

Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural. Una propuesta a través del voleibol deconstruido

Possibilities of sport education in the rural school. A proposal through deconstructed volleyball

José Juan Barba Martín
CRA Fuenteadaja (Muñana - Ávila)

Resumen: En las siguientes líneas se plantea que posibilidades educativas tiene el deporte dentro de la escuela rural, un medio donde escasean las instalaciones y el alumnado es heterogéneo. Teniendo en cuenta las posibilidades que nos ofrece y los handicaps que tiene, se presenta una propuesta concreta para el aula. Esta propuesta se basa en el principio de deconstrucción para poco a poco, a través del dialogo, ir introduciendo aspectos hasta llegar a prácticas similares a las deportivas.

Palabras clave: Educación deportiva. Escuela rural. Voleibol. Autonomía. Dignidad.

Abstract: In the following lines it's thinking about that educational possibilities to sport in rural school, a places where there are few sport installations and pupils are heterogeneous. Think the possibilities that it offers and the handicaps, shows up a concrete proposal for the classroom. This proposal is based on the deconstrucción principle, and step by step, through the dialogue, to go introducing aspects until arriving to practical similar to the sports.

Key words: Sport education. Rural school. Volleyball. Autonomy. Dignity.

1. Introducción.

Dentro del debate generalizado, sobre si el deporte tiene potencial educativo y si debe tratarse en el aula o no, me plantearé si es conveniente enseñar deportes en mis clases de educación física. No obstante, en este artículo no reflexionaré sobre el por qué de la enseñanza deportiva en la educación, o la transmisión de los valores industriales a partir de la práctica deportiva, o los deportes en relación a la clase social... Como maestro que soy, al plantearme si el deporte tiene cabida en mi aula, necesitaba unos porqués y para qué más concretos, que hicieran referencia a las ventajas que podía proporcionar a los aprendices y que a la vez fueran fácilmente traducibles en la práctica educativa. Esto es debido a que si el planteamiento teórico no se encuentra muy cercano a la práctica real y concreta se corre el riesgo de que sea poco aplicable, pudiendo caer en el terreno de la reproducción del modelo de entrenamiento deportivo.

El trabajo que se expone está llevado a cabo en una escuela rural. En este tipo de escuelas las aulas en las que se desarrollan las sesiones de educación física tienen peculiaridades muy diferentes de las urbanas (López, 1999; López, 2002; Ruiz, 2005). Pero en este caso nos interesan dos muy concretas que marcan el transcurso de los contenidos y son handicaps a la hora de llevar a cabo las prácticas de educación física: Por un lado la diversidad de el alumnado, y por otro la falta de instalaciones para impartir el área.

En el tiempo que llevo trabajando en la escuela rural, como maestro de educación física, he tenido grupos de casi todos los tipos: nueve alumnos de primero a sexto (de 6 a 12 años); siete del mismo ciclo; dos de primer ciclo y uno del tercero; incluso en el caso más sorprendente compartí sesiones con un solo niño de sexto. Este último caso me rompió todos los esquemas ya que era prácticamente imposible hacer juegos. No obstante, el número de alumnos no es la principal dificultad a la hora de elaborar un material curricular. La principal limitación viene de que la propuesta sirva para que todo el alumnado, se pueda desarrollar y todos puedan trabajar en ella. Recuerdo cuando yo era el que iba al colegio como alumno y jugábamos al fútbol, los más pequeños se ponían de porteros o eran marginados, y los menos hábiles tenían la misión de «estorbar en defensa». Considero que este tipo de prácticas se deberían de eliminar a favor de una educación física realmente inclusiva, permitiendo actividades en las que todos se desarrollaran en igualdad y no solo compartan un juego.

