

DESMADEJANDO LA TRAMA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE ESCENAS DE PRÁCTICA ESCOLAR

Alfonso García Monge
Lucio Martínez Álvarez
E.U.E. de Palencia

Resumen: A medida que queda al descubierto el sexismo más burdo y evidente, es necesario adentrarse en la complejidad de la práctica para hacer visibles los estereotipos de género que se esconden en las clases de Educación Física. A veces, se entrelazan con otros elementos formando una maraña en la que es difícil descubrir los hilos que forman la trama por lo que es también difícil su identificación e intervención.

Este artículo muestra pasajes de clases de Educación Física en Primaria que tienen el juego como contenido. A partir de la narración de esas escenas se identifican temas de estudio relacionados con el género que nos sirven para reflexionar sobre problemas que nos preocupan.

ABSTRACT: It is very complex, though necessary, to make visible the gender stereotypes that are hidden in the Physical Education lessons, just now when it is clear the most manifest and coarsest sexism. Sometimes these stereotypes are interwoven with other elements into a thicket, which causes the difficulties we experience in discovering its component parts and so in dealing with them.

This article shows parts of Physical Education classes in Primary Education whose contents are games. From their account, we go on to single out those topics related with gender, which help our reflection on the problems that concern our teaching.

Como en el resto de los ámbitos de la cultura, los estudios sobre género en la educación están mostrando hasta qué punto las diferencias que se consideraban naturales están, en la mayor parte de los casos, construidas socialmente y se basan en estructuras que dividen desigual y discriminatoriamente los espacios de desarrollo personal de hombres y mujeres.

Debido a que durante mucho tiempo, y aún ahora, se ha asociado la Educación Física más a las dimensiones biológicas que a las culturales, los dispositivos recreadores de la discriminación han pasado más desapercibidos e incuestionados que en otras asignaturas. Sin embargo, en las últimas décadas se ha notado un incremento significativo en la atención que se presta a la discriminación por sexo tanto en las investigaciones como en las preocupaciones de los docentes.

También para nosotros, tratar de conocer, y en la medida de lo posible reducir, las discriminaciones y ratificación de estereotipos de género que se producen en Educación Física es objeto de interés que se ha plasmado en diversas publicaciones (Martínez Álvarez, 1993; Martínez Álvarez y García Monge, 1997; Alario *et al.*, 1999). Pensamos que incluir la perspectiva de género en Educación Física no viene sólo exigida porque esta área forma parte de un proyecto más amplio donde la justicia y mejora social deben tener una consideración prioritaria, sino porque los mismos contenidos del área están radicalmente influidos por las imágenes de género que han dominado en las diferentes épocas históricas. En efecto, una de las razones, manifiestas o latentes, por la que se justificaba la Educación Física en el currículum escolar era por su refuerzo de las identidades sexuales de lo que se suponía que debía ser un hombre o una mujer.

Este artículo tiene intenciones modestas. No pretende identificar todas las manifestaciones e interacciones del género en Educación Física. Nos centraremos en unas pocas que están tomadas de sesiones cotidianas de varios cursos y colegios. Ninguna de ellas tenía como objetivo prioritario la reducción de estereotipos. Aunque la mayoría de las sesiones que se muestran aquí tiene entre sus preocupaciones la construcción de ambientes de aprendizaje más coeducativos, el interés de estas escenas no es tanto proponer un modelo de lo que hay que hacer sino para reflexionar sobre diversos aspectos del género y las posibilidades de intervenir desde el área. Utilizaremos para ello fragmentos de relatos de sesiones de Infantil y Primaria en las que hemos participado como docentes o como observadores. La mayor parte de esos pasajes hace referencia al bloque de contenido de juegos.

El juego es un contenido habitual en las clases de Educación Física y una actividad presente en los patios escolares, sobre todo en Primaria. Los adultos hemos configurado una imagen del mismo muy bondadosa y nos cuesta ver los conflictos y desequilibrios que pueden quedar enmascarados por el movimiento y el entusiasmos de la mayoría.

En las páginas siguientes hablaremos de juegos que provienen de la cultura lúdica infantil. Son juegos que forman parte de su acervo motriz. No son actividades creadas en ni para las clases del área sino que los niños y niñas las practican también en recreos y tiempos de ocio. Precisamente por tener un contacto estrecho con la sociedad que los engendró contienen, por lo general, fuertes sesgos sexistas. Aunque una visión fragmentaria de la práctica que se mostrará podría inducir a pensar que muchos de los problemas que se detectan provienen la propia selección de los juegos y que podría evitarse eludiéndolos, creemos que la escuela debe acoger las manifestaciones habituales de la motricidad para transformarlas. En este artículo hemos puesto más énfasis en los problemas que se detectan que en las vías para su transformación.

Las inseguridades, marginaciones, rechazos, atenciones del docente, oportunidades o ritmos personales están asociados en muchos casos a condicionantes de género puesto que hay rasgos y recursos socialmente asociados a niños o niñas. Pero para detectarlos y abordarlos se precisa conocimiento y estrategias. Al contemplar el juego infantil es difícil pasar de las imágenes turbias en las que sólo se ven cuerpos en movimiento para llegar a ver personas con sus problemas e interacciones. Este es uno de los propósitos de este trabajo: transformar nuestra mirada sobre el juego detectando los problemas en los que están implicadas las personas que participan en él.

