hacen? Después de una etapa en la vida del ser humano ¿todos los demás movimientos van a estar destinados definitivamente a la comunicación? ¿Se pueden recuperar movimientos que provengan de nuestra memoria orgánica, tal y como Stern denomina, de esa memoria que incluso conserva recuerdos de nuestra vida prenatal? ¿Cuáles son las condiciones que se necesitan para ello? Desde mi punto de vista y teniendo en cuenta el enfoque que le doy al concepto expresión a partir de la comprensión, experiencia e investigación sobre educación creadora, estos dos conceptos, si bien se pueden complementar el uno al otro, cada uno tiene un desarrollo bien diferente dentro del crecimiento personal.

Las actividades que yo trabajo dentro del ámbito de la expresión con el cuerpo, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, no tienen nada que ver con todo ese listado de actividades incluidas dentro del área artística. La expresión con el cuerpo, siguiendo los principios antes mencionados con todo lo que ello implica, está muy alejada del arte y cuando estoy hablando de este tipo de expresión estoy refiriéndome a actividades que se pueden llevar a cabo al margen de la exhibición, la escenificación, la especulación, el espectáculo, el juicio y, por tanto, al margen de la comunicación. Actividades que permitan ahondar en la quintaexpresión que Arno Stern apuntaba, activando auténticas necesidades grabadas en el código genético, perfectamente programadas y, a la vez, fusionadas con los intereses de cada persona.

Por otra parte, y siguiendo con el mismo análisis de J. Blouin Le Baron, otra de las áreas que se sirve de la expresión corporal es el área de la metafísica, que utiliza

técnicas y filosofías enraizadas en Oriente que permiten la fusión con el universo y/o la unión entre cuerpo, mente y espíritu. Dentro de estas técnicas estaría la relajación, el tai-chi, el chi-kung, el yoga, la meditación, la respiración, etc. No son, sin embargo, estas técnicas demasiado utilizadas en esta sociedad para la educación corporal, teniendo en cuenta la cultura del cuerpo que impera y que incluye, sobre todo, actividades relacionadas con la competición. Exceptuando personas adultas que optan en la madurez por la utilización y práctica de estas actividades y, en la mayoría de los casos, de una forma privada, no vienen a ser las actividades que más se utilizan dentro de lo se viene llamando actividades de expresión corporal. Y menos dentro de las escuelas. Dentro del currículo de educación física para la ESO, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 2007), y dentro del bloque *Expresión Corporal y Comunicación* para el 2º curso, aparece un apartado que se denomina: *control de la respiración y la relajación en las actividades expresivas*. Algo, por tanto, se tiene en cuenta este tipo de actividades pero no dejan de ser actividades que se trabajan esporádicamente, con las que los profesionales no llegan a sentirse demasiado preparados y seguros y que, finalmente y en la mayoría de los casos, se llegan a quedar en completo desuso. En cualquier caso, si bien estas actividades relacionadas con la metafísica me parecen importantes también para trabajar e, incluso, sin dudar de los beneficios para la salud que conlleva su práctica, tampoco las incluyo dentro del concepto de expresión que quiero transmitir. De entrada son dos caminos diferentes a seguir que me parece importante separar para poder dar a entender con más claridad lo que es para mí la expresión.

En el capítulo 7 detallaré más concretamente qué actividades, juegos y propuestas de trabajo desarrollo y cuáles las enclavo en el bloque de contenidos que yo denomino expresión y juego.



## 6 Principios de la Educación creadora aplicados a la educación corporal



Mi experiencia en la educación del cuerpo viene marcada por la aplicación de los principios de la educación creadora dentro de mis clases. De antemano, no existe ninguna experiencia de este tipo dentro de la escuela que se asemeje a mi propuesta. Y es precisamente aquí donde quiero hacer hincapié en este trabajo como material curricular innovador y original, y no en las propuestas concretas de actividades y juegos que se puedan desarrollar (que también las voy a aportar), para posibilitar la inclusión de todo tipo de personas dentro de las clases de educación corporal.

Para empezar me encuentro en el camino con un muro muy grande que no lo puedo franquear: el muro de la estructura escolar. Un muro que me impone una serie de limitaciones dentro de mi trabajo que, en mucha medida, ha condicionado y, hoy en día, sigue condicionándolo. Yo, sin embargo, no gasto energías luchando contra ese muro, en todos estos 15 años no he intentado más que poner en práctica y asentar unas condiciones educativas que, además de integrarlas en mi forma de vida y en mi personalidad, han dado una solidez y un sentido concreto a todo lo que hago. Y lo he podido hacer gracias al conocimiento del trabajo de Arno Stern en su taller de pintura “Le Closlieu”, al posterior conocimiento del trabajo de J. Miguel Castro en su taller de arcilla y sus descubrimientos sobre la aplicación de los principios de la educación creadora a actividades que impliquen el movimiento y el cuerpo, y al trabajo de investigación de Vega Martín en su taller de movimiento, que implica también el cuerpo, el movimiento y la música. A partir de aquí es desde donde he ido elaborando en la práctica el trabajo de ajuste de todo ese conocimiento con mi experiencia personal, y todo ello integrándolo dentro de mi propia personalidad y mi forma de entender la vida.

### ● Principios educativos que asienten la práctica diaria

Cada educador, según su formación, su experiencia concreta y su forma de ser, va a organizar sus clases de una manera determinada y diferente a todas las demás. Para ello irá introduciendo en su práctica diaria todas aquellas actividades, juegos y demás contenidos que hagan de su trabajo algo único. Trabajo en el que tiene que creer y con el que se tiene que sentir completamente seguro para poder llevarlo a cabo. Y es que realmente lo que al final acaba transmitiendo todo educador a las personas con las que está en relación, es todo aquello con lo que se siente más seguro y todo aquello en lo que verdaderamente cree. Porque al margen del tipo de actividad que se lleve a cabo, que no deja de tener su incidencia en el desarrollo de cada persona, está la base educativa sobre la que se asientan todas las actividades que se propongan y que tienen mucho que ver con la forma que tenemos cada profesional de entender la relación educativa. Esta propuesta de trabajo que aquí expongo, no pretende ser, por tanto, una enumeración de recetas que se acumule como material didáctico para la asignatura educación física. No es este mi propósito. Con este trabajo, tal y como señalé ya en la presentación, quiero sentar las bases de una forma diferente de enfocar la educación corporal, sin hacer demasiado hincapié de momento en las actividades que propongo. El que cualquier profesional intente recopilar distintas actividades, que impliquen

diferentes formas de entender la relación educativa, como relleno para su práctica diaria, no le va a dar más solidez o validez a su trabajo y, a la larga, tampoco así se va a poder encontrar a gusto con su labor. En la base de esta labor está el sentir que uno está siendo coherente con lo que hace y que eso se ajusta perfectamente a lo que verdaderamente es. Uno no puede dar más de lo que es en este momento. Y de hecho, lo que para mi práctica diaria puede suponer una actividad rigurosa, bien estructurada, fácil de organizar y con una aceptación excelente por parte del alumnado, para otro seguramente es todo lo contrario. Algo que corrobora esto mismo y que a más de un profesional le habrá ocurrido alguna vez, es este ejemplo que a mí me pasó una vez con una compañera de trabajo. Hace 12 años, cuando yo estaba en plena fase de transformación de mi trabajo, justamente había conocido el trabajo de Arno Stern y de J. Miguel Castro, esta compañera se interesó por los principios educativos que yo estaba introduciendo en mis clases, los juegos que proponía, mi perspectiva sobre el no juicio, etc. Y después de hablar largo y tendido sobre nuestro trabajo, ella decidió también llevar a la práctica actividades y juegos que yo proponía. Eran juegos que yo estaba creando, con los que estaba elaborando mi investigación, en los que yo estaba invirtiendo mi energía y que, por otra parte, funcionaban a la perfección en mis clases. El resultado de su experiencia, sin embargo, fue nefasto, aquellos juegos no funcionaron tal y como ella esperaba, los alumnos no respondieron con agrado y ella obtuvo una experiencia no demasiado agradable. Y decidió, por tanto, no llevar de nuevo ese tipo de juegos a su clase. ¿Qué pasó realmente? ¿Ese tipo de actividades no eran válidas? ¿No funcionaban? ¿Los alumnos no estaban preparados para responder positivamente antes ellas? Yo pienso que no era nada de esto, ella no tenía asimiladas e integradas dentro de su personalidad y de su trabajo ese tipo de actividades como yo las podía tener en aquel momento y, por tanto, tampoco podía creer realmente en ellas. Y así las cosas no pueden funcionar. Por eso lo primero es asentar las bases educativas sobre las que luego se va a construir todo lo demás. Y el material didáctico que se emplee es algo que uno lo tiene que ir integrando muy suavemente dentro de lo que son los principios educativos sobre los que se va a desenvolver.

### ● **Importancia de la capacidad creadora en el educador**

Cada educador, dentro de sus clases, establece una dinámica de trabajo muy diferente a todas las demás, incluso siguiendo los principios de la educación creadora. Estos principios dan la posibilidad a cada profesional de poder ir tejiendo y elaborando sus clases de una forma creadora. Con todo este planteamiento, por tanto, no quiero establecer una serie de normas rígidas que es necesario utilizar. Lo mismo que hablo de libertad en muchos momentos para que los alumnos puedan ejercitar con su cuerpo en las clases, los educadores también tenemos que llevar a cabo nuestro trabajo, además de teniendo en cuenta la responsabilidad que tenemos encima por ejercer esta profesión, teniendo presente siempre que algo que va a dar mucho dinamismo, fluidez, naturalidad, creatividad, seriedad, rigor y riqueza a nuestro trabajo es la capacidad creadora que tengamos y que podamos aplicar en el desarrollo de toda nuestra labor. Capacidad creadora, por otra parte, que nos va a permitir vivir con mucha intensidad toda la relación educativa, adaptándonos diariamente a todas las circunstancias diversas que aparecen todos los días en las clases, improvisando situaciones que en muchas ocasiones se necesitan de verdad y, sobre todo, dándonos la oportunidad de seguir transformando nuestro trabajo e investigando en la práctica diaria. Sin esta perspectiva, toda nuestra labor se puede convertir, con el tiempo, en una rutina programada e

insostenible para todos los que la están viviendo y, sobre todo, para el educador que se ve estancado en su trabajo y siente que ya no lo hace por placer. Llegado a este punto, no tan inusual dentro de los profesionales de la educación en la escuela (la docencia es una de las dedicaciones en que más bajas se conceden y una de las razones más importantes para que esto sea así, desde mi punto de vista, es que la propia estructura escolar acaba estancando la relación educativa, el profesional siente que no avanza en su trabajo, nota que ya no puede seguir aprendiendo y/o investigando y deja, en definitiva, de encontrar un sentido a lo que hace), la relación educativa entre el profesor y el alumno se deteriora en exceso y a partir de aquí nada funciona.

Para poder hacer bien nuestro trabajo tenemos que vivirlo de una forma creadora, que sintamos que diariamente aprenden no solamente los alumnos, que nosotros también estamos en un proceso de aprendizaje y que en muchas ocasiones son los alumnos los que nos van a ir enseñando como tenemos que hacer las cosas. Pero para esto tenemos que despojarnos de la relación educativa a la que nos invita la estructura escolar, e impregnarnos de una actitud de respeto a los alumnos, tratándoles como personas diferentes que son, dejando de programar sus aprendizajes, no juzgando, controlando y/o evaluándoles y posibilitando una relación por parte del educador basada en el servicio y la asistencia a sus necesidades e intereses.

## **6.2 El trabajo con grupos heterogéneos**



Toda la estructura de organización de la escuela está basada en la agrupación de los alumnos por tramos de edad. Esto, a pesar de que para mí suponga un error de organización que trae más problemas de los que evita, me viene dado desde fuera y poco o nada puedo hacer ante ello.

En las clases de educación del cuerpo es importantísima la dinámica de grupo que se establece entre los alumnos. Y quiero señalar que esta dinámica está ampliamente condicionada por esta rigurosa organización en grupos homogéneos de edad. Por esta razón aparecen infinidad de problemas de relación entre los alumnos basados en la competición y la comparación entre ellos. Problemas de relación que conllevan, a su vez, una violación permanente del espacio personal de cada uno y cantidad de dificultades añadidas para poder llevar a cabo cualquier experiencia educativa que tenga como objetivo la inclusión, integración y aceptación de todos y cada uno de los alumnos.

A mis clases vienen alumnos que ya, en su mayoría, se conocen entre sí, ya que en los cursos anteriores les ha tocado a estos mismos alumnos convivir juntos. Y traen consigo este tipo de relaciones que antes comentaba, completamente destructivas en muchos casos y que, en general no favorecen el proceso de crecimiento de nadie. Y quiero volver a recalcar que el origen de muchos de estos problemas actuales que en la escuela se están padeciendo en cuanto a las relaciones y a la socialización, están en esa estructura y organización en la que encasillan a los alumnos para que convivan solamente con los de su edad. Y de hecho es a lo que aprenden: a convivir solamente con los de su edad y a establecer un tipo de relación condicionada por esa convivencia. Uno de los condicionamientos que más inciden entre los alumnos es la obligación más o menos implícita o explícita de pertenencia al grupo. De forma que en muchas ocasiones y solamente por el miedo a perder esa pertenencia, de sentirse excluido y apartado por los demás, los alumnos, fuertemente condicionados, son capaces de hacer cosas que en otras situaciones jamás lo harían. Porque pertenecer al grupo significa escuchar una

música, vestir con una zapatilla de marca determinada, relacionarse con un determinado tipo de gente y, en general, adoptar una vida concreta. Y poder salirse de ahí es difícil, el que intenta ser él mismo, diferente a los demás, con intereses y necesidades diferentes, no tarda en ser excluido, criticado y, finalmente, apartado del grupo.

Igualmente la escuela se ha encargado de acentuar este problema, creando una estructura que siempre ha clasificado a las personas en “normales”, con capacidades para evolucionar en el aprendizaje, y “subnormales”, personas que presentan dificultades para aprender. Hoy en día los “normales” no han cambiado de nombre, pero a los que llamaban “subnormales” les llaman discapacitados, aunque la forma de acercarnos a estas personas poco o nada haya cambiado. Y a partir de aquí empezamos a hablar de integración (hoy en día introducido el término inclusión para al final estar hablando de lo mismo) dentro de la escuela, como también hablamos en la sociedad. Y realmente es la propia estructura de la escuela la que está clasificando, excluyendo y desplazando, por lo que cualquier objetivo basado en la integración resulta sumamente absurdo y fuera de lugar.

Yo llevo constatando esta enfermedad que padece la escuela desde que hace 15 años empecé a trabajar dentro de ella. Y en medio de esta vorágine de relaciones insatisfechas, viciadas e irrespetuosas entre los alumnos, que yo detecto cada vez más complicadas de encauzar y desde donde se hace prácticamente imposible poder hablar de cualquier planteamiento basado en la integración, es en donde me planteo mi trabajo dentro de la escuela. Cuando estoy trabajando en mis clases de educación corporal asimilo que, a pesar de la homogeneización de los grupos, todos los alumnos son diferentes entre sí, han tenido procesos de evolución diferentes y tienen intereses y necesidades también completamente diferentes. Desde este punto de vista inicio mi trabajo con grupos completamente heterogéneos y con la absoluta convicción de que cada alumno con el que trato es único y diferente a todos los demás.

### **6.3 Dejar de programar para poder ver**



A partir de este análisis es desde donde inicio toda la relación que establezco con los alumnos y todo mi trabajo en general. Esto me hace ver a personas, no como mejores ni peores, no como más o menos capaces, más o menos inteligentes o válidas, sino personas, tal y como son, con posibilidades de evolución diferentes desde donde cada una de ellas está y, por tanto, con amplias posibilidades de crecimiento.

En esta relación que inicio con los alumnos voy observando cómo es cada uno, cómo se relacionan, qué cualidades tienen, qué necesidades de movimiento, qué intereses personales, y poco a poco voy organizando y adaptando las clases, teniendo en cuenta todas las posibilidades que me da esta asignatura basada en la educación del cuerpo, en cuanto a la infinidad de contenidos que se pueden desarrollar. Nunca he programado, en ningún momento me he planteado fijar objetivos y contenidos que durante el curso voy a trabajar con cada grupo o en cada curso, sin tener en cuenta al propio grupo y, dentro del mismo, a cada una de las personas que lo forman. Está claro que parto de unas limitaciones a la hora de organizar las clases (grupos homogéneos que generan una socialización complicada, limitación en cuanto a las instalaciones que presenta el centro donde trabajo, limitaciones con el material disponible, con el presupuesto a pedir, el número de alumnos por grupo, etc.) y eso se lo hago saber y ver a los alumnos. Pero no me centro en esas limitaciones sino en las posibilidades y

recursos que tengo, porque todo aquello que está en mis manos para poder hacer mejor mi trabajo lo acabo haciendo.

De esta forma, en función de los alumnos que forman los grupos, van surgiendo dinámicas de trabajo completamente diferentes. Tal y como he señalado anteriormente en mi experiencia como profesor de educación corporal, he tenido la gran suerte de poder trabajar con alumnos muy diversos: los del proyecto de intervención educativa específica (P.I.E.E.), los que tienen adaptaciones curriculares individuales (A.C.I.S.), otros catalogados como discapacitados, e incluidos en aulas de aprendizaje de tareas (A.A.T.), y el resto, catalogados como “normales”, pero en definitiva diferentes, cada uno con sus necesidades, con sus problemas y con sus intereses. Este trabajo con gente tan diversa y diferente, es el que me ha hecho ir modificando todo mi trabajo para, así, poder adaptarme a las necesidades de estos alumnos y posibilitar, por tanto, la inclusión de todos ellos dentro de mis clases.

¿Alguien imagina un ciego, un síndrome de down o cualquier otra persona que tenga, por ejemplo, dificultades serias de socialización, adaptándose a una programación más o menos impuesta, más o menos preestablecida y preconcebida? Queremos que los alumnos se adapten a programaciones prefijadas y no nos damos cuenta que, para posibilitar la inclusión de todo tipo de personas en las clases, tenemos que adaptarnos nosotros a los alumnos que tenemos. Mi opción ha sido dejar de programar para poder atender, servir y asistir a los alumnos de otra forma diferente. Mi opción es no plantearme objetivos que tengo que conseguir con los alumnos con los que trabajo. La programación de objetivos trae consigo la manipulación, por parte del educador, de los procesos de evolución de cada persona. Yo en mis clases me aventuro en una convivencia natural, de persona a persona, en la que no sé realmente lo que los alumnos van a aprender, en la que no sé cuál va a ser la deriva personal, en cuanto al aprendizaje se refiere, que cada uno va a tener, me lanzo a una relación en la que tampoco quiero controlar y menos juzgar. Me parece que hacerlo es ponerse delante de ellos, delante de sus procesos personales, es encaminarles, forzarles o manipularles para que vayan por un camino predeterminado que yo he creado y por donde yo he estipulado conveniente que todos vayan. Yo establezco otra actitud en la que me coloco por detrás de ellos, atendiendo a muchas demandas que ellos me hacen, muchas necesidades de movimiento que nunca las han podido saciar y muchos intereses que nadie antes les había ni siquiera preguntado si tenían.

