

La tarea milagrosa

Autores: Carlos Manuel Rovira Serna y Manuel Parra Boyero

**Reflexiones sobre la significatividad
socia-afectiva de las tareas**

INTRODUCCIÓN

El objeto de este capítulo parte del interés por proponer o provocar la reflexión profesional hacia la significatividad de los contenidos que impartimos y, por ende, a los métodos elegidos. El planteamiento pudiera resultar pretencioso dada la magnitud del campo a tratar, con lo que queremos establecer el alcance de nuestra aportación ciñéndonos a la unidad básica de intervención, las tareas concretas: ejercicio, juego, situación, etc., como unidades de rendimiento significativo, elementos con los que construimos nuestro programa, y con él nuestras intenciones pedagógicas. Dado que éstas son los elementos que más directamente llegan los alumnos como los traductores a su lenguaje de nuestros elevados planteamientos programáticos. Se trata pues de un ejercicio de análisis de los componentes de una tarea tipo que, evidentemente, forma parte de las habilidades que debemos manejar a la hora de planificar.

Son pues estas unidades básicas las conductoras de nuestros objetivos didácticos, esto hace que su diseño, selección, articulación y ordenamiento sea una de las claves de nuestro éxito o, al menos, de la rentabilidad pedagógica del proceso de intervención cifrado, como veremos más adelante, en la productividad educativa de los sucesos que se operan durante la sesión. En el espacio de pocos segundos los alumnos entran en contacto con una vivencia determinada que bien puede mantenerlos alejados del/los objetivo/s que planteamos no operando en ellos más que mecanismos de repetición/reproducción o, sin embargo, puede "ponerle en aprietos", es decir, inducirle a una serie de adaptaciones/interacciones que pueda digerir conscientemente y, quien sabe, quedar alojadas en su bagaje personal.

No obstante, no es nuestra intención bucear en el análisis de estilos de enseñanza sino, sencillamente, proponer un cuerpo de atributos que, desde nuestro punto de vista, conformarían la propuesta tipo con elevadas posibilidades de ser significativa por sí misma o como eslabón de una cadena más compleja.

Es por otra parte inevitable dejar que nuestra adscripción pedagógica dentro de la educación física escolar no trasluzca, aunque, no parece que esto reste interés a la proposición inicial, dado que, en la inmensa mayoría de los casos, nuestro posicionamiento personal ante el todo que representa la realidad que nos

rodea impregna en mayor o menor medida nuestras intenciones como docentes en el área de educación física. En concreto vamos exponer este cuerpo de atributos de la tarea desde un enfoque humanista de la educación física basado en las significaciones personales del proceso de enseñanza-aprendizaje como el más aproximado al que intentamos mantener en nuestras clases, de entre los que actualmente conforman el registro de opciones pedagógicas para nuestro área (Siedentop, 1990).

POSICIÓN

Tal y como hemos expuesto, la necesidad de articular un cuerpo de atributos básicos de una tarea verdaderamente productiva y significativa va ligada a una manera determinada de entender e interpretar la enseñanza de la educación física; la nuestra, alejada del puro eficientismo y la competitividad, se apoya en supuestos pedagógicos que intentan posibilitar el desarrollo de las capacidades humanas múltiples y variadas, aunque no totalmente independientes de una realidad que, al cabo, orienta la acción.

El centro de nuestra labor profesional son las personas, reconocida esta obviedad, sigamos avanzando:

- Si la educación física lleva ese "nombre de pila", el hecho de trabajar por el crecimiento personal de los alumnos y el nuestro, desde y a través de lo corporal es para nosotros un principio irrenunciable.
- Trabajar por el crecimiento personal implica enfoques humanizadores, basados en las componentes humanas de la persona. Lo corporal, lo cognitivo y lo emocional como plantas del edificio humano que vamos construyendo y que debemos mantener en buen estado.
- El proceso de humanización persigue la consolidación de actitudes para la vida, es decir; de los valores. La conformación de esas actitudes es pues un objetivo del educador. Una de nuestras grandes misiones es, ni más ni menos, generar las condiciones idóneas para que la mayor parte de esos veinte o veinticinco individuos que cada cincuenta minutos se someten a nuestro criterio, sean cada vez mas solidarios, más autónomos, más respetuosos con los demás y el entorno y más inteligentes a la hora de tomar decisiones sobre su salud y su bienestar, en definitiva: más felices y más completos.

- El cuerpo pues, no es un extraño para el propio sujeto, en realidad no es un instrumento que accionamos en determinadas ocasiones puesto que esto revierte el proceso humano por el mecánico (Heredia, De Alauf y Rodigou, 1990). Existe pues todo un entramado de ligaduras entre lo corporal y las demás dimensiones de la persona que nos llevan hacia lo integral en nuestra actuaciónl.
- Nuestro compromiso docente no es, en definitiva, limitante ni limitado, atiende a necesidades comunes y universales de las generaciones con las que vamos trabajando promoviendo a la acción, a la respuesta y a la adaptación. Para ello la profesionalidad, el buen hacer, la sensibilidad y la intención de ser mejores personal y profesionalmente son ingredientes imprescindibles.

Buscamos pues lo relevante en cuanto a sensaciones, experiencias y vivencias que puedan optimizarse en el interior de nuestros alumnos. Esto nos lleva a procurar y provocar ambientes y situaciones generadoras de estas experiencias que, con la debida orientación, sean significativas es decir: ayuden a producir cambios en la actitud y la interpretación de nuestros alumnos hacia la realidad.

Disponemos por otra parte de referentes importantes en los que apoyarnos a la hora de fijar forma reflexiva nuestras posiciones:

- La pedagogía crítica y sus imbricaciones en la educación física. Habermas (1987) y Kirk (1999), este último plantea tres intereses constitutivos del saber, el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. En estos tres intereses podemos ver reflejadas la vía de capacitación técnica, la suministradora de sensaciones y la educativa respectivamente.
- La pedagogía de la experiencia o de la vivencia divulgada en los últimos años de forma activa por Ziegenspeck (1993) como revitalizador de las ideas pedagógicas del filósofo Kurt Hahn
- Las perspectivas críticas a la hora de plantear los diferentes enfoques de la educación física y la salud promovidos por Devís y Peiró (1992)
- Gutiérrez (1995), Fraile, (2001) o Parra, (2001) reivindican una visión crítica de los fines de la educación física moderna desde la

responsabilidad y el compromiso de nuestra área hacia la transmisión de valores sociales.

En definitiva, nos alineamos con aquellos que piensan en la educación física como motor y promotor de experiencias en el plano afectivo-social desde lo corporal, con sus implicaciones y compromisos éticos y como tributaria de una educación global e integral de nuestros niños y jóvenes.

Es obvio que para llevar a cabo este proyecto necesitamos una mejora constante en nuestra calidad docente.

Desde esta declaración de intenciones vamos a echar un vistazo al panorama actual en cuanto a la recepción que nuestros alumnos hacen de nuestra intervención, de nuestro proyecto pedagógico, sí, ese que, aún cuando estamos en los albores del siglo XXI, arrastra una considerable cantidad de usos y costumbres arraigadas en la tradición formal.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la actualidad muchos profesores de educación física nos vemos asaltados por una serie de preguntas clave;

¿En realidad estamos aportando elementos positivos al proceso de crecimiento-desarrollo de la personalidad de nuestros alumnos?

¿Tienen efectividad nuestras intenciones pedagógicas traducidas en actuaciones concretas en clase? ¿son eficaces?

¿Qué se llevan nuestros alumnos dentro cuando suena el timbre de final de la sesión?, ¿algo puntual y anecdótico aunque a veces muy divertido...?. ¿...o algo verdaderamente significativo en cuanto a que puede ser digerido e integrado para ser usado en momentos clave?

¿es verdaderamente relevante nuestra labor tal y como la concebimos para el crecimiento de nuestros alumnos en todos los ámbitos de su persona?