Consideramos que hay que intentar unir la teoría sobre el juego en la Educación Física escolar con situaciones reales que la iluminen, den sentido y permitan profundizar en ella. Creemos que hay mucho camino que recorrer aún en el estudio de los problemas y posibilidades del juego motor reglado en la práctica escolar.

Por lo que sabemos, desde que en 1988 se tradujera en nuestro país **las cuatro esquinas de los juegos** (Guillemard, 1998) han sido escasas las publicaciones que han profundizado en el juego desde pasajes concretos de la práctica educativa. Nos resulta difícil hablar de juego de forma abstracta, pensamos que una de sus características es precisamente su contextualidad. Estamos convencidos de que cada escena de juego es singular y las relaciones, sucesos, acciones y vivencias que se dan en ella son completamente originales. Cada vez que un grupo de niños y niñas se implica en un juego, se actualiza un guión que varía en función del lugar donde se desarrolla, los tiempos, los participantes o sus relaciones.

Pensamos que la práctica educativa es tan compleja que para poder explicar y compartir ciertas ideas hay que volver a situar al oyente en ella. En ocasiones, cuando nos quedamos en un nivel de discurso demasiado abstracto, varios interlocutores pueden decir lo mismo aunque hablen e imaginen prácticas completamente opuestas. En un cierto nivel de concreción de las ideas,

todos podemos estar muy de acuerdo y hasta que no se coloca al otro en la situación a la que nos referimos no pueden surgir una discusión y un entendimiento más profundos. Por eso, organizamos este artículo a partir de los fragmentos que nos permitirán comentar algunos problemas que surgen en el aula sobre el tema de género aunque éste en rara ocasión aparece aislado de otros que podríamos englobar más ampliamente como la diversidad y heterogeneidad del alumnado.

PRIMERA ESCENA. UNA MANIFESTACIÓN DE LA DIMENSIÓN RELACIONAL DEL JUEGO

Comenzamos en dos colegios próximos. En ambos casos se propone al alumnado de 4º de Primaria el juego de la "cadeneta", con la variante de que los pillados se van agrupando de dos en dos para perseguir al resto formado cadenas por parejas.

***Colegio A.** La queda Pedro, quien toca rápidamente a César. Les vemos hablar un poco entre ellos antes de volver a perseguir; parece que han fijado un objetivo. No tardan en atrapar a Juan. Al poco tiempo, capturan a Pilar. Ahora Juan deberá juntarse con ella y los cuatro perseguirán en dos parejas.*

El juego continúa hasta que son atrapados todos. Reunidos por la maestra en un corro, les pregunta sobre sus estrategias para capturar. Van diciendo formas de organizarse que han tenido. La profesora pregunta a Pedro por su estrategia. Responde que César y él decidieron coger primero a Juan y luego a Pilar para que les tocara de pareja. Juan y Pilar mantienen una relación de "amor y odio"; ante los demás siempre intentan aparentar que se llevan mal, pero luego siempre están juntos en los recreos y en clase trabajan muy bien en pareja.

***Colegio B.** Comienza a perseguir Tomás y, tras un rato de seguir a unos cuantos chicos de los que más corren, logra capturar a Luis. Entre los dos tocan a José. No se organizan muy bien entre los tres; varias veces se rompe la "cadena" puesto que los extremos tiran cada uno para un lado. Por fin, Luis estira el brazo y da a Marta. Ésta se niega a formar pareja con José y, tras protestar al maestro, se sienta a un lado de la sala.*

El juego continúa y podemos ver que algunos niños y niñas se alargan las mangas del chándal, improvisando un guante con el que evitan el contacto directo de la piel de la mano de la pareja.

Aunque la separación entre sexos parece ser una conducta bastante universalizada (Neto et al, 1999) que surge como una necesidad de consolidar la identidad sexual (Badinter, 1993), las manifestaciones concretas de esta tendencia son bien diferentes en los casos mostrados incluso perteneciendo a un mismo contexto socio-cultural y a un mismo curso. Mientras que en el primer colegio la problemática de género se asume y se incorpora como un aliciente dentro del propio juego para bromear con ella, en el segundo llega a paralizar la acción y es motivo de continuos problemas.

No queremos sugerir que la única diferencia sea la especialista, pues las dinámicas de los grupos provienen de muchos factores, pero sin duda hay una incidencia notable de la importancia que cada uno de estos docentes da al tema de las relaciones. La maestra del primer caso lo tiene como prioridad y fundamento para el desarrollo de cualquier otro contenido. Sabe que de nada sirve que su alumnado corra, salte o lance más y mejor si no logra que tengan unas actitudes de respeto, de trabajo en común y de participación con cualquiera que fuere la persona que le tocara. Como comenta Marcelino Vaca (1996), si la estructura de las relaciones sociales no está bien asentada es muy difícil conseguir un desarrollo pleno de la estructura de la materia.

En Educación Física hay continuas situaciones de contacto personal y esto, que es un potencial que no se repite en ninguna otra asignatura, se convierte en un importante freno cuando no está asumido como una dimensión más de la clase. No es sólo que el contenido de Educación Física requiera de contacto y de relaciones, es que son un contenido del área. Y como pasa con la mayor parte de los aprendizajes que pretende la escuela, los niños y niñas no lo poseen de forma espontánea por lo que no se les puede requerir que manifiesten esas capacidades, sino que su consecución ha de ser objeto de la atención y el esfuerzo del docente. Es más, muchos de los conocimientos y experiencias extraescolares, y aun escolares, en los que el alumnado ha sido socializado se oponen frontalmente al establecimiento de relaciones fluidas y libres de estereotipos con sus compañeros y compañeras.