Pero dejar de programar no significa que se acaba la tarea educativa. De repente te encuentras con que tienes muchas cosas que hacer que antes no tenías, que puedes atender con más tiempo, más serenidad y más relajación muchos conflictos que van surgiendo en el día a día que antes no llegabas y, sobre todo, que te sientes más cercano al alumno para poder conocerle, atenderle y respetarle en sus necesidades.

Sabiendo que en educación estamos tratando con personas y lo que ello supone en cuanto a la diversidad de situaciones que pueden llegar a darse cada día, sobre todo en una asignatura donde la relación entre todos es fundamental para que la dinámica de trabajo sea fluida, dejar de programar significa también estar abierto y atento a lo que pueda venir diferente ese curso o cualquier otro día de clase, abierto y atento a cualquier conflicto que surja entre los alumnos, a la posible matriculación repentina de un alumno nuevo que necesita una labor especial para su inclusión en las clases, a cualquier propuesta por parte de los alumnos, a un cambio de climatología de repente que no te permita hacer la clase en la calle, tal y como la tenías organizada hacía un momento, y a otros muchas circunstancias que pueden surgir de imprevisto y a las que en el momento

tienes que hacer frente para que la dinámica de trabajo no decaiga. En muchas ocasiones podemos llegar a vivir momentos con algo de incertidumbre, incluso tensión, pero cada vez estoy más seguro de mis capacidades, tengo también plena confianza en los alumnos y sé que entre todos podemos llevar adelante esos momentos difíciles.

Dejar de programar es poner al límite nuestra capacidad creadora, y también la de los alumnos, para posibilitar entre todos una convivencia agradable que nos permita vivir todo nuestro proceso de aprendizaje en relación con nuestro cuerpo y con el movimiento de una forma satisfactoria. El tiempo que dura una clase es una convivencia muy intensa que el educador tiene con los alumnos. Estos en plena adolescencia, con todas sus emociones y sentimientos a flor de piel, viviendo una transformación importante en lo que al desarrollo de su sexualidad y cambio hormonal se refiere y con una capacidad de protesta, de queja, de respuesta y de crítica, que es necesario saber encauzar y reconducir en muchas ocasiones. Y en este tiempo las clases están plagadas de momentos buenos, satisfactorios y relajantes, pero también de momentos de tensión, con innumerables conflictos y sumamente estresantes para todos. Tal y como se dan en la propia vida. Y ante todas estas situaciones el educador tiene que estar preparado y dispuesto porque de eso es de lo que trata su labor educativa. Pero cuando se tienen objetivos y expectativas con respecto a lo que los alumnos tienen que llegar a conseguir cada curso, cada evaluación, cada clase, cuando todos los contenidos de aprendizaje están ya estructurados, y cuando un educador se impone la obligación de corregir, supervisar, evaluar y controlar todos los procesos de aprendizaje de los alumnos, su dinámica de trabajo está ya configurada y, envuelto en sus papeles, notas, observaciones, puntuaciones y fichas a cerca de los resultados, actitudes, comportamientos y/o mejoras de sus alumnos en cuanto a si tienen más o menos flexibilidad, han realizado la carrera en tanto tiempo o han realizado más o menos abdominales o flexiones de brazo, acaba olvidándose del propio alumno, se le pasa por alto de que con quien convive en su trabajo son seres humanos y no se da cuenta de que esa dinámica de trabajo ya establecida, le impide atender las verdaderas necesidades e intereses que el alumno tiene relacionados con su cuerpo, con el movimiento y con su socialización. El educador tiene que dejar de programar para poder ver todo esto. La programación es un bosque tupido de árboles que impide llegar al alumno e imposibilita verlo de verdad. Verlo tal y como es, sin prejuicios, sin premisas, sin expectativas sobre su desarrollo y, sobre todo, verlo teniendo en cuenta las capacidades tan grandes que posee como ser humano para poder crecer, solamente por el hecho de pertenecer a esta especie. Y, por tanto, depositando en él toda la confianza que necesita para llevar a cabo procesos de vida bien complejos, como son los que cada persona vivencia cuando está realizando un trabajo con su propio cuerpo.

### ● Programaciones cada vez más definidas

Y en este momento nos encontramos con que las programaciones dentro de las escuelas son cada vez más estrictas, concretas, estructuradas, definidas y cerradas. Donde tienen que estar bien delimitados los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada unidad didáctica, así como la secuencialización y estructuración de dichas unidades. Especificando las actividades, ejercicios, juegos, tipo de calentamiento y descansos que en cada sesión se van a realizar, y concretando exactamente los tiempos de duración de las mismas.

Con esta forma tan cuadrículada de gestionar el conocimiento, de analizar lo que es el cuerpo en movimiento y de entender lo que es la educación en general, el ejercicio

de nuestra profesión está completamente condicionado. Este es el absurdo en el que nos quieren meter con los nuevos “programas de calidad” que se están hoy en día planteando en los centros educativos, basándose en la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) y que someten a todos los profesionales de la educación en su tiempo de formación. Desde mi punto de vista, esto a lo único que nos lleva es a entender, más que nunca, al ser humano como si fuera una herramienta mecanizada, programada y al servicio de esta sociedad consumista y competitiva.

Llamamos calidad en la educación a tener bien programado y estructurado todo el aprendizaje. Como si los aprendizajes de las personas los pudiéramos programar y estructurar. Esta claro que es todo un absurdo, por mucho que nos empeñemos es imposible controlar los aprendizajes. Queremos hacer ciencia con el aprendizaje, con la evolución y con el crecimiento, cuando, además, este aprendizaje tiene relación directa con nuestro cuerpo en movimiento. Y nos topamos con el gran muro de la vida que nos habla de la complejidad del ser humano, de la cantidad de aspectos que influyen en cada persona para que definitivamente se integren ciertos aprendizajes que tienen que ver con nuestro cuerpo y su conocimiento, de la importancia de las emociones para nuestro equilibrio como personas, de lo fundamental que son las relaciones sociales con los demás, ..., de tantas y tantas cosas que son imposibles de predecir, imposibles de programar.

Pero para engañar a ese muro, ocultarlo o no querer saber sobre él, se sigue programando, tal y como la estructura escolar obliga a hacer. Dejando de lado, como siempre, los intereses y las necesidades de cada uno, las necesidades verdaderas de movimiento que cada persona tiene, incluidas aquí las necesidades de expresión. Desde aquí es desde donde inicio yo toda mi reflexión.

Espero que este trabajo os pueda dar respuesta a muchas de estas preguntas que yo también hoy día me estoy haciendo. Pero para que se pueda entender este discurso, es necesario desde un principio olvidarse de tener que organizar el trabajo como educador desde el punto de vista que nos marca la estructura escolar, de tener que utilizar irremediamente la programación para poder funcionar. Desentenderse de marcar objetivos, definir contenidos y elegir métodos de evaluación. Entender que esto no es lo que va a dar más calidad al trabajo. Y darse cuenta que con quien se está trabajando son personas y no máquinas de hacer lo que cada educador ha predicho que se haga. Entender, por tanto, la complejidad del ser humano y desde aquí iniciar el proceso de reflexión. Seguramente que las propuestas que estoy analizando en este trabajo puedan, de esta forma, ser algo más legibles, entendibles y asimilables.

## ● **Aportaciones del alumno en las actividades que se organizan**

Frente a la programación impuesta yo me he planteado tener en cuenta los intereses de los alumnos. Si, pero ¿los alumnos también tienen intereses? ¿Alguien se ha planteado que pueden tenerlos? ¿Se puede hacer hincapié en ellos? ¿Se les puede conceder un tiempo real dentro de las clases para que los trabajen? Los alumnos también tienen intereses, yo me planteo diariamente que los tienen, yo en mis clases hago hincapié en ellos y concedo tiempos reales para que los trabajen. Y cuando hablo de intereses también puedo llegar a hablar de necesidades, porque, en definitiva, todo va muy unido. No voy a entrar en el debate de si las personas nacen con unas capacidades y cualidades concretas que les permiten activar todo su potencial como personas únicas que son, o si

estas capacidades y cualidades todas las personas las tienen y, por tanto, cualquiera las puede trabajar, desarrollar y mejorar. Me da igual si las personas nacen con unos genes determinados que les encaminan en la vida, o se hacen a medida que la vida avanza y van creciendo. En cualquiera de los casos, en mi trabajo dentro de las clases de educación corporal, me relaciono con personas diferentes que, de una forma u otra, se muestran como diferentes a las demás y por la razón que sea tienen diferentes intereses y necesidades en un momento determinado. Y ese momento se da de 11 años a 18 años, que es la franja de edad en la que yo trabajo dentro de la escuela y que es la tengo que atender. Y a esa edad cada alumno muestra diversas maneras de comportarse, diversos hábitos y actitudes corporales, diferentes maneras de acercarse a la comprensión de su cuerpo, diversas habilidades para socializarse y, en definitiva, diversas formas de vivir su cuerpo y el movimiento. Todo ello define, de alguna manera, los intereses y las necesidades de cada alumno. Y me parece que es importante tenerlo en cuenta para que la relación educativa sea respetuosa, ya que potenciar los intereses y las necesidades de los alumnos, al igual que valorar su iniciativa y sus aportaciones, es una forma de iniciar ese tipo de relación que a la larga beneficia toda dinámica de trabajo y permite a los educadores seguir creciendo y mejorando en su trabajo.

### ● **Dejar de programar para poder integrar**

Y por último, y quiero recalcarlo otra vez, dejar de programar significa abrir las puertas a todo tipo de personas en tus clases, tengan la problemática familiar, las dificultades o limitaciones motrices o las capacidades de socialización que tengan. Aquí estoy hablando de la única posibilidad que hay de integración o inclusión de todas las personas dentro de una clase. Y esto solamente se puede llegar a conseguir cuando la programación desaparece en la relación educativa.

## **6.4 Un espacio al margen del juicio**



Cuando dejas de programar, automáticamente dejas también de evaluar, de controlar y, por tanto de juzgar. Para que se den unas condiciones educativas propicias para el crecimiento por un lado, y para la inclusión por otro, tal y como vengo planteando según los principios de la educación creadora, he diseñado para mis clases un espacio al margen del juicio. En este espacio todo el mundo tiene cabida, todos pueden participar sin sentirse más o menos capaces, más o menos rápidos, fuertes, coordinados o flexibles, inteligentes o tontos. Porque en la base de este espacio reside el respeto hacia los demás y, sobre todo, el respeto hacia uno mismo.

Uno de los aspectos de la estructura escolar que mayores problemas e insatisfacciones produce en lo que es la relación educativa entre profesores y alumnos, es todo aquello relacionado con la evaluación, que como todos sabemos es una parte fundamental de la programación. Yo entiendo la evaluación, tal y como entiendo la programación, como la creación, dentro de la estructura escolar, de una labor absolutamente innecesaria, contraria al aprendizaje, que dificulta la relación educativa, obliga al educador a controlar, supervisar, corregir, calificar y juzgar todos los procesos de aprendizaje del alumno y a este último a tener que dar cuenta y comunicar todo, y absolutamente todo, lo que hace. Con la intención de elaborar un método justo que dé sentido a dicha estructura escolar y dote a la programación de una seriedad y rigurosidad aparente, se está perpetuando dentro de la escuela espacios donde el juicio



sobre todo lo que se hace es permanente y donde se vive habitualmente la falta del espacio personal y el respeto hacia este espacio.

### ● **La evaluación en la educación corporal**

En lo que se refiere a la educación del corporal tampoco este aspecto varia nada. En los últimos años en esta asignatura también, queriéndole dar el carácter de asignatura seria como las demás, con el miedo de los profesionales a que se convierta en una asignatura “maría”, se viene aplicando unos sistemas de evaluación, por parte del educador, bastante estrictos en algunos casos, que condiciona desfavorablemente la relación educativa entre el educador y los alumnos. Por una parte se perpetua la relación de poder sobre el alumno, tal y como la perpetua la programación en general. Esto trae consigo una enseñanza directiva que poco margen da para la expresión, la creación o para cualquier otra disciplina en la que se pueda vivir el movimiento desde las necesidades que sentimos con nuestro cuerpo para desde aquí poder conocerlo, quererlo y respetarlo. Se impone la relación de “orden y mando” ante la sumisión del alumnado a hacer, precisamente, lo que le ordenan y mandan. Esto trae unas consecuencias claras con respecto al tipo de relación que cada uno va a ir estableciendo con su cuerpo y con respecto a cómo lo va a ir comprendiendo. Si a una persona le acostumbran a que haga solamente lo que le mandan, si basamos todo su aprendizaje en la enseñanza desde fuera, no va poder hacer significativo ninguno de sus aprendizajes y las experiencias que haya podido tener no las va a poder integrar en su cuerpo y tampoco en su vida.

Si verdaderamente nos planteamos objetivos en educación que hablan, precisamente, de la comprensión del cuerpo y todas sus capacidades, para desde ahí gestionar cada uno su propio aprendizaje motor, tenemos que empezar por implantar unas condiciones educativas que nos permitan llegar a conocer en profundidad el cuerpo. Y esas condiciones, desde mi punto de vista, pasan por eliminar la programación de la estructura escolar y con ella la evaluación que va incluida, la calificación con notas y la impartición de títulos. Una persona no puede hacer significativos sus aprendizajes en la educación corporal hasta que no se establezca una relación educativa en la que el alumno tenga la posibilidad de poder llevar a cabo sus propios descubrimientos y conquistas con respecto a la comprensión de su cuerpo, de sus capacidades, de sus posibilidades motrices, de sus necesidades afectivo-emocionales, de sus necesidades de movimiento y expresión, y todo ello en un ambiente socializador de respeto que permita todas esas comprensiones. Esto se logra, en mucha medida, posibilitando espacios de no juicio dentro de la educación corporal.

### ● **El alumno está obligado a comunicar todo lo que hace**

Y por otra parte, la evaluación en la educación del cuerpo, remata todo ese proceso de relación contraria al aprendizaje y a la propia vida, para someter al alumno a una situación en la que permanentemente se le está valorando, calificando y juzgando por todo lo que hace con su cuerpo. Todo lo que lleva a cabo es sometido al juicio del educador y por tanto de todos los demás que le rodean. Bien sea a través de métodos de medición de tiempos, distancias, longitudes o pulsaciones, de control de calidades en los gestos, de eficacia en los tiros, o bien a través de métodos en los que el alumnado se ve sometido a tomar parte en una exhibición, espectáculo o muestra relacionada con la danza, el mimo, el teatro o los bailes regionales. El caso es que todo está basado en poner a prueba nuestras capacidades físicas para tener que medir y encasillar a los

alumnos dentro de un baremo, ponerles una nota y, así tenerlos bien clasificados. Esto, además de imposibilitar de forma rotunda, cualquier juego con el cuerpo que posibilite el desarrollo de la expresión, tal y como yo la entiendo, activa en los alumnos, convertidos ya en auténticos escolares, una actitud en la que se sienten obligados a mostrar todo lo que hacen, y, por tanto, de destinarlo todo a la comunicación hacia los demás, esperando, finalmente, que alguien siempre emita sobre todo los trabajos que realizan, un juicio, una opinión, una crítica o una nota final.

### ● **La relación con nuestro cuerpo**

Después de señalar la transformación tan importante que en la etapa de la adolescencia se da en las personas, es imprescindible crear espacios de no juicio donde uno pueda ejercer con su cuerpo con plena libertad. Bastante está ya juzgado el cuerpo, incluso al margen de la escuela, sometido ya en esta sociedad a un juicio estético permanente y abusivo. Bastante que estamos viviendo en esta sociedad dificultades de relación con nuestro propio cuerpo sin poder dar respuesta a lo que sentimos y con muchos tabúes que frenan todo acercamiento natural a la comprensión del cuerpo, como para que en la escuela también se planteen unas condiciones que nos hagan vivir las mismas sensaciones. Cuando se plantean unas condiciones educativas en las que desaparece el juicio, uno deja de enjuiciar a los demás y, finalmente, se deja de enjuiciar a sí mismo. Y es en este momento cuando podemos llegar a conocernos un poco más para poder respetarnos y querernos en nuestra diferencia. De esta forma la relación con nuestro cuerpo cambia y, así, podemos profundizar aún más en su comprensión.

### ● **Cuando se deja de juzgar se acepta la diferencia**

Mis alumnos en mis clases saben que no les juzgo, no ya porque no les ponga exámenes, controles o pruebas físicas, que nunca los he puesto, sino porque con mi actitud quiero crear otro tipo de relación de respeto que favorezca su crecimiento. Y esta actitud está basada, como antes señalaba, en concebir a todos mis alumnos como diferentes, poder tratarles como diferentes y asumir que cada uno va a tener un proceso diferente de desarrollo. A partir de aquí estructuro toda la relación educativa con ellos de forma que esto no quede en la mera teoría y ellos sientan, algunos por primera vez incluso, que esa diferencia, les permite desarrollarse como personas únicas que son. Elimino todo tipo de prueba, actividad o ejercicio que incite o de pie a la comparación entre ellos, y, sobre todo, evito completamente el someterles a unos baremos clasificatorios que les condenen a tener que medirse y a sentirse más o menos flexibles, rápidos, resistentes, fuertes, coordinados o ágiles que los demás, que les sitúe irremediabilmente por encima o por debajo de sus compañeros, y que, por tanto, no les ayude a sentir, comprender y a vivir su cuerpo de una forma única y diferente a los demás. De la misma manera hago hincapié para que al margen de todas las capacidades y cualidades que tengan se respeten a sí mismos tal y como son. Y eso solamente lo pueden integrar si participan de espacios donde no se les juzga y se les acepta tal y como son, lo que posibilita todo su desarrollo corporal y motriz y, por tanto, todo su crecimiento personal.

### ● **Cuando se deja de juzgar se deja de interpretar**

En educación creadora entendemos la interpretación como otra forma de juzgar nuestros actos. Cuando hablo de organizar actividades al margen del juicio, quiero dejar claro

que son también al margen de la interpretación. Yo no me planteo hacer terapia y, por tanto, no me planteo objetivos para curar o sanar ningún desequilibrio mental, físico o relacionado con la socialización que puedan presentar los alumnos. Me centro en respetar a cada alumno tal y como es y desde ahí establezco la relación con ellos.

En lo que respecta a la educación corporal ahí está todo el trabajo sobre psicomotricidad que A. Lapierre y B. Aucoturier (1977) han realizado en los últimos cuarenta años. La psicomotricidad está considerada como el salto hacia una nueva corriente más globalizadora a la hora de entender la actividad física y la educación en general, y en la que toma gran importancia todo el desarrollo emocional y afectivo de la persona, unido muy estrechamente con el desarrollo físico. Considerando todo el trabajo ampliamente difundido por estos autores, es precisamente en el tema de la interpretación que se plantea desde la psicomotricidad sobre los comportamientos de las personas y la actitud del educador como canalizador de esos comportamientos donde mi trabajo toma otro enfoque a la hora de definir la educación corporal. No niego esta práctica ni ninguna otra parecida, solamente quiero dejar claro cuál es mi camino en educación y, por tanto, mi opción como educador.

### ● **Dejar de juzgar es posibilitar el aprendizaje sin miedo ni temor**

No sentirse juzgado es poder vivir sin miedo la relación educativa y solamente a partir de aquí se puede empezar un proceso verdadero de aprendizaje. Esto es lo que quiero transmitir a mis alumnos y esto es lo que noto que ellos reciben. A partir de aquí cualquier actividad se puede trabajar, ya que sé que el alumno puede, sin miedos ni temores, respetado, aceptado y seguro, afrontar cualquier aprendizaje.