Cuando uno se formula a si mismo estas preguntas no puede por menos que alterarse puesto que siempre hemos entendido la educación física como un proceso diseñado en función de unos fines. ¿los elementos que articulan ese proceso son los adecuados?, ¿esos fines responden a las necesidades de nuestros alumnos en todas sus dimensiones personales?. Las preguntas se acumulan y esa inquietud nos lleva al cuestionamiento de nuestro programa y por ende al de nuestras propias intenciones docentes.

Seguimos manejando la inmensa mayoría de los resortes que articulan la sesión, las decisiones nos conciernen sólo a nosotros, el espacio de los alumnos es bastante menos amplio del que nos gusta definir en los foros de debate e intercambio con nuestros compañeros. Aquellas ideas que copiamos, reproducimos, interpretamos o inventamos y que al final convertimos en tareas

son las que, desde e nuestra racionalidad y nuestra formación, creemos que son las más adecuadas sin dedicar demasiada atención a su validación afectiva y social por parte de nuestros alumnos. Seguimos pensando que su implicación motriz tiene mucho de espontánea e innata, y, además, que es estanca, independiente tanto de su situación anímica y afectiva, como de su lugar en el contexto social, es decir: de sus intereses y de su mundo.

Ante esta situación, cabe exigir, tanto a nosotros mismos en cuanto a la selección de tareas, como a las diferentes instancias educativas en cuanto a la habilitación de canales de comunicación y participación donde podamos efectivamente transformar estas realidades.

Nuestros adolescentes se parapetan en una serie de planos vitales que construyen con materiales más o menos consistentes. Esos materiales llegan a ellos por varios canales que dependen en buena medida de la interpretación que hacen de lo que les rodea y de una selección muy clara de hábitos y conductas que les identifica personalmente y como grupo, y a la que se aferran sólidamente; puesto que si no lo hicieran, les sería muy difícil conformar su lugar en el mundo. Esto nos lleva a que debemos permanecer atentos a esos planos vitales de donde emanan sus necesidades, y además, facilitar la comunicación con los alumnos, y entre ellos mismos para disponer de la información suficiente.

Los materiales a los que hacemos referencia les adscriben a una determinada forma de vestir, de hablar, de divertirse, y de abrazarse o despreciar según qué ideas sobre el sexo, la religión, la política, las drogas, el amor, la amistad, el medio ambiente ...y la actividad física en todas sus implicaciones y dimensiones

Es cierto que esta cosmología se dibuja en sus mentes como una identidad un tanto ficticia, de hecho no eligen, les viene dada puesto que son vulnerables, permeables y gregarios; pero también lo es que sin ella no llegarían a la etapa siguiente de su maduración personal por lo que, paradójicamente es este el momento de intervenir educativamente en unas determinadas direcciones aprovechando uno de los momentos más mágicos y sensibles a las experiencias una vez superada la etapa infantil.

¿En qué medida relacionamos o dejamos que su realidad vital y nuestro diseño pedagógico crucen al menos la mirada?. Esta pregunta que nos asalta cada vez con más frecuencia lleva consigo una cierta intención estratégica; es evidente que no podemos competir en igualdad de condiciones con la cantidad y calidad de estimulación que nuestros alumnos reciben desde todo tipo de emisores y que en un elevado porcentaje, no sólo divergen de nuestras intenciones educativas sino

que, en algunos casos son diametralmente los opuestos;¹ ¿por qué no entonces centrar nuestro interés en aquellos aspectos de su cosmología que puedan resultar aprovechables en el diseño de nuestro plan?. Más adelante expondremos un intento de vislumbrar algunos de esos aspectos que, dicho sea de paso, no son fáciles de definir; no olvidemos que esa especificidad en sus comportamientos es también una seña de identidad, algo diferencial que en muchas ocasiones no están excesivamente dispuestos a compartir con "extraños".

No parece pues, una buena idea, acometer la labor pedagógica desde la frontalidad hacia la realidad de nuestros alumnos. Esto provoca una colisión y arrasa muchas de las posibles interacciones acrecentando los rol director/controlador para nosotros y el de pasivo/receptor para ellos. Es evidente que si les permitimos conquistar espacios tradicionalmente vedados, podrán evolucionar desde su estado de *usuarios* del proceso al de *accionistas* del mismo

La adherencia al movimiento y la práctica deportiva reflexiva y consciente es, en definitiva, un camino a recorrer, no un bombardeo de tareas no sistematizado y acrítico, que cae sobre los alumnos en vez de ofrecérselo desde la lógica de un lenguaje pedagógico afín y osmótico para con sus necesidades, intereses, inquietudes y realidades en la medida que la elasticidad del propio sistema de valores escolar y nuestras propias convicciones nos lo permitan. Pero, todavía podemos ir algo más allá; esa osmosis a la que hacemos referencia no ha de ir destinada exclusivamente a la mejora de las interacciones docente-discente, sino además, a la mejora de capacidades de toda índole desde un reconocimiento de la identidad del alumno como producto o resultado de procesos sociales latentes.

EL ALUMNO RECEPTOR. LA PERCEPCIÓN Y LAS REACCIONES ANTE LAS TAREAS PRESENTADAS.

Podemos decir que, de entre el grupo de momentos clave de una sesión de educación física, destacan aquellos en que el alumno percibe e intenta integrar lo que le estamos ordenando/indicando/proponiendo/ofertando que haga. De cómo tenga lugar este momento depende en buena medida el éxito de la propuesta

¹ Es particularmente flagrante y dolorosa esa divergencia en aquellos estímulos que provienen precisamente del ámbito público (televisión, instituciones, etc.) donde trabajamos muchos de nosotros. "El enemigo en casa "

cuantificado en términos de cantidad de acción, implicación, participación, placer, diversión, etc. Existen multitud de estrategias que enriquecen ese momento de encuentro como facilitadores de todo el proceso posterior en la sesión. Nuestro talante inicial ha de ser receptivo a su estado inicial, imaginativo en la presentación de objetivos y actividades, cariñoso, estimulante, buscador del contacto y sobre todo, una invitación a aprender.

Esto nos lleva a pensar que, podemos prosperar cuanto más cercana sea la morfología de esa tarea a sus apetencias e intereses; o incluso en su nivel puntual de receptividad motriz y afectiva. El ya clásico precepto de la *atención a los intereses de los alumnos* es y ha de ser matizado convenientemente aún cuando en esencia es válido.

Estas matizaciones provienen generalmente de lo que el profesor, los que han instruido al profesor y todo el cuerpo de doctrina de la educación física como ciencia pedagógica interpreta por *intereses de los alumnos* y que no necesariamente ha de coincidir con *sus intereses* o la percepción y el sentimiento individuales que el alumno tiene de sus intereses. Cuando programamos nuestras actuaciones pedagógicas, definimos los contenidos y seleccionamos las actividades y propuestas, estamos en cierta medida diseñando también sus necesidades desde nuestra perspectiva. Teóricamente somos capaces de percibir esas necesidades como susceptibles de ser satisfechas por nuestro método y por las actividades que elegimos; ¿hemos estudiado a fondo esas necesidades?, ¿las hemos clasificado en cuanto a los diferentes ámbitos de la personalidad?, ¿es tanta la distancia que nos separa ya del recuerdo de nuestras sensaciones como adolescentes?, ¿responden lo manuales de didáctica a todos estos interrogantes?

Se nos antoja, pues, imprescindible una reflexión profunda dentro de nuestro colectivo hacia estas cuestiones, que nos lleve a generar un canal sólido de comunicación con nuestros alumnos que nos lleve a la conexión deseada desde todos los ámbitos (verbal, corporal, emocional...)

Es curioso pensar que desde una determinada perspectiva socio-afectiva, una sesión de clase no es otra cosa que el juicio y la validación que los alumnos hacen de nuestras propuestas. Ese juicio es emitido no sólo desde la cantidad y calidad de la implicación motriz, sino de las características de su reacción que a su vez viene dada en gran medida por la afinidad de éstas a lo que les gusta, atrae o satisface. Sabemos que hay alumnos absolutamente blindados a determinado tipo de actividades o de las condiciones de la práctica de esas actividades, que la

pasividad, la falta de atención o las actitudes esquivas² no son necesariamente caprichosas, tienen un origen y unos fundamentos. La comprensión de estos dos últimos elementos es lo que nos está moviendo a buscar respuestas.