Como veremos en varias de las escenas que mostramos en las siguientes páginas, las acciones motrices están enmarcadas en un escenario relacional y afectivo que altera tanto su significado como su ejecución. En palabras de Antoni Costes (1998: 620): *“El sistema de relaciones de grupo es básico para que se produzca aprendizaje en la sesión. Es preciso tratar primero la tolerancia que la transmisión del balón.”*

SEGUNDA ESCENA. ¿TODOS DISFRUTAN? MIRANDO LOS MÁRGENES DEL JUEGO

4º de Primaria. Hoy es la primera sesión de la unidad didáctica "mejoramos nuestras estrategias de juego", con la que se les quiere presentar los elementos que les permitirán organizar las acciones del juego. Trabajaremos sobre el juego de "los diez pases".

Tras explicarles el propósito de la unidad didáctica y establecer unas normas de funcionamiento, comienzan a jugar de forma impulsiva, corriendo todos detrás del balón y fallando muchos pases. A pesar de que tocan el balón casi siempre los mismos chicos, a simple vista todo el grupo está muy implicado. Debemos parar la escena para comenzar a discernir distintas formas de participar e intervenir en el juego. Descubrimos que los niños y niñas más aceptados se sitúan cercanos al balón y, como en un sociograma, los lugares más periféricos los ocupan aquellas personas más inseguras o rechazadas. Incluso hay alguna que sigue el desarrollo de la acción con su mirada, sin moverse a penas.

El profesor ha detenido varias veces la acción: para hacerles ver que siempre tocan el balón los mismos, para enseñarles a solicitarlo sin que haya personas del otro equipo delante, para advertirles que tienen que apoyar a quien lleva el balón y para darles tiempo a que, por equipos, se repartan el marcaje. Poco a poco, el juego es menos impulsivo y el espacio se clarifica. No sin dificultad, es ahora cuando nos percatamos de que Teresa, una de las niñas menos hábiles del grupo, solicita el balón siempre con alguien delante y se inhibe cuando parece que tiene posibilidades de recibirlo. Hay otras niñas que corren de un lado a otro sin ser tenidas muy en cuenta.

Por fin, el profesor les reúne a todos en un corro y, tras comentar los problemas de organización que ha ido viendo, los agrupa de cinco en cinco y les pide que sigan jugando, ocupando cada dos equipos una mitad de la sala.

El problema de Teresa es habitual. Muchos niños y niñas quieren jugar pero no se sienten hábiles para resolver dignamente las situaciones que se plantean. Otros, aún siendo hábiles, están desbordados o agarrotados por una actividad como la descrita: muchos jugadores, posibilidad de recibir empujones o golpes, gritos de premura por todas partes y un móvil único que remarca los aciertos y errores del protagonista de la acción.

Estas características del juego son vistas por algunos niños y niñas como poco aptas para ellos, máxime si tienen experiencias en las que sus compañeros les reprochan los fallos en pases y recepciones. Cada vez se encuentran más

inseguros de lo que pueden ser capaces y, poniendo en una balanza lo que tienen que ganar y que perder, muchos optan por una inhibición 'voluntaria' ante el juego. Cuanto menos practique, menos posibilidades de mejorar tendrá. Una espiral descendente de la que es difícil salir.

Pero esta interpretación no es única. Al poner el vídeo de esta sesión a estudiantes de 1º de la Especialidad de Educación Física, opinaban que el problema de Teresa era que no quería jugar y proponían sacarla del juego hasta que decidiera hacerlo. No sabemos si esta respuesta es representativa sólo del pensamiento del alumnado de Magisterio o una manifestación de las dificultades que puede tener el docente en identificar, analizar y dar respuesta a los problemas que los niños y niñas tienen en el juego. Lo cierto es que también para el docente la situación de juego en la que se halla implicado su alumnado supone un bombardeo de estímulos donde es fácil quedar atrapado por unos y permanecer ciego a otros. Llegar a ver en una situación tumultuosa a personas que manifiestan sus problemas para aprender o, más aun, para poder integrarse en una situación de aprendizaje, es una tarea más propia de la formación permanente que de la formación inicial. Sin embargo, entendemos que en su paso por la Escuela Universitaria han de aumentar su "visión marginal" así como la interpretación que dan a las conductas de alumnos y alumnas, que en definitiva supone la base de la formulación de problemas, o la ausencia de éstas, que guía su intervención y prioridades.

Una vez clarificado el problema, la intervención del docente es decisiva para su corrección. Para casos como el de Teresa habría que facilitar a lo largo de la sesión tiempos y organizaciones en las que pueda aumentar su protagonismo. Su actuación mejoraría en situaciones de menor complejidad, sin la presión de mucha gente que le reproche sus fallos y en las que no sea importante ganar o perder. Además de reducir el número de participantes, podríamos clarificarles lo que pueden hacer y los elementos que pueden utilizar para realizar sus estrategias. Cuando un niño o niña como Teresa comprende que puede hacer una "defensa en zona" y que tiene un lugar en el espacio, o un "marcaje individual", que le otorga un protagonismo en el juego, o cuando sabe que si tiene el balón los demás deben ir a apoyarla para facilitar el pase, tiene más oportunidades para situarse en la acción. Si además comparte un lenguaje específico con sus compañeros y compañeras, aumentarán sus oportunidades de opinar cuando se junten a elaborar sus estrategias.

