

LA EDUCACION FISICA HOY EN FRANCIA o LA LENTA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD DE UNA DISCIPLINA.

Michel Delaunay (Francia)

Ponencia del Congreso Aragonés de Educación Física, realizado en Jaca durante los días 20, 21 y 22 de Septiembre de 2001.

Traducción: Alfredo Larraz y Francisco Balduque.

El tema del segundo día del congreso de JACA (España), en el cual se inscribe esta conferencia, es “la Educación Física hoy”. El caso de Francia sirve para analizar pertinentemente lo que ocurre en todos los países latinos, que quieren hacer vivir el concepto de la Educación Física en buena vecindad con el de deporte.

Por convención, a lo largo de esta exposición, *los términos Educación Física (E.F.) o Educación Física y Deportiva (E.F.D.) servirán para referirnos a las prácticas de enseñanza con pertinencia motriz, deportivas o no deportivas, que se proponen a todos los alumnos de una nación en el marco de su escolaridad obligatoria* (escuela primaria, secundaria, bachillerato). La E. F. o la E.F.D. son lo que la institución “Educación Nacional” en Francia denomina una disciplina de enseñanza. Ellas no designan extensivamente a cualquier forma de educación del cuerpo (comercial o asociativa) o de entrenamiento deportivo (clubes y federaciones amateurs o profesionales).

Reflexionar sobre la E. F. (y Deportiva) de hoy día, exige *acordarse de su historia* reciente y más especialmente de las dinámicas y dificultades encontradas para conferirle su estatus de disciplina de enseñanza. Se trata de recordar las resistencias a su existencia autónoma, ya que ellas continúan estando vivas aunque a veces de forma soterrada. Trataremos inicialmente **la larga marcha de la Educación Física** hacia su estatus escolar. (Parte I)

Definir los límites de *la Educación Física hoy* es delimitar los objetivos, su objeto de enseñanza, sus principales componentes, su lógica interna. Lo esencial sigue siendo definir la identidad, los saberes fundamentales que hay que hacer adquirir, la didáctica propia, las formas de evaluación apropiadas. El grupo académico de innovación pedagógica (G.A.I.P.) de Nantes, que creé y en el que establecí las formalizaciones teóricas, ha avanzado ampliamente en estos diferentes campos. Ellos serán lo esencial en la segunda parte de mi intervención: **la etapa actual: experiencias y carencias**. (Parte II).

No obstante, la E.F.D. de hoy sólo tiene *sentido en función del futuro*, del camino que le queda por recorrer tanto a la institución escolar como a los profesores, en su doble aspecto: diseñadores y personas que conocen la práctica en sus propias clases.

Todos deberíamos ser discípulos de Heráclito: “Nada es, todo se hace”. No mágicamente, por supuesto. Hace doce años que Francia trabaja en esta empresa. Terminar su puesta a punto llevará tiempo. Hay que **continuar la construcción de la E.F. disciplina de enseñanza** (Parte III).

LA LARGA MARCHA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El regreso a la Educación Nacional

Hace 20 años (1981) que *la Educación Física y deportiva abandonó el ministerio de la Juventud, deportes y tiempo libre, para reintegrarse en el de Educación Nacional*.

Hace 20 años que la E.F.D. se esfuerza por construir un estatus de disciplina de enseñanza. No es fácil pasar de la práctica educativa de los deportes a la enseñanza de contenidos de programa válidos para todos los alumnos y todos los centros de Francia.

Hace 20 años que la E.F.D. elabora, progresivamente lo que otras materias escolares poseían ya en 1981: un conjunto de conocimientos, saberes y métodos identificados, marcados por la institución, y dispuestos en programas escolares desde la educación infantil hasta la universidad. Si la E.F.D. demandaba, ser reconocida como una disciplina de pleno derecho, se pensaba totalmente aparte (según la fórmula de A. Hebrard-1986), diferente por su historia, por la naturaleza corporal de las situaciones de aprendizaje, por sus fuertes lazos con el mundo del deporte y el tiempo libre, lejos de las preocupaciones de profesionalización.

Dificultades para construir una disciplina específica “Educación Física y Deportiva”.

Para constituir una nueva disciplina, para salir de la seguridad de las formalizaciones anteriores, hay que poder abandonar a los padres ideológicos para intentar la aventura entre iguales. El psicoanálisis (Tótem y tabú de S. Freud) ha expresado esto de forma radical: “hay que matar al padre” para existir uno mismo. Si biológicamente el padre es único para una persona única, en un grupo humano los padres tutelares son múltiples. La E.F.D., en tanto que persona social, debía emanciparse de una paternidad sociológica (la E.F.D. no se reduce a la práctica polivalente de los deportes), de una paternidad conceptual (las teorías unidas a las ciencias - psicología, fisiología...- que piensan que la E.F.D. constituye su campo de aplicación), de una paternidad ideológica (acceso a los valores más elevados a través del deporte), de una paternidad social (la comunidad de personas que os han hecho, que queréis y que frente a ellos os sentís culpables de no pensar como ellos). El mundo deportivo es el que se siente más alcanzado en su integridad y muy especialmente su eminente representante el Comité Olímpico y Deportivo Francés.

A menudo, en E.F.D. además, “matar al padre” sólo conduce a volver a caer en otro, a poner su paso en los pasos de científicos o de pensadores reconocidos (en sociología, historia, fisiología, en ciencias de la Educación especialmente). Acechan los peligros de filiación ecológica (muchos investigadores no son más que unos ecos de la voz (¿vía, camino?) de un maestro) y del desmarque de ideas (tomadas prestadas sin decirlo). Son frecuentes entre nosotros. Localizarlas es un juego cruel y saludable que se debe poder practicar también en España.