Todos los alumnos temen los exámenes, los controles o cualquier prueba de evaluación. Plantear de entrada una relación educativa que genera miedo y temor porque al final de cualquier proceso de aprendizaje siempre se va a corregir al alumno, se le va a controlar, evaluar o juzgar sobre dicho aprendizaje, es plantear algo que ya sabemos de antemano que no puede funcionar. El miedo, es verdad, es una sensación que es importante saber gestionar, dominar y vivir. Situaciones de miedo siempre vamos a pasar en la vida y es necesario tener recursos válidos para hacerle frente. Pero tampoco vamos a caer en la incongruencia de crear una estructura educativa que genere el miedo al que luego tenemos que hacer frente. El miedo nos bloquea en cualquier proceso de aprendizaje o proceso de vida, y, como no, en cualquier proceso en el que el desarrollo motor de nuestro cuerpo está implicado. ¿Cuántas veces ante una situación en la que un individuo va a ser juzgado, como puede ser el tener que realizar un examen, prueba física o intelectual, se ve atrapado en ese bloqueo? Incluso sabiendo lo que le estamos preguntando y teniendo la certeza de haberlo estudiado, uno se siente incapaz de dar respuesta, a sabiendas de que en ese momento está siendo sometido a un juicio muy fuerte por parte de quien le tiene que evaluar. ¿Cuántos bloqueos corporales se dan cuando alguien está obligado a realizar alguna prueba física que implica una nota en su boletín, o el acceso a una carrera universitaria? ¿Cuántas inhibiciones basadas en el miedo se dan en personas que, obligadas a mostrar, exhibir o poner en escena un espectáculo, bien sea de teatro, danza o mimo, ven mermadas sus capacidades expresivas porque se sienten bloqueadas ante el juicio que los demás pueden emitir? ¿Cuántas actividades, ejercicios, pruebas, juegos o exhibiciones se obliga a hacer al alumnado en las clases de educación corporal, para solamente conseguir una merma o

disminución, en algunos casos una anulación, de sus verdaderas capacidades como ser humano? Cuánta ejercitación con el cuerpo para nada. Cuantas vivencias inservibles y sin ningún tipo de trascendencia positiva. Y, por otra parte, cuántas vivencias nefastas y negativas, incluso con consecuencias en algunos casos irreparables, pueden llegar a acumular los alumnos sólo porque estamos empeñados en evaluar.

Para poder vivir el movimiento con libertad y poder así afrontar el aprendizaje que conlleva la comprensión en profundidad del cuerpo, es necesario tener vivencias en espacios al margen del juicio, donde se respeten y acepten a las personas como diferentes y únicas en el mundo.

## 6.5 Reglas de juego que permitan la convivencia



Las reglas de juego que permiten la convivencia son fundamentales a la hora de encarar cualquier relación educativa. Que se respeten estas reglas es lo que va a permitir dentro de ese espacio que exista una verdadera libertad para que cada uno pueda hacer lo que necesite, quiera y pueda. Las reglas de juego posibilitan, en resumen, un espacio de libertad. Y para aclarar un espacio de libertad no es un espacio de libertinaje donde cada uno hace lo que le da la gana cuando quiere, como quiere, donde quiere y con quien quiere. Para que exista un espacio de libertad tiene que existir un orden y las reglas de juego van a ser las que lo establezcan. Cuando hablamos de reglas de juego tenemos que pensar en reglas que beneficien a todas las personas dentro de la relación educativa, no en normas estrictas que beneficien y sostengan exclusivamente la estructura escolar en la que el educador está inmerso, olvidándose, una vez más, de los alumnos. Por tanto estoy hablando de reglas de juego pensadas por y para los alumnos, y su propio beneficio. De hecho, aquellas normas que funcionan, que ocasionalmente se transgreden y que uno mismo reconoce su autoría cuando las infringe, son precisamente aquellas que las personas que están conviviendo sienten como fundamentales para asegurar su bienestar y su libertad. En cambio aquellas normas pensadas he instauradas por una persona (normalmente el educador) para que su practica educativa, ante la que los demás se muestran desinteresados, contrarios y obligados, se pueda llevar a cabo, dichas normas no suelen funcionar y finalmente crean más problemas en la convivencia de los que llegan a resolver.

Sin estar demasiado pensadas, predeterminadas y estrictamente programadas, las reglas de juego de las que yo hablo, se van instaurando de una forma natural, según la dinámica del grupo las va configurando y estableciendo, en función básicamente de las necesidades e intereses de cada grupo. Podríamos pensar en muchas reglas de juego que verdaderamente permitan la convivencia dentro de las clases, pero yo las he podido resumir en tres reglas fundamentales para que la relación educativa funcione en mis clases:

- Las actividades que se realizan dentro de mis clases no se van a evaluar ni juzgar.
- Respeto al espacio personal.
- Respeto en la utilización del material

**Las actividades que se realizan dentro de mis clases no se van a evaluar ni juzgar.**

Tanto yo como mis alumnos acordamos de una forma natural que las actividades que realizamos en las clases no están destinadas a nadie. Cada cual, según sus posibilidades

y sus capacidades, va a tener libertad dentro de las clases para poder ejercitar con su cuerpo sin tener que mostrar, exhibir o dar cuenta de lo que ha hecho o vaya a hacer. Mi actitud de no juicio ante lo que los demás hagan y, por supuesto, ante las personas, por consiguiente, se traslada también a los alumnos, quienes de una forma natural y espontánea dejan de enjuiciar a los demás y asumen consigo mismos, incluso, una actitud de no juicio. Los alumnos, de una forma natural, integran que no se les pone una nota por lo bien o mal que van a hacer las cosas, que, por contrapartida, se les va a respetar en su diferencia y que ese respeto lo tienen que tener también ellos con los demás. No hay pruebas físicas, no hay exámenes, no hay controles, no hay baremos inventados para clasificar a las personas por encima o por debajo de nadie, solamente hay respeto hacia los procesos motrices de cada persona.

Y como lo que se hace en clase no va a ser juzgado por nadie dentro de la clase, se asume la regla de que tampoco puede ser juzgado fuera de la clase por personas ajenas a la misma. Lo que en clase se realiza tampoco se muestra a los demás fuera de ella. Toda la ejercitación con el cuerpo está concebida para saciar necesidades de movimiento y de expresión y para producir placer cuando se realizan. Por tanto, no se pueden utilizar cámaras de video o fotográficas para grabar lo que se hace. Los alumnos saben que lo que pasa dentro de las clases no sale fuera de ellas y, por tanto, no está destinado a nadie.

Hay que decir que esta regla de juego es asumida con mucho agrado por todos los alumnos y, que duda cabe, tiene enormes beneficios en ellos. Se comportan de una forma más natural y se les da la posibilidad de ser ellos mismos.

### **Respeto al espacio personal**

Otra de las reglas de convivencia, muy relacionada con la anterior, es la que trata sobre el respeto al espacio personal de cada uno, que a su vez está muy relacionado con la libertad de movimiento; cualquier situación o aspecto relacionado con la libertad dentro de mis clases implica en sí el respeto al espacio personal. Y en esto sí que me presento muy estricto. Entre todos asumimos de una forma implícita y explícita que toda persona necesita de su espacio y de su tiempo para realizar aquello que le interesa y necesita, y nadie tiene el derecho de entorpecer, molestar o inmiscuirse en los procesos de los demás (aquí por supuesto también está incluido el propio educador) para manipularlos o desviarlos. Esto también es asumido por los alumnos como otra regla de juego más dentro de las clases. A menudo, sin embargo, se viola esta regla en la relación habitual entre los alumnos, y entre los alumnos y los profesores. Es preocupante la falta de espacio personal dentro de la escuela. Yo hago hincapié en que exista ese espacio y se considere como importante para que así todos asumamos su respeto. Para empezar, tal y como antes señalaba, todas las actividades que los alumnos realizan dentro de mis clases ni se evalúan ni se juzgan; ni por parte del profesor, ni por parte de los propios alumnos. En cierta medida esta es la condición necesaria para que se den relaciones humanas donde exista respeto por el espacio personal.

### **Respeto en la utilización del material**

Otra regla de juego importante y que considero fundamental respetar es la que se refiere a la utilización y uso del material. El material son todos los instrumentos y elementos que nos sirven para poder llevar a cabo cualquier actividad. Es necesario hacerle al alumno sentir que el material que utiliza es de todos y que es importante respetarlo. El cuidado del material también es respeto, por tanto, hacia los demás. Y dentro de ese

cuidado está el utilizar cada cosa de forma adecuada, de tal forma que su uso inmediato no suponga el deterioro de ese material imposibilitando su posterior utilización.

## 6.6 *El rol del educador*



Cuando dentro de la escuela un educador se plantea retirar la programación de su trabajo y, por tanto, de crear expectativas en el alumnado para luego tener que evaluarles y juzgarles, inicia una nueva relación educativa, basada, fundamentalmente, en el respeto al alumno. Y desde aquí es desde donde yo planteo el rol del educador. Porque en cualquier proceso de aprendizaje que estemos viviendo en nuestra vida, lo más importante siempre es la relación entre las personas. En este caso la relación entre el educador y el alumno. Si esta funciona, todo lo demás también va a funcionar. Pero si esta relación no funciona, da igual el método de aprendizaje, el objetivo que se tenga programado, la diversidad de contenidos que se van a utilizar, la eficacia del método de evaluación o tipo de actividad que se proponga, porque el proceso de aprendizaje no se va a poder llevar a cabo de forma que el alumno acabe integrándolo y haciéndolo significativo.

Cuando analizaba los conceptos de *educación* y *educar* en el capítulo 2, he sido muy rotundo al afirmar que yo en mi tarea educativa no dirijo, no instruyo, no encamino, no adoctrino, no manipulo y no enseño, tal y como se entiende que un educador tiene que hacer. Además no programo, y, por tanto, tal y como vengo afirmando en este último capítulo ni juzgo ni evalúo. Y a todo esto añado que tampoco interpreto, tal y como muchos educadores corporales, formados desde la psicomoridad y/o tomando conocimientos de la psicología, pueden hacer. Después de tantas negativas sobre lo que yo no hago, cualquiera podría preguntar en este caso: ¿Entonces qué es lo que haces? Y de forma muy resumida lo resumo y contesto: permitir que los demás hagan y asistir y acompañar en el desarrollo global de cada alumno. Y me pregunto: ¿Y qué más se puede hacer? De entrada puede resultar algo sencillo, una labor demasiado fácil y simple. A cualquiera le puede resultar una frase sin más, casi de perogrullo, como que todo profesional dedicado a la educación corporal puede hacerlo y de hecho lo hace. A otros, sin embargo, puede resultarles una labor insuficiente, escasa, pobre para lo que se espera realmente de un profesional después de tantos años de estudio para ser *profesor de educación física* y después de tantos años de experiencia ejercitando con el cuerpo y organizando espacios para que los demás también ejerciten. Incluso para mí ha sido una renuncia el tener que aparcar todos mis conocimientos, engullidos en la carrera que durante 5 años realicé para dedicarme a esta profesión, y asumir otra actitud más respetuosa con las personas. Pero me gustaría ahondar en esa frase para sacarle todo el jugo que de por sí tiene y darle el significado que quiero que le corresponda. Porque cuando un educador permite que los demás hagan, significa que él se coloca por detrás de las necesidades e intereses de los alumnos. Asumo el rol, por tanto, del educador que he planteado cuando hablaba de las condiciones de la educación creadora en el cuarto capítulo, pero en este caso adaptando esta labor a las clases de educación corporal dentro de la escuela. Podría resumir diciendo que toda la labor del educador la baso en el respeto al espacio personal de cada persona con la que me relaciono, lo que supone por extensión el respeto total hacia esa persona. A partir de aquí iré a analizando cuál es concretamente ese rol que yo he ido creando y cómo beneficia, desde mi punto de vista, la relación educativa:

- Proponer actividades que nacen de iniciativas del alumno.

En el siguiente capítulo detallo cuáles son las actividades, juegos y propuestas en las que he basado mi trabajo hasta ahora.

- Consensuar propuestas de los alumnos.  
En todas las clases dejo tiempo y espacio para que los alumnos desarrollen sus intereses relacionados con esta asignatura. Así que los alumnos lanzan propuestas que les gustaría hacer y entre todos consensuamos qué, cuándo y dónde podemos ir haciéndolas.
- Asistir y acompañar en el desarrollo motriz de cada alumno.  
Una vez que está instalada la dinámica de trabajo habitual ellos empiezan a demandarme lo que realmente necesitan; a lo que yo voy respondiendo con una actitud de asistencia que hace posible que 20 personas puedan convivir en el espacio y en el tiempo. En esa asistencia no está incluida la enseñanza de ningún movimiento, jugada o estrategia a seguir dentro de los juegos. Tampoco resuelvo ningún tipo de problema técnico que se plantee con relación a un movimiento determinado que quieran aprender, relacionado con el desarrollo motriz y/o crecimiento general de cada alumno. La asistencia no roba ningún descubrimiento que cada alumno por sí solo va a poder encontrar. De hecho en los 15 años de trabajo que llevé en la enseñanza muy pocas veces me han demandado los alumnos asistencia en este sentido; nadie me pide que le enseñe a hacer las cosas, ningún alumno me pregunta cómo resolver ciertas situaciones que se plantean en los juegos. Saben para lo que estoy y las condiciones de trabajo que planteo les conduce a afrontar cada situación con independencia y autonomía. La asistencia la ha ido creando la propia dinámica de trabajo; los alumnos me han ido diciendo qué es lo que necesitan en cada momento y cuáles son sus necesidades reales. Es una asistencia concreta, muy diversa y puede abarcar varios aspectos:
  - organización de los espacios para posibilitar el respeto a los espacios personales. Mientras un grupo de personas se organiza para jugar con raquetas contra la pared, otras personas necesitan de su espacio concreto para jugar al hockey o estar manejando el diábolo, unas cuerdas o varios aros. El espacio hay que ajustarlo bien para que todo el mundo sienta que es respetado y así poder respetar.
  - el mantener ordenado y a disposición de quién solicite el material, el reparto de dicho material y el trabajo de vuelta al orden necesario para poder encontrarlo siempre en su sitio.
  - etc.
- Hacer respetar las normas de trabajo.  
Con 20 alumnos de media, agrupados por edad, en etapas preadolescentes o adolescentes, trabajando en un espacio de 200 m<sup>2</sup> de gimnasio (cuando hace buen tiempo en esta asignatura tenemos la suerte de contar en hoy día en la mayoría de los casos de espacios al aire libre donde poder realizar muchas actividades) y, sobre todo, acostumbrados a llevar una convivencia basada en la falta de respeto al espacio personal de cada uno, permanentemente se están saltando normas de trabajo que dificultan dicha convivencia. Yo pretendo estar muy atento a que esto no ocurra, primero adoptando una actitud de respeto verdadero hacia ellos, y posteriormente haciendo que entre ellos también fluya esa actitud. Tampoco hay formulas mágicas para conseguir este ambiente de trabajo sano y respetuoso, pero todas las condiciones educativas que

anteriormente he analizado ayudan enormemente a que este ambiente surja y se conserve. Aún así, la inercia que los escolares tienen ya adquirida hace que el educador tenga este papel de asistencia a hacer respetar las normas de trabajo para que, en definitiva, cada alumno encuentre su espacio y puede ejercitar con su cuerpo con más libertad. En el momento que alguien me transmite que alguna norma se ha transgredido, o que yo mismo siento, observo o intuyo que algo así ha sucedido, hablo con la persona que también sabe lo que ha hecho y en este sentido le hago recordar, de una forma general, dicha norma transgredida y las consecuencias negativas que a cuenta de esa transgresión se viven por parte de todos. Y repito una y mil veces si hace falta a cada alumno, si es posible de una forma personal, estas normas que nos permiten convivir entre todos. Incluso en algunas ocasiones tengo consensuado con los alumnos que cuando alguien transgrede una norma tiene que ir a descansar 5 minutos al vestuario para que también exista un tiempo de reflexión y de toma de conciencia de lo que ha hecho para que en otra ocasión no se vuelva a repetir.

- Resolución de conflictos. Individuales y de grupo.

A menudo surgen conflictos con los alumnos, unas veces individuales y otras con el grupo entero, que hay que ir detectando, analizando y resolviendo. Hay veces que es más importante detenerse, incluso en mitad de la clase, para resolver un conflicto que surge en la convivencia, que seguir organizando y promoviendo actividades sin dar el tiempo suficiente para que ese conflicto no aparezca en una posterior ocasión. Soy de la opinión de que a veces es necesario atender con disponibilidad absoluta ciertos conflictos y dedicarles el tiempo necesario para poder resolverlos entre todos los afectados, ya que sino esos conflictos aparecen constantemente y no dejan de repetirse en todo el curso. Para ello yo como educador asumo una actitud de escucha, en la mayoría de los casos fundamental para que el conflicto se pueda resolver, y establezco, en acuerdo también con los alumnos y procurando no entrar en culpabilizaciones, las condiciones para que dicho conflicto no se vuelva a producir. Los alumnos lo que quieren, como todas las personas en el mundo, es que les escuchen cuando tienen un problema. Ellos solamente con contarle se sienten ayudados y profundamente respetados.

- Final de la clase. Orden del espacio y del material

Al final de la clase siempre quedan cosas por recoger y poner en orden para que todo quede preparado para la siguiente clase. También esta es una labor importante y necesaria de realizar, el orden es, junto con las otras condiciones educativas, lo que va a permitir que todas las personas puedan trabajar en plena libertad.



## 7 Organización de las clases. Actividades, juegos y propuestas de trabajo



### 7.1 La organización de las clases

Todo lo que me planteo trabajar con los alumnos es desde un punto de vista lúdico, que implique en todo momento el concepto de juego que vengo analizando. Para mí las clases de educación del cuerpo no son más que una prolongación de lo que pueda ser la práctica habitual de los alumnos en su vida normal. Por tanto no realizo ninguna actividad que implique ejercicios o pruebas físicas y menos realizo clases que supongan sesiones de entrenamiento, cuyos objetivos sean la mejora de las cualidades físicas básicas u otro tipo de capacidades a desarrollar. Considero que si un alumno está interesado hoy en día en cualquier disciplina relacionada con cualquier deporte de competición, individual o colectivo, para su mejora en el mismo, fuera del horario escolar tiene una oferta inmensa a la que puede acceder sin ningún problema. La mejora en todas estas disciplinas no se pueden llevar a cabo en clases de educación corporal que tienen dos horas semanales de duración por grupo, donde los intereses y las necesidades de cada alumno son tan variadas y diferentes que cualquier intento de hacer de las clases una práctica de entrenamiento deportivo es imposible de abordar, si de antemano y sobre todo lo que estamos buscando son resultados de mejora inmediatos o a corto plazo.

Intento dentro de las clases que exista una dinámica de trabajo que permita una participación lo más activa posible durante el tiempo que dura la clase, de forma que se evite en la medida de lo posible el esperar colas interminables hasta que llega el turno, sin tener una participación activa y continuada en la clase.