Aun vamos a rescatar otra escena en la que un mismo juego da oportunidades muy diferentes en función de la habilidad, el liderazgo ejercido o las expectativas generadas por cada participante.

3° de primaria. *Tras cambiarse de calzado se reunieron en el corro, como siempre, cerca de la pizarra. En sesiones anteriores habían trabajado habilidades con balones y juegos inventados por ellos en los que incluían algunas de las posibilidades que habían hallado con este material.*

Alberto explicó a los demás su juego, una especie de "cazadores y conejos": 5 jugadores con balón perseguían al resto; los tocados quedaban inmovilizados con las piernas abiertas hasta que otro perseguido recuperara un balón y se lo lanzase entre las piernas.

Tras alguna aclaración, comenzaron a jugar. Las tres primeras veces el juego duró poco, ningún perseguido se atrevía a pararse a coger balones para rescatar. La cuarta y quinta vez, duró un poco más. Diego, primero, y Alberto y Jorge, después, se pusieron como reto salvar a los demás. Realmente, a sus amigos.

Reunidos en corro, se les preguntó por qué creían que el juego había durado más la última vez. Entre otras cosas, apuntaron que había más gente que se dedicaba a salvar. Preguntamos que quiénes se habían atrevido a hacerlo y quiénes no y les propusimos como reto intentar salvar al máximo número de personas. Acordaron que el que llevase el balón no podía ser tocado. Anotamos la nueva norma en la pizarra y continuó el juego.

De entre todas las cosas que pasaron, resaltaremos algunos detalles:

- *Susana, una niña tímida que pasa inadvertida, podía estar todo un juego inmovilizada pues ninguno de los que pasaba a su lado la salvaba. Algo parecido le sucedía a Dani, niño algo rechazado por ser más gordo que los demás.*
- *Sara, haciendo de perseguidora, cuando perdía el balón iba tras el que lo había cogido para salvar a otros, sin lograr recuperarlo. En la misma situación de perseguidora, Marisa, una niña de las más desarrolladas físicamente, se adelantaba al que estaba salvando, bloqueándole e impidiendo que recuperara el balón.*
- *Javi, siendo perseguidor, lanzaba sólo cuando el perseguido pasaba cerca de una pared. De esa manera, si fallaba, el balón no se le iba lejos y evitaba perderlo.*

Sentados de nuevo, les preguntamos por sus descubrimientos. No sabían muy bien a qué nos referíamos. Pedimos a Marisa y a Javi que nos contasen sus técnicas. Para los demás supuso un auténtico avance. La sesión terminaba aquí, comentamos que al día siguiente habría que practicar los lanzamientos, las esquivas y los bloqueos.

Si no diésemos oportunidad otros días a que todo el mundo ahondase en las posibilidades del juego, quizás reduciendo los grupos a 4 ó 5 jugadores, personas como Susana o Dani estarían excluidas de la actividad. Cuando la clase de Educación Física se reduce a una puesta en escena en la que un juego sucede a otro sin profundizar en aprendizajes sobre los mismos, sin que se identifiquen conceptos ni estrategias que faciliten la mejora individual, la misma situación puede incrementar las diferencias iniciales en vez de acortarlas. Dicho con otras palabras, aunque la mejora de las capacidades motrices requiere tiempos de práctica, éstos son aprovechados de manera muy diferente, y en gran medida discriminatoria, por los distintos participantes cuando la lógica imperante es la del grupo que juega, preocupada por el resultado, en vez de una lógica pedagógica, preocupada por el desarrollo de las capacidades de todos los participantes.

Desde una lectura de género, cuando el aula se limita a reproducir lo que ocurre en los patios y parques, se tienden a incrementar y legitimar las diferencias entre chicos y chicas. Muchos chicos aprovechan su mayor práctica previa, no hay que olvidar que predominan los juegos de la cultura lúdica masculina, o incluso su agresividad fomentada socialmente para imponer su práctica a costa de otros. Por utilizar un término deportivo, “se juega en casa de los chicos” y aunque una chica puede destacar en el juego, el éxito de define según las normas definidas por sus compañeros. De ahí que no nos baste sólo con que haya niñas, Marisa en este caso, que logren éxito y reconocimiento, sino que debe buscarse y potenciarse que cada cual participe desde sus características y que tenga la posibilidad de desarrollarlas en un ambiente que le dé múltiples opciones para crecer.

