

La Peonza

Revista de Educación Física para la paz

Número: 8 – Julio de 2005



Fotografía: Gustavo Brotto
III Festival y I Encuentro Iberoamericano de Juegos Cooperativos
Bertioga (Brasil)

** La cooperación como alternativa en la escuela rural. * Surgimiento de la globalización deportiva * Titiricole: títeres, teatro, expresión * El puzzle de dobles parejas: una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física * Democracia y autonomía en la escuela postmoderna: una propuesta en gimnasia colectiva * Libros recomendados * VII Congreso internacional de Educación Física. Tapachula (México): 24 - 28 de octubre de 2005 * Humor **

La Peonza

Revista de Educación Física para la paz

Número: 8 – Julio de 2005



Fotografía: Gustavo Brotto
III Festival y I Encuentro Iberoamericano de Juegos Cooperativos
Bertioga (Brasil)

La Peonza

Revista de Educación Física para la paz

Depósito Legal: VA - 707 - 2005

ISSN: 1885 - 124X

Edita: Colectivo de Docentes de Educación Física para la paz

<http://www.terra.es/personal4/lapeonza>

e-mail: lapeonza@terra.es

La Peonza

Revista de Educación Física para la paz

Número: 8 – Julio de 2005

ÍNDICE

• Presentación	2
• La cooperación como alternativa en la escuela rural. <i>Jesús Vicente Ruiz Omeñaca</i>	3
• Surgimiento de la globalización deportiva. <i>Eloy Altuve</i>	15
• Titiricole: títeres, teatro, expresión. <i>Lola Méndez</i>	24
• El puzzle de dobles parejas: una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. <i>Carlos Velázquez Callado</i>	28
• Democracia y autonomía en la escuela postmoderna. Una propuesta en gimnasia colectiva. <i>José Juan Barba Martín</i>	32
• Libros recomendados	36
• VII Congreso internacional de Educación Física. Tapachula (México): 24 – 28 de octubre de 2005	37
• Humor	38

PRESENTACIÓN

Hace ya cuatro años comenzamos nuestra andadura con el número 1 de la revista de Educación Física para la paz. El proyecto pretendía la creación de una revista cooperativa, es decir, que se hiciera a partir de las aportaciones de muchas y variadas personas. Hoy publicamos el número 8 y si bien pensamos que la calidad de los artículos no ha decaído sí nos encontramos con que cada vez son menos las personas dispuestas a compartir sus experiencias de forma desinteresada. En cualquier caso, nosotros seguiremos adelante mientras podamos y seguimos animándoos a todos a que compartáis vuestras experiencias, trabajos, actividades, ideas..., con el fin de hacer posible este sueño.

En otro orden de cosas ya comenzamos el trabajo para tratar de hacer posible el V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Agradecemos muy profundamente a Cecilio Castro sus gestiones y cruzamos los dedos para que finalmente fructifiquen y la quinta edición de nuestro (vuestro) congreso pueda celebrarse en tierras gallegas, os mantendremos informados.

Comenzamos ya a trabajar en el Grupo Internacional de Investigación en Actividades y Metodologías Cooperativas y durante este curso trabajaremos la influencia de un programa de 30 sesiones de juego cooperativo en la pro-socialidad del alumnado de entre 8 y 11 años.

Ya han sido varias las personas que nos han sugerido la realización de cursos de formación a distancia y estamos comenzando a estudiar la idea si bien son muchos los que se interesan por la homologación de certificados y ese tema es complejo, por lo que muy posiblemente planteemos los cursos con un certificado propio que no estaría homologado en España para sexenios u oposiciones. Por otro lado este hecho va a suponer una ventaja, quien realmente se inscriba en los cursos será porque está interesado en ellos y no por el reconocimiento oficial que le supongan.

Un cooperativo abrazo para todos y todas:



Carlos Velázquez Callado
Coordinador del Colectivo La Peonza

LA COOPERACIÓN COMO ALTERNATIVA EN LA ESCUELA RURAL

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

jruo0000@enebro.pntic.mec.es

CRA “Cuenca del Najerilla” – Uruñuela (La Rioja)

A MODO DE INTRODUCCIÓN.

“Muchas veces salimos al monte, subimos hasta el embalse y vamos a las eras, o a la ermita. En invierno, cuando nieva, subimos a la nevera, nos sentamos en plásticos y nos tiramos por la cuesta. Tenemos suerte de vivir en un pueblo. También me gusta mucho el juego de cruzar el río. Con una colchoneta y algunos bloques de espuma nos ayudamos para conseguir que todos crucemos la plaza sin pisar el suelo, desde el banco que hay junto a la escuela, hasta el kiosco. Me gustan las clases de educación física. Hacemos muchos juegos, aprendemos a movernos mejor, a cooperar, a resolver conflictos, a convivir con nuestros compañeros, a tratarlos bien para que se sientan a gusto...”

Andrea. 11 años.

Alumna de la escuela unitaria de Camprovín.

“Un día, bajando del monte, junto al robledal de Camprovín, Lorena, que entonces tenía siete años, me cogió de la mano, me miró por encima de las gafas, y me dijo:

- Oye profe, y tú ¿en qué trabajas?

Cuando se lo conté a mis compañeros todos nos reímos. A veces aún lo recordamos.

Pero el comentario de Lorena me hizo sentir bien. Si una alumna está tan feliz y ve que estás tan a gusto como para no considerar tu actividad como un trabajo y si tú percibes, a la vez, que lo que les estás ofreciendo a ella y a sus compañeros y compañeras contribuye a su desarrollo como personas, es que las cosas marchan.

Ahora Lorena tiene 11 años. El último día de clase fuimos a Nájera a hacer un circuito de orientación junto con los niños y niñas de Arenzana, Tricio y Uruñuela. Éramos dieciocho (de cuatro pueblos distintos y nacidos en cinco países diferentes) cooperando en la misma actividad. Después compramos unos helados en la tienda de la tía de Jenni y nos los comimos al lado del río Najerilla. Le hablé a Lorena de lo que me había dicho años atrás. Ella no lo recordaba. Sonrió y se ruborizó. Creo que ahora ya sabe en qué trabajo. Y espero que

sepa también, porque se lo he dicho muchas veces, lo bien que me he sentido y lo mucho que he aprendido compartiendo las clases con ella y con sus compañeros y compañeras.”

Jesús Vicente.

Maestro de E. F. de la Escuela Unitaria de Camprovín.

La escuela rural ha evolucionado con celeridad en los últimos años. El nacimiento de la educación compensatoria, primero y la ulterior creación de los C.R.A.s, unida a hechos concretos como la puesta a servicio de los colegios rurales de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha servido para amortiguar, en ocasiones, y para superar, en otras, el secular aislamiento que la escuela de pueblo ha padecido.

En nuestra área curricular el cambio constructivo ha venido especialmente marcado por la llegada de los maestros especialistas (*nota 1*). La existencia del especialista en educación física dentro de una escuela rural, por pequeña que esta sea, ha pasado de ser un privilegio a convertirse en un derecho inalienable que es ya aceptado con normalidad y que ha dejado de ser cuestionado.

Seguramente este hecho es percibido de un modo positivo por los propios alumnos.

Ahora bien, ¿en qué lugar nos sitúa a los docentes?

Sin tratar de homogeneizar, tengo la percepción de que las experiencias personales suelen ser similares. Cuando uno llega a la escuela rural, se encuentra con que debe replantearse su propia labor docente y cambiar el planteamiento propio de la escuela tradicional (Cortés, 2003). Muchos problemas y escasa formación al respecto.

A priori, es un contexto que parte del profesorado de nuestra área curricular rechaza como una realidad de “segunda” tanto en el intento de ofrecer una educación física de “calidad” como en el estatus profesional, ligado en ocasiones, al hecho

que supone dar clase en un centro educativo de la capital.

Pero en poco tiempo, quienes tienen el privilegio de ser maestros de educación física en el medio rural suelen pasar del “¿qué hago?” al “¡qué bien!”. Y es así hasta el punto de que la salida de la escuela rural suele suscitar, la nostalgia del ambiente cálido, del contacto con el entorno natural, de la relación afectiva con los alumnos, de la cordialidad en el trato con las familias, de la libertad como principio y como marco regulador del propio proceso educativo...

SINGULARIDADES PROPIAS DE LA ESCUELA RURAL: DEL ANÁLISIS DE LA REALIDAD A LA BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS.

En principio es preciso tomar como referencia un hecho evidente: la escuela rural es distinta. Y como consecuencia, resulta esencial superar la tendencia a reproducir en el medio rural los planteamientos propios de una educación física urbana y deportivizada (López y col., 1999). Esta circunstancia, a mi juicio, nos debe llevar a reconceptualizar nuestra labor docente; a buscar nuevas alternativas; a reflexionar; a indagar; a actuar desde el pensamiento divergente y la creatividad.

Pero, para ello es preciso, como punto de partida en este proceso, adentrarse, desde el realismo, en la búsqueda de alternativas. Una misma característica propia de la escuela ubicada en el medio rural puede ser considerada como un factor limitante e insalvable, como una realidad a la que hay que adecuar nuestros planteamientos curriculares o como una puerta que nos abre a nuevos caminos educativos.

El enfoque que resulta de combinar las dos últimas opciones nos acerca a un universo complejo, pero especialmente rico y estimulante. La atención a la diversidad, la aproximación a cada alumno desde su singularidad, la búsqueda de un auténtico aprendizaje significativo, la consideración de la evaluación como un recurso para la mejora del propio proceso educativo, el acercamiento al mundo de los valores vinculados a la actividad física desde la racionalidad, el diálogo y el sentido crítico, la búsqueda de la autonomía de los alumnos, la

educación en la libertad, la puesta en juego de prácticas cooperativas y de relaciones colaborativas, o la conexión entre la escuela y su entorno se revelarán de este modo como las únicas vías posibles, cuando en otras ocasiones se manifiestan únicamente como principios e ideales con una cierta carga retórica que poseen escasa repercusión al pasar de lo discursivo a la propia acción pedagógica.

Pero para llegar hasta aquí es preciso reparar en algunos interrogantes: ¿cuales son, en concreto, las singularidades propias de la escuela rural? ¿qué dificultades entrañan? ¿qué ventajas reportan? ¿qué alternativas de actuación podemos poner en juego?

En el cuadro adjunto trato de arrojar un poco de luz sobre estos interrogantes, no sin antes introducir un matiz que nos sitúa ante la heterogeneidad que se mantiene como una de las señas de identidad propias de la escuela rural. Y es que el término “escuela rural” engloba una amalgama amplia de colegios. En un mismo C.R.A. podemos encontrar una escuela unitaria con cinco alumnos y un centro escolar con cien. Ambas son escuelas, ambas son rurales; pero ambas son muy diferentes (Adell, 2003). Me centraré, por ello, en las escuelas unitarias y en los centros incompletos en los que se establecen dos grupos para las clases de educación física, dado que los centros completos o incluso aquellos en los que hay un grupo por ciclo suelen poseer características en cuanto a distribución del alumnado, instalaciones y material que los aproximan a la escuela urbana.



LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MEDIO RURAL

ALUMNADO

Singularidades:	Dificultades:	Ventajas:	Actuación educativa:
<ul style="list-style-type: none"> - Grupos heterogéneos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias en cuanto a nivel de desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social. - Motivaciones diferentes en función de la edad. - Dificultad a la hora de tratar de ofrecer propuestas motrices útiles para todos. - Necesidad de llevar a cabo una programación específica para cada colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de aprender de los compañeros de actividad: los más pequeños encuentran en los mayores modelos de actuación; los mayores pueden progresar y profundizar en la metacognición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la tutoría entre iguales. - Poner en juego actividades cooperativas y usar estrategias de aprendizaje cooperativo. - Buscar actividades inclusivas. Plantear situaciones problema de carácter abierto, con múltiples soluciones en las que todos puedan participar y progresar. - Para atender a la diversidad en motivaciones: alternar tiempos de actividad de grupo con otros en los que se participe por listas de tareas, programas individuales...
<ul style="list-style-type: none"> - Grupos naturales habituados a convivir juntos fuera del marco escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - En ocasiones aparecen en la escuela conflictos fraguados fuera de ella que permanecen enquistados y que tiene difícil solución. -El liderazgo suele ser asumido por los mayores y si no lo ejercen de forma constructiva, suelen generarse relaciones de dominancia-sumisión, rechazo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor calidad de las relaciones humanas. - Establecimiento espontáneo de relaciones cooperativas. - Educación más próxima a lo que acontece fuera de los muros de la escuela. - Mayor autonomía de los alumnos. -El liderazgo suele ser asumido por los mayores. Si lo ejercen de forma constructiva se facilita la convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover las relaciones empáticas y la actuación prosocial. - Reforzar los vínculos afectivos y las relaciones entre alumnos. Partir de lo que acontece fuera de la escuela para educar en los ámbitos afectivo y social. - Educar en el conflicto. - Profundizar en la autonomía del grupo. - Educar en la libertad y en la responsabilidad. - Educar siempre en la asertividad, pero especialmente cuando el liderazgo no es asumido de forma constructiva o cuando algunas personas asumen un estatus de ignoradas o rechazadas.
<ul style="list-style-type: none"> - Grupos poco numerosos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas a la hora de poner en práctica actividades que requieren un número elevado de participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Posibilidad de llevar a cabo una enseñanza individualizada. Atención a la singularidad personal. Posibilidad de dedicar más tiempo de atención a cada alumno. Relaciones personales entre alumnos y entre éstos y el profesor más intensas y más ricas en matices. 	<ul style="list-style-type: none"> - Singularizar el proceso educativo. - Establecer relaciones próximas con cada alumno. - Utilizar el aprendizaje cooperativo. - Promover las relaciones constructivas entre el alumnado y reforzar la identidad de grupo. - Propiciar los encuentros con niños de otros pueblos para la realización de actividades físicas con una orientación educativa desde la que se propicie el desarrollo personal y la convivencia.
<ul style="list-style-type: none"> - Coparticipación en el mismo colegio y en el mismo medio extraescolar entre el alumnado inmigrante y el 		<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de vivir y educar en y desde el interculturalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar alternativas que, respetando los elementos culturales propios de cada comunidad, desemboque en espacios para la convivencia.

que tiene su origen en la localidad			<p>Prestar especial atención a la educación en el ámbito social y en las cuestiones de carácter axiológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llevar hasta la clase juegos y actividades propios de los diferentes lugares de origen de los alumnos. - Poner en práctica juegos y actividades de cooperación y estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Buena disposición para participar en las actividades ludomotrices.		<ul style="list-style-type: none"> - Mayor motivación. - Aparición de emociones y sentimientos de carácter positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar la motivación intrínseca. - Ofrecer alternativas próximas a sus necesidades e intereses. - Promover el aprendizaje significativo.
- Actividad física especialmente ligada a su propio entorno.	- Desconocimiento de algunas alternativas ludomotrices mas ligadas al medio urbano.	<ul style="list-style-type: none"> - Riqueza de vivencias vinculadas a la práctica motriz. - La motricidad como recurso que les liga a su entorno y como medio para la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partir de su propia cultura motriz, de aquello que ya saben, y conceder más peso en el currículo a aquello que les permite desenvolverse en su entorno y que les vincula con el medio en el que viven. Profundizar desde ahí en su desarrollo personal y social.

FAMILIA Y ENTORNO HUMANO

Singularidades:	Dificultades:	Ventajas:	Actuación educativa:
Relación más próxima entre las familias y la escuela.		<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de establecer una colaboración directa con las familias dentro del proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer una relación constructiva con las familias que incida de forma positiva en el proceso pedagógico. - Educar desde la convergencia entre familia y escuela en diferentes aspectos; especialmente en los vinculados a la pedagogía de los valores ligados a la actividad física. - Solicitar la colaboración de las familias en diferentes actividades: juegos tradicionales, salidas al medio natural...
Relaciones más frecuentes y fluidas entre los alumnos y las personas que viven en el pueblo.		<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de establecer una colaboración directa con la comunidad dentro del proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar la colaboración de diferentes personas que viven en la localidad en relación con distintas actividades: juegos tradicionales, juegos de otras culturas, danzas propias de la localidad, actividades en la naturaleza...
Relaciones directas con personas que pueden colaborar con la escuela: ayuntamiento, médico...		<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de establecer una colaboración directa con la comunidad dentro del proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar la colaboración personas que trabajan en y por la localidad en diferentes aspectos: cuidado de las instalaciones, compra de material, promoción de hábitos de vida saludable...