Por otro lado, las instalaciones en las que realizar las sesiones de educación física son poco habituales. Pocas veces he visto patios similares a los que tienen las escuelas urbanas; los gimnasios son prácticamente inexistentes y cuando los hay son un aula reciclada o una sala del Ayuntamiento alejada del Centro; las pistas polideportivas, cuando existen, son municipales y exigen el traslado del alumnado por las calles. Hay escuelas unitarias sin ninguna instalación fuera del aula, realizando la educación física en eras o en calles con poco tráfico. Esto puede parecer un problema grande, pero sólo lo es en el caso de algunos contenidos, como el que tratamos aquí. En otros casos nos permite tener la visión de que todo el entorno es nuestro campo de acción, permitiéndonos realizar actividades en el monte, en bicicleta, en la nieve... cosas que en los patios de las escuelas de los núcleos urbanos no se hacen.

2. ¿Por qué enseñar deporte en el aula?

Esta es la primera pregunta que un maestro crítico se hace respecto a la enseñanza del deporte. Al plantearse las razones no se da por supuesto un contenido tradicional, sino que trata de valorar sus opciones educativas. Es la elección entre el adiestramiento o la educación. Hay que tener claro que al optar por la educación no solo se debe hacer referencia a las capacidades físicas, sino que la educación es una opción mucho más amplia. Según Delors (1997) la educación es una cuestión de aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a conocer. Todo esto se encuentra muy lejos del adiestramiento deportivo en el que el alumnado es enseñado, a través del mando directo, a realizar diferentes técnicas deportivas, aprendiendo solo a hacer. No podemos olvidar que la educación primaria es una cuestión de formar personas, no de seleccionar atletas de élite. Esto se ha de tener en cuenta desde la formación inicial, ya que el profesional que se está formando en el futuro ha de enseñar deporte educativo o deporte selectivo a su alumnado, siendo clave que aprenda como enseñarlo (Giménez y Rodríguez, 2006).

No obstante, para Monjas (2003) la práctica deportiva en las sesiones es recomendable, por: está presente en el Diseño Curricular Base, es una realidad social, y tiene posibilidades educativas. Respecto a las dos primeras razones parecen obvias y no me detendré en explicarlas. Respecto a la tercera razón, la que hace referencia a las posibilidades educativas, no creo que desde una iniciación deportiva tradicional se pueda desarrollar la educación según la entiende Delors, ya que los entrenamientos deportivos tradicionalmente son excluyentes, selectivos, competitivos, fomentan egos exacerbados, insolidaridad, indignidad... Por eso a partir de este momento dejaré de hacer referencia a iniciación deportiva, por el concepto de Educación Deportiva (Velázquez, 2002),

entendiendo está como una propuesta realmente educativa de deporte.» *La idea de educación deportiva desborda y amplía los horizontes de la que contiene la expresión «enseñanza deportiva», al constituirse como concepto que integra necesariamente el desarrollo paralelo e integral de los ámbitos cognitivo, motor, afectivo, moral y social del individuo»* (Velásquez, 2004: 61).

3. La educación deportiva en el aula.

Estoy de acuerdo con el planteamiento de la educación deportiva, que trasciende de prácticas habituales en el desarrollo de la enseñanza deportiva como son el entrenamiento físico, el recreacionismo y el activismo (López, 2005). Pero a la hora de concretarla en mis aulas creo que debo de estar atento a tres aspectos que son los que pueden diferenciar una práctica realmente educativa, de la que simplemente es reproductora de modelos tradicionales. Estos son: El currículum oculto y la reproducción social, el uso de los espacios, y la diversidad del alumnado.

3.1. El currículum oculto y la reproducción social.

El deporte surge dentro de las Public School como una forma fácil de supervisar a los estudiantes mientras practican una actividad saludable y liberan la violencia unos contra otros (Bourdieu 1993). Así, el deporte desde sus inicios manifiesta un currículum oculto presidido por el control y la catarsis de la agresividad. Esto sigue estando presente en nuestros días bajo el sistema de entrenamientos deportivos infantiles en los que se fomentan la ocupación de tiempo libre, la sumisión a las órdenes del entrenador, la docilidad, la especialización en funciones determinadas, la competitividad... Es más, para Bourdieu (1993) el deporte está íntimamente relacionado con la clase social de sus participantes, influyendo como factores determinantes a la hora de elegirle: el capital económico, el capital cultural y el tiempo libre. Dentro de esto considera los deportes de equipo como propios de las clases trabajadoras, con unos valores que repelen las clases altas.