El género potencia respuestas diferenciales en cuanto a sus posibilidades iniciales de intervenir y diferentes actitudes a la hora de perseverar en la mejora de las distintas capacidades que reclama el juego. En este ejemplo, los chicos, por lo general más confiados en sus posibilidades de intervenir y con una cierta sensación de tener más ‘derecho’ a ocupar el espacio de juego, no salvan a las chicas, aunque sí son salvados por ellas. Sin embargo, este problema queda abarcado por otro más amplio que es el de la diversidad. Nos podríamos plantear cómo estructurar una sesión de Educación Física que posibilite el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Al trabajar con la motricidad, se evidencian no sólo los diferentes niveles de habilidad o dominio motriz sino de la respuesta emocional que envuelve toda acción corporal. Hemos de procurar que las propuestas respeten tanto los ritmos o posibilidades de aprendizaje del alumnado (no habiendo dos cuerpos iguales, hacemos clases que plantean ejercicios y ritmos únicos) como los condicionantes emocionales que rodea toda situación y que pueden desdibujar sus posibilidades motrices. Todos hemos visto situaciones de juego en las que alguien con

capacidad suficiente para lanzar un balón no lograban enviarlo en la dirección ni con la fuerza necesaria.

En la escena veíamos también las diferentes respuestas de Sara y Marisa. Estudiándolas hemos observado que contienen factores técnicos y conductuales. Marisa respondía mejor porque aplicaba una técnica más depurada. Pero la aplicación de la misma, además de un nivel de habilidad motora, requería un grado de confianza en las propias posibilidades de éxito y de iniciativa que no mostraba Sara. Los dos aspectos deberían ser susceptibles de ser trabajados en nuestras clases, más adelante en la Escena Quinta veremos un ejemplo de esto.

Nos gustaría retomar el pasaje al inicio del juego, cuando Diego, Alberto y Jorge sólo salvan a sus amigos. Las reglas del juego permiten a los perseguidos una gama de actuaciones que va desde la más básica, huir, a salvar a todos sin mirar quién es. Pero en la práctica no todos los jugadores y jugadoras tienen el suficiente grado de habilidad, seguridad, confianza, control emocional y des- centración que les permita dar las respuestas de más calidad. Entendemos que "mejorar en el juego" implica mejorar en cada uno de estos elementos.

TERCERA ESCENA. DOS CULTURAS EN UN GRUPO. ¿QUIÉN CAPTA LA ATENCIÓN DEL DOCENTE?

En un momento de la sesión con un grupo de 4º de primaria podemos observar cómo se dividen en dos grupos, uno de chicas y otro de chicos. Van a seguir jugando a la "contrubada", cada grupo en un lado de la sala, para intentar responder a las preguntas que aparecen en una ficha que el profesor les ha entregado ("¿cómo hay que colocarse para huir más rápido?", "¿dónde hay que mirar para estar más atento?", "¿qué engaños y nuevas frases se pueden utilizar para confundir?"...).

En este juego hay un agachado "la queda", en torno al cual se agrupa el resto de participantes. La "madre" recita una retahíla tras la que todos salen perseguidos por quien la quedaba. La fórmula recitada dice: "amagar, amagar y no dar, dar sin reír, dar sin hablar, un pellizquito en el culo y echar a volar". Si alguien se equivoca en los gestos, la quedará.

Los chicos tardan en organizarse, hay problemas por ver quién "la queda" y el profesor tiene que intervenir para recordarles que siempre se sortea. Sortea él y comienzan a jugar. Mirando al grupo de las niñas veremos que ya llevan un rato organizadas y jugando, aunque no se ve mucho movimiento.

"...Un pellizquito en el culo y echar a volar", los niños comienzan a perseguirse. La persecución se prolonga, corren por todo el espacio. Tardan en

volver a colocarse en el lugar de partida para comenzar el juego de nuevo. Mientras, las niñas ya van por la tercera partida.

Transcurridos unos minutos la situación no ha cambiado mucho. El profesor sigue pendiente del grupo de niños para contenerles y reorganizarles tras cada persecución. Les ha limitado el espacio de juego y les hace continuas preguntas y retos para centrarles y mantenerles interesados.

El grupo de las niñas hace rato que ya no se persiguen. Se mantienen en torno a la agachada y ríen de vez en cuando. Si nos acercamos lo suficiente, comprobaremos que están muy entretenidas intentando no "picar" en las trampas verbales que les pone "la madre" y haciendo los gestos de las acciones que dice ésta sin confundirse.

Vemos en este pasaje dos formas de interpretar la misma estructura de juego. Mientras que las niñas son capaces de quedar atrapadas por un juego de orden, de contención espacial, en el que la palabra y el ritual tienen un papel importante, a los niños les cuesta mucho reorganizarse continuamente, invaden mucho más espacio con sus cuerpos y voces, y precisan prolongar su actuación.

Un juego como éste es muy exigente para un niño pues precisa de una reorganización continua; hacer y rápidamente agruparse para comenzar desde cero. Por lo que vamos observando, los niños se sienten cómodos en juegos de duración prolongada, en los que tengan libertad para decidir cuándo y cómo intervienen. La mayoría de los deportes de equipo que practican refuerza esta forma de intervención.