INSTALACIONES Y MATERIAL

Singularidades:	Dificultades:	Ventajas:	Actuación educativa:
<p>- Instalaciones escasas, normalmente de carácter municipal y habitualmente situadas al aire libre. Posibilidad de usar de forma complementaria un aula de clase o un local comunitario.</p>	<p>- Problemas en días de lluvia o de frío intenso. - La falta de instalaciones adecuadas puede impedir la realización de algunas actividades: patinaje, deportes como el bádminton...</p>	<p>- Posibilidad de utilizar con carácter exclusivo las instalaciones municipales dentro del horario escolar.</p>	<p>- Realizar las adaptaciones necesarias para que las actividades puedan desarrollarse en el espacio del que se dispone. - Programar las actividades que no requieren de mucho espacio para los meses más fríos y más lluviosos. - Tener programada una unidad didáctica alternativa para días de lluvia.</p>
<p>- Entorno natural rico en posibilidades.</p>		<p>- Posibilidad de utilizar el medio natural como espacio educativo.</p>	<p>- Servirse de las innumerables posibilidades que ofrece la naturaleza como escenario para la actividad motriz. - Realización de actividades específicas en el medio natural: circuitos, orientación, marcha, bicicleta. - Promover hábitos de vida saludable en relación con la vida en la naturaleza. - Educar en valores, especialmente en aquellos vinculados a la convivencia en su triple dimensión: de la persona consigo misma, con los demás y con el entorno que le rodea.</p>
<p>- Habitualmente material ligero (pelotas, balones, aros, cuerdas...) suficiente, compartido en ocasiones con los otros maestros de E. F. del C.R.A.</p>	<p>- Necesidad de alternar el uso del material con los otros compañeros, en el supuesto de que los haya y de que no exista material suficiente para todos. - Necesidad de transportar el material por las diferentes localidades.</p>	<p>- No es necesaria una gran cantidad de material de uso individual, dado que no hay muchos alumnos por grupo.</p>	<p>- Servirse de material reciclado y construido por los alumnos. - Recabar la colaboración de ayuntamientos y familias para hacerse con una mayor cantidad de material. - Solicitar colaboraciones puntuales (asociación de jubilados para materiales propios de juegos tradicionales...) - Compartir materiales concretos con otros C.R.A.s. - Alternarse con los compañeros del C.R.A. en el uso de materiales específicos: raquetas, sticks...</p>
<p>- Frecuentemente el material pesado y más caro (bancos, colchonetas...) es insuficiente y difícil de transportar.</p>			<p>- Buscar recursos alternativos: por ejemplo elementos de la naturaleza como árboles caídos para hacer equilibrios, en sustitución de bancos... - Recabar la colaboración de ayuntamientos y familias para hacerse con una mayor cantidad de material o para transportarlo de una localidad a otra.</p>

LA COOPERACIÓN COMO ALTERNATIVA

Ciertamente sería ingenuo pensar que la cooperación puede dar respuesta a todas las singularidades propias de la escuela rural, pero no es menos cierto que la alternativa cooperativa se erige como uno de los elementos fundamentales dentro del paradigma educativo que sustenta la búsqueda de respuestas a las demandas propias de la educación física en el ámbito rural.

En cualquier caso, vayamos por partes.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de cooperación en nuestra área curricular?

Básicamente, la alternativa cooperativa en educación física hace referencia a un conjunto de propuestas, ligadas directa o indirectamente a la acción motriz, que suscitan una relación de interdependencia entre los participantes de cara a la consecución de objetivos compartidos (Omeñaca y Ruiz, 1999).

De entre ellas voy a detenerme en dos que ofrecen especiales posibilidades dentro del medio rural: los juegos cooperativos y los métodos de aprendizaje cooperativo.

Centrándonos en los primeros, es preciso para ubicarnos, señalar que de entre las múltiples opciones lúdicas de las que podemos hacer uso, las hay con distinta estructura de meta. Si extrapolamos a nuestra área curricular la propuesta taxonómica que, con carácter general dentro de la educación, establece Johnson (1981), podemos distinguir entre:

- Juegos individuales. En ellos no existe relación entre los fines a alcanzar por una persona y los del resto de los componentes del grupo, de tal modo que desde el juego como tal no se fomenta la interacción de ningún tipo. No se da, en consecuencia, una relación directa entre el éxito y el fracaso conseguido por las distintas personas al responder a los objetivos que marca la actividad lúdica.

- Juego de competición. Los juegos incluidos en esta categoría propician una relación inversa entre los objetivos individuales, de forma que una persona o un grupo de personas sólo puede alcanzarlos a costa del otro o de los otros. Existe, pues, una relación inversa en el balance éxito/fracaso propio con respecto al ajeno. Dentro

de esta estructura se integran tanto los juegos de oposición como los de cooperación – oposición, así como algunos juegos en los que, aunque no existen relaciones directas de oposición, sí deriva de ellos la existencia de vencedores y perdedores.

- Juegos de cooperación. En este tipo de actividades lúdicas existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que cada uno sólo alcanza la meta del juego si ésta es también alcanzada por el resto de los participantes.

A estas tres estructuras de meta cabe añadir la representada por los juegos paradójicos (Parlebas, 1988). En ellos se asignan roles cambiantes, de forma que la actuación puede regirse por parámetros individuales, de competición y de cooperación con respecto a distintas personas, en función del momento y de la situación del juego.

Naturalmente, las distintas estructuras ofrecen posibilidades dentro del proceso educativo. Y también es evidente que estas posibilidades se ven moduladas por el uso que hace el maestro de la actividad lúdica. Pero no hemos de olvidar que el tipo de acciones motrices, de interacciones comunicativas y de estrategias de actuación que propicia cada juego, a través de su estructura y del sistema de reglas que lo rigen, son factores decisivos a la hora de determinar lo que acontece durante la práctica de la propia actividad lúdica, así como al considerar las actitudes y los valores que se promueven a través de ella y las consecuencias educativas que de ella se derivan. Por lo tanto la elección de una u otra estructura de meta en los juegos a través de los cuales se va a desarrollar el proceso educativo es una cuestión que goza de especial relevancia.

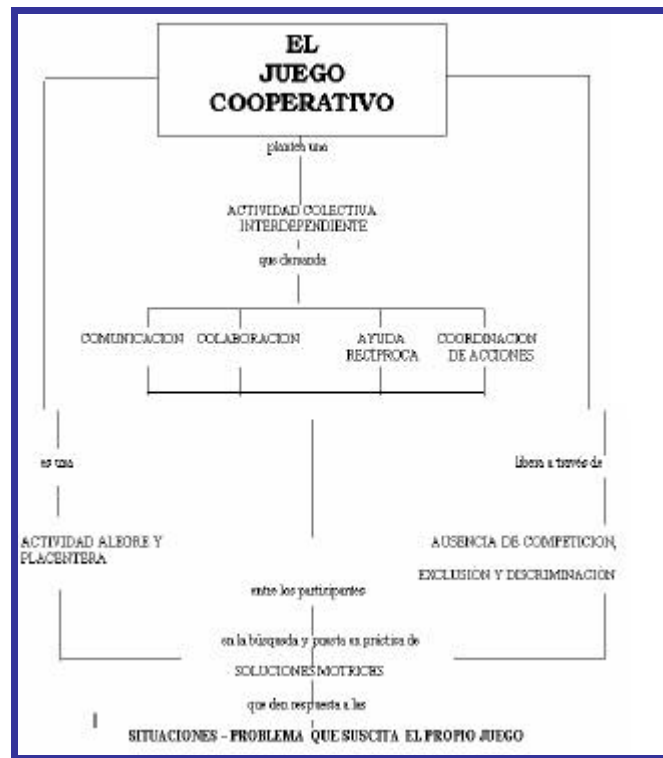
Y en este sentido es importante valorar las características que poseen los juegos cooperativos para hacer de ellos un buen medio educativo dentro de la educación física en general y de la desarrollada en el medio rural, de forma singular.

La primera de las aportaciones educativas del juego motriz cooperativo nace de su verdadero carácter lúdico (Crevier y Berubé, 1987; Orlick, 1986). En el juego de cooperación aparecen los elementos que le confieren valor como actividad libremente elegida, alegre, autotélica y situada en un “mundo aparte”, fuera del ámbito de lo cotidiano.

Esta característica lo diferencian de otras actividades que sirven de escenario habitual en las clases de educación física y que, aunque poseen estructura de juego, están a menudo más cerca de lo agonístico que de lo genuinamente lúdico y sirve para conectar con los intereses propios de los alumnos del medio rural, especialmente acostumbrados a utilizar el juego motriz como recurso recreativo en su tiempo libre.

Otra de las aportaciones que las actividades lúdicas cooperativas hacen a nuestra área curricular surge de su estructura, al plantear una meta común sólo alcanzable a través de la actividad conjunta de los participantes (Slavin, 1990). La finalidad no es, en consecuencia, superar al otro o a los otros, sino que los jugadores tratan de superar los elementos no humanos del juego. Y este hecho implica que todos los miembros del grupo han de estar dispuestos a aportar sus propias capacidades en beneficio propio y en el de los demás, ya que en este caso ambos son coincidentes. Es necesario estar prestos para colaborar, para comunicarse, para dar y recibir ayuda y para coordinar las acciones propias con las de los compañeros asumiendo, con frecuencia, roles complementarios. Porque el resultado será beneficioso para cada uno de los integrantes del grupo, considerados individualmente, y para el grupo como tal. Los vínculos afectivos y las relaciones de interdependencia habituales entre los alumnos del medio rural pueden, de este modo verse reforzados.

Un nuevo elemento significativo dentro de las actividades lúdicas de cooperación, que las hace especialmente válidas dentro de la educación física, es su carácter participativo (Guitart, 1990). Nuestra área curricular debe orientarse por caminos que permitan a todos los alumnos seguir progresando en el conocimiento de su propio cuerpo, en el desarrollo de sus capacidades de movimiento y en el aprendizaje afectivo y social. Esto es sólo posible cuando se concede prioridad a la participación frente a la exclusión y frente a la inhibición. En el medio rural, las diferencias en capacidades marcadas por el proceso evolutivo son tan grandes que en otras alternativas ludomotrices (especialmente en las de competición) algunas personas, más que verse excluidas por los otros, se inhiben al percibir que sus posibilidades de éxito son escasas. Este componente no se da en los juegos cooperativos, dado que en ellos todos tienen algo que aportar al ser el resultado o bien sumativo, o bien consecuencia de la coordinación de acciones.



El juego cooperativo en la educación física escolar (En Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001).

Las actividades lúdicas cooperativas reúnen, en consecuencia, las condiciones necesarias para que alumnos con distintas capacidades tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motriz, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos, los más y los menos capaces, puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados.

También el juego cooperativo permite poner en práctica y desarrollar habilidades que, por lo general, encuentran menos posibilidades de aparición a partir de otras estructuras lúdicas (Cavinato y col., 1994). Entre ellas están las capacidades estratégicas de colaboración grupal necesarias para adecuar las acciones motrices a los factores espaciales y temporales propios de la actividad lúdica, la disposición para colaborar con todos los compañeros de juego, la capacidad para negociar, para establecer acuerdos y para asumir distintos roles y la creatividad motriz.

Finalmente, el juego cooperativo suprime algunos elementos propios de otras alternativas lúdicas que en ocasiones pueden ejercer, veladamente, un efecto coercitivo y que se hacen especialmente patentes desde las singularidades propias del medio rural. La opción lúdica cooperativa profundiza, así, en la

libertad de los alumnos creando una situación que les hace (Orlick, 1990):

- Libres de la competición. El objetivo es, en este caso, común a todos y el juego demanda la colaboración entre los participantes. De este modo los alumnos se ven libres de la obligación de tratar de superar a los demás, con lo que el juego es percibido de una forma distinta y existen más oportunidades para la actuación prosocial.

- Libres para crear. La situación no exige la búsqueda inmediata del rendimiento, ni marca caminos prefijados de actuación. Por lo tanto se crea el ambiente adecuado para la exploración motriz y para el pensamiento divergente y creativo.

- Libres de exclusión. Los juegos cooperativos rompen con la eliminación como resultado consecuente del error. De este modo, la falta de acierto irá seguida de la oportunidad para rectificar y para buscar nuevas soluciones motrices. Nadie se verá excluido por no poseer un alto grado de competencia motriz.

- Libres de elección. Las actividades lúdicas de cooperación están abiertas a la posibilidad de que los alumnos tomen decisiones y actúen en consonancia con sus propias elecciones, lo que redundará en beneficio del camino hacia la autonomía personal que representa el hecho educativo.

- Libres de agresión. Dado que el resultado en los juegos de cooperación se alcanza coordinando las propias acciones con las ajenas y no rivalizando en la participación lúdica, se origina un clima social en el que no tienen cabida los comportamientos agresivos y destructivos.

En síntesis y una vez asumido el carácter no neutro de la educación, tomar partido por las actividades lúdicas cooperativas irá unido a la opción por una educación física integradora, centrada en los alumnos, en todos y cada uno de los alumnos, que valore el aprendizaje en los distintos ámbitos relacionados con el movimiento corporal, pero que no obvie el desarrollo afectivo y social y la educación en valores (Ruiz, 2003).

En relación con el segundo de los recursos: Los métodos de aprendizaje cooperativo, si bien durante mucho tiempo se ha considerado el aprendizaje como el resultado de la interacción entre maestro y alumno, en los últimos años y a la par de lo que

ocurre con otras áreas, la educación física escolar está prestando una mayor atención al potencial valor educativo de la relación entre alumnos.

Es evidente, por otra parte, que las interacciones entre compañeros dentro de las clases de educación física son muchas y variadas y suelen llevar implícito, además, un alto grado de implicación motriz, cognitiva, afectiva y social. Pero no es menos cierto que estas interacciones rebasan los límites de la escuela. Los alumnos pasan mucho más tiempo jugando entre sí, sin la presencia de un maestro, que participando en actividades propuestas por éste. Y estas interacciones no promovidas por el contexto escolar ejercen una importante influencia sobre el desarrollo infantil. A través de ellas el niño ampliará su bagaje motriz y aprenderá a relativizar su punto de vista, a comprender y asumir normas sociales y a utilizar estrategias comunicativas.

Ahora bien, el efecto de la relación entre iguales sobre el aprendizaje no es sólo cuestión de cantidad, sino, también y especialmente, de calidad. Y ahí radica, precisamente, la importancia de la actividad escolar. No basta con dejar que los alumnos participen juntos en una actividad o con facilitar las interacciones para que se consigan, de forma invariable, efectos favorables sobre el aprendizaje motor, el desarrollo afectivo o el proceso de socialización. En contextos educativos es necesario intervenir promoviendo formas de organización que propicien relaciones entre alumnos enriquecedoras para todos ellos.

Dentro de este marco se sitúan los juegos cooperativos a los que nos hemos referido en el capítulo anterior. Pero no siempre se puede promover en nuestros alumnos el desarrollo de distintas capacidades utilizando, de forma exclusiva, una metodología lúdica.

Buena parte de la filosofía y de los fines educativos de los juegos de cooperación se mantiene a través de los métodos de aprendizaje cooperativo que pueden cubrir, además, un amplio espectro de situaciones de aprendizaje a las que nos es más difícil llegar a través de las actividades lúdicas.

Ahora bien, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de métodos de aprendizaje cooperativo? De un modo global, el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada,

realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro. En todos estos métodos los alumnos trabajan para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros.

La mayoría de los procedimientos de aprendizaje cooperativo reúnen varias características comunes (Coll y Colomina,1990; Díaz – Aguado,1996; Castelló,1998):

- Se divide a la clase en varios grupos, con frecuencia heterogéneos en cuanto a su composición.
- Los grupos se mantienen estables a lo largo de un periodo de tiempo.
- Puede haber un reparto de papeles dentro del grupo, pero este hecho no conlleva, necesariamente, una diferencia de estatus entre los participantes, que suelen mantener un elevado grado de igualdad.
- Se anima a los alumnos a colaborar con los compañeros en el proceso de aprendizaje.
- Las aportaciones individuales están coordinadas entre sí para completar la acción grupal.
- Los resultados del proceso, que son consecuencia de la participación de todos y cada uno de los alumnos, se atribuyen al grupo.

Pero una cosa es la estructura de la tarea y otra, a veces distinta, es la dinámica que se establece dentro del grupo, de modo que no siempre un escenario cooperativo suscita las consecuencias deseadas por el maestro en su planificación.

Las situaciones de aprendizaje cooperativo deben cumplir algunas condiciones para propiciar verdaderos procesos de cooperación y, a través de ellos, avances en el desarrollo personal de cada alumno.

La primera de estas condiciones hace referencia a la disposición, por parte de los alumnos, de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan progresar tanto en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo como en el desarrollo de capacidades de índole motriz.

En segundo lugar, el grupo como tal, ha de disponer de los recursos necesarios para avanzar en relación con su propia dinámica interna y con los objetivos planteados en la tarea motriz.

En tercer lugar, el fin de la actividad ha de llevar implícita la necesidad de que los alumnos trabajen conjunta y coordinadamente para conseguirlo. El contexto no es estrictamente cooperativo si los alumnos, aún estando dentro de un grupo, pueden resolver la tarea individualmente. La consecución de la meta debe instar a la coparticipación, a la puesta en común de ideas, al intercambio de información, al diálogo, a la ayuda recíproca y a la coordinación de labores.

En cuarto lugar, los alumnos han de tener una idea clara de lo que se trata de conseguir a través de la situación cooperativa de aprendizaje. Para ello el maestro, además de propiciar un modo de actuación por medio de la situación de aprendizaje que propone, debe clarificar los objetivos, de forma que éstos resulten comprensibles para los alumnos.

En quinto lugar, los alumnos, todos los alumnos, deben ser conscientes de que tienen algo importante que aportar al grupo y, también, algo importante que recibir de éste. Sólo así se conseguirá el equilibrio entre el deseo de contribuir a las metas grupales y el deseo, no menos importante, de obtener una mejora personal a través de las situaciones cooperativas de aprendizaje.