La escuela también tiene presente un currículum oculto. Tal y como la conocemos surge a partir de la revolución industrial, es una alternativa a que los niños trabajen en las fábricas y estén cuidados durante algún tiempo, a la vez que los adultos no se encuentran en el trabajo con la competencia de los niños. Para Gimeno (2000) la escuela es un invento social de carácter marcadamente progresista, ya que cree en el poder formador para una vida más plena y de mejor calidad. Por el contrario, cree que existe una relación problemática con estos ideales por la aplicación de políticas conservadoras, de los que quieren mantener privilegios, y por las prácticas disciplinantes y represoras. Con lo que el currículum oculto de la escolaridad se encuentra orientado hacia la reproducción social, a impartir disciplina y reprimir.

Como podemos observar existe una relación generalizada entre deporte y escuela con los valores industriales, pero si observamos desde el punto de vista contrario, el industrial, la relación se mantiene dando más importancia al currículum oculto que al explícito. Así, para Levin y Kelley (1996) en los trabajos industriales los conocimientos necesarios son relativamente bajos, sin embargo son necesarios otros tipos de habilidades que se fomentan a través del currículum oculto. A conclusiones similares llegó Blaug (1996), advirtiendo que en la mayoría de los empleos la capacitación se puede realizar en pocas semanas en el trabajo, afirmando que la principal función de la escuela es ampliar la función socializadora de la familia e inculcar valores y actitudes necesarios para la sociedad industrial.

Después de este análisis, creo que dentro de las prácticas tradicionales de la enseñanza deportiva lo que se fomenta, a través del currículum oculto, es la formación de trabajadores para las industrias. Como expresaba anteriormente, considero que la educación es mucho más amplia y no se reduce a lograr un puesto de trabajo, porque esto lo que deriva es en una conciencia autoritaria (Fromm, 1986) que despersonaliza al individuo haciéndole un objeto sin autonomía, sin autoestima, inseguro... Para evitar esto, y proponer una educación global e integral, con-

sidero que se debe reflexionar sobre el currículum oculto ver los valores que muestra y proponer los que consideramos adecuados, con el fin de transmitirlos en las sesiones (Barba, 2005).

Para superar esto la educación se tiene que regir por principios, que marquen el rumbo a seguir en las prácticas educativas. En este caso me rijo por el principio de Dignidad Universal (Marina y Valgoma 2000) por el que se reconoce como iguales a todos los seres humanos sin distinción. A la hora de plasmar esto en la práctica lo importante es el sentimiento de dignidad de los participantes, no los contenidos. En palabras de Fernández-Balboa (2004: 224): «*No se trata de que simplemente aprendan una determinada destreza o habilidad, sino de que se sientan dignos a través de ella (no indignos por no tenerla)*».

3.2. El uso de los espacios.

En una escuela rural las instalaciones donde realizar educación física no son las tradicionales, es más en algunos casos ni siquiera existen las instalaciones. Como antes hacía referencia, en algunos de los pueblos donde trabajo no hay pista polideportiva, ni patio en el colegio..., teniendo que impartir las sesiones en calles cortadas al tráfico o en eras. De ahí que haga referencia a espacios en los que se realiza la sesión y no a las instalaciones (Barba, 2004). Pero ¿Qué sucede en estos casos cuando no hay canastas o redes de voleibol? ¿Qué sucede si en un pueblo de montaña no hay una calle asfaltada plana en la que poder botar un balón?