Los deportes de equipo no sólo tienen una mayor preeminencia social sino que muchos de los educadores físicos también les dan una jerarquía superior al de otras actividades motrices. Quizá, alentados por eso, una parte importante de los chicos desprecia las actividades que no se adaptan a su arquetipo de juego. Hemos oído frecuentes comentarios como: "profe, esto no es Educación Física" ante propuestas que se salían de su universo motriz. Otros, tildan de "rollo" o de "mariconadas" cualquier actividad que no encaje en sus patrones, muy especialmente si ellos las consideran propias de niñas. Vemos una reacción bastante diferente entre chicos y chicas pues éstas aceptan con menos oposición las actividades "de chicos" que a la inversa. Ante una propuesta que no encaja con su forma de entender la Educación Física, las chicas tienden a la pasividad mientras que los chicos luchan por restaurar el modelo que ellos defienden. En esas luchas, persistentes y en ocasiones muy agresivas, es fácil para un docente ceder a las pretensiones de los chicos, los más visibles y perturbadores del orden. Las chicas parecen ser las perdedoras en la medida que los niveles de participación son más reducidos en las clases mixtas (Scraton, 1994: 324)

Pero incluso cuando se consigue que chicos y chicas se involucren en un mismo juego, como pasaba en la escena narrada, la interpretación que cada género hace del mismo lo convierte en dos diferentes. Aunque sabemos que los grupos masculinos y femeninos no son homogéneos sino que contienen una inmensa variedad, sí se ve una cierta tendencia y, sobre todo, unas imágenes configuradas sobre cómo debe participar un chico o una chica. Eso lleva, por ejemplo a que cuando una niña juega de una determinada manera se diga de ella: "juega como un chico", que en definitiva viene a decir que su juego es tan bueno que merece pasar a la siguiente "división", la de los chicos. Todo ello refuerza la idea de que el único currículum legítimo de Educación Física es el que se acerca a la cultura lúdica masculina y que debe ser ésta la que predomine en la escuela mixta. Algunas autoras han reclamado por ello espacios diferenciados para chicas (Fasting, 1992).

Nuestro modo de pensar va por otro lado. Somos conscientes de que niñas y niños acuden con distinto bagaje, aunque no sea tan homogéneo como se pretende mostrar, y que los estereotipos pueden reforzarse si no hay una intervención clara y decidida del docente. Pero ese bagaje ha de ser un punto de partida desde el que crecer y una forma de crecimiento es la ampliación de las formas de actuar. Ambas interpretaciones del juego contienen aspectos de gran valor y otros que sería deseable modificar.

Consideramos que es interesante hacer pasar a los niños por situaciones donde tengan que respetar un orden, someterse a las exigencias del grupo y la norma, acostumbrarse a reorganizar rápidamente el juego. Además, los niños tendrían que comprender que el espacio de juego no es privativo suyo y que una parte del juego consiste en permitir que otros participen en igualdad de condiciones. De otro lado, habría que intentar que las niñas reivindicaran su derecho a dar respuestas personales al juego y que incrementaran su ocupación del espacio y la posesión de los objetos.

Esta tercera escena nos muestra también el desequilibrio de la atención del profesor a los dos grupos. Ante la desorganización, la salida de la propuesta y los problemas en las relaciones en el grupo de los chicos, el profesor intenta reconducirlos con el interés por el contenido (no con el reproche ni el castigo) y ello le obliga a estar muy pendiente de ellos. Mientras que este grupo absorbe toda la atención del docente, el grupo que funciona recibe menos estímulos y por tanto menos oportunidades para aprender, ser reforzadas y ganar seguridad. Para Marina Subirats (1985: 97): "los efectos de este tratamiento secundario al que son sometidas las niñas son, probablemente, decisivos para la formación de su identidad personal y la constitución de un sistema de aspiraciones".

Este desequilibrio, que aquí se identifica en grupos, puede ser transferible a los individuos; mientras que algunos acaparan toda la atención del docente por

problemas de conducta, aquellos que tienen menos estrategias para ser vistos o hacerse presentes pueden pasar sesiones enteras sin tener ningún intercambio personal con el adulto. Son las niñas y niños invisibles de los que nos habla Jurjo Torres (1991: 154). Como hemos comentado, la sensación de vértigo y premura de una clase de Educación Física la posibilidad de pasar inadvertido es aún mayor.

En una sesión de la misma unidad didáctica, días mas tarde, ocurría lo siguiente:

En el patio se han colocado, a modo de estaciones, diferentes juegos de los vistos en las sesiones anteriores. Hay cuatro grupos de seis personas repartidos por los diferentes lugares del patio practicando los juegos explicados en unas fichas pegadas a la pared e intentando responder a las preguntas que en ellas se formulan.

Una de las estaciones es la del juego de "estatuas de sal" o "estatus quietus", como lo llaman ellos. En la variante que estaban practicando, los participantes, inmóviles, forman un pasillo por el que pasa otro jugador. Las "estatuas" tienen que intentar tocar al que pasa sin que éste les vea moverse.

En esta estación hay ahora un grupo con cinco niños y una niña. Les cuesta contenerse y estar quietos. Le toca entrar en el pasillo a Rubén. Se lo piensa varias veces. Los otros se ríen y esperan ansiosos. Por fin, Rubén da unos pasos atrás, corre hacia el túnel y se tira al suelo rodando como un judoka. Los otros descargan una andanada de manotazos, la mayoría al aire. Le recriminan la forma de pasar y vuelve a repetir. Esta vez pasa corriendo y recibe los golpes de los otros. Terminada esta acción, les cuesta volver a organizarse. ¡Cualquiera se mete en el túnel!. El profesor se acerca a este grupo y les organiza controlando que no haya golpes fuertes y preguntando al que le toca pasar, Carlos, cuál es la mejor manera de colocarse para observar a las "estatuas". Carlos pasa más despacio, agachado y mirando hacia arriba para controlar los movimientos de los otros. Las "estatuas" se lo piensan antes de moverse.