En sexto y último lugar, el reconocimiento de los logros alcanzados ha de hacerse extensivo a todo el grupo, pues estos logros son el resultado de la contribución de todos los miembros del equipo de trabajo.

También los métodos de aprendizaje cooperativo llevan implícito un cambio importante en el papel del maestro que transfiere a los alumnos parte de las decisiones que le correspondían en otros procedimientos no cooperativos.

La asimetría de las relaciones comunicativas maestro - alumno queda sustituida, en parte, por la simetría de la interacción entre iguales.

Este cambio puede ser interpretado por algunos maestros como una pérdida de control sobre la relación con los alumnos. De igual modo puede suscitarse la idea de que esta forma de acometer la acción educativa ahorra trabajo al maestro.

Pero, en realidad, lo que se produce es la ya reseñada reconceptualización de la labor docente, centrada ahora en planificar de forma cuidadosa las

actividades de clase, en asegurar que todos los grupos hacen posible las relaciones comunicativas y los aprendizajes motrices, dentro de un ambiente que resulte satisfactorio para los participantes, y en analizar posteriormente la experiencia para valorar los resultados obtenidos e introducir elementos de mejora. La conjunción entre reflexión y acción educativa cobra aquí un sentido especial.

Entre las opciones susceptibles de ser utilizadas en el medio rural podemos encontrar un crisol de alternativas: la práctica colaborativa, la tutoría entre iguales, la enseñanza recíproca, el aprendizaje en equipos cooperativos, la resolución de problemas en situación grupal, o los proyectos cooperativos ofrecen múltiples posibilidades en este campo (*nota 2*).

Las consecuencias educativas que se derivan del uso de esta alternativa metodológica en la educación física desarrollada en la escuela rural son especialmente ricas si optamos por una acción pedagógica en la que el proceso toma un mayor protagonismo. Entre ellas hay varias que cabe destacar:

- Existe la posibilidad de recibir feedback a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de una habilidad motriz, hecho inviable con otros métodos en los que dicho feedback es aportado por el maestro, ya que éste ha de atender la actividad de varios alumnos. Es importante tener en cuenta que el alumno toma decisiones otrora encomendadas al maestro, lo que lleva implícita la asunción de nuevas responsabilidades.

- Se da una mayor posibilidad de interiorización cognitiva de la acción motriz, pues los alumnos deben observar y analizar la actividad en la que está implicado el grupo, no sólo con el fin de realizarla de forma adecuada, sino además con el de proporcionar información a los compañeros para que también ellos mejoren en su capacidad de ejecución motriz.

- Las relaciones comunicativas se ven favorecidas y establecen sus cimientos, en última instancia, sobre principios de igualdad y reciprocidad entre los participantes. Por otro lado se transfieren importantes decisiones al grupo de alumnos y se crean oportunidades para compartir ideas y contrastarlas con las aportadas por los demás. De este modo, los logros son el resultado

del diálogo, la negociación y la experimentación dentro del grupo.

- La reciprocidad en las relaciones de ayuda y la posibilidad de establecer relaciones constructivas se amplían al ámbito grupal. La actividad motriz cobra una dimensión especial al quedar vinculada al desarrollo afectivo-social, a la educación para la convivencia y al aprendizaje de actitudes y valores tales como la responsabilidad hacia los compañeros, la ayuda recíproca, la cooperación y la alegría por los logros individuales y colectivos.

- Se presta especial atención a la educación en la autonomía y en una libertad responsable.

Como resultado, la cooperación, como alternativa pedagógica, influye de forma decisiva sobre aspectos educativos especialmente relevantes en el medio rural. Son numerosas las investigaciones que demuestran la influencia positiva de los programas de aprendizaje cooperativo en la educación física en particular y en el medio educativo en general sobre factores como la satisfacción de los participantes, el desarrollo de un autoconcepto positivo, la comunicación entre iguales, las relaciones interétnicas, el aprendizaje en el ámbito de las habilidades sociales, la muestra de actitudes prosociales, o el desarrollo de las capacidades motrices (*nota 3*).

Todo ello constituye, desde mi punto de vista, soporte suficiente para llevar la cooperación hasta nuestras clases de educación física, si pretendemos contribuir, desde esta área del currículo, al desarrollo personal de nuestros alumnos y a la creación de una sociedad más humana.

PARA CONCLUIR: CONVERTIR LA E. F. EN EL MEDIO RURAL EN UNA EXPERIENCIA RICA Y ESTIMULANTE

Como señalábamos al comienzo del epígrafe anterior, la cooperación, aún representando por sí misma un excelente recurso para una educación física con sentido ético debe formar parte de un entramado educativo más complejo (Ruiz, 2004 b). De no ser así creo que su efecto pedagógico quedará amortiguado.

En la escuela rural es a mi juicio más importante todavía, si cabe, educar desde una visión crítica en relación con planteamientos que recrean desigualdades, que legitiman el individualismo, que

promueven una cultura motriz elitista, que homogeneizan la práctica física orientándola fundamentalmente hacia el desarrollo de la condición física y el aprendizaje deportivo, que se mantienen impasibles en relación con la torpeza motriz, que utilizan la evaluación y la calificación como elementos coercitivos y que olvidan que el inigualable potencial educativo que poseen las actividades físicas en los ámbitos afectivo y social no es un a priori intrínsecamente ligado a ellas sino que deriva de actuaciones educativas concretas. Y es preciso también ofrecer un modelo alternativo. Un modelo que, desde mi punto de vista ha de:

- Educar desde y hacia la libertad.
- Conceder una singular importancia al propio proceso pedagógico.
- Partir de una concepción de la motricidad que valore ésta como expresión global de la persona.
- Individualizar los aprendizajes y prestar especial atención a la singularidad personal de cada alumno.
- Desarrollar la competencia motriz a través de experiencias positivas, que vinculen a los alumnos con el medio en el que se desenvuelven y que estén dotadas de sentido para ellos.
- Diversificar las actividades y prestar atención a la variabilidad en la práctica motriz.
- Propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos.
- Integrar la evaluación como un medio para la mejora del propio proceso educativo.
- Rescatar el juego y el sentido lúdico de la actividad motriz.
- Promover las relaciones cooperativas entre el alumnado, fundamentalmente desde los juegos y estrategias metodológicas de cooperación.
- Conceder importancia a la educación en los ámbitos de los afectos, de las emociones y de los sentimientos.
- Atender a la educación en las habilidades sociales y en la prosocialidad.
- Prestar atención a la educación en los valores universales que hacen posible el desarrollo personal, la convivencia social y la relación equilibrada con el entorno natural.

Llegados a este punto, uno puede plantearse que la escuela, también la escuela rural, se hace día a día. Y a veces los análisis realizados desde el sosiego propio de la reflexión que se sitúa fuera de las demandas momentáneas de cada situación de clase, pueden servir de poco cuando uno se ve acuciado por la lluvia, porque la propuesta motriz que ha sugerido satisface a los de segundo pero no así a los de sexto, porque ha planteado un juego cooperativo y dentro de él los alumnos siguen compitiendo como posesos, porque Lorena, Miguel o como se llame el líder de la clase está empujando a los demás a actuar contra el rechazado por el grupo...

Desde mi punto de vista es entonces cuando tienen que emerger, con un ineludible sentido práctico, los planteamientos que desde la reflexión y desde una perspectiva crítica forman parte de nuestro modo de ver la educación. Es preciso en cada instante escoger entre la imposición o el diálogo razonado, entre una disciplina de afirmación de la autoridad u otra basada en procesos de inducción, entre las normas impuestas o las consensuadas, entre la eliminación aparente o la resolución de los conflictos, entre la rigidez o la flexibilidad en las propuestas motrices, entre la valoración de uno mismo como enseñante o la consideración como educador y coaprendiz, entre el elitismo motriz o el progreso de todos y cada uno de nuestros alumnos, entre los valores de una cultura del éxito tan en boga en nuestra época o el marco axiológico propio de una sociedad humanizadora, entre el discurso de la queja o el de las posibilidades...

A veces eso no está en los libros, ni en los artículos, ni en los recetarios a los que nos gusta recurrir. A veces todo es costoso. Pero si vivimos optando de un modo reflexivo y comprometido, podremos convertir la educación física en el medio rural en un reto estimulante, rico, capaz de proveer un universo propicio para el crecimiento personal y social de todos los que participamos en ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. A. (2003). "La educación física en la escuela rural: el caso de la provincia de Huesca". En López, V. M.; Monjas, R.; Fraile A. (comps.). Los últimos diez años de la educación física escolar. Universidad de Valladolid.
- Cavinato, G.; De Prezzo, L.; Lazzarini, M.; Vetenaar, N. (1994). "La paz en el juego" en J. Tuvilla. (comp.). La escuela: Instrumento

de paz y solidaridad. Morón-Sevilla: M.C.E.P.

- Coll, C.; Colomina, R. (1990). “Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar” en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educacional. Madrid: Alianza.
- Cortés, N. y col. (2003). “Una educación física diferente para una escuela diferente” . En Tándem. Didáctica de la educación física; nº 9; pp. 7-18.
- Crévier, R.; Bérubé (1987). Le plaisir de jouer. Quebec: Institut de Pleir-air Québécois.
- Díez Aguado, M. J. (1996). Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide.
- Guitart, R. (1990). 101 juegos no competitivos. Barcelona: Graó.
- Johnson, D. W. (1981). “Student-student interaction: the neglected variable in education” en Educational Researcher nº 10, pp. 5-10.
- López, V. (coord.) (1999) La educación física en la escuela rural. Segovia: Pastopas-Librería Diagonal.
- López, V. (2003). “La educación física en la escuela rural: revisión de su evolución en la última década”. En López, V. M.; Monjas, R.; Fraile A. (comps.). Los últimos diez años de la educación física escolar. Universidad de Valladolid.
- Omeñaca, R.; Ruiz, J. V. (1999). Juegos cooperativos y educación física. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E., Ruiz, J. V. (2001). Explorar, Jugar, Cooperar. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1986). Juegos y deportes cooperativos. Madrid: Popular.
- Parlebas, J. (1988). Elementos de sociología del deporte. Málaga: Unisport.
- Ruiz, J. V. (2001). “Las actividades motrices cooperativas como recurso didáctico en la educación social. Posibilidades y limitaciones”. Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz, J. V. (2002). “Actividades físicas cooperativas y educación en valores”. Actas del II Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza.

- Ruiz, J. V. (2003). “Los valores en la educación física: más allá de la cooperación”. Actas del III Congreso estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz, J. V. (2004 a). “La cooperación: una alternativa para ampliar el valor educativo de nuestra área curricular”. En Tándem: Didáctica de la educación Física, nº 14.
- Ruiz, J. V. (2004 b). “Un programa de educación física basado en la educación en valores: propuestas, materiales curriculares y análisis de resultados”. Actas del IV Congreso estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz, J. V. (2004 c). Pedagogía de los valores en la educación física. Madrid: C.C.S.
- Slavin, R. (1990). Cooperative learning theory, research and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. México D.F.:SEP.



SURGIMIENTO DE LA GLOBALIZACIÓN DEPORTIVA

Eloy Altuve

eloyaltuve@hotmail.com

RESUMEN

Se pretende demostrar que la génesis y conformación de la globalización o transnacionalización deportiva se ubica entre 1968 y 1982. Es el resultado de un proceso bidireccional y relacionado: por un lado, el redimensionamiento de las experiencias artesanales de patrocinio deportivo con la presencia de la TV produce el surgimiento de la moderna empresa deportiva de patrocinio o marketing y, por el otro, el ascenso al poder en la Organización Deportiva Mundial de nuevos dirigentes partidarios de la comercialización del deporte.

Fue un proceso impulsado decisivamente por la empresa transnacional de artículos e implementos deportivos ADIDAS. Estamos ante el modelo deportivo propio de la globalización y ya están perfilados claramente los actores sociales de la comercialización deportiva, cuando se presentan y coexisten los siguientes fenómenos: surgimiento de la primera moderna empresa de patrocinio o marketing deportivo; la TV se populariza e incursiona en la transmisión de eventos deportivos a una escala nunca conocida; una empresa transnacional patrocina mundialmente por primera vez una disciplina deportiva; los dirigentes de la Organización Deportiva Mundial impulsan la comercialización deportiva asociados con una empresa transnacional de artículos e implementos deportivos.

Dos elementos concatenados, articulados simultáneamente, definen el inicio de la conversión del deporte de récords y campeones en la atípica empresa transnacional de espectáculo y entretenimiento en la que se ha convertido hoy:

1.- LA FORMACIÓN, ENTRE 1968 Y 1982, DE LA MODERNA EMPRESA DE MARKETING O PATROCINIO DEPORTIVO.

Es un proceso que articuló y sintetizó las experiencias artesanales, previas, de patrocinio deportivo existentes aisladamente. Comprendió:

1.1.- La promoción de artículos e implementos deportivos por parte de atletas-competidores pagados por las empresas productoras. Era una acción condenada por la Organización Deportiva Mundial.

La primera gran estrategia publicitaria de la compañías productoras de artículos e implementos deportivos, fue pagarles a los principales atletas y mejores equipos para que usaran sus productos en las competencias; pago cuestionado y hasta sancionado por la Organización Deportiva Mundial.

Adidas entendió tempranamente la importancia de proyectar sus productos a través del D-R-R-C: Jesse Owens en los Juegos Olímpicos (en adelante se abreviará J.O.) de Berlín-Alemania 1936, utilizó zapatos especiales ADIDAS cuando ganó sus cuatro medallas de oro. Y las demás empresas de artículos e implementos deportivos también lo entendieron e hicieron lo mismo.

Desatándose una campaña de tanta dimensión y resonancia entre compañías rivales, llamada “guerra de los zapatos”, en los camerinos y pistas durante los J.O. México 1968, que la “federación de atletismo votó para que en futuros certámenes internacionales sólo se usaran zapatos sin una marca que los identificara”¹. En 1969 el Consejo de la Federación Internacional de Atletismo Aficionado (FIAA) acordó que “en futuras competencias internacionales sólo se aceptarán zapatos que no lleven marcas que los identifiquen” y en 1976, en su discurso de despedida como presidente de la FIAA, Lord Exeter, advirtió que los atletas que usaran marcas de los proveedores

¹ JENNINGS, Andrew y SIMSON, Vyv. *Los Señores de los Anillos*. Editorial Norma. Bogotá 1992. Traducido por Helena Uribe de von der Walde. pp.38.

Para la época de escribir su libro, Jennings y Simson eran dos de los principales periodistas de investigación de Inglaterra. Simson trabajó para *Panorama* de la BBC y otros programas antes de ingresar a *World in Action* de Granada en 1986. Jennings escribió para la sección *Insight Feature* del Sunday Times en los años sesenta, antes de colaborar con otros periódicos de calidad de Inglaterra. Juntos escribieron la crónica más escandalosa sobre drogas en Inglaterra, titulada *Scotland Yard's Cocaine Connection*. Obtuvieron la medalla de oro en el festival de Cine y Televisión de Nueva Cork por su investigación en el *affair Iran-Contra*. Igualmente han puesto al descubierto escándalos en los eventos atléticos internacionales, la mafia en Palermo y la guerra en el Medio Oriente (ver solapa del libro).

de ropa deportiva se arriesgaban a convertirse en sus maniqués.

Arthur Young, quien trabajaba como representante de ADIDAS en Gales, en el caso que involucró a jugadores de rugby, “ le dijo a la cadena de televisión BBC que él era quien le pagaba al equipo Welsh Internationals desde principios de la década del 70. De acuerdo con Young, les pagó a los jugadores hasta \$130 por juego”². En 1982, en el escándalo de “dinero de botas” donde estuvieron involucradas PUMA y ADIDAS, la respuesta del propietario y Gerente General de ADIDAS, Horst Dassler, al negarse a suministrar los nombres de los jugadores pagados, fue: “ Fuimos víctimas de una situación provocada por nuestros rivales. No fuimos los primeros fabricantes en pagar a los jugadores de rugby... ninguno recibió una cantidad superior a cuatro cifras”³. Dassler admitió que ADIDAS había dado sobres llenos de dinero, aproximadamente a cincuenta jugadores aficionados durante el último par de años (desde 1980 – 1982).

1.2.- Empresas artesanales de patrocinio o marketing deportivo.

A finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo XX, el competitivo proceso entre compañías rivales, de promoción de artículos e implementos deportivos a través de los deportistas-competidores, es simultáneo con el inicio de experiencias donde empresas de bienes y servicios aportan dinero para patrocinar el deporte con su respectivo mensaje comercial.

Una de las pioneras y modelo de experiencia artesanal de patrocinio deportivo, fue la compañía West Nally Ltd (primero se formó como Peter West y Asociados), propiedad del inglés Patrick Nally, hombre de relaciones públicas y publicidad y de Peter West, celebridad de la televisión y locutor deportivo británico muy conocido, que había trabajado muchos años como comentarista deportivo de la BBC. West Nally Ltd hizo uno de sus primeros intentos exitosos con la Green Shield, que patrocinó un programa para enseñar a los niños de Inglaterra a jugar tenis; con el dinero de Green Shield, West Nally LTD viajó por todo el país brindando la oportunidad a los niños de tomar en sus manos una raqueta y aprender a jugar tenis: el resultado fue que Green Shield terminó patrocinando los Campeonatos Juveniles de Wimbledon. También West Nally LTD incorporó al patrocinio deportivo a Ford y Kraft,

logrando tener publicidad comercial en las pistas del hipódromo Twickenham.