Si somos capaces de conectar con esos gustos y esas necesidades, atendiendo a su globalidad y haciendo que las propuestas reten su equilibrio vital, estaremos avanzando.

¿Debe interpretarse que hemos de ser esclavos de la voluntad caprichosa de los alumnos y modelar según esta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje?. Conocemos casos de profesores que han recurrido a esta dinámica con tal de tornar favorable el juicio al que antes aludíamos. Profesionales totalmente plegados al deseo de sus alumnos, redefiniendo así varios conceptos de las interacciones docente-discente y las bases del propio proceso pedagógico.

Evidentemente no es deseable este extremo como no lo es cualquier otro pero sí resulta evidente, y cada vez más, que hay un gran número de alumnos que siguen obteniendo una experiencia traumática o al menos no exitosa de nuestras clases, definiendo el éxito en dos dimensiones:

- La cantidad de placer, de felicidad y de consciencia de los beneficios de la acción durante la propia acción aún asumiendo y aceptando situaciones agonísticas.
- El nivel de satisfacción y de buenas sensaciones que se lleva a casa o a la siguiente clase. El poso mágico que hace que, después de una reflexión compartida, algunos de los sucesos de la sesión provocados por nuestro diseño de actividades queden alojados en su interior y se conviertan en crecimiento personal.

La individualización y la riqueza de la oferta con propuestas multidireccionales y abiertas ayudan a redefinir el concepto de éxito.

Hay quien, desde una posición crítica hacia estas ideas, puede espetarnos que vamos a acabar convertidos en una suerte de payasos recreacionistas absolutamente plegados al capricho de adolescentes descerebrados sin ningún interés por la salud, los valores y el mejoramiento de sus capacidades físicas. Es comprensible desde una perspectiva superficial y academicista que en muchas

² Tousignant (1981) citado por Siedentop señala las estrategias de algunos alumnos para ocultar hábilmente su falta de participación aún comportándose correctamente, consiguiendo que el profesor no se dé cuenta. A estos alumnos los denomina *esquivos competentes*.

ocasiones esconde cierta resistencia a la pérdida de control y estatus o a la excesiva confianza en los infalibles recetarios de tareas.

La reacción de los alumnos ante lo que les presentamos no es siempre de conformidad y entusiasmo aún cuando pongamos en juego toda nuestra capacidad de motivación, porque el aprendizaje va acompañado de sensaciones, sentimientos, simbolismos, interacciones con sus iguales, reticencias, bloqueos y un sin fin de elementos más que conjugados producen o no beneficios en su personalidad, le hacen crecer. Los alumnos, pues sienten y padecen en nuestras clases al igual que en todos los ámbitos de su existencia, no son inanimados por lo que sus intereses, conscientes o impuestos, coherentes o difusos les son propios y eso, queramos o no les identifica y les da cierta homogeneidad como grupo social.

La *intolerancia emocional* es una de las lacras de la metodología de la educación física actual; el mejor abono para cosechar indiferencia y apatía. Se ha pretendido uniformar los comportamientos como vía para generar control o producir eficiencia, sin caer en la cuenta de que la expresión de los sentimientos, la gestualidad espontánea o la libertad para implicarse plenamente, son vientos que pueden soplar siempre a nuestro favor.

En cualquier caso, nuestra intención es profundizar en el debate para mejorar nuestra calidad docente, no escondemos nuestras dudas y zozobras, las traemos adelante para compartirlas desde la reflexión; y es precisamente fruto de esa reflexión el intento de redefinición de algunos conceptos hasta ahora asumidos con excesiva complacencia y que además están fuertemente relacionados con el diseño de actividades:

La implicación y la participación

Cuál es, en la práctica, la presencia que nos interesa realmente: ¿la del alumno mecánico, reproductor y emulador que participa por que así esta establecido inmemorialmente pasando por la acción como un objeto más del entorno?; o la del alumno que llega y se introduce en la acción por sus propios medios, es decir: desde la consciencia que da el hecho de encontrar un sentido al aprendizaje³, puesto que se establece una relación entre los hechos cognitivo, y afectivo, y la realidad inmediata.

³ Caballero, J. (1999). Conexión entre aprendizajes y experiencias como condición indispensable para dar sentido a estos últimos.

Llevamos demasiado tiempo cuantificando la participación en minutos, metros o repeticiones, aferrados a lo tangible sin detenernos a reflexionar, aunque sea estimativamente, sobre lo que está ocurriendo o puede ocurrir en las intimidades de nuestros alumnos. Si se nos permite la expresión, *les debe merecer la pena implicarse*, poner en juego sus capacidades; la acción no consciente es generalmente estéril o al menos, no todo lo productiva que suponemos en términos de rendimiento educativo. Si esto no es así, ¿por qué entonces los datos de adherencia a la actividad física no son espectaculares? ¿por qué la participación actividades alternativas a la ingesta compulsiva de alcohol los fines de semana no aumenta?, ¿por qué siguen consumiendo cantidades industriales de basura mediática?

Posiblemente no se trata de llevárnoslos a nuestro terreno, sino plantear en su terreno otras ofertas.

Aún así hay alumnos tan adaptados al sistema imperante que rechazan la conquista de su propio espacio, eludiendo la posibilidad de coger las riendas de su propio aprendizaje; alumnos que necesitan todos los datos para actuar rechazando un nivel mínimo de incertidumbre. Actualmente suponen uno de nuestros grandes retos y sobre ellos, nuestra actuación ha de ser preferente puesto que, probablemente, todavía no han sido capaces de descubrirse plenamente a sí mismos.

El éxito

Formalmente, realizar una tarea con éxito es acomodar la acción a un modelo generalmente preestablecido y validado por la experiencia en un entorno y con unas condiciones adecuadas. La acción va acompañada de atributos que hacen que el alumno, además, socialice, colabore, respete y acate normas e identifique los aspectos preventivos que dan a esa ejecución seguridad y eficacia.

Sí, pero ...¿y el éxito individual? ¿y la felicidad ...aunque sea un mínimo destello?

Los alumnos necesitan de situaciones que les hagan sentir definitivamente bien, podemos contribuir a esto esparciendo las posibilidades de éxito. Si podemos hacer que lleguen a la realización formal de la propuesta de muchas maneras diferentes adaptándonos a muchos niveles a la vez y diseñando

progresiones verdaderamente adaptadas, convertiremos el éxito en algo realmente disponible para todos. Los procesos cerrados, además de comprimir el currículum, crean élites entre el alumnado y producen insatisfacción en el resto.

Nos anima pensar en el éxito de los alumnos como aquella situación o situaciones en las que éstos comparten logros después de sentirse desafiados gracias al hallazgo de un lugar individual en el que se encuentran cómodos dentro de la acción puesto que, a su vez, ésta se desdobra para todos y cada uno de ellos. El alumno triunfa cuando lo hace tanto "gracias" como "a pesar" de lo que es. ¿Qué tal una revisión del carácter de algunos objetivos que actualmente nos planteamos en nuestras programaciones y en nuestras propias intenciones educativas?

Así mismo, es importante considerar el factor antagónico: el fracaso.

Lo "no conseguido" no es necesariamente dañoso para el alumno siempre que:

- No se lo arrojemos a la cara poniéndolo en evidencia. Es infinitamente más fácil marginar al torpe o incompetente que explorar sus capacidades y hacer que, dentro de nuestra propuesta, encuentre su lugar.
- Provoque nuestra propia reflexión metodológica. Una única posibilidad en la ejecución o resolución del problema creará guetos en el grupo
- Le sirva de estimulante y le anime a un nuevo intento.

La motivación

Quizás uno de los logros más difíciles de conseguir actualmente como docentes es el hecho de provocar una disponibilidad hacia la acción o hacia la implicación activa en situaciones de cualquier índole de aprendizaje.