Hay que reconocer que los otros científicos ven con malos ojos la concurrencia de un nuevo campo de conocimiento en vía de autonomía. Sus resistencias son ariscas y los procesos de reducción desviaciones violentas. Jamás debe olvidarse que *“la práctica social de la ciencia es un sistema de poderes: poder del hombre sobre la naturaleza, poder de los científicos sobre los no científicos, poder de algunos científicos sobre otros” (M. Delaunay-1983)*. P. Parlebas con la ciencia de la acción motriz, el único inventor de los últimos 30 años que la E.F.D. tiene en Francia, ha vivido, toda su carrera, los ataques, las tentativas de recuperación, las denigraciones de otros científicos o ideólogos y sus confidentes en E.F.D.

Pensar la E.F.D. como disciplina escolar propia no supone evidentemente la autarcía ni el alejamiento de toda influencia. *La novedad* no es más que la invención de una “pura novedad”. Es casi siempre *una combinación original, es decir inédita, de ideas existentes* que han sido metabolizadas y transformadas para responder a problemas conocidos o nuevos. ¿Cómo no pensar en la asimilación piagetiana y en su “famosa” col que, comida por la cabra, se convierte en cabra?

Las reflexiones conducidas en el marco del G.A.I.P. de Nantes se sitúan en el cruce de corrientes teóricas poco misteriosas.

- El estructuro-funcionalismo, puesto en forma por la epistemología constitutiva de J. Piaget y que “la escuela de Ginebra” continúa haciendo fructificar bajo formas variadas de constructivismo y epigenetismo.
- El psicoanálisis en su visión ortodoxa, modernizada por D. Lagache, D. Anzieu, unido a los mecanismos de defensa, a los sentidos, a las transacciones, la dinámica de grupo y a los códigos simbólicos por el inconsciente.
- El interaccionalismo dialéctico particularmente bien formulado por D. Magnusson y N. Endler en “Personality at the crossroad”.
- La ciencia de la acción motriz de P. Parlebas, de la cual nosotros, así como el mismo sistema escolar, tomamos numerosos conceptos (conducta motriz, pertinencia motriz, lógica interna...)
- Las concepciones y las formalizaciones de E. Morin, explicativas de la complejidad y de la hiper-complejidad, que conducen a aprehender el mundo de forma transversal, y las acciones humanas como la educación con una metodología y unos útiles meta-cognitivos.
- El sentido del servicio público y una forma de legalismo que hacen, que perteneciendo a un ministerio, se adopte la lógica en lo que tiene de universal: lo que se propone debe convenir a todos y permitir el éxito de todos ofreciendo el mejor servicio posible, y, en lo

que a la E.F.D., como disciplina de enseñanza, particularmente se refiere: construir unos programas armonizados con los de las otras disciplinas.

Naturalmente hemos leído, leemos a los grandes pedagogos, los didácticos notorios, y a menudo sus análisis, sus propuestas nos ayudan a avanzar en la reflexión. Habrán notado que no hacemos referencia a los cognitivistas americanos o soviéticos, ni a las vedettes de las ciencias de la educación, ni a autores interesantes que hacen el mismo trabajo que nosotros, en un nivel idéntico en otras disciplinas.

Rápido Panorama de la Educación Física y Deportiva en Francia hasta llegar al 2001.

La Educación Física del 2001 integra las orientaciones generales de la Educación Nacional. Pero, para comprenderla bien es útil saber que, en secundaria (11 a 18 años) como en primaria (5 a 11 años), *la reflexión sobre la Educación Física siempre ha estado guiada o influenciada por los profesores de E.F.D. de secundaria*, bien sea los que estaban en centros, en las escuelas normales de formación de maestros, en la universidad, o bien consejeros pedagógicos de primaria, Inspectores Pedagógicos o en el ministerio.

De la reforma Savary-Legrand de los centros de secundaria de 1981, la E.F.D. ha retenido *la diferenciación pedagógica y las relaciones interdisciplinarias*. Las múltiples reformas del bachillerato (1984-1983, en espera de la que viene en 2001-2002) han estimulado la E.F.D. hasta definir una *evaluación más justa* que distingue la marca, “la performance”, (el resultado motor) y el dominio de la ejecución (manera de producir el resultado) apreciados en tres actividades deportivas o artísticas de naturaleza diferente. En 1985, la Escuela primaria publica unos programas que vuelven a centrar la enseñanza sobre leer, escribir y contar, los principales aprendizajes fundamentales. La Educación Física no fue olvidada, pierde en importancia de preocupación, pero no pierde aún los horarios de enseñanza o de formación de maestros como será el caso posterior a 1990.

La ley de orientación sobre la educación (10/07/1989) establece en su artículo primero que “*las escuelas, los centros de secundaria, los “liceos” y los centros de enseñanza superior serán los encargados de transmitir y hacer adquirir conocimientos y métodos de trabajo*” y en su artículo 5 dice que “los programas definen, para cada ciclo, los conocimientos esenciales que deben ser adquiridos a lo largo del ciclo, así como los métodos que deben ser asimilados”. “Constituyen el marco nacional en el seno del cual los profesores organizan sus enseñanzas teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada alumno”. El ministro ha apoyado estas propuestas en la comisión Bourdieu-Gros (marzo 1989), posteriormente crea un Consejo Nacional de los Programas a fin de establecer, para ayudar a los maestros a armonizar sus prácticas disciplinares, una Carta de programas (1991). Esta última precisa que los programas, en cada disciplina, han de escribirse (por grupos de expertos) declinando los conocimientos y competencias a adquirir por los alumnos. Conforme al informe anexo a la ley de 1989, “*el alumno en el centro del sistema educativo (debe) adquirir un saber y construir su personalidad por su propia actividad*”. La E.F.D. se esfuerza en tener en cuenta estas obligaciones legales y en configurarse como las otras disciplinas.

En 1993-1994, el cambio de gobierno conduce al ministro a rescribir los programas para la Escuela primaria (02-1995). La Educación Física recompone el suyo haciendo trabajar a maestros y alumnos por dominios de acción (es decir dominios de experiencia motriz), competencias disciplinares (o específicas de la E.F.) y competencias transversales. En el mismo movimiento la secundaria que reflexiona sobre la E.F.D. y su didáctica, propone un Esquema Director (1994) para construir nuevos programas. La influencia de las formalizaciones de la escuela de Nantes, es entonces determinante. Ella se encuentra también en el espíritu y a veces en la letra de los textos oficiales que siguen.