Por otra parte, y teniendo en cuenta todo lo que he expuesto a cerca de lo que yo entiendo por expresión, según los principios de la educación creadora, elimino de los materiales didácticos toda actividad que suponga exhibición, muestra, espectáculo y, en definitiva, elimino toda actividad que tenga como objetivo el tener que comunicar a los demás (incluido aquí, por supuesto, al educador) lo que cada uno hace, cómo se mueve, qué habilidades tiene, etc. Todo lo que los alumnos hacen en mi clase quiero que parta de los intereses que tienen por querer hacerlo, de las necesidades de movimiento que de una forma innata también tengan y del placer que les produzca cuando lo están realizando. Sin embargo, esto que parece al leerlo algo fácil de conseguir en la relación educativa, en la práctica diaria conlleva muchos problemas y obstáculos que dificultan su consecución. Yo he optado por dejar de lado las programaciones, los objetivos, las prácticas para evaluar, las fichas y el cronómetro, a así puedo acceder a otra relación educativa diferente, donde veo al alumno más libre ejercitando con su cuerpo, solo o en relación con los demás.

#### ● Las propuestas de trabajo que implican a todo el grupo

Dentro de mis clases también hay momentos en los que se realizan juegos que implican a todo el grupo a la vez.

Los propios alumnos que en un momento dado están realizando actividades completamente diferentes, repartidos por todo el gimnasio e incluso las instalaciones de fuera, utilizando diversos materiales y organizándose de manera completamente

diferente, me demandan el poder realizar algún juego todos juntos; casi siempre son juegos lo que me demandan, rara es la vez en la que algún alumno me propone realizar ejercicios, pruebas o test. En estos últimos casos la propuesta siempre es para llevar a cabo una actividad individual. En cualquier caso lo que más me piden es hacer juegos. Juegos, por supuesto, que individualmente no se pueden hacer o que es más divertido hacerlos todo el grupo a la vez. En otros momentos detecto que el ritmo de la clase está decayendo o que por cualquier razón la dinámica general de trabajo se ha deteriorado o a llegado a detenerse.

En todas estas situaciones yo les realizo propuestas con juegos en los que todos los alumnos puedan participar por igual, donde lo más importante no sea el ganar o el perder (a pesar de todos los conflictos que surgen entre ellos por la competitividad con la que algunos juegos afrontan) y que favorecen la socialización entre ellos. Propuestas que parten, por un lado, de mi criterio subjetivo a la hora de elegir las actividades, por otro lado, con las que me siento más seguro y confiado y después de mis años de experiencia aquellas que sé que mejor funcionan o que mejor han funcionado conmigo; siempre teniendo en cuenta los principios de la educación creadora que van a dar la solidez y la validez necesarias a todas esas propuestas y en los que yo estoy basando toda mi investigación. Más adelante señalo algunos de los criterios que tengo a la hora de elegir las actividades y juegos que llevo a cabo en la práctica diaria, así como los juegos que incluyo en la misma. Todas estas propuestas que yo planteo, como están basadas en el juego, dan la posibilidad a que cada alumno se acerque a ellas de una forma muy diferente y, por supuesto, ejercite con su cuerpo, también de una forma diferente. El objetivo no está en la mera actividad o juego, o en las cualidades o capacidades que se ponen en marcha cuando realizamos dicha actividad o juego, sino en el placer que produce al hacerla. Y, exclusivamente, en eso centro mi labor y mi rol.

Según como sea el grupo y que dinámica de trabajo tenga, puede ser que entre ellos también se organicen y promuevan actividades para hacer todos ellos a la vez. Pero por la diversidad de intereses y necesidades entre 20-25 alumnos, según las clases, es difícil que todos se pongan de acuerdo para hacer una misma cosa. Normalmente necesitan de mi rol para poder aunar los diversos criterios que suelen surgir.

En cualquier caso mi labor se resume en explicar el juego que voy a proponer, si es un juego nuevo que no conocen, o simplemente de recordar las reglas por encima, dotar del material y espacio necesario para llevarlo a cabo y hacer que se respeten las reglas para que el juego funcione.

## ● Las propuestas e iniciativas de trabajo que parten del alumno

Por supuesto, dentro de las clases, también doy opción a los alumnos a que propongan, por propia iniciativa suya, actividades, juegos y, en este caso incluso ejercicios y pruebas, que partan de sus intereses, sus deseos y sus necesidades. Pueden ser iniciativas totalmente particulares, que responden a necesidades e intereses de un individuo en concreto, o pueden ser iniciativas que parten de una necesidad grupal y que, por tanto, responden a intereses y necesidades compartidas. En cualquiera de los casos ellos saben, con seguridad, que tampoco esas actividades van a ser evaluadas ni juzgadas por nadie y que, por tanto, no están de ninguna manera condicionados a tener que hacerlas.

En este caso se forman uno, dos, tres, o más grupos de trabajo que se distribuyen de una forma aleatoria por todo el espacio (siempre respetando espacios personales para que todos puedan ejercitar con la misma libertad) y organizan y gestionan sus propios juegos, actividades, ejercicios o pruebas. Mi labor en esos momentos de la clase es proporcionar el material y el espacio necesario para que todo el mundo se sienta atendido y respetado en su interés o necesidad.

## ● **Criterios a la hora de elegir las actividades, juegos y propuestas**

Después de mis años de experiencia me he dado cuenta de que hay unas actividades, juegos y propuestas diversas de trabajo que utilizo más que otras. En este punto quiero analizar algunos de los criterios que, en consonancia con el discurso que planteo en este trabajo y que a lo largo de los años he venido elaborando, clasificando y eligiendo casi sin darme cuenta, ahora reflexionando, puedo llegar a plasmar y concretar.

### **Actividades y juegos que no sean excluyentes.**

En las que nadie se elimina ni se excluye porque haya hecho algo mal o porque le han cogido, o dado con el balón, y el resultado sea que de una hora escasa de clase que se da en educación corporal, media hora se encuentre más de un alumno sentado esperando a que los demás acaben el juego. Sino que sean juegos en los que todos están participando a la vez el tiempo que duren los mismos.

### **Actividades y juegos que permitan autonomía y libertad en la toma de decisiones**

Cuanto más dirigido es el juego menos posibilidad de decisión propia da en la práctica. Cuantas más posibilidades para la toma de decisiones da el juego más autonomía y libertad aporta el mismo para poder hacer lo que a uno le interesa y necesita. Yo, personalmente, tengo una tendencia clara a utilizar juegos que permitan esa autonomía y libertad, o por lo menos a utilizar juegos en los que imperen esas condiciones sobre aquellas que obligan a los alumnos a ejercitar con el cuerpo según lo que le mandan hacer, o que obligan a los alumnos a seguir modelos concretos que tengan que repetir.

### **Que no centren la actividad en la competición exclusivamente.**

Esta claro que yo tengo una tendencia también a organizar juegos en los que la dinámica de los mismos no esté centrada en la competición exclusivamente. Ya sé que tampoco el grado de competición que tenga un juego no depende solamente del juego en sí, sino de la actitud con la que educadores y alumnos enfoquen los mismos. En mi experiencia como educador nunca he organizado ningún campeonato o torneo deportivo en el que definitivamente se vaya a saber quién es el ganador. Nunca ha sido mi necesidad. Y he llegado a la conclusión de por qué no es mi necesidad: constato con mi experiencia que en los alumnos está el deseo de jugar por encima de la competición y del resultado a conseguir. Cuando se ofrecen unas condiciones educativas y se va instalando una dinámica de trabajo en la que educadores y alumnos no dan importancia a la competición y a los resultados, el juego prevalece y la propia competición se desvanece.

Hay juegos en los que el resultado se convierte en el objetivo principal a seguir. Todos los juegos de competición y que de alguna forma basan su dinámica en marcar los tiempos, los goles o los tantos a realizar, acaban sobrestimando el resultado y

convirtiéndolo en el objetivo principal del juego en cuestión. Aquí pondría como ejemplo cualquier deporte que actualmente está institucionalizado en nuestra sociedad y sobre el cual están organizadas competiciones permanentes, torneos o campeonatos, y sobre los cuales siempre hay que definir los puntos que han conseguido a lo largo de dichas competiciones y, definitivamente, la clasificación que ha logrado cada equipo o deportista individual, para concluir quienes han sido los que han ganado o los que han perdido. Pero en ningún momento hay que olvidar que detrás de todos esos deportes ya organizados en esta sociedad, se encuentra el juego como actividad innata que tiene el objetivo en sí mismo y no en los resultados que se obtienen a través de él.

Sin embargo hay muchos juegos que, al margen de si les ponemos más o menos énfasis en los resultados que se obtienen, llevan en su estructura y dinámica un afán o espíritu competitivo, de enfrentamiento, de lucha, de confrontación. Y en este sentido tampoco podemos negar este espíritu también inherente y consustancial con nuestra especie y su proceso de evolución. Los seres vivos además de cooperar y colaborar con las demás especies, tal y como señaló Lynn Margulis en sus investigaciones, también tuvieron que competir en determinadas circunstancias para poder sobrevivir. Punset analiza que a ese espíritu competitivo también necesitamos darle salida:

*“De hecho una de las principales fuentes del aumento de la ansiedad y la depresión que constatan los especialistas, junto al aumento de bienestar económico, puede residir en la continuada pérdida de esplendor de los teatros tradicionales donde se interpretaba el impulso de competitividad: las naciones, las religiones, la familia y el trabajo. (...) Se han desdeñado de manera escalofriante las consecuencias de no poder ejercer el instinto primario de competición, que se remonta a los tiempos primordiales de la especie. Entre estas consecuencias figura, por supuesto, la derivación casi exclusiva del espíritu de competitividad hacia otros teatros ajenos, como los deportes colectivos.” (Punset, 2005)*

La competición, entendida desde este punto de vista, cumple su función y a través de la educación también se puede encauzar. Yo, por lo menos, no la niego ni la evito, aunque sí es verdad que tampoco necesito incentivarla o imponerla; mis clases contienen una dinámica exenta prácticamente de competitividad y de comparaciones en cuanto a que no se clasifica a los alumnos un función de sus capacidades y, por tanto, cada uno se siente respetado desde su desarrollo, pero observo a los alumnos que de vez en cuando también les gusta jugar a los deportes (fútbol, tenis de mesa, pelota a mano, baloncesto, etc.) o a juegos populares, que si bien al proponerlos y ponerlos en práctica no nos centramos en el resultado final que se logra a través de ellos, si dejan entrever ese punto competitivo que en sí ya conllevan y que de alguna manera les engancha para introducirse en la actividad.

## **7.2 Actividades, juegos y propuestas de trabajo**



Aquí voy a señalar todas las actividades, juegos y propuestas de trabajo que yo incluyo en mi trabajo como educador corporal a lo largo de estos últimos 15 años de trayectoria profesional y son las que más conectan con la forma que tengo de entender la educación y la forma que tengo de ser. Seguramente que no señale todas las que he llegado a organizar y, por supuesto, siguiendo los principios de la educación creadora se puedan

añadir alguna actividad, juego o propuesta más. Esto no es una guía a seguir, no es un listado de actividades que pueda engrosar cualquier programación. Tampoco este listado aporta nada nuevo. La mayoría de profesores de educación física dentro de la escuela probablemente haya incluido todas estas actividades alguna vez en su trabajo. Quiero dejar claro una vez más que en la base de la organización y la puesta en práctica de todas estas actividades existen unas condiciones educativas muy concretas que son las que dan coherencia y sentido a mi trabajo. Sin estas condiciones, con las actividades en sí se pueden conseguir objetivos completamente diferentes o, incluso, opuestos. Hago este listado de actividades y juegos que son los que yo he llevado a la práctica, sé que funcionan y he comprobado que aportan innumerables beneficios tanto al educador como a los propios alumnos. Hay que tener en cuenta que todas las propuestas tienen como eje central el juego y que en el 99,99 % de los casos, después de corroborarlo en los 15 años de trabajo que llevo dando clase en institutos, lo que los alumnos quieren es jugar. Ellos nada más llegar a mi clase me preguntan habitualmente: ¿A que vamos a jugar hoy? Y a partir de aquí se empieza a organizar la clase y a establecer una dinámica que entre todos la vamos tejiendo y consensuando.

### ● **Actividades en la naturaleza**

Aprovechando los alrededores que me ofrecen los institutos donde he trabajado y cuando la climatología acompaña, propongo muchas actividades en la naturaleza dentro de mis clases. Cualquier actividad al aire libre es saludable en sí; los alumnos se pasan seis horas diarias sentados en sillas incómodísimas y encerrados, en grupos de 20-30 personas, en aulas de no más de 30 m<sup>2</sup>. La clase de educación corporal supone para los alumnos una vía de descarga de todas las tensiones acumuladas durante el resto de la jornada escolar. El salir al aire libre es una forma de expansión y oxigenación para el cuerpo y, sin duda alguna, posibilita aprendizajes naturales y acerca mucho más a cualquier proceso de vida. Entre todas las actividades que se pueden hacer en la naturaleza he incluido estas que yo he llevado a la práctica:

- *paseos por el monte*
- *juegos de orientación*
- *juegos en la naturaleza (escondite, policías y ladrones, en busca del tesoro, bote-bote, etc.)*
- *paseos en bicicleta por el monte o por otras rutas*

*Por otra parte, y a modo de actividades complementarias (fuera del instituto pero dentro del horario escolar) o extraescolares he llegado a organizar diversas actividades:*

- *iniciación a la escalada*
- *salidas a la nieve (esquí, snow, etc.)*
- *recorridos en piragua*
- *rutas por el monte*

En general son actividades que con unos mínimos de enseñanza se pueden ya poner en práctica y disfrutar plenamente.

### ● **Juegos populares**

Junto con las actividades relacionadas con la expresión, los juegos populares son los recursos que más utilizo dentro de las clases. Muchos de ellos, incluso, tengo el

recuerdo de haber jugado yo mismo cuando era niño. En una época en la que la educación física como asignatura se estaba introduciendo en la escuela, pero que en la calle se hacían muchos más juegos de los que hacen los niños hoy en día. Sin necesidad de monitores, profesores o educadores, sabíamos organizarnos en la calle para jugar a lo que fuera. El juego estaba vivo y nosotros, los niños, también. Yo he vivido esa época en la que los juegos populares se transmitían de una generación a otra porque se estaban practicando todo el día en la calle. Hoy se habla de recuperar esos juegos porque se están dando cuenta que en estas sociedades, modernas y tecnológicamente avanzadas, los estamos perdiendo. A mi me llama la atención de que estos juegos se han llegado a practicar en todos los pueblos del mundo y en culturas completamente diferentes. Por tanto yo supongo que estos juegos atienden también a necesidades universales que son importantes satisfacer.

Como los utilizo mucho en las clases, con el tiempo he ido ajustando todas las normas de juego, las distancias para que funcionen bien y los tiempos. Son juegos a los que se les pueden añadir infinidad de variantes que pueden llegar a enriquecerlos. Algunos de ellos los he ido incorporando de libros a los que he podido acceder, otros los he aprendido viendo jugar a los alumnos, pero la mayoría son juegos que yo he hecho de niño y todavía tengo el recuerdo grabado de las sensaciones que me producían cuando los realizaba.

- Relacionados con el coger:
  - *moros y cristianos*
  - *los pollos, los lobos y las serpientes*
  - *alturitas*
  - *robar las colas*
  - *tierra*
- Relacionados con el esconderse:
  - *el escondite*
  - *bote-bote*
  - *policías y ladrones*
  - *la búsqueda*
- Otros juegos populares:
  - *las cuatro esquinitas*
  - *la gallinita ciega*
  - *un, dos, tres, pajarito inglés o un, dos, tres carabibaba*
  - *el lazarillo*

## ● Juegos deportivos

Aquí estarían todos los juegos que se han convertido en deportes en las sociedades actuales. Yo generalmente no los propongo, pero los alumnos si los demandan y en las clases dejamos algún tiempo también para practicarlos.

## ● Actividades enclavadas dentro de la expresión y juego

Aquí voy a señalar las dos actividades que concuerdan con el concepto de expresión que he querido transmitir, las que más coherencia presentan con todo mi trabajo y en las que estoy basando mi investigación fundamental. Por una parte está el juego de

configuración o juego libre de representación y por otra el juego con el cuerpo en movimiento y con la música. El primero creado por J. Miguel Castro y el segundo por Vega Martín, ambas actividades están incluidas dentro de mi trabajo de investigación personal y ambas las estoy actualmente llevando a la práctica dentro de mis clases de educación corporal dentro de la escuela y en mis talleres de expresión en Donostia/San Sebastián, al margen de ella.

El taller de juego de configuración viene a ser una actividad donde se permite jugar a los niños de una forma libre (también llamado juego libre) y siempre teniendo en cuenta los principios de la educación creadora.

El taller de movimiento es otra actividad, diseñada bajo los mismos principios, que trabaja el movimiento en libertad con la utilización de un material en concreto y la música.

También hay juegos populares donde también se pueden trabajar aspectos relacionados con la expresión. Yo, por otra parte, he creado variantes de juegos populares ya conocidos como “la gallinita ciega”, “el lazarillo” o “el escondite”, que introduzco a menudo como propuestas dentro de mis clases. En el siguiente punto detallo cuáles son estos juegos.

### ● **Actividades enclavadas en el área de la metafísica**

Estas actividades las he querido separar de lo que son las actividades relacionadas con la expresión/juego, a pesar de que muchos profesionales las incluyen también dentro de esta área. Aquí he llegado a realizar:

- *sesiones de relajación*
- *sesiones de masajes*
- *visualizaciones*
- *sesiones para el trabajo de la respiración*
- *ejercicios de estiramiento*
- *ejercicios de chi-kung*
- *ejercicios de yoga*

### ● **Actividades en el agua**

Las actividades en el agua son también una posibilidad más dentro de todas las posibilidades que nos da la educación corporal. Cercano al instituto donde trabajo tengo la posibilidad de utilizar las piscinas cubiertas de un polideportivo al que accedemos de vez en cuando. También organizo salidas a la playa donde los alumnos pueden tener también un contacto, todavía más sano y natural que el que las piscinas nos ofrece, con el agua. El contacto con el agua, el desarrollo motriz en este medio y las posibilidades diferentes de socialización que se dan, son para tenerlas en cuenta.

### ● **Otras actividades complementarias.**

Son aquellas actividades que vienen a complementar las actividades que planteo dentro de la asignatura y que se realizan dentro del horario escolar, pero fuera de las instalaciones del centro o con personal docente ajeno al propio centro, que de una forma coordinada nos organizamos. En todas estas actividades realzo continuamente el carácter de juego que presentan y en ellas tengo muy en cuenta también los procesos

personales de aprendizaje y evolución que cada alumno tiene. Es muy importante que el ambiente de trabajo sea al margen del juicio para que este primer contacto con estas actividades sea desde la confianza en uno mismo y la seguridad.