Las ganas de aprender proceden de la intimidad aunque haya situaciones en que éstas sean generalizadas o compartidas, y no siempre emanan directamente de nuestros esfuerzos motivadores. Keefe (1988), citado por Delgado (1999) relaciona la calidad de los aprendizajes con la forma en que los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Al hablar de ambientes de aprendizaje consideramos que una porción de éstos

corresponde a situaciones *a priori*, en estados anticipatorios o propiciatorios sobre la disposición del alumno a ingresar en unas u otras propuestas. ¿Somos o debemos ser responsables de esos estados anticipatorios?. Ante esta y otras preguntas consideramos interesante manejar varios parámetros:

- Estado en el que los alumnos llegan a la sesión. Qué es lo que traen que podemos optimizar para motivarles y qué puede resultar un limitante para la implicación y la acción. Un simple "¿cómo estáis?", puede ser de infinita utilidad para conducirles a la acción.
- Experiencias anteriores en esas mismas propuestas.
- Estrategias y recursos de motivación por nuestra parte. Sorpresas, novedades, incertidumbres.

Y además...

- Reacción ante la propuesta, relacionada (al menos en la forma o en la conformación de ese ambiente) con la proximidad de ésta a su interpretación de la realidad y sus componentes. Afinidad de la propuesta con su "mundo mundial"

Creemos que hay o puede haber más y mejor motivación si los personajes de la acción que les proponemos *se parecen a ellos mismos*.

Los roles

Superado ya el paradigma basado en la pura instrucción, asistimos actualmente a la consolidación de actitudes más aperturistas de los profesores en cuanto a la cesión de espacio para los alumnos. La gestión de los espacios, la toma de decisiones en tareas de organización, la autoevaluación o incluso la evaluación de algunos aspectos de nuestra actuación, son logros que hemos conseguido como docentes aunque en ocasiones no han sido precisamente reivindicados por los alumnos.

No obstante, seguimos siendo mayoritariamente el único referente que tienen en la acción. Aunque favorecemos la creatividad y la libertad, nos mantenemos como foco único de coordinación y gestión, tendemos a dinamizar todos y cada uno de los momentos, canalizando todos los sucesos posibles.

Creemos interesante reflexionar sobre la habilitación de espacios realmente "privados" entendiéndolos como espacios gestionados por ellos favoreciendo así el libre devenir de sus estilos de aprendizaje⁴. ¿Significa esto ausentarnos del control de las contingencias y de la gestión de la sesión?; evidentemente no. Se trata ni más ni menos de recrear o construir ambientes donde estén cómodos, a sus anchas, donde se sientan incitados o promovidos hacia el movimiento, no obligados. Démosles material, y construirán, démosles terreno, y lo ocuparán, démosles protagonismo, y se sentirán bien.

Esos espacios pueden ser ricos, verdaderas colecciones de sucesos que, al ser vividos y experimentados generan crecimiento. Basta con plantear situaciones de inicio y elementos delimitantes. A partir de ahí, la pelota que está en su tejado.

Por otra parte, la observación de esos sucesos y su experiencia por parte de los alumnos nos permite extraer datos de primera mano sobre comportamientos, actitudes, etc., convertibles en feed-back de calidad.

⁴ Como parte de la simbiosis que propone Delgado Noguera (1999) entre estos y los estilos de enseñanza.

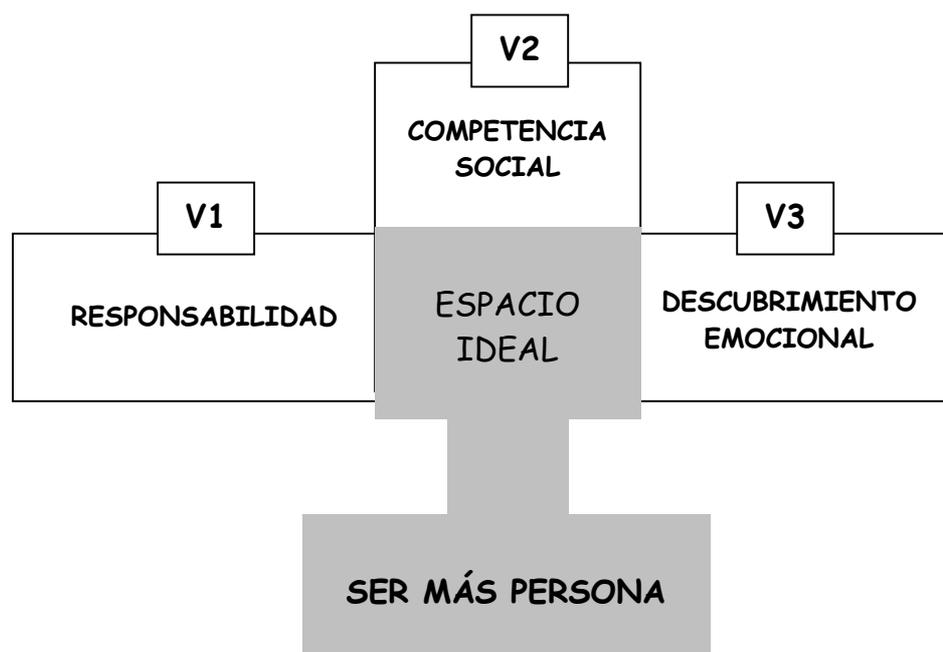
PROPUESTA Y ANÁLISIS DE LOS ATRIBUTOS DE LAS TAREAS EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA Y LOS ENFIQUES HUMANIZADORES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