Los programas actuales de la secundaria entre (1996-98), del bachillerato (1999-2001), y desde ahora los de la escuela primaria (2001) han sido *escritos en términos de competencias* (lo que hay que poder hacer) y *conocimientos* (lo que hay que saber). *La referencia a las actividades físicas y deportivas sigue siendo importante*. Estas sólo son actividades-soporte de aprendizajes fundamentales. Su estatus “cultural” continua militando para que los alumnos de Francia practiquen los deportes, por ellos mismos, por que ellos tienen, en sí mismos, virtudes educativas a las que los alumnos acceden cuando los practican.

El riesgo de evacuar la Educación Física de la enseñanza obligatoria de la Escuela primaria.

En los años 1990, la conjunción de tres factores político-educativos estuvo a punto de sacar la E.F. de las enseñanzas obligatorias impartidas por los maestros de primaria. En Francia, *la enseñanza primaria está organizada alrededor de un maestro único que enseña todas las disciplinas y por tanto también la Educación Física*. Esta polivalencia del maestro permite la polivalencia de aprendizajes que supone un esfuerzo para conectar los saberes entre ellos. Para hacer comprender, es posible decir que *la polivalencia* (una especificidad del sistema francés) es una especie de combinación de disciplinariedad y de transversalidad.

En aquella época, aunque oficialmente jamás hubo declaraciones en este sentido, *muchos maestros y maestras se desprendieron de toda o parte de su obligación hacia la Educación Física*. La razón reside en la convergencia de tres grandes factores, pero también hubo otros.

Por un lado, al *deportivizarse* (1975-1990) la Educación Física ha ido progresivamente siendo considerada por los maestros como muy técnica y especializada, en ruptura con la formación generalista. Lo que ellos aceptaban en matemáticas o en ciencias, tenían tendencia a rechazar en la E.F.

Por otro lado, y *como consecuencia de las leyes de la descentralización*, (1982-1983) y a los nuevos poderes de las colectividades territoriales y de las asociaciones, varios ministerios en coordinación instauran el Acondicionamiento de los ritmos escolares (A.R.S.), luego los Contratos de acondicionamiento del tiempo del niño (C.A.T.E.). Progresivamente, los maestros son descargados de la educación artística y de la Educación Física, que recae en los educadores deportivos y culturales asociados, y a la que ellos llaman deporte, sin querer tomar conciencia de la débil cualificación pedagógica de estas personas que intervenían desde el exterior así como de la ruptura de la coherencia de la enseñanza que resultaba.

En tercer lugar, *la evolución del estatus de los maestros*, éstos llegan a ser profesores de primaria contratados con el mismo nivel universitario que los profesores de secundaria, ellos se mueven para reclamar un alineamiento de su volumen de enseñanza como el de los profesores de secundaria. Así pues, para pasar de 24 h de enseñanza a 18 h, es una tentativa “suprimir” de sus obligaciones de trabajo como profesores de las escuelas, algunas disciplinas que otros podrían impartir.

Diez años de campaña permanente para (re)convencer a los maestros de Primaria.

Cada vez que fueron experimentados los A.R.S. y los C.A.T.E. el éxito fue real. Hay que hacer constar que nunca hubo generalización reglamentaria que los hubiera instituido para todos (cf. El informe de la Inspección general de educación nacional de 2000 – EL ARTE en la escuela primaria (Y. Botín, M. Delaunay, S. Henrich). Los padres veían un medio de poder ofrecer a sus hijos lo que ellos no habían podido pagar (poney, tenis, vela, espectáculos...). Los responsables políticos elegidos mostraban el esfuerzo de los ayuntamientos y provincias en favor de sus electores. Los profesores se veían ayudados, descargados, para poder dedicarse a lo que es esencial y a lo que la sociedad les reprocha regularmente que hacen mal: enseñar a leer, escribir, contar. El problema esencial residía en que cuales quiera que fueran los recursos utilizados y las fórmulas de acondicionamiento adoptadas, no había ningún efecto sobre los resultados escolares y casi ninguno sobre los comportamientos sociales.

Los responsables pedagógicos institucionales decidieron que *la Educación Física debían retomarla los profesores* según tres líneas de fuerza:

- En primer lugar reconciliándolos con sus propias competencias para enseñar todas las disciplinas y proponiéndoles ayudas (formación, formación en centros, consejos de proximidad) teniendo siempre muy claras y cerradas sus obligaciones.
- Haciéndoles tomar conciencia de la diferencia entre la Educación Física y el deporte, entre la enseñanza obligatoria y las prácticas deportivas elegidas y de tiempo libre. Y sacando conclusiones de sus propias clases.
- Finalmente, proponiéndoles unas modalidades y contenidos que integraban verdaderamente la Educación Física y la polivalencia sin la yuxtaposición con otras disciplinas, los maestros podían enseñar esta materia casi con los mismos métodos y útiles conceptuales que utilizaban en otras disciplinas.

Los programas 2001 tienen esta perspectiva; estas son nuestras esperanzas, ¿sobrepasadas?, ya lo veremos.

Distinguir el deporte y la Educación Física

En el espíritu de los promotores de la Educación Física, jamás se ha considerado denigrar al deporte. Retomar una guerra de métodos no sería realista. *El deporte se impone como un fenómeno cultural mayor de la civilización del tiempo libre y la Educación Física es su aliada.* El deporte, vosotros lo sabéis bien, todos hemos vivido con él, le reconocemos sus virtudes. Universal por su lenguaje corporal, motivante por el espíritu de juego que lo anima, espectacular por la excelencia que mediatiza, simple por las situaciones que propone, el deporte tiene todo para ser una panacea.