Esto es claramente un handicap para trabajar diferentes prácticas deportivas, como el caso del voleibol o del baloncesto. No obstante, no se puede reducir la práctica deportiva a los deportes de masas, existe la posibilidad de trabajar otros deportes como el montañismo, el ciclismo, la orientación... En este caso nos enfrentamos a la tradición que marca que los deportes son los que aparecen en los medios de comunicación, y no los que pueden practicar en el entorno natural. Así, en un trabajo anterior (Barba y Pedraza, 2003) nos dimos cuenta de como el alumnado de un CRA no era capaz de reconocer el montañismo como una práctica deportiva cuando se encontraban en medio de la sierra. Sin embargo, si reconocían el judo como práctica deportiva cuando el gimnasio más próximo en el que lo podían practicar estaba a más de 100 Km. Esto requiere trabajar un cambio en la concepción del alumnado sobre el deporte. Por otro lado, el no contar con instalaciones específicas no quiere decir que no se intenten realizar las prácticas deportivas. Esta es una forma de exclusión social, ya que es condenar al alumnado a no poder realizar actividades deportivas fuera de su propio entorno, así es necesario capacitar al alumnado para poder actuar en otros ambientes. De ahí que sea necesario buscar actividades similares, que podamos practicar y que tengan transferencia con el deporte que queremos realizar.

3.3. La diversidad del alumnado.

En la escuelas unitarias el alumnado es muy diverso, estando en un mismo aula los de primero y sexto. Esto genera un problema y es que el alumnado se encuentra en diferentes momentos de desarrollo psicomotriz, con lo que sus competencias y capacidades son muy diferentes. A la hora de desarrollar la práctica se trata de incluir a todos. No nos podemos guiar por la tendencia que hace referencia a que cuando todos jueguen juntos están integrados. Este tipo de actividades, en la mayoría de los casos, son discriminatorias, haciendo que el alumnado juegue en función del nivel de competencia: los más capaces juegan, los menos estorban en defensa, y los más pequeños son los porteros. Se trata de llegar a una práctica en la que todos puedan participar en igualdad de condiciones. Cada uno haciendo lo que le permita su nivel de competencias. Esta práctica nos tiene que hacer cambiar la noción de justicia en el alumnado, pasando de la que todos han de recibir el mismo trato, por otra más humanizadora, en la que cada uno ha de recibir lo que necesita. Para Marina y de la Valgoma (2000) la justicia es más justa cuando se decide para cada acción, para cada persona y para cada contexto, es decir cuando existe un cierto grado de subjetividad.

4. La plasmación en la práctica, el principio de deconstrucción.

A la hora de elegir un contenido, en el caso de este artículo el voleibol, es necesario discernir que es lo esencial y que es lo accesorio. El reglamento del voleibol es complejo y amplio, y la adaptación que hace referencia a la iniciación deportiva, el minivoley, tiene el único objetivo de entrenar y seleccionar futuros jugadores con lo que su reglamento presenta la misma problemática. Yo considero que es más interesante aplicar el principio de deconstrucción a la práctica seleccionada. Para Hargreaves (1996) la técnica de deconstrucción es una práctica propia de la postmodernidad, que consiste en deshacer estructuras para buscar analíticamente los elementos que constituyen su estructura conceptual. Es decir, analizar los elementos hasta encontrar la esencia del objeto. Esto es algo que ya hemos desarrollado en otras prácticas deportivas, como en el caso del lanzamiento de martillo (Barba y Pedraza, 2005).

En este caso concreto creo que la esencia del voleibol es que el balón se mantenga en el aire sin que toque el suelo. Este principio nos reporta la ventaja que permite que los menos capaces puedan agarrar el balón, mientras los más competentes le pueden golpear, con lo que permite que una misma actividad se realice a diferentes niveles de dificultad.