Según Patrick Nally, West Nally LTD fue la primera empresa de patrocinio deportivo, con acción a finales de los 60 y principios de los 70: “Peter y yo fuimos los primeros. Había un Mark McCormack en algún lugar de los EEUU buscando personalidades deportivas, pero no se dedicó al negocio de patrocinar deportes sino hasta mucho tiempo después”⁴.

1.3.- Experiencia de Coca-Cola como el patrocinador de los Juegos Olímpicos más antiguo, más conocido y más grande del mundo.

“La historia de Coca-Cola ...se remonta a 1928, cuando auparon los Juegos Olímpicos de Ámsterdam”⁵ y su condición de patrocinador olímpico de larga trayectoria en los JO se ratificó en: Roma 1960, Ciudad de México 1968, Munich 1972, Montreal 1976, Moscú 1980, Los Angeles 1984, Seúl 1988, Barcelona 1992, Atlanta 1996 y Sidney 2000. “Durante los últimos sesenta y cinco años... ha contribuido con más de mil millones de \$ al deporte mundial”⁶.

1.4.- La experiencia de la televisión como medio de difusión de los Juegos Olímpicos (JO) y principal financista del Comité Olímpico Internacional (COI).

Desde, al menos, 1960 la TV venía difundiendo los JO, pagando por los derechos de transmisión: un millón de \$ en Roma 1960; casi 10 millones de \$ en México 1968, cifra inaudita para la época; 17,8 millones de \$ en Munich 1972 ; 34,8 millones de \$ en Montreal 1976, de los cuales 25 los pagó la American Broadcasting Company.

Cuando el uso de la TV se extiende progresivamente en el mundo entero, aumenta su importancia porque es el único canal que conecta visual e instantáneamente a los eventos deportivos con el público.

La irrupción de la TV, es un elemento fundamental de todo el nuevo proceso comercializador del deporte de récords y campeones porque lo convierte en un espectáculo patrocinable, productor de crecientes ingresos para la Organización Deportiva Mundial que le permiten financiar, en buena medida, sus proyectos expansivos por todo el planeta.

² JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.39.

³ Idem.

⁴ Citado por JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.41.

⁵ **Vender por deporte. Pionero mundial.** Revista Producto. N.239. Caracas Octubre 2003. pp.64

⁶ JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.56.

La experiencia de la TV transmitiendo los JO, se redimensiona cuando se populariza su uso, convirtiéndose progresivamente en un instrumento fundamental para la publicidad comercial deportiva al ampliar la cobertura de eventos deportivos que pueden ser vistos al instante y simultáneamente en cada vez más lugares del mundo.

1.5.- Creación por ADIDAS de Inter-Fútbol, la primera empresa propiamente dicha de patrocinio o marketing deportivo. Inter-Fútbol fue el artífice del acuerdo de Coca-Cola con la Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA) para promocionar el fútbol mundialmente y la responsable de adelantar el primer moderno programa de comercialización

Las experiencias de Adidas pagando a los atletas para promover sus zapatos, de West Nally LTD como “empresa artesanal de patrocinio o marketing deportivo”, de Coca Cola como el patrocinador olímpico más conocido, de mas antigüedad y más grande del mundo y de la TV como instrumento de difusión masiva del deporte y de los mensajes publicitarios, fueron articuladas y comprendidas globalmente cuando Horst Dassler, propietario y Gerente General de ADIDAS y Patrick Nally, cofundador de West Nally LTD trabajaron juntos en 1974⁷.

El resultado de la comprensión del nuevo papel de la TV en el deporte, de la fusión y articulación de la “empresa artesanal de patrocinio o marketing deportivo” de West Nally LTD, con la habilidad de ADIDAS en el trato con atletas y equipos y con la percepción de los beneficios a lograr por Coca Cola, fue⁸ lograr que Coca Cola patrocinara un Programa Mundial de Fútbol. Por primera vez una gran empresa transnacional patrocinaba una disciplina deportiva, el fútbol, a escala mundial.

ADIDAS, con su propietario-Gerente General Horst Dassler, junto a Patrick Nally , acudieron a Klaus Willing, quien había estado trabajando para la federación alemana de natación, para elaborar el plan que a la postre se convertiría en el Programa de Desarrollo de la Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA). Se diseñó la estrategia para sistematizar el conocimiento de los países más

⁷ Nally se puso en contacto por primera vez con Horst Dassler, en 1974, en su oficina en la plaza Berkeley, Inglaterra, a través de un empleado de Adidas (que en el 1992 todavía trabajaba para Adidas) John Boulter, el corredor olímpico británico.

⁸ Se invirtieron 18 meses de viajes y trabajo de Patrick Nally

poderosos en fútbol de Suramérica y Europa y se convenció a los principales entrenadores, administradores, profesionales en medicina deportiva... de llevarlo, impartirlo a África, Asia, a todo el mundo. Precisamente, para adelantar ese Programa de Comercialización del deporte, Nally y Dassler crearon la empresa Inter- Fútbol.

Dassler y Nally crearon, luego, el torneo mundial juvenil, estableciendo que estaría restringido a jugadores menores de 20 años, se realizaría cada dos años y se llamaría la Copa FIFA-Coca Cola. Crearon, además, un Programa Mundial de Entrenamiento del Fútbol, promocionado por las plantas embotelladoras locales de Coca-Cola.

El Primer Campeonato Mundial Juvenil se realizó en Túnez 1977. Para 1978 Coca-Cola promociona por primera vez un Mundial de Fútbol, el de Argentina 1978, garantizando ocho millones de \$, una suma nunca antes vista. En el Tercer Campeonato Mundial Juvenil, en 1981, Coca-Cola pagó 600.000 \$ por estampar o colocar su nombre en el trofeo-campeón, el viaje de los 15 equipos participantes a Australia y los gastos de los árbitros y de 40 funcionarios de la FIFA de todo el mundo y garantizó, además, 250.000 \$ en caso de que el torneo tuviera pérdidas.

Dassler y Nally crearon nuevas reglas comerciales para las competencias de la FIFA: 1) La exclusividad de la marca en los estadios, asegurar la venta exclusiva de Coca Cola durante los partidos de fútbol. Por ejemplo, en el Mundial de España 1982, en el estadio de Madrid, Coca-Cola llegó como patrocinadora y desplazó a Pepsi-Cola que ya tenía la franquicia. 2) La exclusividad de la publicidad en los estadios para los patrocinantes FIFA, durante los partidos de un evento organizado por la FIFA (Federación Internacional de Fútbol Asociado). Sin duda alguna, tal y como lo reconoce Nally, estaban creando las bases de la moderna comercialización deportiva:

“Todas estas eran ideas nuevas. Estábamos escribiendo las reglas de la comercialización, las reglas de las competencias, cómo montar los eventos, cómo elaborar los programas de desarrollo; nuestra relación con la federación era total”⁹.

En conclusión, la irrupción de la televisión¹⁰ masivamente con la transmisión vía satélite, en vivo, de los Juegos Olímpicos México 1968 y el Mundial

⁹ Citado por JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.59

¹⁰ La TV es un elemento fundamental del arsenal científico tecnológico en los últimos 40 años del siglo XX.

de Fútbol México 1970, crea las condiciones favorables para articular, imbricar y transformar las experiencias artesanales de patrocinio deportivo existentes aisladamente, redimensionándolas y ampliándolas para conformar la moderna empresa patrocinante del deporte o de "marketing deportivo".. Proceso dirigido por la empresa transnacional productora de artículos e implementos deportivos, ADIDAS.

2.- LA DESIGNACIÓN DE AUTORIDADES DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FÚTBOL ASOCIADO (FIFA), DEL COMITÉ OLÍMPICO INTERNACIONAL (COI), DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE ATLETISMO AFICIONADO (FIAA), DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE NATACIÓN, DEL COMITÉ OLÍMPICO NACIONAL (CON) DE EEUU..., PROMOVIDAS Y/O APOYADAS POR ADIDAS, SIGNIFICA EL ASCENSO AL PODER EN LA ORGANIZACIÓN DEPORTIVA MUNDIAL DE UNA GENERACIÓN DE DIRIGENTES CON NUEVOS ESTILOS DE DIRECCIÓN Y DE CONDUCTA Y PARTIDARIOS DE LA COMERCIALIZACIÓN DEPORTIVA, MARCANDO EL COMIENZO DE UNA ESTRECHA IMBRICACIÓN, ASOCIACIÓN, DE LA ORGANIZACIÓN DEPORTIVA MUNDIAL CON LAS GRANDES EMPRESAS TRANSNACIONALES DE ARTÍCULOS E IMPLEMENTOS DEPORTIVOS.

Es el factor subjetivo, la disposición y la voluntad política, la utilización del poder de la Organización Deportiva Mundial para insertarse y actuar decisivamente en el adelanto de la comercialización del deporte de récords y campeones.

La llegada al poder de los dirigentes mencionados a continuación, le cambió el rumbo a la Organización Deportiva Mundial y al fenómeno deportivo.

2.1.- Joao Havelange: Presidente de la Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA) en 1974¹¹

Joao Havelange, brasileño, lanzó su candidatura a la presidencia de la FIFA en 1970 e hizo una campaña electoral nunca antes vista. Aprovechando los 3 triunfos de Brasil en el Mundial de Fútbol, viajaba por el mundo con su esposa, con jugadores de prestigio mundial como Pelé, traía y llevaba al equipo de Brasil. Atacó el antiguo dominio europeo de la FIFA, prometió crear un nuevo campeonato mundial juvenil y para atraer a los países (muchos recién incorporados

al fútbol) de África, Asia y América Latina, sus promesas fueron desde aumentar el número de finalistas en el Mundial de Fútbol, de 16 a 24, hasta estadios de fútbol, cursos para árbitros, médicos, entrenadores y más competencias entre clubes del Tercer Mundo.

ADIDAS estableció una relación estrecha y privilegiada con la FIFA al apoyar las ofertas electorales que le permitieron a Havelange ganar la presidencia de la FIFA. Entendió perfectamente que para lograr que sus productos fueran exhibidos por todo el mundo a través del fútbol, tenía que establecer una estrecha y privilegiada relación con la FIFA y por eso apoyó y promovió la candidatura de Joao Havelange, quien fue electo Presidente de la FIFA en 1974. Además, logró que uno de sus antiguos empleados, Joseph Blatter¹², fuese designado Secretario General de la FIFA.

Para su reelección como presidente de la FIFA en 1982, Havelange necesitaba cumplir su promesa electoral de ampliar el número de equipos participantes en la final del Mundial de Fútbol España 1982, de 16 a 24, a pesar de que el Comité Organizador del evento había decidido organizarlo con base a 16 equipos solamente y no disponía de dinero para cubrir los gastos de los equipos adicionales. Esta ampliación le garantizaba a Havelange para su reelección los votos de África, Asia y América Latina.

¿Cómo se amplió el número de participantes para el Mundial de Fútbol España 1982?

El financiamiento de los 20,7 millones de \$ necesarios para la ampliación fue resuelto por ADIDAS a través de Inter-Fútbol¹³, quien los consiguió a través de patrocinantes. Inexistente el problema económico, la intervención del español Juan Antonio Samaranch (miembro y compañero de Havelange en el Comité Olímpico Internacional y embajador, desde 1977, de España en la URSS, país que organizaba los Juegos Olímpicos Moscú 1980), fue decisiva en la decisión del Comité Organizador del Mundial de Fútbol España 1982 de aprobar la ampliación de participantes en la

¹² Joseph Blatter trabajaba para Swiss Timing y antes de irse a la FIFA recibió entrenamiento en la sede de ADIDAS en Landersheim. " Ahí dedicó su tiempo a trabajar con Horst y a conocer el funcionamiento de Adidas. Horst y Blatter llegaron a unirse mucho durante los meses que Blatter vivió en Landersheim". Citado por JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.59.

¹³ Empresa de patrocinio o "marketing" creada por ADIDAS, fue el artífice del acuerdo de Coca-Cola con la FIFA para promocionar el fútbol mundialmente y la responsable de adelantar el programa de comercialización)

¹¹ JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp. 53-59/91-98.

final. Havelange, de manera indirecta, reconoció la intervención de Samaranh, cuando en su reelección, en julio 1982, dijo: “ Esta nueva etapa...solo fue posible gracias a la intervención de la Federación Real Española de Fútbol”¹⁴ .

2.2.- Juan Antonio Samaranch: Presidente del Comité Olímpico Internacional (COI) en 1980.

ADIDAS, con Horst Dassler y Patrick Nally, se instaló en Montreal desde antes y en la realización de los Juegos Olímpicos 1976, presentando al mundo deportivo el modelo de negocio multimillonario que había obtenido con Coca Cola y la FIFA. Allí, también estuvo presente Juan Antonio Samaranch como miembro del COI, quien visualizó la perspectiva de negocio global planteada por ADIDAS y la enmarcó en su ascendente¹⁵ carrera hacia la presidencia del COI.

Meses después, en julio 1977, la naciente democracia española –que evitaba una confrontación y optó por la negociación- le ofrece a Juan Antonio Samaranch en el ocaso de su carrera política (la mayor parte como destacado funcionario del fascismo español dirigido por Francisco Franco), el cargo de embajador en Viena-Austria. Lo rechaza y acepta ser embajador de España en la URSS, cuando ambos países entablan relaciones diplomáticas rotas desde hacía 40 años. Esta jugada fue fríamente calculada por Samaranch, que ahora como embajador de España en la URSS tendría una relación directa, constante, del día a día, con los soviéticos como organizadores de los JO Moscú 1980.

Samaranch le ayudaría a los soviéticos con sus contactos y relaciones con el mundo deportivo y a satisfacer y cumplir las necesidades y exigencias del COI y de las federaciones internacionales para realizar los JO Moscú 1980. A cambio, los soviéticos le garantizaban los votos del bloque oriental comunista europeo y de sus aliados en el resto del mundo, para ser electo presidente del COI en 1980.

¿Cómo pudo Samaranch ayudar a la URSS a realizar los JO Moscú 1980 y cómo los soviéticos fueron decisivos en la elección de Samaranch en la presidencia del COI?: Con la ayuda de ADIDAS.

Samaranch en Moscú, desde 1977, va a facilitar el trabajo de ADIDAS (presente en la URSS desde 1964, su representante, el francés Christian Jannette, viajó a la

URSS 62 veces entre 1974 y 1980, vivió allí, por cuenta de ADIDAS, entre 1976 y 1980) con los soviéticos, organizadores de los JO Moscú 1980.

Por supuesto, la contribución de ADIDAS en financiamiento de viajes internacionales de dirigentes y funcionarios del COI y federaciones, de los mismos dirigentes soviéticos, para reuniones y eventos realizados a propósito de la realización de los JO Moscú 1980, en o fuera de Moscú, tenía como retribución asegurarle el monopolio en el suministro de artículos e implementos deportivos a la URSS y todo el bloque oriental europeo, profundizando relaciones comerciales que habían permitido a la empresa firmar algunos contratos con Polonia y otras federaciones de la URSS en 1974. Además, Horst Dassler (propietario y Gerente General de Adidas) y Patrick Nally lograron que el Comité Organizador y el COI le otorgaran algunos derechos de comercialización.

En conclusión: a) Samaranch ayudaba -desde su posición y con el apoyo financiero de ADIDAS- a los soviéticos en la organización exitosa de los JO Moscú 1980. Los soviéticos le garantizaban a Samaranch su voto, los del bloque europeo oriental y de sus aliados en el resto del mundo, para la presidencia del COI en 1980, y a ADIDAS, su mercado cautivo y el de Europa Oriental en artículos e implementos deportivos. b) ADIDAS contribuyó sustancialmente a asegurar la votación de la URSS y sus aliados para la elección de Samaranch como presidente del COI en 1980.

Los votos de Asia, África y América Latina, no influenciados por los soviéticos, los consiguió Samaranch cuando intervino en 1979, ante el Comité Organizador del Mundial de Fútbol España 1982, para que ampliara el número de participantes en la final, de 16 a 24, lo que fue aprobado. De esa manera ayudó a la reelección de Joao Havelange como presidente de la FIFA en 1982, quien capturó votos de países africanos, asiáticos y latinoamericanos. Los gastos derivados de la ampliación del número de equipos en la final, fueron conseguidos con la participación de ADIDAS a través de Inter.-Fútbol.

Cuando Samaranch es candidato a la Presidencia del COI en 1980, Havelange, como miembro del COI y presidente de la FIFA, le devuelve el favor influyendo, con antelación, en los Comités Olímpicos Nacionales (en adelante CON) de África, Asia y América Latina (de países miembros de la FIFA), consiguiéndole votos de esos continentes que le garantizan su victoria.

En conclusión, ADIDAS también contribuyó, vía Joao Havelange (reelecto en 1982 presidente de la FIFA con la ayuda de ADIDAS), a asegurar votos

¹⁴JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp. 98.

¹⁵ En 1966 es designado miembro, en 1968 es encargado del protocolo, “ ascendió rápido...Se vinculó al comité de prensa y luego se convirtió en miembro de la junta ejecutiva, el gabinete interno del COI”. JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.91

latinoamericanos, asiáticos y africanos, que llevaron a Samaranch a la presidencia del COI en 1980.