El que no lo sea, cuando se trata de enseñanza obligatoria, es lo que hemos “descubierto” progresivamente y al principio casi empíricamente. Hemos retomado el cuestionamiento del principio *¿La práctica de los deportes es el medio que conviene para educar a todos los niños de Francia?* ¿La lógica del deporte está de acuerdo con la lógica de la Educación Nacional? ¿El deporte es la mejor propuesta para construir una personalidad, su salud o su ciudadanía?

Un cuadro comparativo permite visualizar lo que nosotros intuíamos pero que es bueno explicar: Educación Física versus Deporte.

(Cuadro 1)

Las desilusiones recientes del deporte ayudan a reactivar la pertinencia educativa de la educación Física

Durante mucho tiempo, se ha pensado que *la elite nacía de la masa*, que ella era la emanación y el florón. Cuantos más niños practiquen los deportes mayores serán las posibilidades de un país para tener grandes campeones internacionales. Todo deporte que no era practicado en la escuela tenía pocas esperanzas de medalla. Tras los J.O. de Montreal (1976) comenzaron a cuestionarse ciertas cosas. Cómo un país como Canadá con casi ningún federado en voleibol, podía alcanzar la final. Francia había sido campeona olímpica y del mundo en biatlón nórdico (esquí de fondo y tiro) con un soporte de casi 1000 federados en este deporte. Un pequeño país de 16 millones de habitantes (RDA) pudo durante 2 décadas, ganar más medallas que países 3 o 10 veces más poblados, más ricos y que tenían una tradición educativa más amplia. En 2001, tras los Campeonatos del mundo de atletismo de Edmonton, ¿podría afirmarse que Kenya, Etiopía o Marruecos son los países en los que los niños y adolescentes practica más deporte? Los campeones de aquí a 30 años nacen ahora, por deducción (diagnóstico) de hombres y mujeres con criterios biológicos pertinentes. Sus capacidades están desarrolladas por unas técnicas de entrenamiento intensivo “en invernadero” o “en privación y estrés”, y son incubados por la medicina de los metabolismos. Los “sponsor” o/y los Estados suministran el factor principal, el dinero.

La gran esperanza es que *el deporte construya la salud*. Hoy día se sabe que el deporte es como el vino tinto. En pequeña cantidad, es beneficioso. En fuertes dosis tiene todas las posibilidades de ser nocivo. Puede hablarse de deporte-salud para distinguir su alejamiento del deporte que llega hasta los límites de las posibilidades humanas. Bastaría practicar el primero en la escuela y dejar el segundo para el deporte espectáculo. Esto es así de fácil si se han distinguido previamente y con claridad, las dos categorías. Pero, este no es el caso. Desde que hay deporte, existe la búsqueda del resultado (“performance”) en una competición donde sólo resalta un vencedor. Igual ocurre en nuestros pequeños clubes municipales, las subvenciones se conceden proporcionalmente a las victorias del club. Y a nivel nacional, las federaciones no competitivas siguen siendo las grandes olvidadas. El dinero, la notoriedad, el comercio incitan al uso de sustancias tóxicas. Nuestros jóvenes campeones, los vuestros sin duda, están ahora ya “tocados” desde niveles regionales. Francia está volcada en la lucha contra la droga en el deporte; hasta el punto que un humorista famoso otorgaba a la Sra. Buffet el título de Ministra de la Juventud, deporte y toxicomanía.

Toda juventud tiene *necesidad de modelos* con los que identificarse. Los deportistas de alto nivel serían necesarios para empujar un país hacia arriba o para imponerle en el concierto de las naciones. Conocemos campeones ejemplares, trabajadores, duros en el esfuerzo e igualmente felices y equilibrados. Colocándolos de modelos, los políticos buscan procesos de identificación con la esperanza de que un fantasma suplantaré al esfuerzo, el trabajo, la perseverancia. Para que un modelo tenga la suerte de provocar comportamientos educativos, es preciso que no esté muy alejado de las posibilidades del que lo adopta. Con el deporte de alto nivel la distancia es inmensa. Es casi imposible para los niños o

adolescentes satisfacerse (“to bridge the gap”). Hay tanta distancia entre Schumacher, Zidane o Lance Armstrong y los jóvenes de nuestros barrios, como la que existe entre nosotros y un financiero de Wall Street, o una estrella de la canción o un premio Nobel. Aunque cerca del 80% de los deportistas del equipo de Francia de fútbol son niños emigrados, no hay que deducir la “redención de la calle por el deporte” (C. Daulouède).

La educación deportiva al permitir medirse con otras construiría un modelo de realización personal y social pacífico, igualitario y no racista. El deporte sería pues *un parangón de moralidad humana*. Sólo expondré una experiencia reciente que no quiero tomar de Francia y que concluiré con una observación positiva y con un poco de humor. Y. Waldington (Centre for research into sports and society) acaba de concluir un estudio sobre los programas llevados en Inglaterra desde hace 20 años, para reducir la delincuencia a través de la utilización del deporte. El deporte se muestra incapaz de cambiar nada en los barrios difíciles cualesquiera que sean los medios utilizados. El último programa llevado a cabo, denominado “los futuros positivos” y puesto en práctica por el partido de los trabajadores tras sus promesas electorales de 1997 y que tenía por figura a Kevin Keegan, ha sido calificado de vergonzoso fracaso. A pesar de todo lo que se sabe, en cada campaña de elecciones surge la utopía de que “la salud llega a través del deporte”. Y si a esto añadimos que siempre hay mucho mayor número de vencidos que de vencedores, tenemos el derecho a dudar del poder universal del deporte.

Innegablemente el deporte es compartir y amistad, más que lucha y derivas. Por tanto, *el deporte aparece cada vez menos como la respuesta apropiada para la enseñanza obligatoria en la escuela, la secundaria, el bachillerato*, aunque debamos otorgarle toda nuestra confianza en el plano asociativo y como vector de placer.