Entre las actividades que realizo se encuentran:

- *esgrima*
- *salidas a caballo*
- *béisbol*
- *surf*
- *salidas en piragua*
- *práctica de tiro con arco*
- *golf*
- *patinaje sobre hielo*
- *patinaje con patines de línea*
- *orientación en el monte*

### **7.3 Sesiones de educación corporal, momentos de juego**

#### **Sesiones en los últimos 15 años**

- *1º sesión*

*“En las instalaciones situadas en el exterior del instituto donde vengo trabajando en estos últimos 8 años, a menudo jugamos a “bote-bote”. Colocamos un balón en el centro del terreno, alguien lo chuta y el que se queda en el juego va a por él, vuelve con los ojos cerrados hasta donde estaba el balón y cuenta 50. Los demás se esconden en este tiempo y éste, al igual que en el juego del “escondite” intenta encontrarlos y verlos a todos. En cuanto ve a alguien va donde el balón y dice: “bote-bote por ... Y aquí nombra a la persona que ha visto y esta se acerca hasta el lugar donde está el balón situado. Y así continua el juego hasta que todos los demás son vistos. Para librar, alguien tiene que dar una patada al balón, de forma que los que estaban vistos vuelven otra vez a esconderse y el que se la queda comienza otra vez la búsqueda.*

*Hoy he tenido una sesión con un grupo de 1º de bachiller. Un alumno me ha dicho que estos juegos le hacen recordar la infancia, época en la cual él recuerda jugar mucho en la calle a diversos juegos. “Me pasaría toda la tarde jugando a esto”, le ha dicho concretamente a un compañero suyo. Yo he presenciado toda la conversación. Es un placer para todos realizar actividades en las que ves a la gente conectada de verdad, motivada, con ganas de jugar, con alegría por compartir momentos intensos con los demás”.*

- *2ª sesión*

*“Hoy con un grupo hemos jugado al escondite en plena naturaleza. Tengo la suerte de trabajar en un instituto con un entorno natural inmejorable. Y a menudo aprovechamos para ir a jugar en medio de este entorno”.*



- 3ª sesión

*“Hoy hemos realizado un itinerario por el monte de 1 hora y media. Los alumnos han venido cansados. Hemos llegado justo a tiempo antes de acabar la sesión. Había llovido y se han pringado todas las zapatillas de barro. Entre los alumnos de este grupo hay uno que es ciego. Hemos pasado por algunos senderos que estaban con bastante pendiente. A él le hemos tenido que ayudar a bajar. Todo una aventura para todos. Algunos protestan por las zapatillas manchadas. Me toca encajar las críticas. Es parte de este trabajo”.*

- 4ª sesión

*“Pude contactar con una empresa para realizar un itinerario con piraguas por un río. A la llegada hicimos tiro con arco*

- 5ª sesión

*“Un año lleve a un grupo a pasar un fin de semana a Asturias. Hicimos la ruta del Cares y la bajada con piragua del río Sella, entre otras actividades más.”*

## **Sesiones en el curso 2008-09**

- 1ª sesión

Hoy Tengo clase por 2ª vez con un grupo, desconocido para mí, solamente conozco a tres alumnos que les dí clase hace un año, que ya me lo habían presentado como un grupo movido, hiperactivo y difícil, que en las clases de las demás asignaturas generan muchos problemas y que ningún profesor aguanta la dinámica que se genera entre ellos. Generalmente me da igual lo que los demás colegas me digan sobre los alumnos, a fin de cuentas no son más que percepciones, opiniones o juicios muy subjetivos sobre otras personas que parten de perspectivas diferentes de comprender las relaciones humanas y la propia vida. Además la asignatura de educación corporal presenta unas características en sí misma que la diferencia de todas las demás en muchos aspectos. El espacio de trabajo y/o juego es más grande y amplio, en el que además de un gimnasio de 200 m<sup>2</sup> que hoy día cualquier instituto presenta, están las propias instalaciones adyacentes al instituto situadas al aire libre, por no contar también con el espacio o entorno natural, al que la mayoría de los profesionales en este campo accedemos para dar las clases. El interés que el alumnado tiene por esta asignatura siempre ha sido mayor que el interés hacia las demás.

Este grupo concretamente, al ser más movido y poseer mucha energía que también necesitan descargar, aprovechan esta clase para hacerlo. La clase transcurre en las dos últimas horas del viernes, y durante toda la semana los alumnos han ido acumulando, en esas aulas pequeñas y cerradas, sentados, como suelen estar obligados a estar permanentemente, en pupitres antiergonómicos y absolutamente incómodos y

participando de actividades y ejercicios impuestos desde fuera, al margen de sus intereses y alejados de sus realidades, una cantidad de energía explosiva, que cuando entran en el gimnasio la convierten en un volcán en plena fase de erupción.

Los alumnos y las alumnas más movidos, los clasificados como más insoportables, los etiquetados como hiperactivos, esos son los que primero vienen a mi clase, corriendo a todo correr, sofocados, con ansia de movimiento, de juego, de evasión, de libertad. En esta clase hay varias personas que tienen esa naturaleza. La edad también se ajusta a esa forma de comportarse, la adolescencia, todo el mundo ya lo sabe, es una etapa de explosión muy enérgica que necesita de espacios y formas de poder canalizarla. Es verdad que a estas edades el movimiento es una de las herramientas fundamentales para poder canalizar precisamente esa energía. Y estas personas que en condiciones de sometimiento y obligados a hacer cosas que no son de su interés ni necesidad, se convierten en insoportables y desagradables y son capaces de romper cualquier dinámica, en mi clase se transforman completamente y empiezan a adquirir niveles de autonomía y organización que nadie podría dar crédito. Empiezan a jugar de una forma inmediata, no esperan a que el profesor les mande o diga lo que tienen que hacer; empiezan de una forma innata su juego y lo pueden llegar a desarrollar durante una clase que dura dos horas. Incluso cuando llega la hora, les tengo que echar literalmente del gimnasio porque sino allí mismo se quedarían a comer.

*“Cuando he llegado al gimnasio cuatro alumnos ya me esperaban en la puerta ansiosos por entrar. Los demás están todavía por llegar. Vienen ya preparados para empezar, cambiados con ropa de deporte o medio cambiados. Abro la puerta y entran en el gimnasio antes que yo, después de haber lanzado sus mochilas al vestuario desde la puerta del mismo. Corren hacia las colchonetas con decisión, ya tienen pensado y consensuado que es lo que van a hacer primeramente. Mueven colchonetas, preparan el minitramp y comienzan a saltar. Yo me ocupo de acondicionar el espacio como ellos me demandan y ajusto las medidas externas necesarias para que puedan realizar esta actividad sin peligro y con seguridad: pongo contra la pared una colchoneta de pie evitando posibles golpes contra elementos duros, rodeo la colchoneta grande “quitamiedos” de colchonetas más pequeñas por si alguien en el salto se sale de las dimensiones de dicha colchoneta, para que no golpee contra suelo, ..., etc. Se nota que han venido muy eufóricos, con necesidad auténtica de moverse y de ejercitar con el cuerpo. Esto ayuda mucho a establecer toda la dinámica de la clase. Esa autonomía, decisión, interés y necesidad por parte del alumnado, va a marcar la evolución de toda la clase.*

*Los demás se van incorporando y entrando en el gimnasio de una forma gradual durante los siguientes 10 o 15 minutos. Alguien me pide un balón de baloncesto y vamos al almacén a cogerlo. Y después me piden otro y otro más. Otro alumno acaba de entrar y el mismo coge otro más”*

Hay momentos, al inicio de las sesiones sobre todo, que no doy a basto a cumplir con todas las demandas que me hacen, hasta que ya más o menos se instalan con un material en concreto haciendo algo determinado. Este momento como educador, es un momento de pura satisfacción y bienestar, poder satisfacer a las personas con las

que trabajas y sentir que la gente se siente cómoda, con la seguridad de que están haciendo aquello que necesitan en ese momento, libres de tener que repetir ejercicios monótonos, aburridos y repetitivos, felices de estar haciendo lo que hacen, es para mí un auténtico privilegio. Me hace vivir estos momentos con mucha intensidad.

*“En este momento de mucho trabajo, mucho lío de van y vienen, cogen y dejan, suben y bajan, alguien a dado un patadón fortísimo con el pie a un balón de baloncesto. Y casualmente he visto quién es. Le he dicho que tiene que ir al vestuario porque tengo establecido y consensuado con ellos unas normas mínimas que posibiliten la convivencia entre todos. El que las transgrede por cualquier situación se retira del espacio de juego durante 5-10 minutos. Y allí he intentado hablar con él de la forma más serena posible, explicándole que en la clase no tratamos así el material, que éste es un bien que tenemos que cuidarlo y que, sobre todo, genera muchísima inseguridad en todos los demás. Me ha entendido y por el tipo de relación que tengo establecida con él, acepta lo que le digo. En definitiva estoy hablando de su propia seguridad y relajación para convivir en la clase con todos los demás.*

*En este tiempo un grupo de chicas, que suelen tardar un poco más en cambiarse, salen del vestuario y de una forma autoorganizada cogen un balón de voleibol y me dicen que van a jugar. Les ayudo a colocar la red de referencia para el juego, organizar los grupos, delimitar los espacios para que puedan jugar al lado de otras personas sin molestarse, y, sin más preámbulos, comienzan a lanzar el balón. Han llegado a jugar de esta forma durante una hora en esta clase. Tienen experiencia, juntas ya han jugado en algún equipo anteriormente y no necesitan que les dirija absolutamente nada. Tampoco ellas me piden que les enseñe nada. Pero lo más interesante de todo es que no juegan a hacer tanto, no juegan un partido para perder o ganar, juegan entre ellas por el hecho de pasárselo bien, que el balón no caiga al suelo e intentar hacerlo lo mejor que cada una sabe. Alguna otra persona que antes no estaba jugando también se incorpora después de haber estado haciendo otros juegos hasta ese momento.”*

Para jugar el juego es suficiente. No hace falta la competición, imprescindible como algunos creen, para que haya juego. Éste surge de una forma natural y más tarde se le van incorporando elementos que pueden acompañarlo o no. De esta manera aparece lo de contar los tantos que cada equipo hace, poner normas estrictas para que se sepa con seguridad a quién le corresponde los tantos que se hacen, preparar eliminatorias de forma que el equipo que pierde sale y entra otro nuevo, organizar torneos o campeonatos para que finalmente aparezca un ganador, ..., etc.

Yo procuro no entrar en los juegos que ellos se auto organizan. Mi trabajo, en este caso, es estar presente ahí y en ese momento. Ellos saben que estoy y eso les da seguridad y relajación a la hora de desarrollar ese juego. Sin tener que estar a expensas de los demás, pendientes de tener que poner límites a nadie. Para eso estoy yo.

En el momento ellos mismos establecen sus normas que les permiten iniciar su juego y jugar con alegría. Qué más se puede pedir. Si por lo menos les devolviéramos la alegría a los niños. Todavía recuerdo de pequeño como nos organizábamos en la calle para jugar, en una época en la que los niños teníamos espacio y tiempo para hacerlo. Sin monitores, profesores, padres, y sin ningún tipo de adulto que nos guiase o dirigiese en el juego, éste surgía y se desarrollaba, durante mucho tiempo al día, a lo largo de

muchos años de infancia. Efectivamente muchos de aquellos juegos eran competitivos, había rivalidad entre los participantes, pero la propia naturaleza del juego superaba el deseo de competir. Después de pasar un día entero en el que jugábamos de 8 a 10 juegos diferentes, quién perdía o quién ganaba en cada juego carecía de valor. No nos arrastraba un deseo de ganar, la necesidad de juego se imponía ante todo lo demás. Y dentro de la necesidad, por supuesto, iba implícita la socialización y relación con los demás, a la que el juego daba cabida.

Por supuesto, todo lo pasado no fue mejor. También surgían conflictos entre los amigos, también había problemas de integración de muchos niños en los juegos y, en definitiva, no todo era color de rosa. Sin embargo, comparando esta situación con lo que está pasando en la sociedad actual, efectivamente, los niños juegan menos en la calle, su juego desde bien pequeños está más dirigido, organizado y programado. En la escuela ahora con cada juego tenemos objetivos que tenemos que lograr, contenidos específicos que tenemos que trabajar y formas de evaluar y juzgar para ver si dichos objetivos se han cumplido; con el deporte de competición no hay uno que esté sin federar, con lo que ello conlleva de organización de ligas, torneos, campeonatos, etc. Aspecto que acrecienta el grado de competición entre los niños desde que son bien pequeñitos (bien agrabado por los padres y madres que se encargan los fines de semana de llevar a sus hijos a los partidos y generar auténticas situaciones penosas de cabreos con el equipo contrario, enfados con el árbitro, gritos y disputas entre los propios padres, etc.). Todo ello tiene unas consecuencias que actualmente se constatan y que aquí quiero señalar: a los niños les cuesta más auto organizarse para jugar, su capacidad de autonomía se está reduciendo y con ello capacidad de juego está desapareciendo. Pero, sin embargo, el ganar y el perder prevalece como lo más importante, antes incluso que las sensaciones de placer que produce el jugar ¿Se nos ha olvidado ya qué es el placer? ¿Se están perdiendo las sensaciones inolvidables de estar escondido debajo de la hierba de un prado o encima de las ramas de un árbol en plena noche? Estamos desvalorando lo importante que es el que dos niños se pongan de acuerdo para construirse una caseta o para asumir roles diversos en el juego. Para algunos, incluso, carece de valor que un niño coja una espada construida por él y se pasee por toda la casa imaginando que es un guerrero.

El colmo de la evolución que está teniendo el juego en estos últimos años es que ahora se llama jugar a cualquier cosa. Cuando uno o varios niños están cada uno con su máquina “gameboy”, atrapados en la soledad e inmersos en una realidad completamente virtual, apretando a botones que disparan y mandos que hacen mover muñecos, horas y horas sin parar, a eso también le llaman jugar. No me extraña que el concepto juego está tan desvirtuado. Ya da igual si el juego es un elemento socializador, si da la posibilidad de desarrollo de la autonomía de la persona o si es el recurso apropiado para que los niños se auto organicen entre ellos; a todo se le llama juego y ya está. No importa lo que cada actividad concreta aporte al crecimiento general del individuo.

*“Mientras tanto dos chicas me piden raquetas de bádminton para jugar. A una le duele un poco el hombro y la otra tiene un dolor en la espalda, concretamente a nivel lumbar. Hablamos de que tienen que jugar suavemente y me centro en observar, atender y escuchar los síntomas de los que me están hablando y, desde mi conocimiento, considero si puede hacer algo para aliviar esos dolores. A la que le duele el hombro le pongo la mano en el hombro y le localizo más exactamente de dónde le procede dicho dolor. Solamente le pongo la mano y le doy un pequeño masaje*

*durante un minuto. Después me dice que está mejor y me da las gracias. Es agradable oír gracias de parte de personas con las que convives. A la que tiene el dolor de espalda le digo que al final de la clase buscamos un momento para hacer unos ejercicios de estiramiento específico para aliviar dolores de espalda. Y juntas se quedan jugando en el gimnasio al bádminton. Organizo el espacio para que tengan delimitado y cuidado su juego.”*

No soy fisioterapeuta, ni médico, ni psicólogo, ni siquiera pretendo serlo ejerciendo como tal. Pero sé la importancia que tiene en casi todas las profesiones, y más en aquellas en las que el trato humano es fundamental, que haya alguien que te escuche cuando lo necesitas. Cuando hay alguien que se encuentra con una persona que tiene una actitud de escucha y puede hablar de sus preocupaciones, dolencias o problemas, dichos problemas, dolencias o preocupaciones, quedan reducidos a la mitad; o por lo menos aliviados en gran medida. No hay que olvidar que con quién estamos tratando y conviviendo son con seres humanos. Que en mi caso, más allá de lo que la asignatura de educación corporal pueda dar de sí, en cuanto a los contenidos que presenta e incluso más allá de lo que a mí me pueda parecer interesante, importante o imprescindible que los alumnos aprendan o dejen de aprender, está muy por encima de todo el momento emocional, familiar, personal concreto que cada alumno está viviendo en cada clase, cada vez que yo entro en relación con ellos. Esto lo tengo que tener muy presente. Y para que lo pueda tener presente y valorarlo en su justa medida, es importante la relación que tengo establecida con cada alumno, sobre la que tanto he hablado y que está consolidada teniendo en cuenta los principios en torno a los que me manejo.

Otro día estábamos organizando la clase, recibiendo propuestas de los alumnos, ajustando los tiempos para cada actividad, hablando, consensuando relajadamente, cuando una alumna me dice que ella está triste. En un principio creí que era broma, le repetí lo que ella me dijo: “estas triste”, pero la situación que se daba, que suponía hablar delante de toda la clase (aunque solo eran siete) no era propicia, ni para uno explicarse a contar su historia, ni para el otro escuchar. Y la clase siguió su curso. Pero su tristeza era de verdad. A mitad de la clase se retiró al vestuario a llorar y entonces si que me acerque y me pudo contar algo de lo que le pasaba. Tampoco profundicé en preguntas, ella contaba lo que le parecía y hasta donde creía que yo podía escuchar. Le acerqué un pañuelo para limpiarse las lágrimas y le dejé con sus amigas un momento en el vestuario, hasta que se le pasó.

En otra clase una alumna se retiró a llorar a los vestuarios y desapareció como por arte de magia. Para cuando me quise dar cuenta estaba llorando como una madalena y a su alrededor se encontraban tres o cuatro amigas que le escuchaban con atención. La una me decía que teníamos que sacar el billete de avión para que ella pudiese ir a ver a sus padres. Ellos vivían lejos y ella estaba bajo la tutela de sus tíos. Asuntos de familia difíciles de resolver que afectan profundamente en la vida de las personas.

Atendí la situación, respeté su estado, le escuché lo que pude, le ofrecí un espacio para poder descargar su tristeza y, seguidamente, fui a atender a los otros 15 alumnos que querían seguir jugando. Entre tantos, a veces hay que hacer magia para poder atender las demandas que van surgiendo. Por lo menos dar a entender a todos que todas las demandas son importantes y que todas tienen cabida en mi clase.