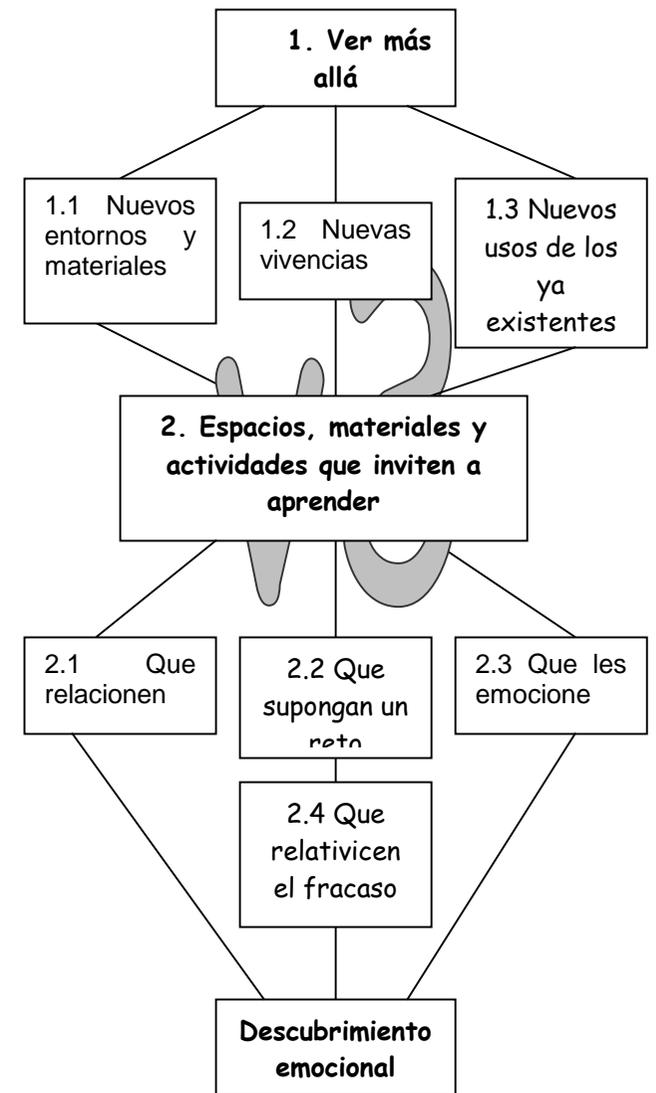
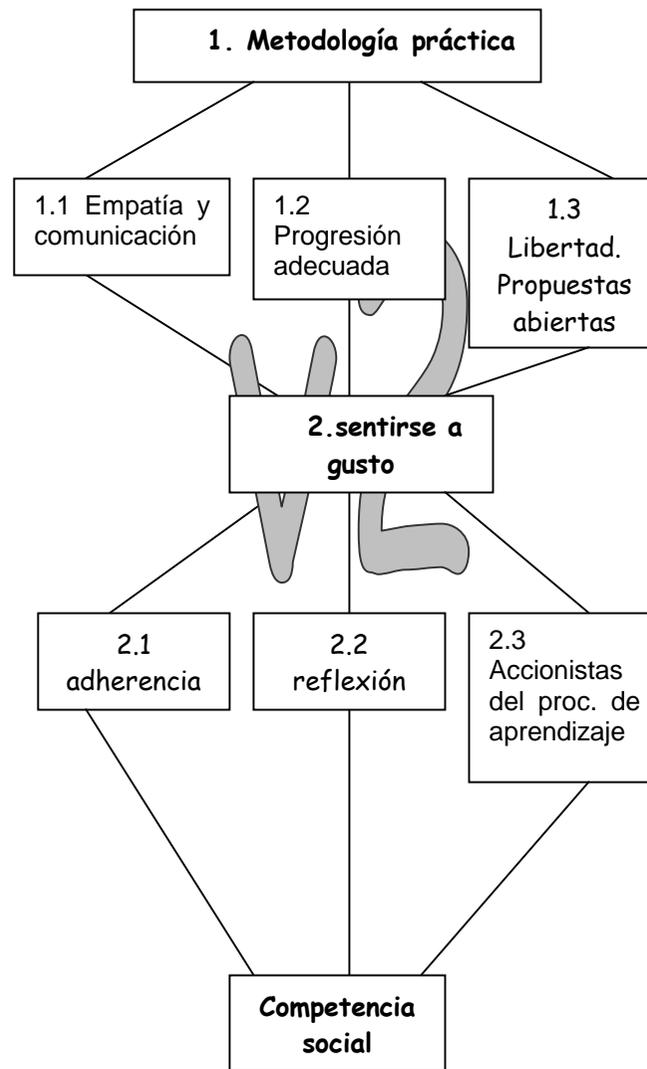
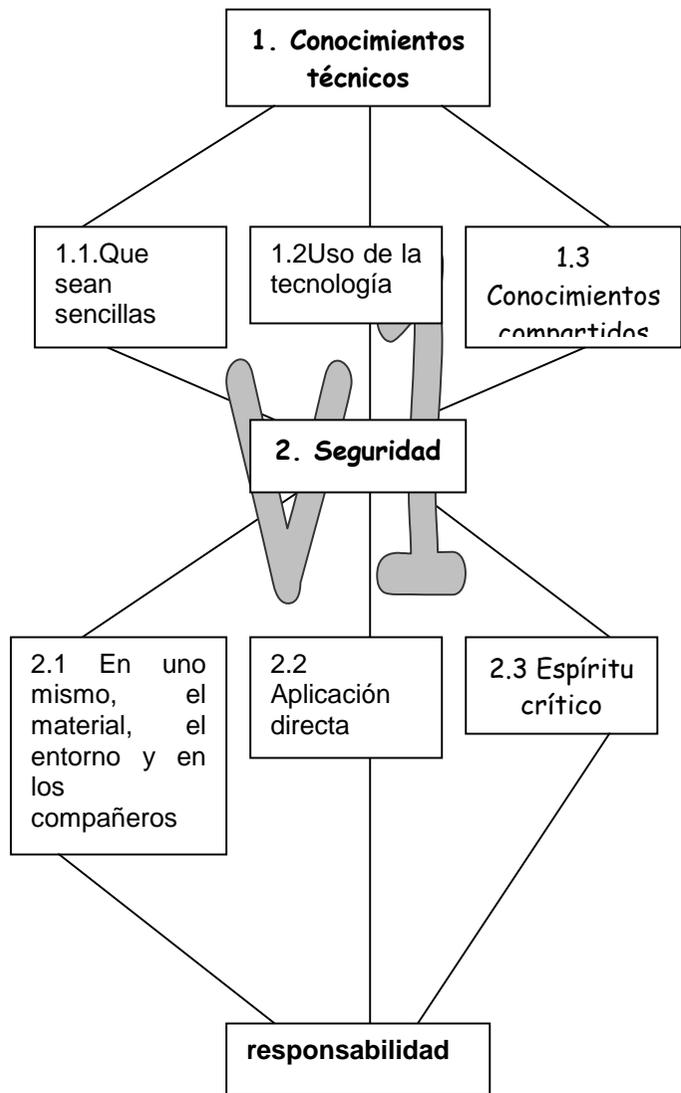
En consonancia con lo expuesto relacionamos a continuación una propuesta de atributos o elementos que han de contener las tareas que presentamos a los alumnos para conseguir rendimientos educativos desde un punto de vista humanizador.

Para hacerla más comprensible y guiarte correctamente hemos diseñado un gráfico que creemos refleja de manera integrada esta propuesta de atributos de las tareas.

No hemos hecho sino relacionar la morfología ideal de las tareas con el modelo de enfoques o vías didácticas desde una perspectiva humanizadora de la intervención en educación física. Podrás observar cómo estos atributos se van desgranando por los canales que estas vías definen y que conducen hacia tres grandes metas que consideramos como los objetivos de referencia que determinan nuestra labor como docentes y que, a su vez llevan a la meta principal: el crecimiento y la consolidación de la persona.

La traducción práctica de este modelo es posible gracias al establecimiento de ese estado ideal que definimos en el capítulo (...), donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.





Desde la vía 1 o de capacitación técnica proponemos una serie de atributos de las tareas que proponemos a nuestros alumnos utilizando como hilos conductores los elementos *seguridad y responsabilidad*. El entorno didáctico se conforma en torno a modelos validados universalmente que tienen que ver con la ejecución de protocolos, maniobras y técnicas básicas de instalaciones, aseguramientos, usos del material, etc.

- *Que sean sencillas y a la vez con un nivel mínimo de organización*

V1 1.1

Las propuestas excesivamente regladas obstruyen la participación y acaban, de manera general, aburriéndoles. Si observamos su comportamiento cuando están en grupo, no tardamos en darnos cuenta de que han establecido reglas y que éstas constituyen un código de obligado respeto para mantener su vinculación ese grupo, relacionarse con los demás y dar homogeneidad a su identidad compartida. No están contra las reglas, manifiestan ofuscación cuando no entienden las reglas o cuando éstas son complejas o muy numerosas, es como si hubieran inventado un sentido común específico basado en ese código.

La simplicidad a la hora de plantear las tareas por nuestra parte puede ayudarles a ingresar en ella con confianza. En ocasiones presentamos las propuestas llenas de prohibiciones, excesivamente delimitadas con lo cual cercenamos la creatividad y la posibilidad de movimiento no sólo físico sino también creativo, afectivo, etc. Constituye una experiencia gratificante para nosotros observar como ante una propuesta abierta, sin apenas codificación formal, ellos van progresivamente ordenándola a base de sencillas reglas en forma de acotaciones de la práctica no necesariamente expulsivas o eliminatorias. Nuestros alumnos son capaces de buscar una lógica en su actuación.

A simple vista puede resultar paradójico cuando estamos hablando de sencillez y aún más cuando posteriormente hablemos de libertad, creatividad, afinidad con sus intereses, etc. pero el caso es que se sienten seguros en unos niveles básicos de organización y disposición de material, y es a partir de ahí cuando demandan autonomía.

Un umbral mínimo de organización de las contingencias les da confianza y no abusan de nuestra tutoría bombardeándonos con preguntas, dudas, necesidades,

etc. Si somos capaces de garantizar este umbral, nosotros y ellos tienen muchas posibilidades de que todo vaya más o menos sobre ruedas.

Es curioso observar como paralelamente a sus ansias autonómicas y de espacio propio, necesitan arroparse con el referente del profesor ante aquellas situaciones que se les escapan. Esta actitud tiene formas diversas; desde la petición de permiso para cosas verdaderamente nimias, hasta la demanda de pistas o indicios que les ayude a organizar su acción. Debemos interpretar estas demandas como lógicas puesto que su percepción de un entorno determinado puede llegar a ser estéril sin un mínimo de orientación.