Si tomáramos como referencia golpear repetidamente el balón la práctica no sería inclusiva, ya que los niños de 5 y 6 años no tienen, todavía, las capacidades suficientes para realizarlo, y como decía la esencia tiene que ser un principio que permita a todos participar dentro de sus capacidades en igualdad de condiciones.

Otra de las posibles esencias podría ser marcar puntos al otro equipo, pero esta se encuentra con dificultades: tener que estructurar campos, una reglamentación más compleja, la necesidad de diversificar la atención entre el campo y el balón, un requerimiento mayor de estructuración espacio-temporal y sería una actividad competitiva.

Ya se que desde determinados sectores se valora el enseñar en competición, argumentando que la vida es competitiva. Esta es una verdad a medias, ya que incluso desde los planteamientos económicos neoliberales, que hacen referencia al capital humano, se considera que es más válido, para el ser humano y para la producción, la cooperación que la competición. Es decir, que incluso desde el mundo económico-industrial se reconoce más válida la cooperación. Con respecto al desarrollo psicológico y emocional de los niños y de las niñas, para Piaget (1984), es igual de importante que cooperen entre iguales, como la relación con los adultos. De entre las ventajas que ofrece la cooperación se encuentran: ayudar a educar el espíritu crítico, fomentar la reflexión discursiva y la objetividad. Estas características son necesarias para la vida en sociedad, ya que la educación del niño no se hace para un sujeto individual, sino para su desarrollo y la participación en la vida social. De estos dos argumentos se puede extraer lo importante que es desarrollar aprendizajes cooperativos en el aula.

Considero que la práctica de aula se lleve a cabo a través de actividades competitivas implica que hay perdedores, siendo estos normalmente los más pequeños y los menos hábiles, y en el caso de que hiciéramos equipos heterogéneos los pequeños no tocarían el balón con la excusa de si fallas perdemos, con lo que dejaría de ser una práctica inclusiva, y afectaría a su autoestima. Por esto prefiero centrarme en la faceta de cooperar con los miembros del propio equipo antes que en competir contra los rivales, ya que este enfoque nos va a aportar un enfoque más interesante. Esto es debido, según Velázquez (2004), a que nos proporcionan la idea de jugar con los/as compañeros/as y no contra ellos/as, existiendo la posibilidad de que todos triunfen y de que se valore la importancia de (inter)actuar con todos. Podría seguir ofreciendo razones, que demuestren, por qué la cooperación ofrece propuestas educativas y no discriminatorias, permitiendo la implicación de todo el alumnado, pero correría el riesgo de ser el cuento de nunca acabar.

5. Puesta en práctica.

Concluyendo el razonamiento del apartado anterior, partiré de la base de mantener el balón en el aire y de la necesidad de que ese aprendizaje sea cooperativo. Con el fin de explicar con más claridad lo que

sucede en el aula lo dividiré en dos subapartados: el primero en el que describo las actividades que trabajamos y en el segundo como se lleva a cabo el aprendizaje a través del diálogo y de la implicación del alumnado.

5.1. Progresión en las actividades.

Al comenzar lo hacemos con una actividad que se desarrolla en grupos de 4 a 6 aprendices en un corro, teniendo que tocar el balón sin que toque el suelo. A medida que va avanzando la actividad vamos poniendo normas de forma consensuada, entre estas están: los más pequeños pueden agarrar el balón, los más pequeños tienen que golpear el balón pero pueden dar un toque, después de dar los cinco toques tiene que dar el balón en algún compañero, después de dar los cinco toques tienen que dar con el balón en algún objeto, cada uno del grupo tiene que dar al menos un toque...

Una vez que demuestran destreza en la propuesta anterior, el juego evoluciona a tener que dar más toques. Esto puede ser contando el número de toques y tratando de superarse en cada intento, o bien haciendo el abecedario completo. Entre las variantes que se pueden poner están: no tocar más de una vez consecutiva el balón, todos tienen que tocar una vez el balón para decir una letra, intentar que el balón de vueltas al corro, decir el nombre del próximo que tiene que tocar el balón, limitar el contacto del balón a las manos, utilizar diferentes tipos de balones...