Examinemos ahora la E.F.D. para apreciar qué es lo que mejor le conviene. Volvemos a encontrarnos de nuevo con “deporte”. No se ve muy bien cómo la E.F.D. podría privarse de este formidable vector de motricidad y cultura, que son las situaciones deportivas. Simplemente, no será adoptando ni sus objetivos específicos, ni su lógica social, ni sus procesos de entrenamiento.

LA ETAPA ACTUAL: ADQUISICIONES ESENCIALES Y CARENCIAS.

El carnet de Identidad de la Educación Física y Deportiva, disciplina de enseñanza.

La misión de los profesores de E.F.D. está claramente establecida por la ley de Orientación de julio de 1989 (Francia). La escuela de base sirve para aprender a leer, escribir, contar. No obstante, estos modos de pensamiento fundamentales no enseñan a moverse. La Escuela tiene, también, la carga de *hacer adquirir modos de acción fundamentales*. Este es el papel de la E.F.D.

En efecto, *educar* es hacer aprender a establecer relaciones entre las cosas, las palabras y las acciones de manera que permitan la adaptación a las situaciones (conocimientos y competencias) y la integración social (actitudes y valores compartidos).

La enseñanza, técnica de puesta en práctica de influencias (del adulto sobre el niño o sobre alguien menos adulto), está organizada para transmitir y hacer adquirir los saberes y métodos útiles, es decir integrables (reaplicables), para el establecimiento de esta educación.

En la escolaridad obligatoria, *la educación resulta de la enseñanza* estructurada y progresiva de conocimientos, competencias, métodos y valores. Es un producto de la enseñanza. No es un dominio conexo o yuxtapuesto o complementario o a parte que corre a cargo de profesores o de otras personas menos profesionales.

Leamos pues el **carnet de identidad** de la Educación Física y Deportiva de la Educación Nacional (1989).

(Cuadro 2)

La Educación Física y Deportiva persigue el cumplimiento de **3 funciones** que realiza **en el seno del sistema educativo** (1995)

(Cuadro 3)

Los programas 2001 de la Escuela primaria

La reforma de los programas ha estado guiada por 4 preocupaciones:

- La escuela no es muy eficiente en materia de: dominio de las lenguas y de la lengua francesa, lucha contra la violencia y la ciudadanía.
- La escuela debe ser un vector de modernidad y portadora de las evoluciones irreversibles de la sociedad (nuevas tecnologías, Europa y lenguas extranjeras...).
- La escuela debe transmitir y hacer adquirir un saber coherente. La reagrupación de las disciplinas en cuatro grandes dominios educativos (educación literaria y humana, educación científica, educación artística, educación física y deportiva) es significativa. La polivalencia, por un momento puesta en duda, se reafirma.
- Los programas están para organizar y articular los dos grandes dominios transversales – la educación cívica y el dominio de la lengua – con todas las disciplinas y su especificidad.

La Educación Física en los nuevos programas

Una vez enumerados los 3 objetivos comunes para todos los ciclos de enseñanza (desarrollo de las capacidades y recursos necesarios para las conductas motrices, acceso al patrimonio cultural que representan las A.F.D.A, adquisición de los conocimientos y competencias para la gestión y el mantenimiento de su vida física), los programas asignan a la E.F.D. cuatro misiones.

- La adquisición y el perfeccionamiento de las acciones motrices.
- La contribución de la Educación Física al dominio de la lengua oral y escrita: hablar y escribir las acciones y las emociones para comprenderlas mejor y compartirlas con los otros.
- La aportación de la E.F.D. para la formación de la persona y del ciudadano: salud, seguridad, ciudadanía activa, respeto de reglas y la responsabilidad, canalización de pulsiones hacia una mejor eficacia, más tolerancia y respeto recíproco...
- La articulación de la E.F.D. con los otros campos disciplinares. La EFD ayuda a hacer más concretos algunos conocimientos y nociones estudiadas en otras materias y a su vez ella se beneficia de su relación para comprender mejor y dominar las conductas motrices.

Los contenidos del programa específico de E.F.

Ellos se estructuran en torno a dos tipos de competencias y a un conjunto de conocimientos que se encuentran y actualizan en las competencias.

Las competencias específicas están unidas a las diversas actividades físicas y deportivas y se organizan en torno a “4 grandes tipos de experiencias corporales que atraviesan las diferentes A.F.D”

- Realizar un resultado (una marca) medido en un vencimiento o prescripción determinado.
- Adaptar sus desplazamientos a los diferentes tipos de entorno (naturales, urbanos, acondicionados...)
- Manejarse en un enfrentamiento individual y/o colectivo.
- Concebir y realizar acciones motrices con finalidad artística o estética.

Las competencias transversales que están construidas por y durante la práctica de las acciones motrices, e “implican la adquisición de actitudes, métodos y procesos favorables a los aprendizajes”. Se consideran cuatro competencias transversales y están extraídas de los recientes programas del bachillerato.

- Comprometerse lúcidamente en la práctica de la actividad.
- Construir de forma más o menos autónoma un proyecto de acción.
- Medir y apreciar los efectos de la actividad.

- Confrontarse a la aplicación y construcción de reglas de vida y de funcionamiento colectivo.

Los conocimientos están clasificados, inicialmente en el texto, en 4 categorías relativas a: los medios para realizarlos (técnicos, tácticos, reglas, principios de juego...), los conocimientos sobre sí, a los saberes-hacer sociales (manejarse en un grupo), las informaciones sobre la actividad (reglas, materiales, roles...), las relaciones con otras A.F.D. y otras disciplinas escolares.

Esta parte es, como en los programas de E.F.D. (secundaria, bachillerato), el punto débil. No es siempre posible obtener la formulación y el etiquetado de las nociones, conceptos, principios, reglas que deben adquirirse para construir las competencias.

No se ha dicho nada sobre *la evaluación tanto certificativa como formativa*.

Nuevos programas y documentos que los acompañan

Para ayudar al profesorado, el ministerio ha tomado el buen hábito de producir documentos de acompañamiento que son una especie de guías pedagógicas y didácticas para la puesta en práctica de los programas.