- *Que sea "tecnológica"*

V1 1.2

En muchas ocasiones, el manejo de instrumental y tecnología será de gran ayuda a la hora de favorecer el proceso de aprendizaje dentro del diseño de tareas. Son la generación tecnológica la que convive con más y mejor nivel de avances técnicos de uso cotidiano. Las referencias a esos elementos en nuestras sesiones en forma de propuestas concretas que recreen simulaciones, estrategia o manejo de aparatos, garantiza el nivel de conexión con el contenido genérico y favorece la implicación.

- *Que los conocimientos adquiridos puedan compartirse*

V1 1.3

Se trata, ni más ni menos, de fomentar la socialización y las relaciones interpersonales desde la gestión mancomunada de los conocimientos que van adquiriendo. Las propuestas han de producir elementos operacionales o actitudinales que puedan ser transmitidos y, así, fijados como propios para el grupo de clase, el de amigos, y, ¿por qué no?, el de los jóvenes como grupo y poder social.

- *Que generen seguridad en sí mismos, en los demás, el material y el entorno*

V1 2.1

Dentro de la vía 1 y en el trabajo sobre contenidos de índole técnica y de reproducción de modelos establecidos, perseguimos la fijación de unos niveles óptimos de responsabilidad como valor que lleva al crecimiento personal y que puede desdoblarse en una doble dimensión: como agente de consolidación del comportamiento y como expresión de la adhesión psico-afectiva al grupo. Si conseguimos que los alumnos generen el propio control de la actividad, haciéndose cargo de la mayoría de las contingencias y además lo hagan de forma sistemática, tendremos ante nosotros una realidad perseguida durante mucho tiempo y que siempre nos ha parecido poco menos que utópica. Mostrarles los posibles riesgos de actuaciones inconscientes e ir de manera progresiva otorgándoles responsabilidades son herramientas eficaces.

- *Que tengan una aplicación directa. La significatividad*

V1 2.2

Al comienzo de este capítulo exponíamos su propio objeto, la eficacia de las tareas que proponemos en cuanto a que acrecientan, junto con otros procesos, el bagaje personal de nuestros alumnos.

Desde la óptica de la vía 1, creemos imprescindible que capten desde el primer momento la utilidad de lo que les proponemos expresada en unidades como la seguridad y la eficacia para conseguir tanto para conseguir sensaciones com

o para cuidar de sí mismos, los demás el material y el entorno (V1 2.1). Este atributo podemos considerarlo como transversal en las tres vías ya que no podemos desvincular al discente de su participación en el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, de los "por qué" referidos al objeto del propio proceso.

- *Que fomente el espíritu crítico*

V1 2.3

Este atributo emana directamente del anterior. La integración de los conocimientos adquiridos y su interpretación en términos de utilidad práctica, lleva a un mejor análisis de la realidad. Esta capacidad de análisis es fundamental en la valoración que hacen de su propio papel de discente accionista de los procesos. La información bien gestionada e interpretada hará que seleccionen óptimamente lo que conviene en cada situación y discriminen lo accesorio. Esto, les llevará a su vez a ser más responsables como alumnos y como personas.

La presencia de estos atributos en tareas vinculadas a la adquisición de conocimientos técnicos, llevan a la asociación de ideas seguridad-responsabilidad, la primera como agente de gestión de su propia acción y la segunda como actitud consolidada.

Desde la **vía 2** o de optimización educativa, podemos dotar a las tareas de una serie de atributos de tipo metodológico basados en el principio de protagonismo para los alumnos, estableciendo un trasvase desde su tradicional condición de *usuarios* del proceso hacia la de *accionistas* del mismo. Construimos un entorno en el cual el alumno se encuentre a gusto, que le sea familiar, acogedor, donde la empatía con su forma de ver y entender el mundo sea un elemento prioritario. De esta forma generará adherencia hacia la actividad física. Buscamos pues la competencia social desde su propia vivencia de lo social no desde su incrustación en un sistema que evidentemente ni entiende ni le es afín.

Que sea empática, conectando o tenga que ver con lo que les mueve, con lo que les gusta, con lo que les pasa y con lo que son.

V2 1.1

Es, quizás el núcleo central de nuestra reflexión. En el estadio evolutivo que ocupan, son fundamentales el desarrollo de capacidades físicas, la potenciación de su autonomía en cuanto a la toma de decisiones sobre el mantenimiento óptimo de su salud y la adherencia a la práctica físico-deportiva regular. Estos y otros elementos son explicitados como fines de la educación física; no obstante, olvidamos con demasiada frecuencia que sus personalidades individual y social

también entran en juego, el alumno no se disfraza de deportista cuando entra en el gimnasio, llega a nosotros con su bagaje como persona y como miembro de un grupo social que tiene sus homogeneidades y sus diferencias pero, al fin y al cabo, un perfil social definido que le mantiene conectado al entorno aún cuando en ocasiones ese perfil le sirva para desconectar.

Están juntos, tienen su lenguaje, sus usos y costumbres; ¿por qué no importar los elementos que nos sean válidos e impregnar con ellos la práctica?. ¿Qué principios didácticos no estamos respetando con esta idea?, ¿Es realmente contraindicada?, ¿nos aleja de los objetivos?. Pensamos rotundamente que no es así, puesto que en innumerables cursos, seminarios, reuniones de departamento, etc., se expresan ideas e intenciones de este tipo que a la hora de llevarlas a la práctica no encuentran una realización definitiva por razones no siempre bien entendidas.

Creemos que con la debida motivación y construcción de ambientes de aprendizaje adecuados, pueden trabajar a gusto en y sobre tareas que les vienen a la medida, accionando su cuerpo con responsabilidad, control y disfrute, para obtener experiencias de vida que puedan integrar en su conducta ...pero sin dejar de ser lo que son.

- *Que se habilite desde una progresión adecuada*

V2 1.2

Hemos de huir de la situación en la que los alumnos colisionan con la tarea, este impacto puede dar lugar a vivencias no deseadas que originen una experiencia traumática de la Educación Física. Se trata de un atributo sencillo pero no siempre bien manejado. Se trata de articular diferentes ritmos y velocidades, aptas para todos y todas, sin prisas y con las debidas pausas.