Una vez que en las dos primeras propuestas han demostrado que mantener el balón en el aire no es ningún problema, llega el momento de empezar a introducir limitaciones espaciales. Dentro de esta propuesta serían: dar valor doble a los toques hechos dentro de aros, o a los que se hacen pisando una cuerda... También se puede usar una cuerda para separar dos zonas que en un principio no tiene por qué tener utilidad y solo sirve de referencia respecto a la zona en que se desarrolla el juego. Posteriormente se puede indicar que para que cuente un punto tiene que tocarse el balón a distintos lados de la cuerda, o que cuando se toca desde lados alternos los puntos se multiplican por 3...

Después de un importante trabajo a partir de propuestas basadas en aprendizajes cooperativos pasamos a juegos modificados de cancha dividida (Devís y Peiró, 1992). En estos juegos el campo se divide en pistas estrechas y largas, y en anchas y cortas, lo que nos permite comenzar con el aprendizaje táctico común a todos los juegos de red (voleibol, tenis, padel, futvoley...). Dentro de este tipo de actividades podemos partir de una menor complejidad con un participante en cada media cancha e ir incrementando el número de jugadores, también se puede modificar las dimensiones del campo, contar el número de toques, no pasar el balón al campo contrario hasta que no lo hayan tocado todos los del mismo equipo...

5.2. El aprendizaje a través del dialogo.

Tal y como he indicado en el apartado anterior las propuestas de actividades, no son más que una batería de tareas que pueden tener un gran potencial educativo, pero sólo cuando son un instrumento de reflexión de la práctica de los estudiantes. Considero que el alumnado debe de implicarse en su proceso de aprendizaje por una cuestión de autonomía personal y de emancipación. En este sentido creo que los que aprenden deben poder elegir como aprenden, para poder relacionar los aprendizajes prácticos con los cognitivos, para tener dilemas morales, para aprender a tomar decisiones en sus actividades en el tiempo libre...

La técnica que utilizamos en las sesiones consiste en analizar los problemas que surgen con la mayor precisión posible, y una vez identificado entre todos tratar de solucionarlo, y si es sin mi ayuda mejor. En muchas ocasiones es necesario buscar diferentes propuestas y probarlas para encontrar soluciones adecuadas. Así, de todas las variantes que he ofrecido en el apartado anterior son los niños y las niñas los que deciden cuales usar, piensan sus pros, sus contras, y las experimentan analizando los resultados. Es decir, controlan y son participes de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso que observen que los

más pequeños no son capaces de golpear el balón se buscan alternativas como utilizar balones más grandes, o menos duros por si les da miedo, o dejarles agarrarle, o que de un bote antes de tocarle... Todas las alternativas se prueban y de la reflexión de los resultados buscamos la más adecuada. Hay que tener en cuenta que probar diferentes soluciones y dialogar sobre ellas no es perder el tiempo, ya que por una parte el alumnado practica en situaciones similares, pero no idénticas, con lo que aumenta su bagaje motriz. Por otra parte, aprende a pensar sobre el juego y sus implicaciones prácticas y éticas. Por último, aprende a pensar en las personas con las que comparte la clase y verlas como semejantes y dignos, luchando por una mayor justicia.

Si bien es importante que el alumnado sea partícipe y reflexivo, hay dos situaciones que, como maestro, debo de estar atento para actuar rápidamente: La primera es que las propuestas que se tomen no sean peligrosas para su integridad, tienen que aprender a valorar su seguridad en la actividad física; La segunda es que el diálogo transcurra por cauces lógicos y sea enriquecedor, no llegando nunca al insulto y a la descalificación. Se trata de que en ningún momento se atente contra la dignidad de nadie. En estos casos creo que debo de actuar y hacer consciente a los estudiantes de la situación que se genera, y que sean ellos los busquen soluciones.