*“La clase sigue su marcha. Una alumna, que estaba jugando al voleibol, coge ahora un aro y empieza a moverlo en la cintura sin parar. Luego prueba en el cuello. Alguien se le acerca y luego va a buscar otro aro para él probar también. Se llegan a juntar tres y cuatro personas más a jugar con los aros, cada cual con el suyo. Hay que ajustar los espacios, entre unos que siguen saltando, otras que siguen jugando al voleibol, dos al bádminton y ahora cuatro con los aros, el gimnasio está ocupado por todos los lados y es importante la organización y el orden para que todos sientan que pueden ejercitar con su cuerpo sin presión.*

*La clase es de dos horas y poco a poco empieza a decaer en cuanto al ritmo general, a pesar de que algunos alumnos siguen igual de activos que al principio, Aquí es donde quedan patentes los diversos ritmos de trabajo, los intereses tan dispares y las diferencias tan grandes entre los alumnos. El respetar esas diferencias les hace a ellos también sentirse respetados.*

*Hay una alumna que continuamente me dice que a ella no le gusta el deporte, no le gusta ningún juego, no le gusta moverse, no le gusta hacer nada en la clase de educación física, en “gimnasia” como ella dice. Pone en solfa todo lo que le propongo, de momento no sé qué le podría interesar, hace poco que les conozco. Me ponen a prueba estas situaciones, antes me ponía más nervioso, ahora intento acercarme a la persona, escucharle, consensuar actividades que posiblemente pueda vivirlas con agrado. Me centro en la relación con ella, que por lo menos no sea mala, intento comprender su situación, colocarme donde ella está ¿Por qué a todo el mundo le tiene que gustar la actividad física, los juegos que se hacen en mis clases o la dinámica que yo marco y defino? Por lo que intuyo no tiene mala relación con los demás. Ya hay algo a favor.*

*Ella acaba diciéndome que le gusta hacer relajación y estar tranquila hablando y contando “chismes” con sus amigas. Solo pensar en una clase tan movida, con tanta energía acumulada, el último día de la semana, las dos últimas horas antes de comer y la climatología de ese día todo el rato lloviendo, que restringe las posibilidades de trabajo en la calle, que hacer algo relacionado con la relajación, sinceramente, no me encaja por ningún lado. Pero ella sigue insistiendo. Aquí está claro que el que no llora no mama. En un descuido que estoy atendiendo a otros alumnos, coge una colchoneta del gimnasio y la traslada al vestuario para poder tumbarse allí. Observo la jugada de milagro y como me revuelve que hagan cosas sin contar conmigo, a escondidas y rompiendo la norma (no se pueden llevar las colchonetas fuera del gimnasio), actúo con firmeza y le digo de una forma bastante seca que eso no se puede hacer y que inmediatamente lleve las colchonetas al gimnasio, al sitio de donde las ha cogido. Y vuelvo al gimnasio a seguir atendiendo otras demandas. Observo que no me ha hecho caso, y vuelvo al vestuario; cuando abro la puerta le pillo con el móvil en la mano encendido. En el instituto los móviles tienen que estar apagados. Vuelve a transgredir la norma. Le digo que me entregue el móvil, me lo da apagado y lo guardo en mi vestuario. Reclama que se lo devuelva, le digo que al final de la clase lo hablamos. Se complica la relación. Y yo tan centrado en querer cuidarla. De repente se me caen todos los principios educativos que definiendo, me impregno de incoherencia. Antes todo esto me afectaba más, ahora me permito más meter la pata, ser como soy y darme la posibilidad de aprender de mis propios errores. Ella tiene un carácter fuerte y va hasta donde puede ir. Pero los límites también tienen que estar muy claros en mi clase. Y eso lo tengo que saber transmitir sin alterarme ¿En qué devendría todo sin límites? No sería posible, al final se acabaría con la libertad de las personas. Finalmente lleva las*

*colchonetas otra vez al gimnasio y muestra su enfado. Yo lo detecto a través del gesto de su cara.*

*Cada vez el ritmo está más decaído y ya en una esquina del gimnasio algunos alumnos han extendido unas colchonetas y se han tumbado. Entre estos alumnos, por supuesto, se encuentra esta alumna que pedía momentos de relax. Les ofrezco la posibilidad de poder darse masajes entre ellos. Algunos saltan de contentos, otros no quieren saber nada de masajes. El contacto al que están acostumbrados muchos alumnos entre ellos es a base de golpes y empujones; los abrazos, las caricias y, en general, los gestos corporales suaves son inexistentes, casi ni se ven. Resulta que una alumna dice que le duele mucho la espalda en un punto en concreto situado en la zona del músculo trapecio, cercano al cuello y los hombros y una compañera se ofrece para masajearla. La alumna de antes parece muy interesada, a ella le gusta dar masajes y para cuando me he querido dar cuenta, ya está emparejada con otra compañera a la que le está dando un masaje de espalda. Me acerco a donde ella y le digo: “Veo que te gusta dar masajes”. Me dice que sí, que de vez en cuando practica con su hermana y noto que recuperamos la relación tensa que antes habíamos tenido mientras ella sigue dando unos pases de masaje que yo anteriormente nunca había visto. Le noto que ahora ya ha encontrado su espacio, puede compartirlo con alguien de la clase, a conectado con un interés que le gusta de verdad y esto me ayuda a recuperar una relación estable con ella. Siempre que permites a una persona encontrar su espacio para poder saciar intereses, ayuda a la relación. Yo también me he relajado. Les ofrezco instrumentos para masajear. Los cogen y empiezan a manipularlos.*

*Se junta al grupo alguna persona más. Para mi asombro es un alumno repetidor y conflictivo en el instituto, el día pasado falsificó una firma de su madre y le castigaron sin ir a una salida que yo tenía concertado con ese grupo para ir al palacio de hielo “Txuri- Urdin” de Donostia para patinar. A él le fastidió mucho no ir, pero a mí más que nadie me avisara y que utilicen mis clases y las salidas que yo organizo, que saben que a los alumnos les gustan, para castigarles sin ir. En el claustro de profesores lo comenté, no es la primera vez que lo comento, que por lo menos me avisen. Me dicen que no les dio tiempo, que fue de repente y que decidieron hacerlo una hora antes de la salida. Me sigue sin parecer bien. No le doy más vueltas, solamente espero que no se vuelva a repetir, no creo en los castigos de esta forma, sin reflexionar, sin consensuar, realizados en momentos en los que uno está muy cabreado y menos sin avisar.*

*El caso es que ahí se tumba todo pancho y concierta con alguien para que le masajee. Parece que a éste le gusta recibir masajes, se le ve disfrutar de verdad. Luego han hecho cambio de parejas y parece que también le gusta dar, y más a una chica. Bromea con ella, juega con las palabras, con el cuerpo, entre ellos se ponen el límite de hasta donde pueden llegar. Se les nota relajados y disfrutando del momento. Se están conociendo de otra forma. También el juego nos permite acercarnos al mundo del contacto corporal, de la caricia, del masaje, del tacto. Esto también es educación corporal, pero sin cronómetro.*

*Las dos chicas que inicialmente han empezado a jugar al bádminton, también van paralizando su actividad. Han estado mucho tiempo jugando a este deporte, pero también les he visto saltando con cuerdas a su ritmo: inventando ejercicios por parejas, realizando saltos individuales de diferentes formas, corriendo mientras saltaban, etc.”*

Parece que los dolores se han disipado durante la clase. Realmente no sé qué intensidad de dolor han tenido o si éste ha existido o no; cuántas veces en las sesiones de educación corporal los alumnos cuando no tienen demasiadas ganas de moverse se inventan excusas para no hacer nada, entre otras cosas, se inventan dolores y síntomas que en principio les impide moverse. Por eso mismo creo en la relación de confianza que un educador puede llegar a tener con los alumnos, que les permita a estos comportarse y relacionarse con naturalidad, sin máscaras, sin engaños, sin dobles caras, sin artificio, una relación de confianza que les permita ser como verdaderamente son.

En cualquier caso yo me centro en atender lo que me dicen, y con una actitud de respeto creerles lo que me dicen. En definitiva creer en ellos.

*“Así ha ido llegando el final de la sesión, con un ambiente distendido después de las explosión y con los alumnos más o menos situados, jugando y trabajando de forma individual. Me encuentro incluso con tiempo para atender demandas específicas que ciertos alumnos necesitan, también ahora al final de la sesión, de forma personalizada. Y una de estas chicas que me comentaba lo de su dolor de espalda, a la que le he remitido al final de la sesión para poder trabajar la flexibilidad, ahora ella también ha bajado el ritmo de la actividad y se encuentra en situación de descanso. Me acerco a ella y le propongo hacer algún ejercicio para su espalda. Ella accede agradecida. Durante 10 minutos he podido estar exclusivamente con ella atendiéndole, hemos realizado 2 o 3 ejercicios y le he recomendado hacerlos en casa para aliviar ese dolor. Me lo ha vuelto a agradecer. No sé si tenía dolor o no, a lo mejor solamente era la excusa para que se diera esa relación. Esa relación de atención, respeto, confianza y amor. Le noto que se comporta con naturalidad, que puede ser ella misma. Y en esa relación me siento cómodo, porque yo también puedo ser yo mismo. Esta es la base para que a partir de aquí todo funcione.*

*La clase llega poco a poco a su fin, son las 14,00 horas del mediodía y todos tenemos bastante hambre. El instituto se cierra y nadie quiere quedarse dentro, el fin de semana empieza ya y todos queremos disfrutar de él. Algunos alumnos siguen jugando en el gimnasio, estos parece que no tienen hambre, a los del masaje no hay quién les eche, están demasiado a gusto. En estas edades la relación social entre ellos es muy importante y en esta sesión han encontrado espacio y tiempo para disfrutar de ella. ¿No es esto suficiente ya, que tengamos que tener objetivos que nos obligan a seguir por caminos programados y definidos? Yo sé lo que ha pasado hoy con este grupo, pero no tengo ni idea de lo que va a acontecer con el siguiente. No sé el tiempo que va a hacer, ni las ganas que van a traer los alumnos de jugar en clase, o la relación que van a establecer entre ellos. Lo que yo que les ofrezco es un ambiente de trabajo para que desde la confianza y la relajación puedan conocerse, respetarse y quererse un poco más.”*

- 2º sesión

*“Ciertos alumnos de esta clase me venían diciendo sesiones atrás que ellos querían jugar al tenis de mesa. Hoy se han dado las circunstancias y hemos organizado el espacio para ello. En un principio he situado una mesas de juego, con sus respectiva red y entre ellos se han repartido las palas para empezar a jugar. Lo hacen a turnos, juegan partidos a 6 tantos, el que pierde sale y entra uno nuevo, se van cambiando, van rotando. Pero se ha acoplado a la actividad demasiadas personas como para estar*



*jugando así. No les gusta esperar, lo que quieren es jugar. Se ha formado ya un grupo de 6-7 alumnos. Los demás están jugando al baloncesto echando balones a la canasta. Cada uno con su pala consensuan entre ellos hacer una ruleta. Ellos van dando vueltas alrededor de la mesa y cuando les toca dar a la pelota, le dan y siguen corriendo. Así han estado un rato pero enseguida ha venido más gente. En ese momento decido sacar otra mesa e instalarla al lado de la primera. Entonces se reparten en las dos mesas y se organizan para poder jugar entre todos.*

*Hay un grupo de chicas que se han tumbado en las colchonetas y están charlando entre ellas. A mí esto me pone un poco nervioso, me gusta ver a la gente activa, con ganas de moverse, con propuestas e iniciativas para realizar. Pero ya me relajo más que antes. Me acerco donde ellas y les pregunto qué es lo que quieren hacer. Me dicen que lo están pensando y discutiendo para ponerse de acuerdo. Tienen claro que quieren hacer algo juntas”.*

En estas clases también son importantes los momentos de tranquilidad, de reposo, de tertulia, de relajación. No solamente en aquellos momentos en los que organizo y dirijo sesiones de relajación con música, visualizaciones, o ejercicios de estiramientos suaves, en grupos o con personas a las que veo interesadas en este tipo de actividades, sino en otros momentos también en los que ellos mismos se tumban en las colchonetas, se sientan, hablan y, por tanto, también se relajan. Pero normalmente a estas edades lo que les pide el cuerpo es actividad, movimiento, descarga de energía. Todo es importante, a todo hay que dedicarle tiempo, todos los intereses tienen que encontrar su momento para ser saciados. Parte de mi trabajo se basa precisamente en eso, habilitar espacios y tiempo para posibilitar el trabajo individualizado.

*“Al final se ponen de acuerdo y comienzan a organizarse entre ellas. Dos de este subgrupo hacen, en horario extraescolar, gimnasia rítmica. Se instalan cada una con una colchoneta individual y las dos que ya practican inician una clase particular en la que van mostrando todos aquellos ejercicios que ellas practican en las sesiones que hacen de gimnasia rítmica. Fundamentalmente ejercicios de estiramiento y flexibilidad articular y muscular. Las demás repiten los mismos ejercicios. Una auténtica clase de gimnasia rítmica dirigida. Pero dirigida, en este caso, por las alumnas hacia sus compañeras. Actividad que surge del acuerdo y consenso al que han llegado entre ellas. Y no hay más que ver el interés y la dedicación tan meticulosa e intensa que le están dedicando a cada ejercicio. Yo me acerco a esta grupo y practico paralelamente a ellas los ejercicios que van haciendo y otros más. A mí también me gusta mucho trabajar la flexibilidad, la respiración y la relajación.*

*Mientras tanto los demás alumnos siguen por su cuenta la marcha de la clase. Un grupo sigue jugando al tenis de mesa, dos personas están practicando con aros haciéndolos bailar alrededor de la cintura y otro grupo de 4 personas se están lanzando balones gigantes entre saltos, caídas y risas”.*

Al ver este ambiente de trabajo, esta concentración de los alumnos haciendo cada uno lo que necesita, a pesar de las sucesivas influencias que se dan en el grupo, y este respeto por el espacio personal, me viene continuamente al recuerdo el primer día que tuve una sesión con este grupo. No me resisto a contarlo.

Entré en el gimnasio y ya había algunos alumnos cambiados y dispuestos a empezar la sesión; los demás fueron llegando poco a poco. Nadie se movía, nadie hablaba, nadie respiraba, todos esperaban mis primeras palabras a las 8,15 horas de una mañana de mucho frío y sin calefacción. Señalé: “Tengo mucho frío, si vosotros también tenéis podemos calentar”. Y sin más preámbulos, como auténticos escolares que se saben la lección de memoria y sin entenderla demasiado, se pusieron a correr alrededor del gimnasio uno detrás de otro, como corren las ovejas todas juntas siguiendo al rebaño; así, tal y como lo hacían con el anterior profesor con el que convivieron juntos durante 3 meses.

Yo no dije nada, y así continuaron durante 5 minutos, corriendo de una forma un tanto aburrida. Sus caras comunicaban tristeza y resignación, la alegría estaba ausente por completo. No sé el tiempo que hubieran aguantado corriendo si no les hubiera parado en un momento dado y les hubiera puesto en cuestionamiento lo que estaban haciendo. Les dije que para calentar el cuerpo hay infinitas maneras y que en mi clase podían hacerlo llevando a cabo la actividad que más les gustara. Y a partir de aquí todo cambió. “La actividad que más me gusta” empezaron a pensar y la sesión cogió otro rumbo completamente diferente. En este caso un rumbo guiado por sus intereses y no por los intereses del educador. El grupo una vez entendió el cambio de dinámica, enseguida se acoplaron y empezaron a hacerme propuestas, se empezaron a organizar entre ellos y a llevar a cabo infinidad de actividades diversas. La sesión que anteriormente he descrito no es más que una de otras tantas que podría describir. Cuando a las personas se les dan unas condiciones de trabajo en un espacio cuidado y preparado, en el que sienten respetados sus intereses, estos, normalmente se disparan y todo su potencial como seres humanos empieza a florecer, ha expandirse y a crecer. Estas consecuencias de todo el trabajo que vengo desarrollando en los últimos 15 años, las estoy vivenciando en contacto directo con las personas con las que trabajo. Y esta vivencia, al margen de todo el discurso teórico, es la que básicamente quiero transmitir.

- 3ª sesión

*“Hoy tengo una sesión con un grupo con el que estoy muy contento. Son muy juguetones, muy alegres y tienen entre ellos una relación muy afectuosa que hace muy agradable la relación con ellos en todas las sesiones. Un día les hice una propuesta de llevar a cabo una sesión de juego de configuración con cartones y telas. Les gustó mucho la sesión, disfrutaron mucho construyendo casas o chabolas, se disfrazaron jugando mucho con las telas y pudieron configurar diversos espacios y situaciones para compartir juegos diferentes. A partir de este día ellos mismos me demandaban de vez en cuando el poder repetir la sesión, y así lo hacíamos.*

*Inmerso en mi trabajo, detecto la necesidad de tener también algún documento en el que repose toda la práctica que vengo desempeñando. Y le propongo a una fotógrafa que venga a sacar algunas fotos en una sesión de juego de configuración con este grupo. Primero les pido permiso a ellos, me dan su visto bueno y concretamos un día para la sesión. Llegado el día, preparamos el material, multitud de cartones de diversos tamaños y telas, y la sesión comienza. Saben que durante este tiempo de juego tienen libertad para crear y configurar todas las situaciones y espacios que necesiten. El juego es libre, se pueden poner de acuerdo para jugar a lo que quieran. La única*

*regla de juego importante que se asume es que no se puede interferir en el espacio de los demás, el respeto hacia el espacio personal de cada uno es fundamental.*

*Comienza la sesión y empiezan a jugar. Se inician las construcciones con cartones y telas. Algunas van a continuar hasta el final de la sesión. Otros se empiezan a poner telas por encima, asumiendo el rol de que son ciertos personajes. La fotógrafa comienza también a sacar fotos. Los alumnos, en cuanto empiezan a jugar, se olvidan de las fotos. Esto es importante. Ellos saben que este trabajo no es para mostrar a nadie, saben que no se va juzgar lo que hagan. Saben que realmente son libres para hacer lo que necesiten. Llevo tiempo trabajando con ellos, conocen el tipo de sesión y las condiciones de juego que planteo y también me conocen bien a mí. Tienen la suficiente confianza conmigo como para sentirse completamente relajados, confiados y libres.*

*La sesión ha ido muy fluida, no han parado de trabajar, no han parado de jugar. Se les ve disfrutando de la actividad. Esto me permite llevar la sesión tranquilo y con mucha ilusión. Han construido casas donde se meten a jugar, salen y van a las casas de los vecinos. Entran y salen, salen y entran. Algunos ni salen. Están a gusto dentro. Otros están todo el rato fuera, realizando pequeñas construcciones de cartón que se las colocan alrededor del cuerpo y que no les permite casi ni andar. Luego se construyen unas porras de cartón y se las colocan con celo, que me piden en gran cantidad, a la altura de la cintura, de forma que simulan enormes penes empinados que emergen de cada cuerpo. Se ríen a carcajada limpia, se pasean 4 o 5 personajes con estos penes por todo el espacio. Algunos hacen unas bolas de cartón y metidos por grupos, cada uno en su chabola, casa o trinchera, juegan a guerras de bolas como si fueran auténticas bombas que caen y destruyen. Y así se va instalando una dinámica de trabajo en la que destaca, sobre todo, el respeto por el espacio personal y el juego desde el no juicio.*

*Mi rol es proporcionarles asistencia allí donde me la pidan, sin entrar para nadar a decir qué tienen que hacer, a qué tienen que jugar, permitiéndoles a ellos crear todo su juego. Les reparto celo para pegar los cartones, imperdibles para unir telas, movemos bancos y colchonetas allí donde me demandan, y, en general, me ocupo de todas aquellas labores que hacen agradable sus juegos. Y de esta forma siento que vivo momentos muy íntimos con ellos, que llego a establecer una relación muy profunda, solamente acompañando a trasladar, por ejemplo, un banco de un sitio a otro, cortando millones trazos de celo, ajustando cartones allí donde me indican, etc. Momentos en los que, incluso, puedo bromear con ellos de una forma afectuosa y cercana”*

Les transmito que a mi me importa mucho lo que están haciendo, que no me parece ninguna banalidad y que me tomo muy en serio su juego. Yo creo en lo que hago, disfruto de mi trabajo y amo mi profesión. Y esto se impregna en el ambiente de trabajo de cada sesión. Y lo escribo tal y como lo siento porque también tengo la experiencia de vivir momentos también en los que lo hubiera echado todo por la borda, en los que no conseguía esa relación positiva con los alumnos y, por tanto, no era capaz de configurar mi propio camino. Momentos en los que no estaba en sintonía con mi trabajo y en los que he dudado de mí mismo.