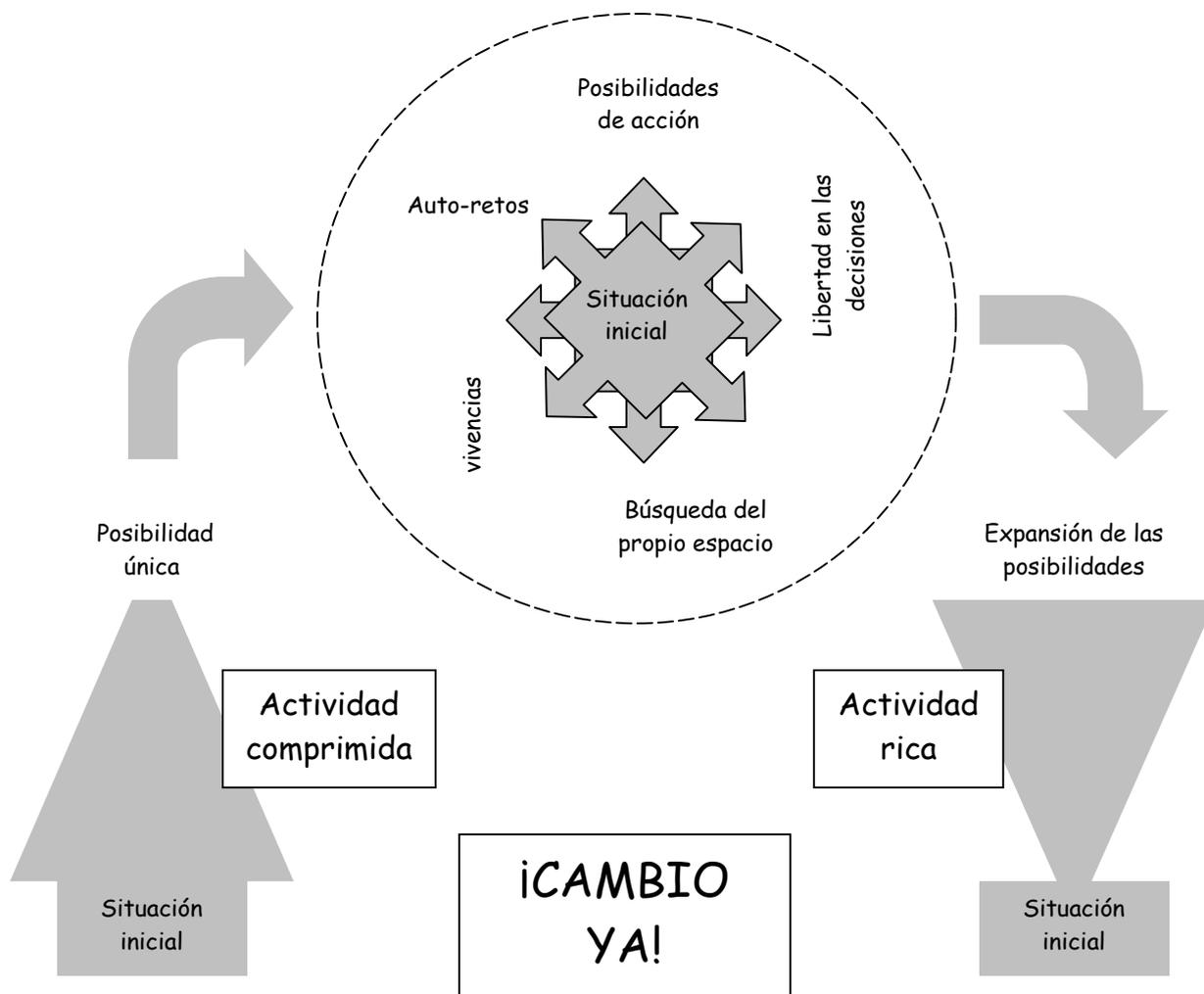
La progresión no se interpreta aquí exclusivamente como un elemento relacionado con la acción motriz, sino también con la percepción de la propia tarea y en consecuencia, de la implicación y el compromiso del alumno hacia la acción. La vivencia no es instantánea en su totalidad; muchos alumnos prefieren fragmentarla para "digerirla" mejor. Esto nos exige sensibilidad y cierta habilidad a la hora de diseñar las tareas, habilitando espacio y ritmo para todos donde cada uno elige el peldaño por el que desea comenzar.

- **Que sea abierta; con diversidad de caminos. Libertad para diseñar la propia acción.**

V2 1.3

Al comienzo del capítulo analizábamos el concepto de *éxito* relativizando su acepción tradicional y reivindicando su dimensión individual en función de la disposición del espacio para todos. Esta diversidad de caminos produce comodidad en el sentido de que no crea guetos de alumnos *torpes o incapaces*. Se trata de incitar, no de provocar inhibiciones, de incitar a la acción, no de marginar otorgando la hegemonía a los más dotados físicamente. Todos pueden gozar de su momento de gloria, sin élites absurdas.

Para ello la tarea ha de tener riqueza, ha de ser abierta, donde los alumnos puedan trazar multitud de caminos que lleven, no necesariamente a una *solución única y exclusivamente válida* sino por un proceso de vivencia útil y enriquecedora, en definitiva, que esté a gusto.



- *Que genere una adherencia a la actividad física y sus consecuencias saludables*

V2 2.1

Si las acciones de respuesta son elegidas por los alumnos de forma orientada y no impuesta, la cantidad y la calidad en la acción serán diseñadas por ellos, lo cual reduce considerablemente las posibilidades de rechazo por excesiva fatiga o incapacidad técnica. Ese movimiento autogestionado y libremente vivenciado generará el deseo de repetir y quedará como algo placentero. No queda más que aprovechar la adherencia que todos los seres humanos generamos hacia lo placentero

- *Que lleve a la reflexión*

V2 2.2

Partimos aquí de la base de que la actividad que un alumno desarrolla, vinculada a unos fines concretos percibidos y comprendidos puede llegar a ser estéril si no se digiere adecuadamente. La vivencia es anecdótica si no se integra definitivamente en el bagaje personal. Los momentos de reflexión que llevan a compartir lo vivido con los demás mediante la libre expresión de las sensaciones que han tenido refuerzan esa fijación interior de las actitudes deseables.

Se trata quizás de uno de los momentos más ricos en la sesión; ese en el que nos contamos las "batallitas" y pensamos sobre ellas entre iguales.

Debemos pues habilitar tareas que tengan la suficiente riqueza vivencial como para que, una vez compartida su vivencia, quede un significado (por pequeño que sea) en el interior de los alumnos y les vaya haciendo crecer.

- *Que les convierta en accionistas del proceso de aprendizaje*

V2 2.3

Como hemos mencionado anteriormente, la cesión de espacio tradicionalmente asumido por el docente hacia los alumnos, es uno de los principales elementos de estos procesos de cambio por los que estamos apostando. Han de decidir lo conveniente, involucrándose en dilemas de todo

tipo. Es del todo saludable que pasen por apuros de índole moral, afectiva, coroporal, etc., para que a lo largo del proceso vayan diseñando su posición ante los retos propuestos (no impuestos). Esa posibilidad de regir la cantidad y calidad de su propia implicación ha de ser una oportunidad firme y nos atreveríamos a decir que un derecho. Hemos de establecer una *Pedagogía de la elección* que les convierta en seres críticos y autónomos, desde la base de lo deseable, que no es otra cosa que la expresión, medida en actitudes y comportamientos, de lo que un ciudadano comprometido con su entorno desea para sí mismo y para los demás, no en un mundo ideal, sino en un mundo cada vez mejor.

Estos atributos contribuyen pues a la configuración de un entorno acogedor para el individuo y para el grupo. Es indiscutible que en un entorno acogedor suceden más y mejores cosas que en un entorno hostil. Si somos capaces de diseñar propuestas con alto nivel de autogestión y decisión apuntando a objetivos validados como idóneos y deseables estaremos en camino hacia la competencia social de nuestros alumnos. La empatía, la libertad responsable en la acción, la reflexión sobre lo vivido y el protagonismo en las decisiones guiarán nuestros pasos.

Desde la **vía 3** o suministradora de sensaciones, nos adentramos en un campo bastante inexplorado en ocasiones por miedo a las reacciones de los alumnos o a la creencia de que el plano emocional es poco menos que yermo para la producción educativa.

Nada más lejos de la realidad, las emociones pueden ser optimizadas en función de unos objetivos si ofrecemos espacio para que sean vividas e interpretadas. Se trata de ver más allá, de adentrarse en otra dimensión de la personalidad de nuestros alumnos, manejando espacios y materiales novedosos, estímulos que movilicen el espíritu, no sólo el músculo y la mente, y de desafiar la secular intolerancia emocional que no hace sino retardar y entorpecer el desarrollo personal. He aquí los atributos relacionados con esta vía:

- ***Que tenga lugar en nuevos entornos y con nuevos materiales***

V3 1.1, 1.2 y 1.3

Es indiscutible que la exploración de entornos y materiales novedosos excitará la implicación de nuestros alumnos, potenciando sus capacidades creativas y otros factores asociados a la cooperación y a la socialización. De

igual forma, podemos fomentar las desinhibiciones, la capacidad de sentir libremente gracias a las nuevas formas y espacios o a formas y espacios habituales empleados alternativamente.

La optimización de materiales clásicos para otros usos está dando resultados muy satisfactorios, en cuanto que descomprime la práctica en clase y la dota de nuevas dimensiones y posibilidades; si además conseguimos desdoblar las propuestas para que puedan llevarse a cabo en diferentes espacios o en varios espacios a la vez, estaremos motivando grandemente. La conquista de los llamados *espacios clandestinos* en nuestros centros está suponiendo un avance espectacular en las sesiones de educación física, en cuanto a que producen un redescubrimiento de un lugar en el que pasan seis horas diarias y que, en realidad no conocen.