2.3.- Primo Nebiolo: Presidente de la Federación Internacional de Atletismo (FIAA) en 1981¹⁶.

El atletismo -disciplina deportiva primordial en los JO- es el deporte donde se implantará exitosamente, después del fútbol, el nuevo modelo comercializador del deporte. El problema para avanzar más rápidamente lo constituyó Lord Exeter, presidente hasta 1976 de la Federación Internacional de Atletismo Aficionado, FIAA, quien se había negado a negociar con ADIDAS desde el famoso escándalo de la “guerra de los zapatos” en el atletismo, en los JO México 1968.

Pero, Lord Exeter se retira en 1976, siendo uno de los últimos actos como presidente de la FIAA la realización de la primera Copa Mundial de Atletismo en Dusseldorf, en el otoño de 1977¹⁷.

Con el retiro de Lord Exeter, en 1976, como Presidente de la FIAA y la designación de Adriaan Pauleen, de 73 años, como presidente de la FIAA en su congreso de 1976 en el marco de los JO de Montreal, se facilita el proceso comercializador. Pauleen presidió, en 1977, la exitosa Primera Copa Mundial de Atletismo, el primer evento internacional de atletismo que se celebraba fuera de los JO.

Adriaan Pauleen entra en contacto con ADIDAS, con Horst Dassler y Patrick Nally, a mediados de la década del 70 y favoreció, como presidente de la FIAA, ampliamente el nuevo modelo comercializador del deporte, tal y como testimonia Patrick Nally, directivo de Inter-Fútbol, empresa de la que ADIDAS era copropietaria:

“Con Adriaan creamos la Serie Dorada. El primer evento fue la Milla Dorada que se corrió en Japón 1978. Las estrellas fueron Steve Ovett, Henry Rono y el americano Steve Scott. El trofeo era una inmensa copa de oro que costó casi 40.000 \$... Después de la primera Milla Dorada creamos toda una serie de eventos: la Jabalina Dorada, la Garrocha Dorada, las Carreras Cortas Doradas y los 10.000 metros Dorados. Todos estos eventos espectaculares se incluyeron dentro de competencias que ya tenían lugar, la mayor parte, en Europa. Estó aportó una gran cantidad de dinero nuevo”¹⁸.

ADIDAS, por su parte, se convirtió en el proveedor exclusivo de material deportivo para la FIAA y su

Gerente General, Horst Dassler, controlaba los lucrativos derechos de mercadeo comercial de los eventos deportivos de la FIAA.

Adriaan Pauleen es el máximo dirigente de la FIAA en 1976. Cuando gana la presidencia tenía 73 años y anunció que se retiraría en los JO Moscú 1980 cuando tendría 77 años. Pero, al involucrarse en la preparación de los Primeros Campeonatos Mundiales de Atletismo programados para 1983, en Helsinki, quería mantenerse en la presidencia hasta ser realizados. En su gestión ADIDAS hace importantes negocios y avanza la comercialización en el atletismo.

La ingente necesidad para ADIDAS de tener una persona al frente de la FIAA que le permitiera mantener y ampliar su papel protagónico en la comercialización y negocios de y con el atletismo, semejante al obtenido en el fútbol con la FIFA y al que estaba tratando de obtener en los Juegos Olímpicos con el COI, y dada la aspiración de Pauleen de permanecer en la presidencia hasta 1983 (cuando tendría 80 años y cuando finalizarían los contratos de ADIDAS con la FIAA), llevó a Horst Dassler, dueño y Gerente General de ADIDAS, a percibir que, a los efectos de sus intereses, el italiano Primo Nebiolo, miembro del Consejo Rector de la FIAA electo en 1972, era el mejor hombre para desempeñarse como presidente de la FIAA, y se dispuso a trabajar en esa dirección.

La elección correspondía al año 1980 en los JO Moscú 1980. El boicot a los juegos de EEUU y sus aliados (debido a la invasión soviética a Afganistán) con la consiguiente ausencia de delegados-votantes de un grupo significativo de países, fue el argumento utilizado por Nebiolo y sus partidarios para demorar la elección. Lograron aplazarla, en Moscú 1980 se decidió prolongar un año mas el mandato de Adriaan Pauleen, hasta 1981, cuando en un Congreso Extraordinario se haría la nueva elección, en el marco de la Tercera Copa Mundial de Atletismo Roma 1981. Sin duda, fueron ayudados por la influencia de ADIDAS entre los países de África, la URSS, el bloque oriental europeo y demás aliados de la URSS en el resto del mundo, quienes fueron decisivos con sus votos en la aprobación del aplazamiento.

Primo Nebiolo, apoyado por ADIDAS, avanzó en su aspiración con la decisión tomada en Moscú 1980, se anotó un punto a su favor. Logró llevar la elección a su país natal, Roma-Italia, donde podría agasajar y atender a los delegados-votantes de las federaciones del mundo.

Para Patrick Nally, el paso siguiente de la dupla Nebiolo-ADIDAS fue garantizar, primero, que nadie se postulara contra la reelección de Adriaan Pauleen por el

¹⁶ JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.91-114

¹⁷ Ibid, pp.106.

¹⁸ Ibid, pp.107.

respeto que se le tenía y, después, que solo estuviesen postulados Nebiolo y Pauleen. Finalmente, convencer a Pauleen de que los asiáticos y africanos votarían por Nebiolo¹⁹.

Primo Nebiolo sustituyó a Adriaan Pauleen como Presidente de la FIAA en 1981 y a ADIDAS le fue muy bien con ese resultado, como puede verse:

- Los eventos de atletismo mencionados anteriormente fueron comercializados, adquiriendo una mayor importancia económica y más elevada deportiva con la realización de los Primeros Campeonatos Mundiales de Atletismo en Helsinki 1983, que coinciden con el año de la finalización del contrato de la FIAA con Horst Dassler y Patrick Nally.
- Cuando se separaron Dassler y Nally en 1982, Nally se quedó con el contrato de comercialización de los eventos de la FIAA hasta los Primeros Campeonatos Mundiales de Atletismo en Helsinki 1983, que resultó exitoso en términos económicos. El nuevo contrato de comercialización de los eventos de la FIAA, a partir de 1984, se sometió a licitación presentándose dos aspirantes: Patrick Nally e ISL, la empresa de comercialización deportiva creada por Horst Dassler de ADIDAS. Ganó ISL, quien –según un miembro del Comité de Comercialización de la FIAA- en la presentación de su propuesta afirmó “ que podían ofrecer una amplia garantía, tal vez 20 millones de \$ durante los próximos cuatro años, y sobre esa base se acordó que ellos obtendrían el contrato. Pero por alguna razón, pasaron dos años antes de que el contrato se firmara”²⁰.
- En 1986 con Primo Nebiolo como presidente de la FIAA, ADIDAS concluyó un negocio para suministrar ropa deportiva a la FIAA. En la revista de la federación se escribía, tipo reportaje, sobre el conocimiento científico aplicado a la fabricación de los zapatos ADIDAS.
- El contrato de la FIAA con ISL se renovó en 1988 y de nuevo en 1991.

En conclusión, el Gerente General y propietario de ADIDAS Horst Dassler quedó como triple coronador de reyes en la Organización Deportiva Mundial: coronó a Joao Havelange en la FIFA (fútbol), a Juan Antonio Samaranch en el COI (Juegos Olímpicos) y a Primo Nebiolo en la FIAA (atletismo).

2.4.- Robert Hemlick: Secretario General de la Federación Internacional de Natación (FINA) y Vicepresidente del Comité Olímpico Nacional (CON) de EEUU²¹ : 1976.

Junto al atletismo, la natación es una de las primeras disciplinas deportivas incorporada al proceso comercializador adelantado por ADIDAS, quien contrató al estadounidense Mark Spitz²², ganador de varias medallas de oro en los JO Munich 1972, para lanzar una compañía de trajes de baño llamada ARENA con el objetivo de competir con la compañía australiana SPEEDO que casi monopolizaba el renglón en la natación.

Con el estadounidense Robert Hemlick como Secretario General de la Federación Internacional de Natación (electo en 1976) y ocupando un lugar destacado en el deporte de EEUU (primero fue presidente de la Unión Atlética Aficionada (UAA) y después de la reestructuración posterior a los JO Montreal 1976²³ se convirtió en Vicepresidente de un revitalizado CON de EEUU), la natación va a desarrollarse en términos de negocios:

- “ Se crearon nuevas competencias mundiales. Nally suministraba el dinero y la comercialización mientras Dassler suministraba sus productos ARENA”²⁴.
- En los JO Moscú 1980 más de la mitad de los nadadores olímpicos usaban productos ARENA. Treinta y seis medallas se ganaron llevando trajes de baño ARENA, incluidas 11 de las 13 posibles medallas de oro para hombres.

La natación al ser incorporada al proceso comercializador le permitía a ADIDAS ubicar sus

²¹ JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.232-247.

²² Spitz fue acusado de promover intereses comerciales durante los JO, pero una investigación posterior del COI lo exoneró de cargos. Ibid, pp.232

²³ El Comité Olímpico Nacional (CON) de EEUU ocupa un lugar protagónico en el deporte estadounidense, desplazando a la Unión Atlética aficionada (UAA) y a la Asociación Nacional Atlética Universitaria, después de la reestructuración adelantada tras el desastre de los JO Montreal 1976 (el presidente Ford ordenó una investigación que recomendó una nueva estructura donde el CON controla el deporte del país), donde quedaron terceros detrás de soviéticos y alemanes orientales.

Hasta finales del decenio del 70, el CON de EEUU no pasaba de ser una figura decorativa de segundo orden, una especie de agencia de viajes para los atletas olímpicos. El control real del deporte estaba en manos de dos entidades que luchaban entre sí, la Unión Atlética aficionada (UAA) y a la Asociación Nacional Atlética Universitaria

²⁴ JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.234.

¹⁹ JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.113-114.

²⁰ Citado, Ibid pp.124.

productos Arena y, sobre todo, avanzar en su conversión de marca deportiva número uno de EEUU, el mercado más grande disponible: a principios de la década del 80 EEUU pagaba 15 mil millones de \$ en ropa deportiva, uno de cada tres estadounidenses tenía un par de zapatos para correr²⁵.

2.5.- Otras federaciones deportivas

ADIDAS comienza, a principios de la década del 70, a preparar el terreno para controlar y poner a su servicio de las federaciones deportivas. Tenía como centro de operaciones a Paris y Landersheim. Con sus empleados constituyó un equipo político con la función de “realizar labores de inteligencia en todo el mundo, acercarse a las federaciones y a los políticos del deporte e influir en el desarrollo de los eventos”²⁶. A cada miembro le correspondía una zona del mundo²⁷:

- 1) Horst Dassler patrullaba Centro y Sudamérica.
- 2) Jhon Boulter, ex-corredor olímpico de los 800 metros planos, se encargaba de Europa.
- 3) Anwar Chowdhry²⁸ es encargado de Asia.
- 4) El francés Christian Jannette controlaba a la URSS y el bloque oriental europeo. Fue el Jefe suplente en los JO Munich 1972 y recibió la condecoración francesa Mérite National por su “amabilidad y competencia durante su permanencia de cuatro años en Munich”. Después de los JO Munich 1972 tenía dos trabajos: agregado en el Comité Olímpico Nacional (CON) de Francia y continuaba en la nómina de ADIDAS. Estuvo en los JO Montreal 1976 y, luego, se trasladó a Moscú en los años anteriores a los JO 1980 donde se desempeñaba, simultáneamente, como Jefe de la misión del equipo francés y empleado de ADIDAS.

Jannette afirmó que viajó a la URSS 62 veces entre 1974 y 1980 y vivió allá entre 1976 y 1980, siempre por cuenta de ADIDAS, agregando que “Recuerdo que firmé un contrato con Polonia en 1974 para suministrarle equipo a todas sus federaciones. Y ya teníamos algunos contratos con federaciones de la URSS”²⁹. Arthur Takac, yugoeslavo, asesor técnico de los JO Montreal 1976, era otro canal de ADIDAS hacia Europa Oriental-COI, a quien la empresa le suministraba ayuda.

²⁵ JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.234.

²⁶ Ibid, pp. 44

²⁷ Ibid, pp.37/44-47/132-133.

²⁸ Empleado de Adidas comenzando la década del 70 y en 1991 fue presidente de la Federación Internacional de Boxeo Aficionado. Ibid, pp. 44

²⁹ Citado por. JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.46

El suministro de implementos deportivos era la clave para la relación de ADIDAS con la URSS y el bloque oriental europeo, quienes no producían zapatos ni ropa deportiva de alta calidad y tampoco podían comprarla en Occidente. Junto al financiamiento de atractivos viajes internacionales a los dirigentes de las federaciones deportivas, que los sacaban de la austera Europa Oriental.

El trato con el bloque oriental europeo y la URSS fue mucho más fácil para ADIDAS, por el carácter centralizador del Ministerio del Deporte en esos países, encargado de supervisar todos los asuntos deportivos, incluidos los JO. Una vez hecho el contacto, estando dentro del sistema, ADIDAS detectaba cuáles de todos los administradores y funcionarios deportivos tenía cualidades (condiciones, preparación y defensa de los intereses de la empresa) para participar en las federaciones deportivas internacionales y, luego, trabajaba para asegurar que un soviético o un representante del bloque oriental formara parte de toda federación internacional importante. Se puede decir que, desde principios de 1970, ADIDAS se convirtió en el mentor, maestro y chaperón político, de los soviéticos y sus aliados del bloque oriental europeo, porque sus votos para el COI y federaciones internacionales otorgaban mucho poder.

5) El África de habla inglesa y el control de los medios de comunicación era trabajo del periodista Bobby Naidoo, quien presidía la Asociación Internacional de Periodistas Deportivos que tenía estrechos vínculos con el COI: era empleado de ADIDAS y funcionario de una organización vinculada al COI.

El Coronel Hassine Hamouda (atleta del equipo francés en los JO Berlin 1936) de la antigua colonia francesa de Túnez manejaba el África de habla francesa; además, se desempeñaba como entrenador de atletismo y Vicepresidente de la Federación Nacional de Boxeo, de Túnez. Su oficina en Paris y la revista bilingüe Champion d’Afrique que dirigía, eran financiadas por ADIDAS, que también financiaba premios diversos (por ejemplo, las medallas de oro de Champion d’Afrique) y los banquetes donde se hacía esa premiación.

ADIDAS sabía que África no iba a hacer pedidos masivos de sus productos, pero dirigía su ayuda a los deportes más populares en ese continente, como boxeo, fútbol y atletismo. Esto le garantizaba el apoyo de los dirigentes africanos de esos deportes, presentes en las federaciones internacionales: para 1991 África tenía una sólida influencia en esos deportes.

En conclusión, ADIDAS suministraba productos para ganar influencia con los políticos africanos claves, ayudándolos a ganar relevancia en las federaciones deportivas internacionales.

Todas estas relaciones de ADIDAS con las federaciones deportivas internacionales tuvieron su clímax, cuando expuso en 1976 –durante la realización de los JO de Montreal– su exitoso negocio global con la FIFA y Coca-Cola. Presentó públicamente al mundo deportivo los grandes beneficios alcanzados por todas las partes involucradas, en un momento en el cual, por una parte, estaban ocurriendo acaloradas disputas entre las federaciones deportivas y el COI por el reparto del creciente ingreso proveniente de los pagos de la TV por los derechos para transmitir los JO y, por la otra, eran deficitarios los Juegos Olímpicos (los JO Montreal 1976 “terminaron con un balance de pérdidas de mil millones de dólares”³⁰

La presentación de ADIDAS de su portafolio de negocios, la realizaba el propio Gerente General y dueño, Horst Dassler, junto a su mano derecha, Patrick Nally. A todos los lugares donde Dassler iba, a todas las reuniones y encuentros a los que asistía (en gran cantidad miembros de federaciones, individual y/o colectivamente), según testimonio de Nally, “los regalos iban con él. Unos costosos relojes Omega siempre nos acompañaban... con el tiempo esto comienza a ser algo natural. La cantidad de regalos y obsequios que uno recibe ahora en el mundo del deporte es extraordinario. Algunos críticos lo llaman soborno, pero es una palabra muy dura. Se ha convertido en algo muy popular que los regalos se dirijan con el propósito de que la gente sea cálida y amistosa. Esto se hacía simplemente para que la gente tuviera un buen concepto de uno”³¹.

En los JO Montreal 1976, ADIDAS estrecha relaciones con Tommy Keller, presidente de la Federación Internacional de Remo, quien desde 1967 había sido uno de los principales promotores para formar un frente unido de las federaciones para negociar con el COI y junto a las federaciones de natación y de lucha estableció la Asamblea General de Federaciones Internacionales (AGEDI).

ADIDAS retomó, oxigenizó, apoyó, promovió, tuteló y le dio vigencia a la AGEDI. Convenció a Tommy Keller de trasladar la AGEDI al Estado de Mónaco como sede permanente, siendo inaugurada en mayo

1977 con Séller como presidente³². Lógicamente, ya ADIDAS había negociado con el príncipe Rainiero de Mónaco las ventajas económicas de convertir su Estado en un centro de deporte internacional, al asentarse allí de manera permanente la AGEDI.