Minutos más tarde, vemos en ese mismo lugar a un grupo de seis chicas. Tras ver de qué juego se trata se organizan rápidamente. El pasillo que forman es más ancho que el del grupo anterior, ellas se colocan erguidas (no inclinadas cerrando el techo del túnel como los chicos) con las manos cercanas al cuerpo a la altura del pecho. La primera que le toca pasar, Sara, lo hace despacio y sin agacharse. Recibe algunos toques, suaves, hasta que pillá moviéndose a Rocío. Se ríen. Teresa y María dan pequeños saltos en el sitio emocionadas.

Contemplamos la diferencia entre las conductas de niñas y niños: la diferencia entre tocar y golpear, entre actuar con calma o de forma alocada con algún referente imaginario (soldados de las películas), entre la prudencia y el acoso, entre reír por no haber sido descubierta y reír por lo que le va a pasar al otro, entre el tiempo de juego reposado y uno rápido. Se reflejan los distintos rasgos difundidos para cada género por su trato con los adultos, por el papel de unas y otros en la publicidad, en los dibujos animados, en las películas, etc. En definitiva, siguiendo la teoría socio-cognitiva desarrollada por Bandura (Bussey y Bandura, 1992), los niños y niñas aprenden a evaluar y a regular el comportamiento relativo al género a partir de su experiencia social, de sus observaciones, de las influencias reales o simbólicas, en forma de refuerzos o sanciones que irán moldeando y regulando las respuestas 'esperadas' según su género. En este sentido la cultura lúdica, siendo diferenciada para chicos y chicas, reforzará los rasgos concordantes con los estereotipo masculino y femenino (Huston et al, 1986, Martínez y García, 1997)

CUARTA ESCENA. BUSCANDO CAMINOS QUE DEN OPORTUNIDADES A CADA ALUMNO Y ALUMNA. LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Como sabemos, los contenidos no son neutros. En la escena en la que hacemos referencia a Teresa, se ponía de manifiesto que tenían ventaja aquellas personas, casi siempre chicos, que tienen más oportunidades de jugar con balones en el tiempo extraescolar y que están más habituados a juegos de equipo con cancha compartida.

Veamos en otra narración lo que pasó con la misma niña meses más tarde en una unidad didáctica titulada "tradición lúdica adaptada a nuestros entornos"

En la sesión anterior habían aprendido a jugar, entre otros juegos, al "oso y la miel". Consiste en que una persona defiende, dentro de un círculo, a otra que se encuentra agachada, del acoso de otros participantes que intentan tocar al agachado sin ser cogidos por el defensor. El "acosador" que es tocado por el defensor cambia su puesto con el agachado.

En esta sesión se les entregó una ficha para que al practicar el juego en los recreos lo analizaran y mejorasen en él. En esta ficha aparecía un dibujo del juego, una descripción de sus normas y unas cuantas preguntas:

- ¿cuántas veces logro entrar y salir sin que me toquen?,
- ¿cuándo hay que entrar?,
- ¿cómo nos organizamos para que no nos den?,

- cuando hago de defensor ¿cómo y dónde me tengo que colocar?,
- ¿en qué fallo más?: no capturar a nadie, no cubrir bien al que la "queda", no entrar muchas veces a tocar, me dan rápido, no sé por dónde entrar,
- indicaos unos a otros dónde puede estar el problema.

Observándolos en el recreo, pudimos ver que el único grupo de personas que practicó este juego fue el de cinco niñas entre las que se encontraba Teresa.

En la siguiente sesión todos trajeron sus fichas rellenas, una de las que tenía las respuestas más razonadas era la de Teresa.

Las capacidades relacionadas con el pensamiento táctico desarrolladas en este caso son idénticas a las trabajadas en los juegos con balón: organización del espacio de juego, la visión de la distribución de los jugadores y la actuación en consecuencia, los engaños y distracciones al defensor entre varios, el acuerdo grupal, el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones... pero este juego consiguió "enganchar" a Teresa, tenía significado para ella y logró progresar en los aspectos citados durante unos recreos mucho más que en el trabajo de toda la unidad didáctica anteriormente mencionada.

No sólo la actividad tenía más atractivo para ella sino que además el ambiente emocional le ayudaba a estar más tranquila, segura y confiada para dar respuestas. Hay algunas características del juego que permiten esto. Para comenzar, de la acción individual no se derivan consecuencias para el grupo por lo tanto hay menos presión de éste. Por otro lado, no hay un protagonista claro en el grupo de los "atacantes", como en el caso de "los diez pases", sobre el que recae la atención tanto de defensores como de atacantes. La ausencia de móvil facilita los desplazamientos y hace menos visibles a ojos de los demás los fallos.

Los juegos de pillar, en los que se es "objeto de deseo" (Lapierre y Aucouturier, 1985), pueden despertar un tipo de emociones que en este caso cuadran con las necesidades de Teresa. El juego entre seguridad y riesgo, mantenerse alejado del círculo o arriesgarse a entrar a tocar al agachado sabiendo que te puede dar el defensor, es una situación cargada de simbolismos en la que fácilmente puedes ser protagonista, ser objeto de atención por parte de los otros. En el caso de los "diez pases" no es el propio cuerpo el que otorga el protagonismo sino el objeto; pero obtener el balón conlleva luchar con otros, saber manejarlo y no fallar, puesto que en ese caso los de tu equipo te lo reprocharán; sin duda es mucho más fácil autoafirmarse en el juego del "oso y la miel".