En este sentido es importante dedicarse a una profesión con entusiasmo e ilusión para poder reconducir situaciones que de otra manera no se pueden restablecer. Lo que antiguamente se llamaba trabajar por o con vocación; término que, según está planteado

hoy en día el trabajo, carece de sentido e, incluso, de significado. Sí, ya lo sé todo el mundo conoce el significado de vocación, pero ¿quién realmente se dedica a un trabajo de la forma en la que el significado de este término acuña? ¿Quién hoy día trabaja por vocación? (cuando estaba escribiendo este último término me he confundido en una letra y he marcado vacación. En que estaría yo pensando) ¿Quién se dedica a un trabajo que verdaderamente ama? ¿Quién? Los alumnos esto lo captan a la perfección, tal y como cada uno de los educadores vivimos nuestro trabajo, así se involucran ellos en el mismo, en mayor o menor medida, con más o menos entusiasmo e ilusión. A mi alrededor, entre mis compañeros de trabajo, amigos, familiares, etc., no observo que las personas se dediquen en esta sociedad a trabajos con auténtica vocación. A los niños, desde bien pequeñitos, se les lanzan mensajes de cara a llevar una vida en la que se trabaje poco y se gane mucho dinero. Como esto pocos lo pueden hacer, la gran mayoría se ve avocada a realizar cualquier trabajo, sin ningún tipo de ilusión por él y, si cabe, con el ruin objetivo de que a final de mes se tenga un sueldo a cambio del esfuerzo realizado sin placer. En lo que respecta a nuestra profesión, directamente relacionada con la educación, cómo queremos que los alumnos tengan interés por aprender si este gremio, por las razones que sean, no vive su trabajo con vocación.

*“En plena fase álgida de la sesión lo que más me demandan son trozos de celo, que tengo que estar cortando sin parar, algunos con el cutter que llevo en la mano, otros con los dientes de la boca, más contretamente con uno de mis colmillos. Esta banalidad se ha convertido en un pretexto para establecer esa relación con ellos, más allá de cualquier relación basada en el poder, en la que puedo, incluso, dar opción a bromear. Y en ese tono de broma, alguien que me ha pedido celo, le he dicho que los cortes de celo están hechos con mi colmillo, y se han empezado a reír. A partir de aquí me pedían: “un trozo de celo con corte colmillo, por favor”. Y observando uno de los cortes me he dado cuenta, por casualidad, que el trozo de celo cortado presentaba en una de las esquinas una puntita marcada como si fuese la forma de un colmillo. Se lo he mostrado y se tronchaban de la risa mientras seguían pegando los cartones y configuraban sus espacios. Alguien me ha pedido en un momento dado un imperdible e ya no tenía más, se me habían acabado. De mi bolsito donde guardo mis herramientas he sacado de repente una pinza y le he dicho si le podría valer. Se ha sorprendido y con cara un tanto alucinada me ha dicho: “joder, es que tienes de todo. Claro que me vale”.*

*Así, entre risas y mucho trabajo sin parar a lo largo de más de una hora, la sesión va llegando poco a poco a su fin. Todo lo realizado se vuelve otra vez a su sitio. Entre todos vamos recogiendo los cartones y poniéndolos en un montón, vamos plegando las telas, me van proporcionando los imperdibles que habían colocado para unir las telas, colocamos los bancos en su sitio y las colchonetas también, y algunos para terminar la sesión, mientras se acaba de recoger todo, cogen balones de baloncesto y empiezan a echar a la canasta.*

*Cuando llega la hora nos despedimos, le saludan también a la fotógrafa. Realmente se habían olvidado de ella. Que suerte. Y mi me quedan documentos que puedo utilizar para dar a entender a otros profesionales como se lleva a a cabo este tipo de sesiones, para observar yo mismo lo que ha pasado en la sesión, ha habido momentos de tanto trajín, en los que las demandas eran tan intensas y múltiples, que no me daba tiempo ni de respirar. Me voy con buenas sensaciones. Primero de que a los alumnos les ha servido la sesión, después de que a mí concretamente también”.*

- 4ª sesión

Hoy tengo clase con un grupo de 3º de la ESO. Este grupo, con 7 alumnos que tiene, se presenta bastante reducido para lo que normalmente la estructura escolar suele permitir en la actualidad. Y yo tengo la fortuna de poder compartir con ellos estas sesiones. El grupo se compone de 3 chicas, de las cuales 2, Ana e Isabel, tienen una tendencia clara hacia actividades tranquilas, donde la exigencia física no sea demasiado grande. Los demás alumnos de la clase, incluida también la otra chica, del grupo, Alba, sin embargo, tienen una dinámica de trabajo más activa, con una necesidad de descarga de energía bastante mayor.

Les conozco de otros años a todos menos a dos personas, a Ana y a otro chico, Raúl, que me lo presentan como bastante conflictivo en el instituto. Ambos son emigrantes que llevan poco tiempo viviendo aquí.

Otro de los chicos, Sergio, está este año cursando 3º de la ESO de casualidad. Él no quiere estudiar, le propusieron el poder hacer alguna especialidad en un Centro de Iniciación Profesional (C.I.P) este curso, pero sus padres no querían, él se siente obligado a venir y de hecho falta a muchas clases. Lo mismo se queda en casa viendo la televisión o jugando con máquinas, como está por la calle fumando en cualquier esquina. Los dos meses que yo he estado de baja no ha venido a prácticamente ninguna clase de educación corporal con el otro profesor. Yo tengo relación con él de otros años y a mis clases, de momento, no ha faltado nunca, y eso que la clase es a las 9,00 horas de la mañana y habitualmente este chaval se suele ir a las 12, 00 horas, o incluso la 1,00 horas de la madrugada a la cama, sino es más tarde. El año pasado no le di clase, pero sí el anterior. De repente le he encontrado transformado, más alto y espigado, con *pearcings* colgados de todos los lados del cuerpo, más serio y con una actitud de resignación a estar donde está que se le nota hasta en la forma de andar. Sergio, junto con Alba, están en contacto con educadores de calle que trabajan en el pueblo con jóvenes que presentan familiarmente problemáticas diversas.

Aparentemente estos alumnos, producto de esta nueva generación relacionada con los ordenadores, las máquinas de juego individual y los móviles, lucen un aspecto y aparentan una imagen que nada tiene que ver con su realidad emocional. Están viviendo unos años de su vida en la que ni son adultos, ni quieren ser niños. Yo los trato como personas, es la forma de afianzar la relación. Pero, aún así, no es nada fácil convivir con ellos, y menos en grupos con personas tan dispares, con situaciones familiares, emocionales y personales tan distintas, que vienen de formas de entender la vida y de culturas tan diversas, y con procesos de desarrollo y crecimiento tan diferentes. Y si me pongo a pensar y analizar las diferencias en cuanto a la relación que cada uno de ellos tiene con la signatura que yo imparto, la relación que tienen con su cuerpo o el tipo de socialización a la que cada uno de ellos está habituado, observo que delante mío están 7 personas, como si fueran 7 mundos completamente diferentes y únicos.

Me planteo qué hacer para conectar con ellos. Cada clase es de 2 horas ¿Qué hacer para que todos se sientan que aprenden a gusto, relajados y sin presiones, disfrutando con su cuerpo y siendo respetados? ¿Qué actividades les pueden unir? ¿Qué les puede motivar? Si me centro en lo que ellos necesitan y no en lo que la asignatura puede llegar a ofrecer, siempre acabo corroborando que es el juego y que es jugar lo que

se acaba haciendo. No solamente porque yo lo crea, piense o demuestre como importante, sino porque ellos, finalmente, es lo que siempre me proponen y demandan.

*“Alas 9,00 horas van viniendo los alumnos a esta sesión. Abro la puerta del gimnasio y se van a cambiar. Faltan 2 alumnos por venir, Sergio y Alba. Sergio llega a las 9,15 horas y viene con pantalones vaqueros caídos, con la marca de los calzoncillos por debajo bien a la vista, sin ropa para cambiarse y sin muchas ganas de vida. Me dice que se le ha olvidado la ropa de clase en casa. Le digo que por hoy puede hacer así. Es verdad que normalmente trae ropa y se cambia. Hoy vete a saber que lío ha tenido en casa. Viene con una cara un tanto triste.*

*Se va al gimnasio con los demás, alguno ya se ha cambiado. No todos. Sacan un balón y le dan unas patadas, ponen las colchonetas y dan unos saltos. Se sientan en los bancos. A estas primeras horas de la mañana el cuerpo todavía está cansado, no tiene ritmo y a todos nos cuesta movernos.*

*Acaban saliendo los que faltaban por cambiarse. Ana e Isabel están sentadas en un banco, descansando, tranquilas, sin ninguna necesidad de hacer absolutamente nada, aparentemente. Al ser tan pocos, si 4 están sentados en el banco y una falta por venir, son 2, y de vez en cuando 3, las personas que se están moviendo por el gimnasio. La dinámica del grupo acaba por ralentizar a todos y en ese momento me empiezan a preguntar: “¿Hoy qué vamos a hacer hoy? ¿A qué vamos a jugar?”. Son pocos y normalmente les apetece jugar juntos. El hecho de hacer actividades por separado hace que el grupo se divida demasiado y que la dinámica decaiga hasta paralizarse por completo. Esto no les gusta. Esta sesión solamente la tienen 2 horas a la semana y lo que quieren es aprovecharla para pasárselo lo mejor posible. En esta clase, los días anteriores, hemos estado jugando al escondite con las telas dentro del gimnasio, hemos hecho algún juego popular, hemos practicado el hockey alguna vez, etc.*

*Me acerco a ellos, nos reunimos a hablar y les propongo hacer un juego. Creo que nunca lo han hecho antes conmigo, pero estoy seguro que algunos ya lo conocen. Se llama “tierra” y es como el juego de la gallinita ciega, en el que una persona con los ojos tapados va a coger a los demás que se desplazan por un espacio más o menos delimitado. En este caso los demás tienen que ir de altura en altura, librándose de que la gallinita les coja. Para poder coger el juego presenta dos opciones que, según las variantes que se propongan, pueden llegar a ser incluso más. Una de ellas es directamente tocar o coger a alguien que se está moviendo por el espacio y la otra es que la gallinita diga “tierra”, por casualidad alguien iba desplazándose de una altura a la otra y justo en ese momento estaba pisando el suelo. En los dos casos la gallinita, todavía con los ojos cerrados y con la posibilidad de poder tocarlo, tiene que adivinar quién es esa persona.”*

Este juego estaría incluido en entre aquellos juegos que se utilizan, dentro de las programaciones y con objetivos bien marcados, para el desarrollo de sentidos que normalmente no estamos habituados a utilizar; como es el oído, ya que cuando alguien pisa el suelo se escucha un leve sonido que la gallinita puede captar, momento en el cuál aprovecha para decir “tierra”; o como es el tacto, mediante el cuál hay que acertar de qué persona se trata cuando la gallinita a alguien ha cogido y quiere saber quién es. Yo, quiero dejar bien claro, aún conociendo los beneficios que se pueden llegar a conseguir con este juego, no me planteo en ningún momento un solo objetivo. Solamente el planteármelo destruiría la esencia del mismo juego. Y la esencia de este juego, como el

de otros muchos, reside simple y llanamente en el placer que produce el realizarlos sin ningún tipo de expectativa u objetivo, por una parte, y sin ningún tipo de interpretación, evaluación o juicio que le rodee, por otra.

Si hay algo esencial que me mueve a proponer este tipo de juegos y no otros, es un grado de participación por igual que todos los alumnos demuestran en la práctica. Nadie se queda atrás, todos juegan al mismo nivel a pesar de las diferentes cualidades y capacidades que cada persona tiene, no pasa nada porque a alguien le cojan, los roles se van turnando con deseo y sin estar forzados a hacer algo que no quieren, se lo pasan bien haciendo de gallinita o escapándose de la misma para que no les toque. De hecho todos en la sesión querían hacer de gallinita. Sentir la sensación de no ver nada e ir a buscar a los demás, a la vez escapar de la gallinita que no ve y que se le puede engañar fácilmente sin hacer ruido. Todo ello produce placer. Para qué pensar y marcar objetivos, en cada persona la repercusión de haber jugado a este juego seguramente es bien diferente. Nadie puede controlar eso. Ni siquiera el que practica ese juego puede llegar a darse cuenta de los beneficios que ese juego le ha aportado. Los alumnos desean pasárselo bien y no sentir ninguna presión ni control por parte de nadie. Y esto es lo que yo les quiero ofrecer.

*“Jugando a este juego hemos cubierto prácticamente las 2 horas de sesión. Saltando de altura en altura, corriendo, tocando, inventando alturas nuevas, riendo, escuchando, subiendo,... hemos convivido todos juntos en este espacio durante este tiempo.*

*Tres cuartos de hora más tarde, Alba ha llegado a clase. El juego estaba empezado ya. Entra en el gimnasio cabreada, hablando muy alto y corta momentáneamente la dinámica de trabajo que ya estaba establecida. Le digo que qué le pasa. Dice que su móvil estaba estropeado y su madre no le ha llamado, pero que ella le dijo a su madre que pusiera el móvil de ella, pero también se estropeó ... Ya ni me acuerdo de lo que me contó. Mucho lío como para prestar toda la atención. Los compañeros le presentan el juego que estamos haciendo, se les nota motivados, con ganas de que una persona más participe con ellos. Alba se va incorporando poco a poco en el juego después de una breve explicación y empieza a cambiar sus gestos, sus palabras, sus movimientos. Aunque se nota que todavía está algo cabreada, se le aprecia transformada. Acaba riéndose, corriendo y saltando, y disfrutando como todos los demás. Ahora sí está todo el grupo. Es pequeño pero cuesta reunirlos.*

*Mediante el juego todos se han involucrado en la sesión, los más movidos y los más tranquilos, el más “pasota” y aburrido del grupo y el más divertido y agradable. “Ahora me la quedo yo” decía uno, “luego me toca a mí”, “Alba todavía no se la ha quedado” decía otro, “que guapo”, “mira donde está la gallinita”, se comunicaban, “¡¡eh¡¡ Que estamos aquí” “a que no me ves, a que no me coges” “a ver si sabes quién es” ...*

*Así se nos ha ido el tiempo. Y nunca mejor dicho. Para cuando nos hemos querido dar cuenta alguien ha mirado al reloj y solamente quedaban 5 minutos para salir al recreo. A todo correr se han ido a cambiar, todavía entre risas y saltos, entre bromas y alegría.*

*Yo también salgo como un rayo de clase, me he acordado de milagro que tengo una reunión con los jefes de seminario de cada asignatura. Yo también soy jefe de*

*seminario, pero no tengo que mandar a nadie. No me gusta mandar. Se reúne la Comisión Pedagógica del centro. Mucho nombre pero poca sustancia. No estoy demasiado motivado en ir. Los alumnos salen del gimnasio y detrás voy yo. Cierro la puerta. Son las 10,50 horas, hasta las 13,15 horas no tengo otra sesión. Luego viene otro grupo, muy diferente, con 18 alumnos. Son muy majos, me lo paso bien con ellos. El gimnasio queda vacío hasta luego. Cuántas vivencias he tenido en este espacio y nunca acabo de aprender para hacer bien este trabajo. Esta comisión que se reúne no me va a ayudar a ello. Gracias que he podido acceder a otra información fuera del sistema.”*

Nunca he podido reflexionar en la escuela sobre pedagogía. El orientador del centro propuso que una de las tareas de la comisión fuera hacer una estadística de aprobados y suspensos en los diferentes cursos de 4º de la ESO, para analizar los alumnos que van a pasar al bachiller o no ¡¡Qué banalidad¡¡ ¡¡Qué forma de perder el tiempo¡¡ ¿Todavía está centrada la atención en la escuela en los suspensos y los aprobados? Todavía no se sabe lo que es aprender, en un sistema educativo basado en la programación de conocimientos y la memorización de los mismos ¿Cómo voy a hablar yo de la importancia del placer que se siente cuando se quiere hacer una actividad basada en el juego? Estoy tan lejos en este debate de todos mis colegas que mi opción, de momento, es centrarme en la relación con los alumnos, cuidarla y si es posible mejorarla. En un futuro puede que se olviden de muchos conocimientos que memorizarán por obligación, pero es posible también que se acuerden con intensidad de la alegría que les proporcionaba que alguien con los ojos tapados se moviera por un espacio lentamente con el objetivo de cogerles, o de la sensación que les producía en andar a ciegas. Es posible que no se olviden de aquella relación de confianza y respeto que tenían con su educador, que no les evaluaba, que nunca les juzgaba. Es posible. Yo tampoco lo tengo claro. No organizo las clases, ni planteo la relación con los alumnos para lograr ni siquiera ese objetivo. Esta forma de actuar es lo naturalmente me sale de dentro hacer. Así es como soy.

¡¡Cuántas vivencias diferentes con los alumnos!! ¡¡Cuántos juegos en 15 años de profesión!! Ha sido muy intenso, ha habido momentos muy duros, de mucha tensión, también momentos en los que he estado muy cansado de dar clases, momentos gratificantes que solamente por al relación con los alumnos ha merecido la pena, momentos aburridos, momentos estresantes, momentos de más y menos implicación en las clases y con los alumnos, y, en general, todo tipo de momentos. Me han hecho crecer mucho. Cuando escribo esto es cuando de repente valoro y me siento orgulloso de mi trabajo. Normalmente me cuesta valorar lo que yo hago, valoro con más facilidad lo que hacen los demás. A mí mismo me trato peor, me exijo demasiado.

Lo que no sé es si a alguien le va a servir mi experiencia. No creo que esto tenga demasiada importancia. Lo importante es que me siento, después de haber hecho este trabajo, en el mejor momento profesional de mi vida. Seguro de lo que hago, sin compararme con nadie, creyendo en lo que hago y todavía con ilusión y vida por seguir en esta profesión más tiempo. No sé cuanto más. A la vez también intuyo que he cubierto una etapa y que tengo que dar paso a otros colegas de profesión, con más juventud que yo y con ideas nuevas y diferentes. Pero mientras tanto seguiré disfrutando de lo que tengo.



## 7.4 Materiales didácticos originales e innovadores



### ● Dentro del área de expresión y juego

#### ● El juego del “escondite”

Siempre me ha sorprendido el placer que suscita el juego del escondite entre las personas. Niños, jóvenes, adultos e, incluso, viejos pueden llegar a gozar jugando a esconderse, a meterse debajo de algo sin que te vean o a disfrutar de la compañía de otras personas dentro de un espacio tapado. Este juego desde tiempos remotos se viene haciendo, en diferentes culturas y partes del mundo y, por tanto, se le da el carácter de *juego universal*. Para que se realice con tanto placer e interés tiene que partir de alguna necesidad vital que todo ser humano posee. De él se han elaborado infinidad de variantes que sería imposible de enumerar. Pero todas ellas “esconden”, en el fondo de este juego, la misma necesidad. Aquí solamente me limito a constatar un hecho, el origen de esta necesidad puede llevarnos a diversas interpretaciones a las que no voy a entrar a señalar.

Lo que si quiero es darle la importancia y el valor que este juego conlleva y remarcarlo como una de las actividades (con todas sus variantes) más reseñables para poder llevar a cabo dentro de las clases de educación corporal. Se puede realizar en espacios reducidos (habitaciones, gimnasios, etc.) y, por tanto, con unos límites para jugar, en espacios más amplios (al aire libre, en plena naturaleza, montaña, playa) y, en este caso, sin límite de espacio, de forma individual (siendo una persona la que busca a otra o a otras) o de forma colectiva (grupos que buscan unos a otros) y, en definitiva, de miles de maneras.