En el momento de su redacción será cuando convendrá declinar los programas explicitando útiles metodológicos o contenidos supuestos por los programas, pero no formulados en el escrito de los textos. Podemos pensar aquí los conocimientos necesarios, las competencias y los métodos para hacer a los alumnos actores de sus aprendizajes.

A este respecto los trabajos del GAIP de Nantes continúan teniendo mucha utilidad. Ya que desde el origen han sido de naturaleza institucional, hechos para ayudar al legislador y a los expertos encargados de los programas.

La “escuela de Nantes” (M. Delaunay y el G.A.I.P.) y sus aportaciones a la Institución Educación Nacional

El proceso ha implicado e implica aún a numerosas centenas de profesores y formadores de la academia (región administrativa) de Nantes y otras academias asociadas. Un órgano de publicación, “Les Cahiers d’EPS de l’académie de Nantes” editado por el CRDP/CDP (Francia) informa sobre los avances. La escuela de Nantes, desde el principio, dirigió sus esfuerzos *a caracterizar la noción de E.F.D. disciplina de enseñanza y a construir contenidos de programa escolar* para la Secundaria (11 a 18 años), luego para la Primaria (5 a 11 años).

En 1987-1988, hay que *considerar la situación de la E.F.D.* y partir de como estaba organizada en los centros. Era una práctica de actividades físicas, deportivas y artísticas (AFDA) guiada por instrucciones oficiales, textos de organización práctica y finalizada por los exámenes. La pedagogía era de alguna manera “docimo-centrada” (guiada por la nota). Los profesores utilizaban a modo de didáctica los tratamientos didácticos técnicos y tácticos sacados de los deportes practicados en sus cursos. El conjunto de la profesión pensaba que la asociación constituía la educación física. A pasar de la obligación de disponer de un proyecto de E.F.D. de centro (en secundaria), había muy poca armonización en los centros y a veces en el interior de un mismo centro. La libertad pedagógica iba hasta la elección de contenidos de programa (ya que ellos no existían), los contenidos para la evaluación de niveles de clase y los exámenes (solamente estaban indicadas las formas de evaluación y los niveles de “performance”)

De entrada nosotros *no intentamos adaptar los juegos y deportes a las diferentes edades* y posibilidades de los niños y adolescentes. Las prácticas de alto nivel no constituían, para nosotros, un equivalente del saber salvador frente a otras disciplinas.

No nos colocamos en un punto de vista estrictamente desarrollista (centrado en el desarrollo) sin naturalmente ignorarlo. No queriendo elaborar una pedagogía, hemos preferido no retomar la lógica de las funciones fisiológicas, de las construcciones psico-médicas como la lateralización, el esquema corporal, la representación y la percepción del cuerpo, la orientación espacial, los equilibrios y los desequilibrios... Sé que países como España, Bélgica están vinculados a estos conceptos para la educación de base (6 a 14 años). Nosotros los hemos experimentado con J. Le Boulch y en su momento esto nos gustaba. Sin embargo, para construir una disciplina específica, la idea era adoptar una pertinencia motriz (en el sentido de P. Parlebas: punto de vista original ante el cual un científico se coloca para estudiar los fenómenos) y

no la pertinencia psicológica, médica, sociológica, informacional o cualquier otra. Esto no quiere decir que no nos sirvamos de algunos conceptos y modelos de estos diferentes campos científicos.

Como profesores de E.F.D. nos encontramos en el *cruce* (“*carrefour*”) de *múltiples prácticas deportivas y lúdicas*. Hemos buscado los puntos comunes entre las principales prácticas deportivas para intentar *destacar, a través de la diversidad, unas estructuras, unas invariantes de acción*. Estamos persuadidos como Platón (en la República) que “*todos los oficios poseen un contenido científico que ha crecido con ellos y se encuentra encerrado en su práctica*”. Utilizando un procedimiento inductivo, nos hemos lanzado a una verdadera arqueología de saberes (para retomar la expresión del filósofo M. Foucault). La tarea consiste en extraer saberes fundamentales. Lentamente han aparecido relaciones estables que no era difícil formular en términos de regularidades, reglas y principios.

La noción de fundamentalidad

(Cuadro 4)

Los saberes fundamentales en Educación Física y Deportiva.

Por grandes dominios de experiencia motriz, integrando la idea de lógica interna de las actividades deportivas que los profesores no estaban dispuestos a abandonar (principio de realidad), nosotros hemos hecho algunos descubrimientos y formulado algunos hallazgos que llegaron a ser esenciales más tarde.

1. Al igual que existen leyes biológicas, principios de física, reglas de gramática o de composición musical, existen, cuando se analizan las acciones motrices, *unos principios, unas reglas y unos algoritmos de acción* que explican el funcionamiento de las conductas motrices que se observan en los juegos y deportes. Estos principios y reglas son relaciones sistemáticas entre componentes de las acciones motrices. Son lo que hay que saber para construir un comportamiento adaptado. Da lo mismo que sea formulado como habilidad o como competencia. Nosotros les llamaremos igualmente *principios y reglas operacionales* puesto que describen las operaciones necesarias para la realización de las acciones (realizar). Ellos constituyen un primer conjunto de saberes fundamentales.

(Cuadro 5: algunos ejemplos).

2. Los principios y reglas de acción (u operacionales) son del orden de la estructuración de las construcciones motrices. Expresándolas, no se sabe nada sobre la manera de utilizarlas y ponerlas en práctica. Estos elementos de estructura tienen necesidad de complementos funcionales (acordados del estructuro-funcionalismo). Hay que combinarlo con *otros principios y reglas* que hemos denominado *de gestión de las acciones motrices* (gestionar). Ellas constituyen el segundo conjunto de saberes fundamentales.