Dassler y Nally establecieron la compañía Societé Monegasque de Promotora International (SMPI) para adelantar el trabajo de comercialización con las federaciones deportivas, tal y como lo estaban haciendo con la FIFA a través de Inter-Fútbol.

En la AGEDI, en Mónaco, se avanzó en el moderno negocio deportivo con : programas de desarrollo en el fútbol; se planteó la necesidad de salir a los mercados a conseguir dinero, patrocinantes; se estructuraron calendarios deportivos; se impulsó el inicio de campeonatos mundiales y competencias de copas mundiales: los de natación, atletismo y gimnasia, surgieron de allí; se analizó cómo lograr estadios limpios, sin publicidad distinta a la de los patrocinadores de los eventos.

Dassler y Nally con SPMI, después de la inauguración de la nueva sede de la AGEDI en Mónaco, organizaron los Campeonatos de Remo y consiguieron seis compañías patrocinantes, entre ellas Canon y Metaza, y participaron en los Campeonatos de Ciclismo de Holanda y en la Copa Mundial de Gimnasia.

En conclusión, ADIDAS presenta –durante la realización de los JO Montreal 1976– ante las federaciones deportivas internacionales el multimillonario negocio realizado con Coca-Cola y la FIFA en el fútbol y recoge los frutos políticos del trabajo que viene realizando al aumentar, acrecentar, su influencia en las federaciones y en todo el negocio deportivo moderno, que ahora se hace mucho más amplio.

³⁰ . JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp.62

³¹ Citado, Ibid, pp.65.

³² “Había un tropel de cámaras de televisión de las principales cadenas de los EEUU, ABC, NBC y CBS estaban en competencia para obtener los Olímpicos... y también estaban tratando de comprar su entrada a muchos deportes individuales. El **Amplio mundo del deporte** de la ABC, el **Mundo deportivo** de la NBC y el programa rival de CBS, **Espectaculares del deporte**, se estaban convirtiendo en programas de mucha audiencia”. . JENNINGS y SIMSON, ob-cit, pp. 69

TITIRICOLE: TÍTERES, TEATRO, EXPRESIÓN...

Lola Méndez

lolamendezvenegas@yahoo.es

C.P. "Eloy Vela Corbacho"

Valle de Santa Ana, Badajoz.

JUSTIFICACIÓN

En esta unidad didáctica, que la he denominado "TITIRICOLE", se trabajarán contenidos relacionados con la expresión, el movimiento, la mímica, los sentimientos, valores ... , ya que, forman parte de nuestra vida diaria y por supuesto de la vida escolar.

Todos nosotros expresamos continuamente, desde que nacemos, intentamos comunicarnos mediante el llanto, la risa, la mirada... posteriormente con el juego simbólicoy así vamos evolucionando y pasando etapas dentro del juego, pero en realidad, cada uno tenemos una manera de manifestarnos y expresarnos, para así, relacionarnos con los demás. Y, la capacidad relacional es fundamental para el desarrollo armónico de la personalidad del alumnado.

Está destinada a alumnos de sexto curso, porque en determinados momentos se les pide una respuesta rápida, ante problemas planteados, o reflexionar acciones y el nivel de desarrollo que esta edad presenta nos permite realizar estas actividades.

UBICACIÓN EN EL CURRÍCULO

La unidad didáctica se relaciona con una serie de objetivos prescritos por la ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación, en adelante, LOCE , la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, en adelante, LOGSE y los Reales Decretos 1006/91, de 14 de junio que establece las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y el RD 1344/ 91, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Estos objetivos son:

- LOCE, obj. I: desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal.
- LOCE, obj. L: conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.
- LOGSE, obj. I: utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.
- RD 1344/91, obj. K : conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.
- RD 1344/91, área de E.F, obj. 8: utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este mismo modo.

Objetivos didácticos

1. Lograr una comunicación entre el grupo a través de la expresión corporal.
2. Conseguir un ambiente lúdico, agradable y creativo en las actividades de la sesión.
3. Utilizar el mimo y la dramatización para comunicarnos.
4. Fomentar la creatividad en movimientos y respuestas corporales y verbales.
5. Realizar historias y desarrollar cuentos de forma grupal, por medio del mimo.

Contenidos didácticos

Conceptos:

1. La mímica.

2. La Dramatización.
3. Esquema corporal: movimientos globales y segmentarios.
4. Los cuentos.

Procedimientos:

1. Creación de formas corporales inventadas o asociadas a personajes.
2. Juegos de elaboración de formas corporales por grupos.
3. Realización de pequeñas historias, cuentos.
4. Realización de juegos sencillos de mimo y dramatización.
5. Juegos donde se fomenta la reflexión.

Actitudes:

1. Que se valore y acepte los recursos expresivos de uno mismo y de los demás.
2. Interés por conocer y experimentar nuevas actividades.
3. Que la relación con compañeros sea más abierta, desinhibida.
4. Respeto a los compañeros del grupo de trabajo y de la clase.

Criterios de evaluación

Con respecto a los criterios de evaluación, a continuación enumero criterios didácticos, que serán aquellos que evaluamos en la clase.

1. Participa en las actividades propuestas, con alegría y buen humor.
2. Manifiesta creatividad y espontaneidad en las actividades de expresión.

RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS Y EDUCACIÓN EN VALORES.

Desde pequeños, los niños y niñas participan en situaciones que escenifican y recrean personajes, formas de vida habituales; el juego infantil tradicional, está presente durante algún tiempo en la vida diaria del alumno, con esto quiero decir que debemos aprovechar su naturalidad para trabajarlo desde cualquier área. Dentro de las materias habituales, las más relacionadas serían:

- Lengua: cómo comunicarnos, el lenguaje no verbal, la expresión escrita, cuentos....
- Música: cambios de ritmos, dramatización, sonidos, expresar con música....

- Plástica: las diferentes formas de expresarnos, el arte, las composiciones corporales , los decorados...

Con respecto a la educación en valores, decir que no es un área concreta, sino algo tan grande o tan diminuto que afecta a todas las áreas y deben ser tratados durante toda la escolaridad. Estos temas hacen referencia a cuestiones de especial importancia para la vida y para la sociedad en general. Nosotros en esta unidad trabajaremos el juego limpio, el respeto a los demás, la igualdad...que estarían englobados dentro del apartado de educación moral y cívica, aunque en diferentes actividades también trabajamos educación para la paz o el espíritu crítico.

SESIONES QUE COMPONEN LA UNIDAD DIDÁCTICA

PRIMERA SESIÓN.

Material: cd música y cd- caset.

Parte inicial: 20m

Hablamos un poco de la nueva unidad, de las ventajas de la expresión, de las actividades a realizar, de la importancia de risas entre compañeros....

- Con música de fondo, irán realizando libremente movimientos, que salen solos o que son forzados por el ritmo.
- Por parejas hacemos dos círculos concéntricos(cada miembro de la pareja esta en un círculo), cantamos una canción....elegida por el grupo, y al oír la palabra "TÍTERES" cada uno busca a su pareja y se sienta, la última pareja pasa a ser juez y así sucesivamente hasta tener los ganadores titiriteses.

Parte fundamental: 25m

- Vamos desplazándonos al ritmo de una música suave, y al decir un personaje asumimos ese rol (bebés llorones, cantante conocido, una abuelita, un jugador de béisbol....).
- Esculturas en el cole: por parejas, uno es escultor, el otro barro, tras el tiempo para modelar (60''), las estatuas están listas para la exposición y todos los escultores pasan al museo.

Observamos a nuestros compañeros, que por unos momentos se han convertido en estatuas, vemos sus gestos, sus posturas....

Cambio de roles.

Vuelta a la calma:15m

- Mister CLOWN: andamos dentro de un espacio delimitado por líneas pintadas en el suelo o pintadas por nosotros; uno de nuestros alumnos es mister clown, este, sin hablar, da a una persona en el hombro, quien es tocado dice un nombre en voz alta, quien escucha su nombre toca a alguien en el hombro, quien es tocado dice un nombre en voz alta, quien escucha su nombre toca a alguien en el hombro.....y así sucesivamente.

- ASEO.

SEGUNDA SESIÓN.

Material: un sombrero, lápices.

Parte inicial: 15m.

- La llevas: juego popular, pero el que la pica lleva un sombrero. La persona que la lleva, corre hacia sus compañeros con la peculiaridad de su sombrero, y puede convertirse en el personaje que desee.

- Cerca de.....y todos están cerca de.... pero nadie puede tocarlo.....Lejos de.....todos correr para alejarse de....

Parte Fundamental:30m.

- Sígueme: por parejas, uno de la pareja a de seguir al otro, por donde indique con su lápiz. El lápiz esta unido al cuerpo del compañero por un hijo imaginario que sale de la punta de la nariz. Le puede hacer saltar, girar, pasar por diferentes sitios.... Cambio de roles.

- Hacemos arte: aprovechando las gradas del patio, que dan una vista del suelo con algo de altura, realizamos una actividad que consiste en formar figuras o números con nuestro cuerpo. Si tenemos una cámara de fotos sería interesante, fotografiar las figuras para después verla o exponerlas en la clase. Dividimos la clase según nos interese, por grupo más o menos numerosos.

Vuelta a la calma: 15m.

- ¡Adivina qué es!: sentados en círculo, uno sale al centro y tiene que representar un objeto que se le ha dicho. Los demás adivinan.

- ASEO.

TERCERA SESIÓN.

Material: pandero, fichas con historias montadas.

Parte inicial:15m.

- Andamos libremente al ritmo del pandero.

- El caracol: dividimos la clase en dos grupos, se unen con las manos y giran sobre si, hasta quedar hechos un "caracol", eligen un nombre para su caracol y deben llegar dando pasos muy pequeños a una meta.

Parte Fundamental: 30m.

- Las sombras: dividida la clase en grupos de seis alumnos, uno de cada grupo es un personaje y los demás sus sombras, deben imitar aquello que el personaje haga. Vamos rotando y mientras un grupo actúa los demás pueden observar.

Los roles: cocinero, policía, bombero...

- Un poco de teatro: todos sentados en círculo, vamos sacando los personajes que nuestra historia requiere. Se les dice su rol y tienen un tiempo para actuar, un minuto.

- Tres jugadores de fútbol y un árbitro que se ha confundido. ¿que sucede?.
- Cuatro jugadores de baloncesto en un partido. ¿ qué sucede?
- Cinco espectadores viendo un partido X contra Y. ¿qué sucede?
- Dos jugadores de tenis con mucho calor, en una gran final. ¿qué sucede?
- Cuatro nadadores entrenando en una piscina. ¿qué sucede?

Vuelta a la calma:15m.

- Hablamos sobre las actitudes de los personajes anteriores, reflexionamos sobre sus actuaciones.

- Mi lindo gatito: sentados en círculo, uno de nuestros alumnos que es un gatito va haciendo caricias a sus compañeros que no pueden reír, si se ríe, pasa a asumir el papel de gato.

- ASEO.

CUARTA SESIÓN.

Material: cuentos populares.

1.Parte inicial:15m.

- Beso: un alumno la “lleva”, y los demás para poder parar deben decir “BESO” y es salvado por un compañero que le da un beso en la mejilla.
- Espejos: por pareja, uno es espejo del otro, con lo cual, intenta imitar los movimientos al mismo tiempo.

Parte fundamental:35m.

- Cuentos populares: dividimos la clase en varios grupos, cada grupo representa un cuento popular. Sale al escenario los alumnos del primer cuento, se sitúan colocados en fila en la pared, y vamos leyendo el cuento. Según estén colocados y vayan saliendo personajes, se van adjudicando. Por ejemplo, tenemos en nuestras manos el cuento de caperucita roja, si se habla de caperucita, esta sería el primero de la fila, la mamá sería el segundo.... Los cuentos elegidos son “Caperucita Roja”, “Los tres cerditos” y “Blancanieves”.

Vuelta a la calma:10m.

- Leemos a nuestros alumnos el cuento de los sentimientos, (cambiando algún sentimiento o haciendo mayor hincapié en otros que creamos más oportuno) o también, algún cuento sacado del libro
- ASEO.

QUINTA SESIÓN.

Parte inicial:15m.

- Palomas y gaviñanes : el gaviñán se sitúa en la línea y las palomas van pasando de un lado a otro, la que es cazada se sitúa en la línea. Los desplazamientos son laterales.
- Soy pelota de pin-pon y boto, boto, boto y boto mogollón....y a quién yo toco, bota. El compañero que es tocado se va uniendo a la canción.

Parte fundamental:30m.

- Prueba para una película: dividida la clase en grupos de seis; cada grupo es experto en un deporte, y deben hacer una prueba para una película que se rodará próximamente en nuestro cole. Se les dice su profesión y que nos tienen que demostrar lo buenos que son, y se le da un tiempo. Ellos mismos buscan un nombre para su grupo. Existe una premisa, nunca se puede decir NO. P.Ej. un grupo es experto en baile, se presentan al resto y nos bailan, el maestro empieza a preguntar ¿sabéis saltar? Siiiiiiii,

y lo hacen, ¿sabéis esquiarse? Siiii.....pero, si sois expertos en danza sabéis construir casas. Siiii. Intentamos hacer preguntas que les confundan y digan la palabra prohibida.

Vuelta a la calma:15m.

- Una historia una palabra. Colocados de pie, en semicírculo, montamos una historia pudiendo decir solo una palabra cada uno.
- ASEO.

SEXTA SESIÓN.

Material: petos de colores.

Parte inicial: 15m.

- Explicación de la actividad.
- La llevas, hemos jugado en alguna sesión anterior.

Parte fundamental:35m

- LOS ESPADACHINES, es un teatrillo muy sencillo donde existe poco diálogo y mucha interpretación. Personajes: 3 sanitarios, 1 director, 1 cámara y los demás por parejas, espadachines, cada uno de un bando.(los petos identifican los bandos). Empieza el rodaje, donde cada uno lo hace como puede, pero al director no le gusta, quieren que lo hagan a cámara lenta, todos los movimientos muy lentos, pero tampoco le gusta.... ahora a cámara rápida....tampoco le gusta....lo hacen bailando y cantando..... y le encanta al director..... pero el cámara.... olvidó poner cinta y todos corren tras él. Esta actividad tiene muchas variantes, y una de ellas es dedicar un clase a confeccionarnos el material para representarlo en público.

Vuelta a la calma:10m.

- Aplausos individuales por lo bien que lo han hecho y aseo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- PRAT, M y SOLER, S (2003): actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Inde. Barcelona.
- MAZÓN, V y otros (2001):programación de educación física en primaria. Inde. Barcelona.

EL PUZZLE DE DOBLES PAREJAS: UNA ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Carlos Velázquez Callado

C.E.I.P. "Miguel Hernández" – Laguna de Duero (Valladolid)

cvelazqu@roble.cnice.mecd.es

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje pero también, y muy especialmente, el de sus compañeros. Ahora bien, es necesario destacar que para que se produzca una situación de aprendizaje cooperativo no basta con agrupar al alumnado en varios equipos de trabajo, asignarles una tarea concreta e indicarles que se ayuden mutuamente; de hecho, son varios los efectos negativos que pueden derivarse de esta situación. En este sentido, los hermanos Johnson estudiaron las diferentes conductas negativas que se generaban durante la práctica de actividades grupales, relacionándolas con la presencia o ausencia de una serie de elementos, y llegaron a la conclusión de que para evitar situaciones negativas en el trabajo grupal era necesaria la presencia de una serie de condiciones mediadoras que, en definitiva, constituyen los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. Estos componentes son (Johnson y Johnson, 1999):

- **La interdependencia positiva**, por la que cada individuo comprende que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, es decir, los alumnos piensan en términos de "nosotros" en lugar de en términos de "yo". El docente puede provocar esta interdependencia positiva generando una interdependencia de objetivos, de recursos, de recompensa, de roles, etc.
- **La interacción promotora**, por la que cada miembro del grupo tiende a animar a sus compañeros, a reforzar sus ideas y esfuerzos, para completar con éxito la tarea asignada.
- **La responsabilidad personal e individual**, por la que cada alumno se esfuerza en beneficiar al grupo haciendo su trabajo lo mejor posible y evita escudarse en el trabajo de los demás.

- **Las habilidades interpersonales y de grupo**, necesarias para rentabilizar el trabajo grupal: centrarse en la tarea, gestionar adecuadamente los conflictos, respetar los turnos de palabra, compartir el liderazgo, considerar todas las ideas, aceptar las decisiones, etc.
- **El procesamiento grupal o autoevaluación**, por la que cada grupo es capaz de reflexionar sobre el proceso de trabajo realizado para determinar qué acciones resultaron beneficiosas y cuáles perjudiciales y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben ser modificadas.

Son múltiples los estudios (Dunn y Wilson, 1991; Gibbons y Black, 1997; Polvi y Telama, 2000; Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2004...), desarrollados en diversos países y contextos, que ponen de manifiesto la superioridad de las metodologías cooperativas sobre las basadas en la competición o en el trabajo individual para favorecer una Educación Física de calidad, orientada a que todos y cada uno de nuestros alumnos, con independencia de sus características personales, desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etc., y todo ello en un marco inclusivo centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación grupal que, a buen seguro, crea un clima positivo de clase, facilita los procesos de socialización y permite una transferencia de las situaciones de aula a otros contextos de la vida.

ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE

Podemos definir la estructura de aprendizaje como el conjunto de acciones y decisiones que los docentes toman con respecto a distintas dimensiones del hecho educativo, como son el tipo de actividades que realizará el alumnado, el grado de autonomía que tiene para hacerlo, el

reconocimiento del trabajo realizado o la forma de alcanzar los objetivos (Echeita, 1995).

Han sido varios los autores que han propuesto la introducción de diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo en las aulas de Educación Física. En algunos casos, son técnicas aplicables específicamente a nuestra área, en otros, son adaptaciones de otras experimentadas en otras áreas más conceptuales. En este artículo nos centraremos en una de esas estructuras, el puzzle de Aronson (1978) la cual ha sido adaptada para ser aplicada al aprendizaje de diferentes juegos en las clases de Educación Física.

EL PUZZLE DE ARONSON

En la estructura del puzzle de Aronson (1978), también conocida por Jigsaw, el alumnado se divide en grupos pequeños y heterogéneos en sexo, etnia y nivel de habilidad. A continuación, la tarea que se asigna a cada grupo se divide en tantas partes como personas componen los grupos de forma que el profesor entrega una parte distinta de la tarea a cada miembro del grupo, esta persona se responsabiliza de entenderla y aprenderla. Seguidamente se forma una “comisión de expertos”, esto es, todas las personas de los diferentes grupos a los cuales se les ha asignado la misma parte de la tarea se reúnen para intercambiar sus impresiones sobre la misma, aclararse dudas mutuamente, etc. Una vez hecho esto, todos vuelven a sus respectivos grupos y se preocupan de que sus compañeros aprendan la parte de información que ellos dominan. El profesor puede comprobar si el trabajo en los diferentes grupos ha sido el adecuado llamando a cualquier persona y preguntándole por cualquiera de las partes, no sólo la suya, que ya tendría que dominar.

Con este proceso se pretende generar una interdependencia positiva en base a una interdependencia de recursos, es decir, cada persona de un grupo depende necesariamente de sus compañeros en tanto y en cuanto no dispone de la información necesaria para completar la tarea.

El puzzle es una estructura óptima para el desarrollo de contenidos conceptuales, que pueden tener una aplicación en la práctica. Por ejemplo, la información de una salida al entorno natural puede ser dividida en cinco partes: material necesario, botiquín y primeros auxilios, el itinerario (qué ver, por dónde ir...), actividades lúdicas y montaje de la tienda. Otro

ejemplo, el trabajo de la condición física puede dividirse en: fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad; en base a ello y tras una información teórica básica se puede pedir al alumnado que además de conocer en qué consiste cada una de esas cualidades y cómo se trabajan, introduzca algunas actividades que puedan aplicarse en el grupo de referencia.

El problema de esta estructura en las clases de Educación Física es que no es de aplicación a actividades motrices que impliquen a más de seis personas, salvo que el único objetivo sea aprender la reglamentación de dichas actividades.

EL PUZZLE DE DOBLES PAREJAS

El puzzle de dobles parejas es una estructura basada en el puzzle de Aronson ideal para ser aplicada en las clases de Educación Física con grupos de 10 – 14 personas, es decir, la clase queda dividida en dos grupos, y que se orienta a conseguir la autonomía del alumnado para aprender y, sobre todo, organizar diferentes juegos y actividades motrices.

En el puzzle de dobles parejas se organiza al alumnado de una clase en dos grupos y dentro de cada grupo los alumnos se emparejan de modo que cada pareja recibe las instrucciones de la tarea que ambos tienen que aprender, de esta manera el análisis de la tarea no es individual sino en parejas. A continuación cada miembro de una pareja se empareja con otro del otro grupo con la misma tarea que él para compartir información, aclarar dudas, etc. Esta división pretende evitar que en la “comisión de expertos” determinadas personas acaparen todo el protagonismo, favorecer la interrelación entre los grupos y, al mismo tiempo, promover una mayor responsabilidad individual. Más tarde, se reúnen las parejas iniciales para determinar si la idea inicial coincide con la final o hay diferencias, en este último caso se formaría un grupo con todas las personas que responsables de la misma información hasta alcanzar un acuerdo. Finalmente todos vuelven a sus grupos de partida y cada pareja se encarga de que el resto de las personas de su grupo aprendan la parte de información que les ha sido asignada. Igual que en el puzzle tradicional, el profesor podría comprobar si el trabajo realizado ha sido eficaz preguntando a cualquier persona del grupo por cualquiera de las tareas asignadas.

PARA PONER EN PRÁCTICA: APRENDEMOS JUEGOS DEL MUNDO

El profesor divide la clase en dos grandes grupos. Una propuesta ideal para evitar que determinadas personas acaben juntas cuando existe esa tendencia en el grupo clase es simplemente decir al alumnado que forme parejas para, a continuación, indicar que un miembro de la pareja vaya a un grupo y el otro al otro grupo. Imaginemos una clase de 24 personas que, de esta forma, queda dividida en dos grupos de 12 alumnos/as.

Dentro de cada grupo podemos pedir al alumnado que se agrupe por parejas siguiendo, siempre que puedan, un criterio determinado: de distinto sexo, de estatura lo más variada posible, de igual color de camiseta... A cada pareja se le da la ficha de uno de estos juegos (nótese que todos los juegos pueden ser puestos en práctica con grupos de 12 personas):

TAIA-YA-TAIA!

Procedencia: Libia.

Materiales: Ninguno.

Espacio de juego: Indiferente.

Descripción: Un jugador se la queda e indica que está preparado diciendo "Taia-ya-taia!". Entonces se coloca sobre un pie y trata de atrapar a cualquier jugador; éstos, a su vez, para estar a salvo, tratan de tocar al que se la queda en la espalda. Si el que se la queda toca a alguien sin apoyar en el suelo el pie elevado, intercambia su puesto con él. Si todos le tocan en la espalda, o si pisa con ambos pies en el suelo el juego antes de tocar a alguien, el juego se reinicia de la misma forma.

ALLA FRUTTA

Procedencia: Italia.

Materiales: Ninguno.

Espacio de juego: Indiferente.

Descripción: Todos los jugadores forman un círculo uniendo sus manos, excepto uno que se la queda y se aleja del círculo formado. Cada jugador se pone entonces el nombre de una fruta, varios jugadores pueden tener el mismo nombre. Cuando lo han hecho llaman al que se la queda, el cual se acerca al círculo y dice: "Alla frutta... (y un nombre de fruta)" ("A la fruta..."). Si alguien de los que forman el círculo tiene ese nombre grita "Sono io" ("Soy yo"). En ese instante el que se la queda trata de tocar a ese jugador (o jugadores) y el círculo trata de impedirlo girando a un lado y a otro. Cuando el jugador es tocado pasa a quedársela reiniciándose el juego. Si durante este proceso el

círculo se rompiera, el que se la queda elige a uno de los dos jugadores que separaron sus manos para que se la quede.

DESAFÍO

Procedencia: Argentina.

Materiales: Ninguno.

Espacio de juego: Amplio y libre de obstáculos. Se trazan dos líneas paralelas separadas una cierta distancia.

Descripción: Se forman dos equipos cada uno de los cuales se coloca detrás de una de las líneas que delimitan el terreno de juego. Un jugador de uno de los equipos, llega hasta la línea del otro equipo, donde sus jugadores lo esperan con un brazo estirado. El jugador se pasea por delante de los adversarios y, cuando quiere, golpea la mano de uno de ellos y echa a correr hacia su equipo. El jugador golpeado lo persigue tratando de tocarlo. Si el perseguidor lo toca antes de que el desafiante haya traspasado la línea de su campo, el desafiante debe cambiar de equipo. Si, por el contrario, no consigue atraparlo, es el perseguidor el que se cambia de equipo. Le corresponde, entonces, mandar un desafiante al equipo que perdió a su jugador. El juego finaliza cuando un equipo se queda sin jugadores.

TAKGRO

Procedencia: Tailandia.

Materiales: Una pelota.

Espacio de juego: Indiferente.

Descripción: Todos los jugadores se colocan de pie formando un círculo, normalmente un jugador ocupa el centro del mismo aunque no es imprescindible. El objetivo del grupo es mantener la pelota en el aire, tanto tiempo como puedan, golpeándola con cualquier parte de su cuerpo excepto sus brazos. Un mismo jugador puede golpear varias veces consecutivas la pelota. Aunque a veces se hace, normalmente no se lleva la cuenta de los toques.

LANITA

Procedencia: Tonga.

Materiales: Una pelota y dos piedras grandes.

Espacio de juego: Se colocan dos piedras separadas unos 10 metros. Esas piedras marcan las bases.

Descripción: Los participantes se distribuyen en dos equipos. Por sorteo se decide qué equipo comenzará el juego atacando y quién defendiendo. Uno de los jugadores del equipo al que correspondió atacar toma la pelota y se sitúa junto a una de las piedras, la primera base. Lanza la pelota al aire y la golpea con su brazo tan fuerte como puede. El equipo defensor

distribuye a sus jugadores libremente por todo el espacio comprendido entre las dos piedras. Si un defensor logra atrapar en el aire la pelota golpeada por el atacante, evitando que caiga al suelo, ambos equipos intercambian sus papeles y se reinicia el proceso. Lo mismo sucede si la pelota, una vez lanzada al aire, no es golpeada o si sale despedida hacia detrás del jugador que golpea. Si por el contrario, la pelota golpeada por el atacante sale hacia delante y bota en el suelo, los defensores tratan de atraparla y de golpear con ella al jugador que la golpeó con su brazo. Éste por su parte corre hacia la piedra que tiene en frente, la segunda base, y desde allí vuelve a la piedra de partida, repitiendo este recorrido tantas veces como pueda antes de ser golpeado por la pelota. Por cada vez que lo consiga obtiene un punto para su equipo. Los puntos se cuentan cada vez que llega a la segunda base. Cuando un defensor logra golpear al atacante con la pelota ambos equipos intercambian sus papeles y se reinicia el proceso. Por tanto, cada vez le corresponde atacar a un equipo y cada vez debe golpear la pelota un jugador diferente. El juego finaliza cuando todos los jugadores han tenido la oportunidad de golpear. El objetivo de cada equipo es tener más puntos que el equipo contrario cuando el juego finaliza.

KWA KWA

Procedencia: Ghana.

Materiales: Un trozo de tela.

Espacio de juego: Indiferente.

Descripción: Todos los jugadores forman un círculo, excepto uno que se la queda y, con los ojos vendados, ocupa el centro del corro. El que se la queda hace de corneja ciega y mueve constantemente sus brazos simulando agitar las alas, mientras los otros participantes intercambian sus lugares en el corro cruzándolo en diagonal, siempre en línea recta. Si durante los cambios, algún jugador es tocado por el que hace de corneja, ambos jugadores intercambian sus roles, continuando el juego de la misma forma.

Cada pareja lee el juego y trata de comprender su reglamentación, dispone para ello de un máximo de diez minutos.

A continuación, un miembro de la pareja toma la ficha del juego y el otro, lógicamente no tiene ficha. La persona con la ficha debe localizar en el otro grupo al compañero que haya analizado el mismo juego y que ahora no tenga la ficha y viceversa. Una vez logrado, las nuevas parejas disponen de cinco minutos para comprobar si todos han entendido el

juego de la misma forma, aclarar dudas, etc. Si fuera necesario, por ejemplo por falta de acuerdo, todas las personas que han recibido el mismo juego pueden disponer de más tiempo para entender el juego.

A continuación, todos vuelven a su grupo inicial. Así, nuevamente tenemos dos grupos de doce alumnos/as cada uno, organizados por parejas y en la que cada pareja conoce un juego. La responsabilidad de cada persona es conseguir que todos sus compañeros sean capaces de entender, organizar, explicar y poner en práctica el juego que ha analizado, además de conocer su nombre y país de origen.

El profesor puede realizar la comprobación que estime pertinente seleccionando a un alumno/a al azar y pidiendo que explique el juego a la clase antes de ponerlo en práctica o simplemente puede observar y registrar la puesta en práctica de los juegos en los diferentes grupos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aronson, E. et.al (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Dunn, S. y Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the Physical Education classroom. En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(6). 22 - 28.
- Echeita, G. (1995): "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En Hernández, P y Melero, M.A. (comps.): "*La interacción social en contextos educativos*". Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza Publicaciones. Cederrón.
- Gibbons, S. y Black, K.M. (1997). Effect of participation in team building activities on the self-concepts of middle school physical education students. En *Avante*, 1. 46 - 60.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Velázquez, C. (2004a). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2004b). Desafíos físicos cooperativos: una experiencia de aula. En *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Segovia, 5 al 8 de julio de 2004*. Valladolid. La Peonza Publicaciones. Cederrón.

DEMOCRACIA Y AUTONOMÍA EN LA ESCUELA POSTMODERNA. UNA PROPUESTA EN GIMNASIA COLECTIVA

José Juan Barba Martín
CRA Fuenteadaja (Ávila)
jjbarba@educa.jcyl.es

POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LA GIMNASIA COLECTIVA

En la actualidad nos encontramos en una época de cambio social. En la última década el avance de la electrónica está dando lugar al inicio de la sociedad postmoderna. La escuela de la postmodernidad se enfrenta a nuevos retos: El primero es el fin de las certezas (Hargraves 1996) mientras la escuela del siglo XX tenía muy claro el currículum técnico y los contenidos, en la escuela postmoderna, influida por la pedagogía crítica, se duda y se re-inventa la sociedad, este fin de las certezas provoca la necesidad de la ética, surgiendo un creciente interés en todos los campos (bioética, comisión ética en los medios de comunicación, educación para la ciudadanía en el borrador de la LOE...).

El segundo aspecto hace referencia al aprendizaje. Si la escuela hasta el siglo XXI presentaba la dificultad de que la enseñanza del maestro no implicaba el aprendizaje por el alumnado (Savater 1997), la escuela postmoderna se enfrenta al cambio de la manera de aprender. Se ha pasado del aprendizaje lineal propio de los libros, al aprendizaje por menús propio de la era digital (Fernández-Balboa 2001). Este aprendizaje por menús hace que se busque información en función de los intereses, que sólo se seleccione la que se considera relevante y se omita el resto. Esto hace que en un mundo donde los contenidos son de fácil acceso lo importante sea saber seleccionarlos. Por esto la escuela del siglo XXI no solo tiene la necesidad de que el alumnado aprenda, sino que ha de conseguir que aprenda a aprender para que se desarrolle plenamente a nivel personal y social, “diseñando su vida a la carta” (Marina 2004).

La gimnasia colectiva o acrosport, puede resultar un contenido interesante en la escuela postmoderna, siempre que se tenga en cuenta, que: *“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)” (Fernández-Balboa 2004A:224). Por eso el aprendizaje además de estar guiado por la dignidad, también tiene que estarlo por la autonomía y la democracia.



DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Para llevar a cabo la gimnasia colectiva de forma autónoma, en la que el alumno elija qué hacer y como hacerlo, es necesario trabajar desde estilos de enseñanza basados en emplear cognoscitivamente al alumnado y en favorecer la creatividad (Sicilia y Delgado 2002), ya que todo lo que sea no ofrecer el control de la actividad al alumnado supone una pérdida de autonomía, que afecta a la democracia.

Según José Antonio Marina (2000:24), la inteligencia tiene como característica que conoce la realidad e inventa posibilidades... es la inteligencia animal transfigurada por la libertad. Así inteligencia y autonomía presentan una estrecha relación, por lo tanto la única manera de desarrollar la inteligencia es fomentar la autonomía, permitiendo al alumnado que escoja hacia donde ir y que investigue los caminos, encontrándose esto muy lejos de la educación tradicional que se basa en el (ab)uso de la memoria, con el fin de repetir.

En este sentido el trabajo de la gimnasia colectiva se ha de hacer desde unos principios que permitan al alumno elegir, con lo que la opción de imitar figuras no cumple estos propósitos. Considero más adecuado proponer agrupaciones y número de apoyos en el suelo, dejando al alumnado la idealización, la imaginación de una figura y la búsqueda de cómo realizarla. La búsqueda de principios y de propósitos hace que no se instruya en gimnasia colectiva, sino cómo aprenderla, lo que lleva a conseguir un aprendizaje emancipatorio, lo que desarrolla la autonomía del alumnado implicado en estos procesos.

APRENDIENDO A (CON)VIVIR EN DEMOCRACIA

En el aula tradicional las relaciones suelen ser verticales y unidireccionales, del maestro al alumnado. La educación no se puede quedar aquí, según Piaget (1987) para el desarrollo del niño/a es igual de necesaria la cooperación entre niños/as, que la relación con los adultos. Infiere esta cooperación en educar el espíritu crítico, la reflexión discursiva y la objetividad. El trabajo que se presenta busca que se den relaciones entre iguales, en las que hay que tomar decisiones, saliendo a la luz el carácter político de las relaciones humanas. A partir de una propuesta de actuación el grupo dialoga sobre la composición final y cómo llevarlo a cabo.

Para llevar a cabo la vida en democracia es necesario que se aprenda a escuchar, a argumentar, a convencer a dejarse convencer, a no hablar todos a la vez... Pero también son necesarias unas estrategias que permitan aceptar la crítica (Fernández-Balboa 1999), de éstas considero dos indispensables: Entender que la crítica se hace a ideas, no a las personas que las exponen, y mostrar un respeto absoluto por las personas con las que se dialoga. Sólo desde estas premisas se puede generar un grupo, en el que la dignidad, la democracia y la justicia social estén presentes y rijan sus designios.