La exploración de escaleras, aparcamientos, jardines, etc. como entornos de acción les atrae hacia la propia acción liberándoles de la monotonía espacial que supone, en ocasiones, la instalación específica.

En definitiva, se trata de conformar un ambiente didáctico basado en la premisa de que espacios y materiales novedosos den lugar a actividades que inviten a aprender

- *Que les relacione*

V3 2.1

Existe entre ellos un culto desafortunado a lo propio, a lo que les identifica y les une y que compone la estructura básica de su mundo y su forma de entenderlo. Participan más si están juntos.

Si la tarea o el propio ambiente de la sesión contiene elementos que les asocie ante la resolución de un determinado problema o la consecución de un logro común, estaremos reproduciendo o recreando dinámicas que les son totalmente familiares, podría decirse que intrínsecas; esto provoca complicidades, pactos, estrategias colectivas, miniproyectos de actuación, en definitiva: situaciones de "todos para...".

A. Seybold (1976) nos habla de *prácticas mancomunadas*, como uno de los principios de la fundamentales de la práctica en las sesiones.⁵ Estos ambientes de mancomunidad, de colectivización de los recursos imaginativos y de acción aseguran comunidad y relajación, alimentan la creatividad y, esto es imprescindible, ubican a cada uno en un espacio cómodo puesto que se necesita de todos. Todos y cada uno de nuestros alumnos tienen algo que aportar por mínimo o irrelevante que a él mismo pueda parecerle.

Si quedan en una plaza para comprar bebidas, planean una excursión, crean una red perfectamente organizada para la distribución de fotocopias de apuntes, recaudan y llegan a un consenso para comprar un regalo en el cumpleaños de uno de ellos, son entonces capaces de tejer una red de actitudes individuales acopladas unas con otras que lleven a esa actuación mancomunada en nuestras sesiones. Sólo tenemos que provocar esas respuestas ante estímulos estudiados y acordes con lo que les mueve, con lo que les gusta, con lo que les pasa y con lo que son. Algunos ejemplos de asociacionismo espontáneo los tenemos en la famosa página web "el rincón del vago" o en los grupos que "grafitean" ; pruebas de su capacidad para hacer algo importante en común.

Hay, así mismo una aportación que personalmente valoramos de manera especial, es la de Siedentop (1998). Esta autora nos habla de la necesidad de establecer una *comunidad de aprendizaje* que tiene como atributos fundamentales la ayuda a los demás, el sentimiento de pertenencia aun grupo y el compañerismo como acrecentadores del deseo de participar.

"Una comunidad se crea despacio y se consolida gracias a la búsqueda de fines comunes, a unas comunicaciones apropiadas, así como al apoyo, al desafío, a la celebración y al placer."

Es interesante pues, reflexionar sobre la dimensión de autorrealización que ofrecen los procesos cooperativos como medio de "no imposición", sino de interiorización efectiva.

Encontramos, en definitiva argumentos firmes y meditados de la necesidad de tener presente el elemento relacional y asociativo:

- ❖ Porque responde a un uso social, necesitamos sentirnos "parte de...", "identificarnos con...", compartir, repartir, celebrar éxitos comunes.

⁵ "...la vinculación con un grupo eleva al individuo por encima de sus límites; entre los miembros del grupo encuentra respaldo, crítica, promoción. Al practicar en conjunto, la tarea adquiere nuevas dimensiones, sus posibilidades de solución se multiplican."

- ❖ Porque ayuda a conocer más y mejor a los demás ya nosotros mismos, comunica, pone en contacto, relaciona, socializa. Hegemonía de la "mentalidad grupo", sobre la "mentalidad "yo"
- ❖ Porque satisface, gratifica, eleva la autoestima personal y grupal
- ❖ Porque elimina la culpabilización individual en los fracasos, generando la asunción colectiva de responsabilidad.
- ❖ Porque proporciona un lugar, otorga un protagonismo dentro del grupo, en cierto modo especializa y localiza tu lugar en función de lo que puedes aportar. Ya está bien de las *áreas reservadas* que consciente o inconscientemente promovemos entre nuestros alumnos.
- ❖ Porque son provocadas desde la proposición de un reto o problema, es decir: desde una situación inicial de conflicto que hay que solucionar.
Restitución del equilibrio

Que suponga un reto.

V3 2.2

El alumno desafiado. La defensa que pueden llegar a hacer de sus capacidades ante nuestras supuestas dudas les activa. Este desafío en un verdadero motor para su implicación. El hecho de resolver, de descifrar o de articular una determinada situación de desequilibrio puede garantizar una decidida participación en la propuesta.

Todos convenimos en que los procesos de autoafirmación son protagonistas en esta etapa, pero también lo son en ocasiones los de descenso de la autoestima. Podemos aprovechar estos vientos a favor para presentarles situaciones donde puedan utilizar sus capacidades o bien descubrirlas y sacarlas afuera.

¿Qué es pedagógicamente un reto?

Pensamos que es una situación de referencia para incitarles a restablecer el equilibrio de una situación concreta o a crearlo desde cero. El planteamiento de un reto es pues un elemento motivador de primera categoría, porque se

rebelarán contra la hipótesis de su propia incapacidad para resolverlo. Aún así ese reto ha de ser correctamente diseñado. Los parámetros entre los que deseamos que accionen han de estar articulados coherentemente con sus capacidades de referencia, han de ser bien entendidos e interpretados y han de contener una cantidad significativa de posibilidades objetivas de éxito. Si consiguen vislumbrar el éxito incluso antes de la acción sentirán deseos de participar con lo que, al final, habrá celebración mancomunada gracias al placer obtenido durante esa acción.

- *Que les emocione.*

V3 2.3

La actividad ha de contener un umbral mínimo de emoción por debajo del cual es francamente difícil que participen activamente. Este umbral ha de contener elementos que les alteren y llamen su atención a base incluso de pequeñas sucesos capaces de estremecerles. Además de las sensaciones corporales derivadas de los mecanismo fisiológicos, debemos incluir elementos que causen esa alteración, que pongan directamente en juego lo afectivo. Todos sabemos que el cultivo de las sensaciones produce implicación y compromiso, les hace más cooperativos, más solidarios, más justos y más sensibles a las cosas que suceden a su alrededor. El movimiento ha de emocionar, desestabilizando la situación de reposo no sensible y asocial. El desequilibrio emocional no ha de ser forzosamente nocivo, se trata simplemente de optimizarlo.

Aquellas tareas que mueven hacia la implicación emotiva de cualquier orden nos garantizan un mínimo de respuesta y adaptación interior por su parte confiando en que esa adaptación provoque un mínimo de reflexión consciente o al menos un "recuerdo" que, a su vez, de lugar a respuestas deseables en otras situaciones. El aprendizaje no es tal si no se transforma en actitudes. El alma es un músculo cuyo origen e inserción nos son desconocidos, pero cuya acción es la de hacernos capaces de sentir y de cuyo desarrollo depende en buena medida nuestra calidad de vida.

- *Que relativicen el fracaso*

V3 2.4

Por qué no trasvasar las sensaciones satisfactorias desde la *ejecución correcta* hacia *la vivencia de la propia acción*. Nuestros alumnos han de descubrirse emocionalmente a sí mismos, sin miedo a la expresión libre de lo vivido. Ocurren gran cantidad de cosas en el *mientras*, más allá de los rígidos protocolos de ejecución. El movimiento es también liberación, catarsis y emociones que explotan, con lo que el factor *éxito* adquiere la forma de la intensidad y la calidad de la vivencia no necesariamente de la reproducción de invenciones ajenas ... ¿Quién fracasa si todos intentan sentir cosas libremente?. ¿Por qué no dejamos de una vez de favorecer la aparición de élites de grandes reproductores y guetos de torpes motrices y favorecemos la vivencia y la generación de experiencias positivas?

Queremos alumnos felices, que se redescubran emocionalmente cada día, que crezcan con la experiencia que ellos mismos son capaces de generar. Una persona libre no fracasará jamás.