(Cuadro 6: algunos ejemplos)

3. Los principios y reglas de acción y de gestión permiten actuar. Permiten enseñar y hacer adquirir competencias a los alumnos. No les permiten “aprender a aprender” según la fuerte expresión de Claude Bernard (en Cahier de notes –1856). Si se desea que los alumnos estén activos, actores y constructores de sus aprendizajes, hay que “colocarles al mismo lado del saber” (L. Brunelle) que los maestros. No sólo el maestro debe utilizar métodos para hacer aprender, sino que debe también enseñarlos a los alumnos desde edades tempranas para que se apoderen de ellos y puedan comenzar a aprender a aprender. *Los métodos para aprender obedecen, también, a unos principios y unas reglas metodológicas que organizan los aprendizajes* (organizar)

(Cuadro 7: los principales métodos para aprender a aprender)

4. En referencia a los Programas oficiales, es posible clasificar los principios y reglas de acción, de gestión y de método bajo la rúbrica de conocimientos: son unos hechos de saber.

Los conocimientos son construcciones de relaciones entre hechos bien sean descriptivos (caracteres, categorías...) o procedimentales (funcionalidad, procedimientos...) Si solo se definen las condiciones en las que los hechos pueden o deben intervenir, si nos

contentemos con una descripción de los fenómenos (un tiro, una llave, un desplazamiento), el alumno no podrá acceder a los saberes fundamentales. El saber fundamental formula una relación, una correlación establecida, una relación repetible y generalizable. El establecimiento de estas relaciones puede hacerse de forma intuitiva, por vivido de experiencia (conocimiento llamado empírico), por la construcción de un razonamiento (conocimiento racional), por el establecimiento de leyes (conocimiento científico). Así el algoritmo de ataque es un conocimiento fundamental porque combina tiro, pase, desplazamiento y posesión de la pelota según una relación constante y necesaria que permite al jugador elegir y construir su comportamiento. Lo mismo ocurre con el principios de alternancia táctica.

Las competencias se definen como unos poder hacer. Son la utilización adaptada a una situación o a una clase de situaciones de conocimientos. Ser competente es poder utilizar unos conocimientos en un campo, en un dominio de acción, en una categoría de situaciones o de problemas, de forma pertinente con el fin de producir resultados eficaces y repetibles. Toda competencia es un síntesis operatoria y operativa de conocimientos. A menudo en E.F.D., se definen las habilidades o las competencias (lo que hay que poder hacer) sin haber identificado los conocimientos que este poder supone y explota. Hoy día, en los programas franceses, faltan conocimientos formulados en términos de saberes fundamentales o están insuficientemente caracterizados.

(Cuadro 8: la competencia como combinación de conocimientos)

5. Finalmente, conocimientos y competencias tienen una virtud educativa por que permiten madurar y progresar, integrarse en las relaciones sociales y profesionales. Ciertamente, adquirir competencias en fosbury, en salto de caballo, en el juego de las 4 esquinas, en frisbee, en bicicleta... hace acceder al alumno a partes de la cultura física y lúdica. Estas competencias específicas (no confundir con disciplinaria) contienen muy poco potencial de transferencia. Solo sirven en las condiciones estrictas de las actividades especializadas para las que han sido construidas.

Ahora bien, si la escuela es una vida, ella prepara también para la vida, que por definición el niño no conoce aún. *Lo que aprende debe ser reutilizable en otra parte y más tarde.* Esta función de la escuela implica que el deseo de volver a aplicar debe estar presente en los aprendizajes, intervando los procesos para hacer aprender y para aprender a aprender. La posibilidad de explotar una adquisición posteriormente depende del nivel de apropiación que se ha pretendido en su adquisición.

Todo profesor, conscientemente o no, realiza elecciones de métodos y técnicas que hacen que los conocimientos y las competencias puedan o no ser movilizadas con vistas a permitir su:

1. reconocimiento – identificación en un conjunto,
2. reproducción/repetición en condiciones similares a las del aprendizaje,
3. aplicación en condiciones similares a las del aprendizaje,
4. transposición a unas situaciones de la misma estructura,
5. generalización a las situaciones de la misma clase o no,
6. explotación inventiva.

No se aprende a generalizar más que con métodos y procesos similares a los que permiten reproducir con eficacia un gesto. Es una evidencia de la que los pedagogos no extraen todas las consecuencias. ¿Por qué? Es una buena pregunta si se desea progresar.

Principios directores de la didáctica de la Educación Física y Deportiva.

La didáctica es el *conjunto de principios y procedimientos de tratamiento de saberes* que permiten transformar los alumnos de forma duradera y útil. Puede aplicarse en cada tipo de A.F.D. o ser concebida de forma disciplinar, más amplia. La didáctica de la disciplina E.F.D. organiza unas

interrelaciones de aprendizaje que tienen en cuenta el objeto de enseñanza (las acciones motrices) y el contexto en el que este se ubica (prácticas y valores culturales).

Ella procede según tres ejes combinados:

- el eje del punto de vista de los principales conceptos, principios... y del análisis de sus relaciones (estructura del saber),
- el eje del análisis de las situaciones de aprendizaje para incluir en él representaciones, expectativas, modos de pensamiento y de acción que estos saberes movilizan,
- finalmente el eje de la construcción de modalidades de interacciones entre los saberes y los procesos de apropiación (funcionamiento del aprendizaje en los alumnos)

Los diferentes procedimientos, métodos, técnicas utilizadas para hacer adquirir saberes están contruidos según unos principios organizadores/directores (principios didácticos). *Ocho principios, por lo menos, fundamentan la didáctica de la E.F.D.*

(Cuadro 9: ocho principios directores)

Enseñar principios, reglas, métodos.

Los profesores de E.F.D. tienen la impresión de saber trabajar los cuerpos, aumentar las habilidades motrices, dirigir entrenamientos, combinar situaciones de juego... Pero, se quedan *perplejos ante la posibilidad de enseñar conceptos, nociones, leyes, principios, métodos a sus alumnos*. Esto les parece muy intelectual, muy lejos del campo de juego. Ahora bien, cada vez que ellos se esfuerzan en aconsejar, remediar, mejorar, diferenciar, se refieren a reglas de gestión, de acción o de método. ¿Por qué, entonces, no hacer de esto un objeto de enseñanza compartido con los alumnos?