En todas las sesiones dedicamos los minutos finales a reflexionar sobre el trabajo de ese día. Estos pueden ser de reflexión grupal o de trabajo individual en el cuaderno. En la reflexión grupal hablamos de diferentes aspectos: de lo que ha sucedido, que alternativas podemos tomar para otros días, como se han sentido, que situaciones han experimentado con sus compañeros, si se han cumplido los objetivos de los juegos... En el cuaderno aprovechamos para hacer trabajos individuales: dibujos sobre las actividades, describirlas, ponerlas un nombre, inventar alguna alternativa, escribir como se han sentido...

Como se puede ver la clave está en lo que López (2006) define como evaluación formativa y compartida. La evaluación tiene una finalidad formativa cuando se hace con la intención de permitir la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Igual de importante que el carácter formativo es que la forma de evaluación sea la autoevaluación y la coevaluación, es decir, la evaluación de uno mismo y la evaluación entre iguales. Esto hace que el alumnado evalúe sus propias prácticas y se produzca: una reflexión sobre lo sucedido, un aprendizaje cognitivo sobre lo hecho y una previsión de futuro. Este tipo de procesos de evaluación son coherentes entre el planteamiento teórico y la práctica, es decir un aprendizaje dialógico y una evaluación dialógica.

6. La importancia de los sentimientos, el caso de Julio.

Considero que es muy importante que el alumnado tome noción de sus sentimientos en la actividad, ya que esto es lo que le permite buscar soluciones que dignifiquen a los practicantes y no reproduzca los valores dominantes. No solo se trata de practicar actividad física y aprender cosas, se trata de sentirse digno, reconocido y miembro esencial de un grupo, valores que el modelo deportivo tradicional no posee y como anteriormente hacía referencia la educación no es solo cosa de contenidos, también tiene una parte social y otra emocional.

Dentro de mi experiencia docente el caso más llamativo de aprendizaje emocional es el de Julio. Cuando le conocí hace dos años era un niño que no soportaba ni perder ni empatar, el siempre hacia las cosas buenas y sus compañeros las malas; lo peor es que cuando no ganaba insultaba y amenazaba a sus compañeros. Las primeras clases con actividades de educación deportiva fueron un suplicio, daba igual que fueran competitivas o cooperativas. Él gritaba y amenazaba, sus compañeros lloraban y teníamos que suspender los juegos. En el caso de que ganara era aun peor ya que se burlaba de los oponentes.

Ante este caso me planteé seguir incidiendo en este tipo de actividades, siguiendo algunas normas para controlar la violencia como hacer pequeñas paradas de reflexión cada pocos minutos de juego, aumentar la responsabilidad de los estudiantes... (Antolín, 2005). En un principio parecía que la dialogicidad no surtía efecto, diciéndome que yo «no me picaba porque no me corría sangre por las venas». No obstante

seguí en esta línea con un trato digno, afectuoso, dialogante, sin castigos y sin pedagogía venenosa. Entendiendo por Pedagogía Venenosa (Millar, 1998; Fernández-Balboa, 2004) una patología pedagógica que consiste en no diferenciar entre la acción y la persona. Así se trata a la persona por sus actos condicionándola a que tome las respuestas que queremos. Esta práctica limita la libertad del individuo, le hace inseguro, pierde su autonomía. En el caso de Julio por una parte teníamos que explicarle que su actitud era intolerable y atacaba a la dignidad de sus compañeros y les hacía sentir mal, pero por otra debíamos hacerle sentir que como ser humano seguíamos queriéndole. Un equilibrio difícilísimo.