Para conseguir esto es necesario el trabajo cooperativo, no siendo la cooperación lo opuesto de la competición. Según Velázquez (2004:45) las actividades cooperativas "*Son actividades colectivas no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de*

que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios". Así, es necesario que el alumnado se implique en su aprendizaje y se solidarice con el de sus compañeros, entendiendo que el resultado de la acción conjunta es superior a la suma de las individualidades.

EL PROCESO

Por supuesto que para desarrollar la autonomía y democracia, deben estar presentes en todo lo que sucede en el aula, así el maestro ha de orientar y hacer que el alumnado se cuestione lo que sucede en las sesiones. Esto lleva a que la sesión se divida en tres partes, una primera en la que se dialoga sobre lo que se va a hacer y como, una segunda en la que se realizan diferentes figuras a partir de la propuesta de los apoyos corporales en el suelo, y una tercera en la que se reflexiona sobre lo que ha sucedido.

En la primera parte se plantea el problema de los agrupamientos. Por lo general siempre quieren estar entre amigos, existiendo en el aula personas con las que todos quieren estar y otras con las que nadie se quiere poner. En el trabajo de gimnasia colectiva resulta un problema el forzar agrupamientos, ya que la parte dialogada se puede realizar con la ayuda de un mediador, pero la reticencia al contacto corporal no se debe forzar. El cuerpo es considerado parte del yo, e igual que no se comparten los pensamientos más íntimos con cualquiera, el alto grado de contacto corporal necesario para realizar gimnasia colectiva hace que se tengan reticencias respecto a con quién se realiza la actividad.

Es importante que el alumnado se dé cuenta de que en estas actividades el cuerpo es un instrumento, no obstante la cultura juega en contra de esta idea, ya que el evitar el contacto corporal es una práctica que viene de largo. Según Scraton (1995) la práctica deportiva de las niñas se limitó a juegos de cancha dividida o con implemento, vestidas con grandes túnicas, para evitar el temor de las profesoras al contacto corporal.

Soy partidario de no omitir o tratar subliminalmente los problemas de relación, considero que es necesario que todos los problemas que surgen en un aula democrática se traten, se compartan, se dialoguen, se sientan, se empaticen y se busquen soluciones comunes. Así, en los primeros compases de la clase después de hacer parejas libres, es un

buen momento para hacer referencia a quien queda solo/a y expresar los sentimientos que surgen, por una parte del que margina, ya que está haciendo sufrir a alguien; del marginado que también tiene que hacer un esfuerzo para integrarse en el grupo; y de los que sin darse cuenta contribuyen a la marginación. Al finalizar la sesión es conveniente evaluar los sentimientos que se han tenido, puede suceder que los sentimientos hayan sido positivos, distintos de los previstos, pero no se sea consciente de ello. De esta manera poco a poco se progresa en la inclusión.

En la fase de realización de figuras, lo primero es hacer una breve fase de trabajo individual en la que nos aseguramos de que han entendido la técnica de trabajo. Una vez entendida la dinámica es el momento de empezar a trabajar de manera colectiva, primero en parejas y después en grupos cada vez más numerosos.

En los grupos surge el problema de la elección de qué figura hacer, tratando de imponer la opinión a través de voces y amenazas. El surgimiento de conflictos es algo cotidiano que no se ha de omitir como en la enseñanza tradicional, sino que ofrece la posibilidad de educar en el conflicto, y en educarse a través él. No podemos olvidar que según Piaget el aprendizaje se da a partir de los conflictos cognitivos, por lo que los aprendizajes sociales también se darán a partir de encontramos en conflictos sociales y aprender como solucionarlos.

La solución de los conflictos de los grupos pasa por enseñar a dialogar, a opinar, a dejarse convencer, a no insultar y a no amenazar. Así, lo básico es que el alumnado entienda que el que insulta o amenaza no resuelve su problema, sino que paga su frustración con el otro, haciéndole sentir mal. Aunque en un principio parezca difícil de conseguir, el alumnado es capaz de hacerlo, ya que al aprender a dialogar los sentimientos cambian de la frustración por no ser capaz de imponerse a la satisfacción por conseguir los objetivos.

En la tercera fase, lo importante es la reflexión de lo que se ha hecho en clase. Para eso hay un momento de reflexión con el cuaderno, donde se hacen dibujos de lo que se ha hecho, se comentan las posturas que más han gustado, se las pone nombre, se exponen sentimientos, si ha gustado la sesión, qué conflictos ha habido... Posteriormente existe un segundo momento de reflexión grupal, en el que

todo el mundo expone lo vivido en clase y se debaten el porqué de cada cosa.

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA

La evaluación ha sido y es un proceso por el que se controla al alumnado. Es fácil escuchar al alumnado expresiones como “*suspéndele, ¿que vas a hacer, suspenderme?, a que si no se porta bien le vas a suspender...*”. Esta forma de control a través de la pedagogía venenosa, a través de la amenaza, provoca que la evaluación esté desvirtuada, atendiendo más al currículum oculto que a la formatividad del proceso.

Pero la evaluación además de enormes posibilidades persuasivas, también presenta grandes posibilidades para fomentar la convivencia en democracia. Pero como se puede ver en López, González y Barba (2005) incluso con alumnado de primer ciclo de primaria es necesario una fase en la que recuperen la confianza en la evaluación formativa. Una vez que creen que la coevaluación y la evaluación formativa están al servicio del aprendizaje, éstas se presentan como una manera de desarrollar la democracia y las habilidades sociales. En esta experiencia de gimnasia colectiva se evaluaba de diferentes formas.

La primera era la evaluación dentro del grupo de trabajo, ya que después de realizar diferentes posturas que cumplían la propuesta, debatían para escoger una que presentaban a sus compañeros. Esta postura a su vez era evaluada por los compañeros que después de analizar si cumplía los requisitos emitían su opinión y ofrecían propuestas de mejora. También era evaluada por el propio grupo a través del análisis de fotografías digitales, en las que apreciaban su trabajo como observadores.

La segunda era la evaluación en gran grupo, que hacía referencia al proceso, a las posibilidades que ofrecía el trabajo y a los conflictos que surgían. Este tipo de evaluación se llevaba a cabo al principio y final de la sesión.

La tercera forma era una evaluación individual en el cuaderno del alumno, al final de la sesión, en el que se expresaba el trabajo y los sentimientos.

La evaluación no puede quedar únicamente en el análisis de lo que sucede, sino que se han de tomar

decisiones. Así, después de analizar el trabajo, surgía un periodo posterior en el que se podía mejorar la postura a partir de las aportaciones de los compañeros y de sus reflexiones. La evaluación de las actitudes en clase, exigía sacar conclusiones y un compromiso de actuación que se revisaba su cumplimiento con posterioridad.

CONCLUSIÓN

Marina (2004) hace referencia a la posibilidad de educar para un mundo que permite elegir la vida a la carta. Esta característica, de una sociedad postmoderna que cambia a gran velocidad, se ha de encontrar presente en la educación. No podemos olvidar que la educación se hace desde la referencia de grandes propósitos y éstos han de hacer referencia entre otros a la Autonomía, Dignidad, Democracia y Justicia Social. Todo lo que no sea ir en esta dirección es no educar para la sociedad cambiante en la que nos encontramos.

Desde esta perspectiva la gimnasia colectiva no sólo es válida para la educación por lo que aporta al ámbito físico, sino que también puede aportar, y mucho, al desarrollo autónomo, democrático y ético de las personas. No podemos olvidar que como maestros en la Postmodernidad tenemos un difícil trabajo.

El objetivo del educador es conseguir que las habilidades intelectuales, afectivas y operativas de los niños se desarrollen; que su memoria guarde los contenidos adecuados y construya los hábitos necesarios para tener buenas, brillantes, y adecuadas ocurrencias, y, como colofón, que su comportamiento sea lo mas inteligente posible (Marina 2004:3)

BIBLIOGRAFÍA

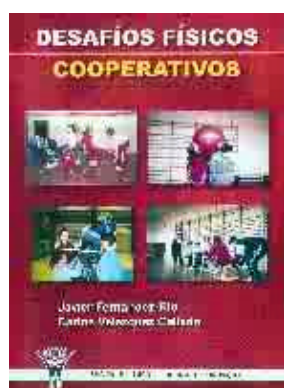
- Fernández-Balboa, J.M. (2004). La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la dignidad. En: López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R. Y Fraile Aranda, A. (Coords.), *Los últimos diez años de Educación Física Escolar* (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández-Balboa, J.M. (2001). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. En: Devís Devís, J. *La educación física, el deporte*

y la salud en el siglo XXI (pp. 25-46). Alcoy: Marfil.

- Fernández-Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la Escuela secundaria. *Conceptos de educación*, (6), 15-32.
- Hargraves, A. (1996). *Cultura, profesorado y postmodernidad* Madrid: Morata.
- López Pastor, V.M. González Pascual, M. y Barba Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem* (17), 21-37.
- Marina, J.A. (2004). *Educación para aprender a vivir*. 2º Ciclo de jornadas y conferencias, Plan e-Guipúzcoa. www.egipuzkoa.net/jardunaldiak/cast/down/jose_antonio_marina.pdf. Consultado el 1 de abril de 2005.
- Marina, J.A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Compactos Anagrama.
- Piaget, J. (1987). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: Un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M.A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- 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*. Méjico: Subsecretaria de educación básica y normal.



LIBROS RECOMENDADOS



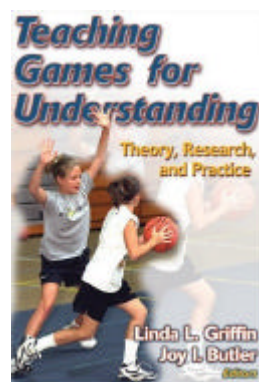
Javier Fernández-Río y Carlos Velázquez Callado (2005): “Desafíos físicos cooperativos”. Wanceulen. Sevilla.

*Páginas: 92.
Precio: 16 Euros.*

Los desafíos físicos cooperativos constituyen situaciones de aprendizaje donde se combinan un determinado reto, a veces incluso con un componente de riesgo subjetivo, con la cooperación necesaria para superarlo. El hecho de que el reto se dirija a la superación de un problema y no, como ocurre en las actividades competitivas, a superar a otras personas, la sencillez de las normas y la novedad que para el alumnado supone este tipo de actividades, favorece la integración de los menos considerados por la Educación Física tradicional, a la vez que no limita las posibilidades del alumnado con mayor habilidad, que utiliza sus destrezas, y aquí aparece un elemento fundamental, no sólo en su propio beneficio sino también para ayudar a sus compañeros.

Este libro se divide en dos partes bien diferenciadas, en la primera se toma contacto con el aprendizaje cooperativo a partir del análisis de sus antecedentes históricos mientras que en la segunda se describen cuarenta propuestas prácticas, experimentadas en las clases de Educación Física, basadas en la aplicación de desafíos físicos cooperativos como una forma eficaz de aplicación de la metodología cooperativa.

Una obra original, innovadora, útil y práctica. Quizás el único elemento negativo destacable sea el precio del libro, todo el resto vale la pena.



Linda L. Griffin y Joy L. Butler (comp.)(2005): “Teaching games for understanding”. Human Kinetics. Champaign, IL.

*En inglés
Páginas: 248.
Precio: 23 \$USA.*

El libro constituye una aproximación al modelo de enseñanza comprensiva del deporte e incluye artículos de 17 estudiosos del tema procedentes de seis países diferentes.

La obra comienza con tres capítulos introductorios donde se analiza históricamente el modelo de enseñanza comprensiva del deporte y se define dicho modelo explicando sus características esenciales para, posteriormente centrarse en aspectos más prácticos como la aplicación de este modelo desde la enseñanza elemental hasta la universidad, incluyendo aspectos relativos a la evaluación o a la integración de los procesos tácticos en el papel de la iniciación deportiva.

Mención especial merece el capítulo de Ben Dyson titulado “integrando el aprendizaje cooperativo con los modelos tácticos de los juegos” donde se integra la enseñanza comprensiva con un modelo metodológico cooperativo.

El libro finaliza con un capítulo de David Kirk donde se analiza las perspectivas futuras de la enseñanza comprensiva de los juegos.

En definitiva, una obra completa donde se expone el pasado, el presente y el futuro de este modelo de enseñanza deportiva.

El libro puede adquirirse por Internet a través de la web de la editorial Human Kinetics: <http://www.humankinetics.com>

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Tapachula (México), del 24 al 28 de octubre de 2005

Entre los días 24 y 28 de octubre tendrá lugar en el ENLEF de Tapachula el VII Congreso Internacional de Educación Física, congreso que ya se ha convertido en un referente en Iberoamérica por la calidad de sus ediciones anteriores.

Incluimos en nuestra revista la información de que disponemos actualmente sobre el congreso, advirtiéndole que puede estar sujeta a variaciones.

CURSOS TALLER

- EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y PEDAGOGÍA DEL DEPORTE. *Dr. David Gallahue*. Estados Unidos.
- LA EDUCACIÓN FÍSICA: PRESENTE Y FUTURO. *Dra. Susan Capel*. Gran Bretaña.
- CONSTRUYENDO IDENTIDAD CORPORAL. *Mtra. Alicia Ester Grasso*. Argentina.
- LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO. *Mtro. Emilio Pérez Techachal*. México.
- CANTOS JUEGOS Y DANZA PARA NIÑOS. *Mtra. M^a Eugenia Hernandez Ramos*. México.
- ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS. *Mtro. Carlos Velázquez Callado*. España.
- APLICACIONES DEL ENFOQUE SISTÉMICO DE LA MOTRICIDAD. *Dra. Marta Castañer Balcells*. España.
- VALORACIÓN DE VARIABLES PSICOLÓGICAS INICIALES EN POBLACIÓN PREESCOLAR Y ESCOLAR EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA E INICIACIÓN DEPORTIVA. *Lic. Rocío Gallardo Ibarra*. México.
- INICIACIÓN DEPORTIVA A LOS DEPORTES DE EQUIPO. *Lef. Alejandro Orbelli*. Argentina.
- LOS MOTORES LÚDICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA; EL JUEGO, EL DEPORTE Y LA RECREACIÓN. *Dr. Oleguer Camerino Foguet*. España.

CLÍNICAS DEPORTIVAS Y TALLERES

- BÁSQUETBOL ESCOLAR FORMATIVO. *Lef. Alejandro Orbelli*. Argentina.
- NATACIÓN PARA BEBÉS Y PREESCOLARES. *Lic. Lourdes Cisneros*. México.

- JUEGOS DEPORTIVOS DE INVASIÓN. *Dr. Arturo Diaz Suárez*. España.
- JUEGOS DEPORTIVOS DE CANCHA DIVIDIDA, BATE Y CAMPO, JUEGOS DE BLANCO Y DIANA. *Dr. Roberto José García Antolín*. España.
- JUEGOS SENSOMOTORES Y SIMBÓLICOS. *Dr. Francisco Ruiz Juan*. España.
- DANZAS Y BAILES REGIONALES DE MEXICO, APLICADA A LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN BÁSICA. *Mtra. Socorro Añorve*. México.
- ACTIVIDADES RECREATIVAS MASIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, A PARTIR DEL NUEVO ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. *Lef. Caridad Del Pino D'Elia*. México.

CONFERENCIAS MAGISTRALES

- EL ENFOQUE GLOBAL SISTÉMICO DE LA MOTRICIDAD. *Dra. Marta Castañer Balcells*. España.
- EL PAPEL DE LA PSICOLOGÍA COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL DESARROLLO MOTOR. *Lic. Rocío Gallardo Ibarra*. México.
- LA CORPOREIDAD, EJE DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA. *Mtra. Alicia Ester Grasso*. Argentina.
- EDUCACIÓN FÍSICA: PRESENTE Y FUTURO. *Dra. Susan Capel*. Gran Bretaña.
- AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN. ESTILO DE VIDA Y HÁBITOS SALUDABLES DEL ADULTO MAYOR DE 60 AÑOS EN EL MUNICIPIO DE TAPACHULA. *M.C. Alfonso Cabrera Ramos*. México.
- EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ. *Mtro. Carlos Velázquez Callado*. España.
- MOTRICIDAD INFANTIL. *Dr. David Gallahue*. Estados Unidos.

PARA UNA MAYOR INFORMACIÓN SOBRE EL CONGRESO:

- rkim2651@yahoo.com.mx

HUMOR



<http://www.me.gov.ar/derechos/postales/sopapomatias.htm>

EN ESTE NÚMERO HAN COLABORADO DESINTERESADAMENTE:

- Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (España): jruo0000@enebro.pntic.mec.es
- Eloy Altuve (Venezuela): eloyaltuve@hotmail.com
- Lola Méndez (España): lolamendezvenegas@yahoo.es
- Carlos Velázquez Callado (España): cvelazqu@roble.cnice.mecd.es
- José Juan Barba Martín (España): jjbarba@educa.jcvl.es

ANÍMATE A COLABORAR:

El próximo número, el 9, saldrá en enero de 2006. Envíanos tus actividades, experiencias de aula, sesiones de clase, unidades didácticas, reflexiones, comentarios... El objetivo de esta revista digital es que sea **DE TODOS PARA TODOS**.