Yo aquí voy a definir variantes que he creado y que pueden servir para ponerlas en práctica:

#### ➤ **El juego del “escondite” mezclado con el juego de la “gallinita ciega”**

El que busca va con los ojos tapados y tiene que descubrir donde están los demás, que en un espacio reducido se tienen que esconder utilizando todo el material que quieran (telas, cartones, bancos, colchonetas, etc.). Según los va encontrando tiene que identificar quienes son. En este juego he comprobado la necesidad que tiene el hecho de esconderse, porque incluso cuando saben que la persona que entra en el espacio lleva los ojos tapados, tienden a meterse debajo de algo para estar tapados.

#### ➤ **El mismo juego por parejas**

También se puede realizar este mismo juego pero por parejas, de forma que cada uno tiene que buscar y encontrar a su pareja que tendrá que esconderse también utilizando el material que necesite.

Para facilitar la búsqueda en este juego cada pareja se pone de acuerdo en un determinado sonido a emitir. El que se esconde va emitiendo ese sonido que lo va intercalando en el tiempo de forma que el que busca tiene una referencia sonora por la que guiarse.

#### ➤ **El juego del “lazarillo” con construcciones**

Todo el mundo conoce el juego del “lazarillo” que se hace por parejas. Una de las personas va con los ojos tapados y la otra, que hace de lazarillo, le va guiando por diversos lugares, le hace tocar y degustar cosas, y, en definitiva, le impulsa a que tenga una experiencia en la que tiene que utilizar más los sentidos del tacto, del gusto y del oído, ya que el de la vista lo tiene anulado.

A este mismo juego le introduzco una variante. El que hace de lazarillo, antes de comenzar su labor de llevar a su compañero por donde él quiera, tiene un tiempo para elaborar diversas construcciones y delimitar aquellos espacios por donde luego, precisamente, tendrá la posibilidad de guiarle. Por tanto, la mitad de la clase, los lazarillos, estarán durante un tiempo construyendo esos espacios y después de construir, bien agarrados de la mano, cada pareja cogerá a su lazarillo y le hará pasar por todos aquellos espacios que anteriormente se han construido. Las construcciones pueden ser realizadas de un forma individual o colectiva, luego cada lazarillo decide por donde llevarle y en qué momento. Cuando ya le ha llevado por todos los lugares, posteriormente se realiza cambio de papeles dentro de la pareja.

## 8 Investigaciones y experiencias en el campo de la educación creadora

### 8.1 Dentro de la escuela

A este respecto quiero hacer mención aquí de dos trabajos realizados dentro la escuela en los que se han tenido en cuenta los principios de la educación creadora:

- El primero es el que realizó Vega Martín en una escuela de Castro Urdiales con niños de 3 y 4 años de edad.
- El otro fue el que realizó Carmen Torrontegui, en colaboración con un equipo de profesores de la escuela “La escontrilla” en el Valle de Trápaga, con niños de 7 y 8 años de edad.

Ambos trabajos me parecen interesantes de señalar y francamente importantes para todas aquellas personas dedicadas a la educación, dentro de la escuela o fuera de ella.

En estas experiencias se observa con claridad como, en condiciones de libertad y optando por respetar los intereses de los niños a la hora de diseñar u organizar los contenidos de trabajo, los niños dejan de competir y compararse, los aprendizajes se disparan de una manera notable y se acaban integrando esos contenido de una forma más clara.

### 8.2 Fuera de la escuela

#### Taller de arcilla. J. Miguel Castro

Entre las repercusiones más grandes que ha tenido el trabajo de Arno, está la creación del taller de arcilla de educación creadora. Siguiendo los principios que Arno proponía en su taller de pintura, J. Miguel Castro creó un taller de arcilla para trabajar el modelado. Después del diseño del espacio físico de trabajo, espacio que da para que un grupo de diez a quince personas puedan trabajar, y una vez establecidas las condiciones de trabajo, espacio al margen del juicio y la competitividad para poder investigar en libertad con la arcilla todas las posibilidades que este material ofrecía, J. Miguel Castro comenzó una intensa labor de observación, investigación y estudio con los trabajos que recogía de las personas que venían a su taller.

Después de observar miles de trabajos constató ciertas manifestaciones que dejaban bien claro que con la arcilla también existía *formulación* y que, por tanto, esta disciplina de trabajo atendía a las mismas necesidades de expresión que las que se manifestaban en pintura y que estas necesidades podían ser saciadas modelando con este material.

Gracias a este trabajo de J. Miguel Castro, hoy en día conocemos prácticamente toda la formulación en arcilla. Yo os doy noticia de ello, la difusión de este conocimiento en profundidad lo dejo en manos de quien lo ha descubierto y afirmo con rotundidad que posiblemente sea uno de los descubrimientos científicos en el ámbito de la expresión y la educación más importantes de los últimos años.

## El juego de configuración. J. Miguel Castro

J. Miguel Castro, junto con la investigación en los talleres de pintura y arcilla, tuvo la posibilidad de investigar con otras disciplinas más relacionadas directamente con el cuerpo, siguiendo siempre los principios de la educación creadora.

Así, pudo observar este juego básico y universal que todos los niños del mundo, a lo largo de toda la historia, lo han hecho alguna vez y que se fundamenta en la representación de personajes y situaciones que se dan en la realidad. Con un material mínimo son capaces de imaginar, crear y configurar infinidad de espacios donde ellos conviven durante horas. Así, lo mismo son enfermeras, médicos, cocineros o payasos de circo, soldados de un ejercito o simples mamas o papas. El asunto es jugar vivenciando situaciones que ellos no las pueden vivir en la realidad. Este juego, por supuesto, es fundamental para ellos ya que, representando el mundo sin ningún tipo de limitación, les permite crecer y madurar como personas.

J. Miguel Castro observó que en un inicio este juego está exento completamente de espectáculo y, por tanto, atiende directamente a saciar necesidades de relación social y de expresión. Los niños no están condicionados por ningún escenario cuando realizan este juego y por tanto tampoco están esperando la respuesta de ningún espectador que les esté mirando. Ellos están centrados en su juego y en lo que este juego les permite profundizar. Si no hay nadie que esté manipulando a los niños cuando juegan, es así como ellos se comportan, libres de tener que comunicar a los demás lo que están haciendo y sin tener que soportar la presión de ser enjuiciados, corregidos o interpretados. J. Miguel Castro lo denominó *juego de configuración* y en base al descubrimiento y al estudio de investigación que él inicia, yo actualmente pongo en práctica este juego y continuo un proceso de investigación personal.

En cuanto unos niños disponen de unos cartones o maderas como material para poder jugar, enseguida empiezan a configurar espacios, construir con el material, configurar personajes diferentes y jugar simbólicamente entre ellos imaginando historias con esos personajes y espacios. Enseguida empiezan a crear espacios, primeramente donde poder refugiarse, cobijarse, meterse, resguardarse, taparse o esconderse. Espacios donde exista un límite superior encima de sus cabezas que cumple la función de lugar concreto donde se va a representar el juego que están haciendo y sacia a la vez la necesidad profunda de estar dentro de algo, metido en algún sitio. Estos espacios pueden ser, según el juego que se esté haciendo o la historia que se esté representando, casas, escuelas, hospitales, tiendas de campaña, cuevas o, tal y como me dieron a entender unos alumnos de 2º de bachillerato jugando en mi clase, casas de putas. El caso es construir espacios para meter y sacar, entrar y salir.

El origen de esta necesidad tampoco está claro, hablo de necesidad porque yo he podido constatar que este juego aparece de una forma natural en los niños cuando se dan unas condiciones de libertad que permitan su elaboración. Yo en los últimos nueve años vengo proponiendo e introduciendo este juego como una actividad más dentro de mis clases de educación corporal. Incluso he organizado sesiones de juego con grupos de trabajo lo más heterogéneo posible mezclando alumnos de mis clases con exalumnos más mayores, adultos amigos que han venido de fuera y niños más pequeños provenientes de otra ikastola. Mi propuesta a la hora de plantear este juego es muy clara: tenemos un material concreto de trabajo, compuesto fundamentalmente por cartones y telas, que ellos pueden utilizar para poder jugar libremente. Yo no propongo una historia que tienen que elaborar, ni organizo los grupos de una forma determinada para llevar a cabo la actividad, ni establezco como van a utilizar el material, ni les hablo

de una forma teórica sobre lo que sé sobre este juego, ni tan siquiera le pongo un nombre al juego, solamente les digo que vamos a jugar. Y lo primero que comienzan siempre a hacer, ya que disponen de suficiente material y espacio, son construcciones más o menos grandes, normalmente con límites por todos los lados, donde poder meterse y desde donde poder entrar y salir. Entre ellos verbalizan que van a hacer una casa o una chabola. Y de hecho ellos le llaman “el juego de las casitas” o “el juego de las chabolas”. Y entre clases, en el recreo o cuando me ven en la calle bromean conmigo y me preguntan en tono gracioso: “¿Cuándo vamos a jugar a casitas?”.

Después de los años me encontré con una exalumna en el tren que le había dado clase hacia siete años durante un curso y por problemas familiares tampoco asistía muy regularmente a mis clases. En medio de la conversación que establecimos en aquel viaje corto le pregunté qué era lo que ella más recordaba de mis clases y lo único que me contestó era aquel juego de las casitas que hacíamos con cartones.

Yo pude observar y asistir a este juego, por primera vez y de una forma inesperada, en mis clases de educación corporal, hace ya diez años, cuando incluso ni siquiera tenía intención alguna de llevarlo a cabo, con alguno de los grupos con los que trabajaba en lo que era antes el B.U.P. En este caso unos alumnos, en un tiempo de estos que, por la razón que sea, quedan libres entre actividad y actividad para poder jugar, empezaron a construir con colchonetas rígidas y finas (en este caso material que sustituía al cartón o madera que antes mencionaba), un espacio para poder meterse. En esta experiencia tampoco sé si concretamente aquellos niños estaban configurando sus personajes para representar alguna situación o historia concreta. Solamente sé que aquel juego nació de la nada porque alrededor de ello no hubo ninguna propuesta, ni tan siquiera intencionalidad por mi parte, de que surgiera. Simplemente surgió, apareció y yo no tuve tiempo más que para observarlo y tímidamente asistirlo. Empezaron a pedirme material, primeramente para sujetar paredes, luego unir las entre sí y después colocar un techo que tapara el espacio. Cuando la construcción estuvo acabada para ellos, se metieron dentro del espacio y allí pasaron el resto de la hora hasta que acabó la clase.

Pero yo no creo en las casualidades. De alguna manera estaba transformando mi trabajo y abriendo la posibilidad de que este tipo de experiencias aparecieran en el mismo. Y es que por aquel entonces yo ya había iniciado mi formación en educación creadora con J. Miguel Castro y ya tenía noticias de como era este juego y que pasa cuando se dan unas condiciones de libertad que lo permiten. Si en aquel momento en el que tuve esta experiencia no hubiera estado en contacto con J. Miguel Castro, seguramente hubiera prohibido este tipo de juegos en mi clase. Toda mi formación basada en el deporte, la competición y el rendimiento deportivo hubiera paralizado esta experiencia, y a mi no me hubiese permitido transformar definitivamente mi trabajo para poder profundizar en el contenido y la importancia de la expresión.

Pero sobre el juego de configuración, su desarrollo, el material que se utiliza, el papel del educador y otros aspectos importantes a tener en cuenta para su puesta en práctica, no hay una referencia bibliográfica concreta. La información que yo he podido obtener a sido a través de los cursos de formación que J. Miguel Castro imparte en la actualidad. Yo en este trabajo solamente doy noticia de este descubrimiento.

## ● Taller de movimiento. Vega Martín

Otra de las investigaciones y aportaciones a la educación creadora al margen de la escuela es el trabajo de Vega Martín en torno a lo que ella misma define como *taller de*

*movimiento*. Siguiendo la investigación que J. Miguel Castro inició con el cuerpo creando el taller de juego de configuración y siguiendo en este caso también los principios de la educación creadora, Vega Martín, por su parte, crea un espacio para trabajar la expresión con el cuerpo y la música.

Siguiendo el camino que Vega Martín marcó desde un principio yo inicié también una labor de investigación personal abriendo un taller de movimiento en el año 1998. Actualmente y después de muchas reflexiones, análisis y cambios a la hora de enfocar esta actividad, sigo llevando un taller de estas características en Donostia/San Sebastián dentro de los talleres de expresión “Baleube”. De momento no hay nada publicado al respecto y los procesos de investigación están en camino.

El taller de movimiento es un lugar para el desarrollo de la expresión en el que se trabaja con el cuerpo y la música. En este espacio, de unos 100 m<sup>2</sup>, se dan unas condiciones de libertad que permiten a cada persona investigar, crear, sentir y descubrir todas aquellas posibilidades de movimiento que realmente necesita en cada momento. Es una actividad en la que se conecta directamente con el juego. El educador asume un rol de servicio que aleja de cualquier relación basada en la dependencia y atiende, en cambio, necesidades que los asistentes le demandan y que posibilitan este juego.

Para más información al respecto se puede acceder a la página web de los talleres de expresión y educación creadora “Diraya”, que J. Miguel Castro y Vega Martín llevan en Bilbao y sobre la que doy referencia en la bibliografía.

## 9 Bibliografía



Bernard, M.. *La expressivité du corps. Corps et culture*. París. 1976.

Blázquez Sánchez, D.:

- *Iniciación a los deportes de equipo*. Ediciones Martinez Roca S.A.
- *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años* (con Emilio Ortega Gómez). Editorial cincel. 1984.
- *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años* (con Emilio Ortega Gómez). Editorial cincel. 1984.
- *La Educación Física*. Inde. 2001.

Blouin Le Baron, J.. *Expression Corporelle: le flou et la forme*. Pociello, C.:Sports et société. Vigot. Paris. 1981.

Cagigal, J.M.. *La Educación Física ¿ciencia?*. Citius, altius, fortius. 1968.

Castaller Balcells, M.. *Expresión Corporal y Danza*. Inde publicaciones, Barcelona. 2000.

Castro, J.M.:

- Página web: [www.dirayaexpresion.es](http://www.dirayaexpresion.es)
- Videos
  - Jornadas de Educación “*Arte y creatividad: Reflejos de la mente*” Codirigido por Museo Guggenheim Bilbao y Facultad de Bellas Artes de la UPV-EHU. 11 y 12 de julio de 2007
- Artículos
  - “*Introducción a la semiología de la expresión (I y II)*”. Comunidad Educativa. Abril y Mayo 1997.
- Entrevistas
  - “*El auténtico aprendizaje sólo se puede conseguir mediante el juego*”. Gara. 28/10/02
  - “*Hemen espresioa zentsu sakonean sortu eta espiritu sortzailea garatzen da*”. Aisia. 2005
- Conferencias
  - “*Educación Creadora*”. Transcripción de la conferencia que tuvo lugar en el Encuentro de Crianza organizado por la Asociación Haurdun en Gamiz. 2002

Damasio, A.. *El error de Descartes*. Editorial Crítica. 2003

Galeano, E.. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI de España editores, S.A. 1994.

García Estebanez, E., García Prada, J.M., Izquieta, J.L., Lobo, J.A., Vela, F. *Por una paz sin armas*. Editorial San Esteban. 1984.

Gardner, H. *La mente no escolarizada*. Paidós. 1993.

Huizinga, J. *Homo ludens*. Alianza editorial, S.A. 1984.

Krishnamurti. *Krishnamurti y la educación*. Edhasa, 1991. (Descatalogado)

Lapierre, A., Aucouturier, B.. *Simbología del movimiento*. Científico Médica. 1977.

Le Boulch, J.:

- *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós. 1969
- *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós. 1978.

Margulis, L. y Sagan, D.. *¿Qué es la vida?*. Tusquets editores S.A. 1996.

Marina, J.A.:

- *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama. 1993.
- *La inteligencia fracasada*. Anagrama. 1993.

Martín, V.:

- Página web: [www.dirayaexpresion.es](http://www.dirayaexpresion.es)
- *Educación Creadora. Acercamiento al libro y la literatura*. Artículo de la Revista CliJ nº 109.

Maturana, H. y Varela, F.:

- *El árbol del conocimiento*. Debate. 1990.
- *De máquinas y seres vivos, autopoiesis: la organización de lo vivo*. Lumen grupo Edi, 2003.
- *Amor y juego*. JC Sáez editor. 2007.

Motos, T. *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona. Humanitas. 1983.

Parlebas, P.:

- *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP. 1981
- *Eléments de sociologie du sport*. Presses universitaires de France. París. 1986.

Pikler, E. *Moverse en libertad*. Narcea, S.A. de ediciones. 2000.

Punset, E. *El viaje a la felicidad*. Destino, S.A. 2005.

Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós. 1972.

Rousseau, J.J. *El Emilio, o de la educación*. Fontanella. 1976

Salzer, J. *La expresión corporal*. Herder, Barcelona. 1984.

Stern, A.:

- *La expresión*. Promoción Cultural, S.A. 1977. (descatalogado)
- *Antonin et la Mémoire Organique*. Editorial D & N. 1978
- *Die Expression*. Werner Classen Verlag, Zürich. 1978 (descatalogado)  
2º edición. Verlag Dietmar Klotz Eschborn. 2008.
- *Les enfants du closlieu*. Editorial Hommes & Groupes, París. 1989.  
2º edición revonada e ilustrada, 2008.
- *I Bambini senza età o l'iniziazione al plusêtre*. Editorial Luni Editrice, Milano. 1995.
- *Der Malort*. Daimon Verlag, Einsiedeln. 1998.
- *Il Closlieu*. moretti e Vitali Editori, Bergamo. 1999
- *Homo vulcanus*. Edizioni Scientifiche, Roma. 2001.
- *Dal Disegno Infantile alla Semiologia dell'espressione*. Armando. 2003.
- *Heureux comme un enfant qui peint*. Editorial du Rocher. 2005.
- *Das Malspiel und die Natürliche Spur*. Drachen-Verlag, Klein Jasedow. 2005.
- *Felice come un bambino che dipinge*. Armando Editore, Roma. 2006.
- *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Carena editors, s.l. 2008.

Stokoe, P. *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires. Ricordi. 1967.

Stokoe, P., Harf, R. *Expresión Corporal en el jardín de infantes*. Paidós, Buenos Aires, 1980.

Torrentegui, C. *Necesito, quiero, puedo. Habilidades para la vida*. Trabajo realizado mediante una licencia de estudios de investigación, concedida por el Gobierno Vasco para el curso 2004-05.

Wild, R.:

- *Calidad de vida: Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Herder, 2003.



- *Educar para ser: Vivencia de una escuela*. Herder, 2000.
- *Libertad y límites: Amor y respeto*. Herder, 2006.
- *Aprender a vivir con niños*. Herder, 2007.

**Documentos:**

- *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Universidad de Salamanca. 1-4 de julio del 2008.
- AAVV. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. (Colaboradores: Domingo Sánchez Blázquez ... et al.) Inde. 1993.
- *Ley General de Educación (LGE)*. BOE, 6/8/1970.
- *Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE)*. BOE, 4/7/1985.
- *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. BOE, 4/10/1990.
- *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)*. BOE, 21/11/1995.
- *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*. BOE, 23/12/2002.
- *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. BOE, 4/5/2006.
- *BOE nº5, Real Decreto 1631/2006* de 29 de diciembre.
- *Currículo de Educación Física. BOPV (Gobierno Vasco)*. 13 de noviembre del 2007.