Este curso, en el segundo trimestre, todas estas actitudes han desaparecido, anima a sus compañeros, cuando pierde dice que no sucede nada que ahora marcaran ellos, no se han vuelto a oír insultos... Llevo una época deseando saber que le pasa por la cabeza para que se haya producido semejante cambio de actitud. Así que como la conducta parecía afianzada y deseaba contar la experiencia en este artículo, opte por preguntarle por qué no se «picaba». La respuesta me sorprendió, me dijo. «Mira José, cuando yo me pico e insulto estropeo el juego, mis compañeros lo pasan mal y mi ánimo empeora, no merece la pena.» Parece que el diálogo y la reflexión han merecido la pena. No se si dentro de 10 años se acordará de como se hacía un calentamiento. Lo que tengo claro es que ha aprendido a ser libre, ha dejado de hacer caso a los instintos, y ha pasado a hacer caso a su razón. Se ha convertido en una persona ética y libre. «Me legislo a mí mismo. Hago lo que quiero, lo he hecho siempre. Pero quiero hacer lo que quiero no por gusto, sino por deber. Es decir, no por lo que siento, sino por lo que pienso [...] Hago siempre lo que quiero: por eso no soy esclavo. Hago siempre lo que quiere mi razón: por eso soy libre (Marina, 1998: 224).

7. Bibliografía.

- Antolín de la Fuente, A. (2005). Intentando transformar las practicas de educación física que no me convencen. Relato de una iniciación en la profesión. *Cuadernos Pastopas* (2), 4-14.
- Barba Martín, J. J. (2005). A quien educar y dónde Educar en la Escuela Rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Cuadernos Pastopas* (2), 48-54.
- Barba Martín, J. J. (2004). Donde realizar la Educación Física en la Escuela Rural. *Revista Digital EF deportes*, (79). Consultado en internet el 25 de enero de 2005: <http://www.efdeportes.com>
- Barba Martín, J. J. y Pedraza González, M. A. (2005). El lanzamiento de martillo en el aula. Adaptación a nuestro contexto educativo, la Escuela Rural. *Cuadernos Pastopas*: (2), 14-18.
- Barba Martín, J. J. y Pedraza González, M.A (2003). La iniciación deportiva y su aplicación a nivel escolar. En *Actas del V Congreso Internacional de FEADDEF* (433-438). Valladolid: AVAPEF.
- Blaug, M. (1996). ¿Dónde estamos actualmente en la economía de la educación? En Oroval Planas, E. (Editor). *Economía de la educación* (17-37). Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En VVAA. *Materiales de sociología del deporte* (57-82). Madrid: La Piqueta.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Devís Devís, J. y Peiró Velera, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En López Pastor, V.M. Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A. (Coords.), *Los últimos diez años de Educación Física Escolar* (215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fromm, E. (1986). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica. Edición original en inglés 1947.
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J. y Rodríguez López, J.M. (2006). Buscando el deporte educativo ¿Cómo formar maestros? *Retos*: (9)40-45.

- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Hargraves, A. (1996). *Cultura, profesorado y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Marina J. A. (1998). *Ética para náufragos*. Barcelona: Compactos Anagrama.
- Marina J. A. y Valgoma, M. (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.
- Levin, H.M. y Kelley, C. (1996). ¿Basta con solo educación? En Oroval Planas, E. (Editor), *Economía de la educación* (183-205). Barcelona: Ariel.
- López Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la Educación Física en la Escuela Rural. *Tandem*: (9), 72-90.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos* (10), 31-41.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio. Causas y reflexiones sobre el estatus de la Educación Física. *Retos*: (8), 11-18.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (1999). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Segovia: Pastopas-Librería Diagonal.
- Monjas Aguado, R. (2003). El deporte en la Escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. En *Actas del V Congreso Internacional de FEADDEF* (213-218). Valladolid: AVAPEF.
- Piaget, J. (1987). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2004). La cooperación como alternativa en la Escuela Rural. *Revista la Peonza* (8), 5-16.
- Velázquez Buendía, R (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar En: López Pastor, V.M. Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A (Coords.) (2004). *Los últimos diez años de Educación Física Escolar* (55-76). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de educación básica y normal.