En la enseñanza primaria, los profesores no cesan de hacerlo en las otras materias: nociones de medida, leyes de la rotación de la tierra, de la caída de los cuerpos, de la propagación de la luz en física en el tercer ciclo de primaria, los principios de la estructura de un relato, el arsenal de reglas de gramática del Francés, las clases y géneros de animales en ciencias biológicas, las leyes de la perspectiva en artes plásticas (dibujo)... Es de la misma naturaleza y no más complejo, enseñar el principio de guiado y calibración de los movimientos por la cabeza, el principio de aumento/reducción de los espacios y tiempos, el de la anticipación perceptiva, de hacer aprender unos principios de gestión tales como los de ganancias y pérdidas o el de tolerancia a la frustración o también los principios metodológicos que guían la observación motriz o experimentación de soluciones motrices.

El cuerpo de investigaciones y experiencias que relatan *la enseñanza de principios y reglas* es considerable. Existen muchas en otras disciplinas y casi ninguna en E.F.D. Autores no faltan: J.P. Astolfi, B. Marie Barth, BS Bloom, J. Costermans, G. Delacôte, M. Develay, C. George, A. Giordan, P. Meirieu, P. Perrenoud, A. Rieunier, B. Rey, F. Tocón, G. Vergnaud... ¡qué bonito mundo!

¿Y en E.F.D.? No podríamos enumerar tantos nombres y con contribuciones de tanta calidad y potencia. Ahora bien, nosotros trabajamos en Nantes con esta perspectiva y podría citar algunos buenos autores: P. Beunard, G. Dersoir, J.P. Piednoir, T. Pérez... sin remontar a los trabajos hechos desde 1978 por P. Conquet y A. Devalúes sobre los “fundamentos del rugby” o en la pedagogía de la semi-operatoria (aprender siendo guiado por el sentido y los principios de acción) que sistematicé a principios de los 80 apoyándome en el tenis.

La enseñanza de principios y reglas de acción y de gestión en E.F.D. sigue siendo el gran trofeo de este principio de milenio, que los investigadores y profesores van a recoger. La cuestión de la evaluación de los saberes fundamentales es el último punto que deseo abordar.

Una evaluación de acuerdo con las finalidades de la E.F.D. disciplina de enseñanza obligatoria.

La didáctica de la E.F.D. tiene por objetivo permitir a todos los alumnos adquirir saberes fundamentales disciplinares y transdisciplinares. Buscando el aprendizaje de principios, reglas, métodos y

teniendo en cuenta relaciones de causa (procedimientos, procesos) efecto (resultados, marcas), la E.F.D. debe imaginar una *nueva concepción de la evaluación y de construir nuevos útiles para la certificación así como para la formación*. No se trata tanto de evaluar comportamientos, habilidades, tácticas, sino de establecer si los saberes fundamentales están adquiridos y utilizados con más o menos generalización, si llega el caso. El pliego de condiciones es el siguiente.

La evaluación debe ser relativa, es decir referida a las posibilidades de los alumnos. Saltar 1,25 m tras un ciclo de aprendizaje no tiene el mismo valor para un alumno que mide 1,45 que para otro que mide 1,70 m o para dos alumnos con detentes verticales diferentes en 20 cm.

La evaluación mide performances estabilizadas (realizaciones reproducibles) y no performances excepcionales. Son registradas en situaciones auténticas.

La evaluación debe medir los progresos teniendo en cuenta las realizaciones de salida y de llegada (progresar 2 m en el lanzamiento de peso es más fácil con un lanzamiento de salida de 5,50 m que con otro de salida de 12 m).

La evaluación debe poner en evidencia las relaciones de causa efecto entre los elementos del dominio de la ejecución y la performance, identificando los conocimientos y métodos puestos en práctica. Ello supone que las situaciones de evaluación son tematizadas para provocar el uso de los saberes fundamentales de los que se evalúa la adquisición.

De entre *los útiles de evaluación* nacidos de este pliego de condiciones, citamos:

- el nomograma (pone en correspondencia 2 escalas de resultados llevadas a una escala de notas)
- el metabalograma (evaluación a partir de progresos realizados),
- el baremo coeficientado (dominio de la ejecución ponderada por un coeficiente que corresponde a una zona de performance estabilizada),
- el perfil de ocurrencia de reglas (acción o gestión) que aprecia (o cuantifica) la puesta en práctica de reglas en situaciones reales de partido, combate, performance.

(Cuadro 10: 3 ejemplos de útiles de evaluación)

UN CAMINO QUEDA POR RECORRER. CONTINUAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA E.F.D.

Elaborar un balance y proyección.

Tras una mirada de las evaluaciones de competencias realizadas en 3º de primaria y en 5º y 6º de primaria, es posible establecer una especie de cuadro bajo forma de lista de control para ver lo que está adquirido y lo que queda por adquirir en la construcción de la Educación Física disciplina de enseñanza.

	Adquirido	En vías de adquisición	No adquirido
--	------------------	-------------------------------	---------------------

Objetivos nacionales del sistema escolar	X		
El alumno en el centro del sistema educativo	X		
Unidad y coherencia desde la Ed. Inf. a la Universid.		X	
Exito de todos		X	
Integración interdisciplinar		X	
Transdisciplinaridad		X	
Objetivos disciplinares			
Identidad escolar	X		
Pedagogía de las conductas motrices		X	
Objetivos de enseñanza : las acciones motrices	X		
Contenidos de programa oficial	X		
Conocimientos,			X
competencias,	X		
métodos			
Aprendizaje de saberes fundamentales		X	
Didáctica propia de la EFD		X	
Enseñar principios y reglas			X
Apropiación de los contenidos y reutilización			X
Evaluación relativa		X	