Por otro lado, el ambiente distendido de un recreo y las relaciones afectivas entre los participantes pueden ser otros elementos que posibiliten una situación

emocional que favorezca los aprendizajes. La pregunta es evidente ¿cómo conseguir estos ambientes también en nuestras clases?, o a la inversa ¿que hacemos para que nuestras propuestas con juegos no sean vividas por el alumnado de igual manera que en su tiempo extraescolar?.

QUINTA ESCENA. AMBIENTES, OPORTUNIDADES Y REFUERZOS

3º de Primaria. Van a trabajar en esta sesión sobre el conocimiento y mejora de las habilidades implicadas en el juego del "pañuelo". Tras explicarles el tema de la sesión, el maestro les reparte en dos equipos para comenzar jugando todos juntos al "pañuelo". Marga se acerca para comentar que le duele un poco el tobillo. El docente la coloca con el pañuelo para que diga los números. Juegan un rato todos juntos, no se elimina a nadie y el maestro se asegura de que salen todos y todas. Les va dando información sobre lo que han hecho bien y en lo que han fallado: "muy bien, quizás tendrías que haber frenado antes para no pasar la línea", "bien, pero si vas a coger el pañuelo, intenta volver a tu campo más rápido".

Tras este juego común, les sienta en unos bancos junto a una de las paredes de la sala y les entrega una ficha con la que tendrán que trabajar posteriormente. En este folio aparece como título "El pañuelo, ficha para observar lo que me sale bien o mal". Recoge una serie de items divididos en dos bloques, "en lo que fallo" y "lo que me sale bien", que están referidos a cuestiones de desarrollo del juego:

- *tardo en salir cuando dicen mi número*
 - *porque miro a otra parte*
 - *porque me coloco mal*
 - *porque...*
- *cuando llego al pañuelo no freno y me paso de la línea*
- *cuando voy a por el pañuelo freno muy pronto y el otro llega antes*
- *no hago bien los engaños*
- ...

Tras explicarles la ficha, comienzan a salir de uno en uno oponiéndose a Adrián. El profesor les indica que los observadores deben contrastar con la ficha qué fallan y qué sale bien a sus compañeros.

Después de que todos y todas hayan pasado por esta situación, el maestro los distribuye en tríos para practicar y mejorar lo que no les sale. Marga se acerca al maestro y le dice que parece que ya no le molesta tanto el tobillo. Este le pide que caliente bien esa articulación y que se incorpore a

algún grupo con su ficha. Pasados unos minutos, Marga juega sin descanso en el trío donde está una de sus amigas.

La escenografía del juego del "pañuelo" es angustiosa, nos recuerda a un duelo: una intervención obligada por azar, expuesta a la mirada del resto de los participantes y de cuyo resultado se deriva una ganancia o pérdida para tu equipo. Esto conllevará los reproches o las alabanzas de tus compañeros y compañeras. Es decir, será una oportunidad para autoafirmarse o para frustrarse. No es extraño, por tanto, que aquellas personas que tengan un peor concepto sobre su capacidad motriz, intenten evadirse de esta situación. Para Marga la forma más fácil de evitar esta situación de exposición es renunciando a pasar por ella y como señala Michael Howe (1999: 119):

“Desde fuera, dejar de intentarlo parece una manera poco económica y perjudicial de enfrentarse a los problemas de aprendizaje. Pero los niños y niñas que no conocen otro modo de evitar fracasos vergonzosos y de proteger su importante autoestima ven las cosas de forma distinta, y puede que estén dispuestos a pagar el precio”.

En Educación Física se ha estudiado cómo la falta de refuerzos de los docentes, la presión de los compañeros y la interpretación negativa de determinadas experiencias, llevan a algunas personas a declararse “incompetentes motrices” (Ruiz, 1995). Ante el convencimiento de que lo corporal “no es lo suyo” renuncian a mejorar por entender que es una empresa de mucho riesgo e improbable éxito.

A pesar de que a muchos nos pasa desapercibido, o precisamente por eso, los docentes participamos en la desigualdad de oportunidades entre alumnas y alumnos. Diversos estudios (Subirats, 1985 y 1991; Fernández Enguita, 1990; Nero et al, 1999) concluyen que los chicos reciben más atención, se les proporciona mayor cantidad de interacciones verbales; tienen más oportunidades para participación verbal voluntaria, exponiendo sus opiniones e interviniendo en el espacio colectivo de la clase; y son más motivados hacia la toma de decisiones de forma autónoma y a demostrar comportamientos independientes en relación al entorno y a las personas con quien interactúan. También hay una incidencia notable del estatus concedido a cada género en un grupo que se traduce en una mayor presión de los chicos hacia la actuación de una chica: más reproches, burlas, intolerancia, atribución de aspectos como la fragilidad, la torpeza... que funcionan como estereotipos que no se corresponden con el nivel de destreza real de los niños y niñas de primaria.

Para el docente de Educación Física es interesante que su alumnado conozca y mejore las habilidades implicadas en un juego como el descrito (saber colo-

carse para salir, saber decidir rápido, engañar...) pero sobre todo le debería preocupar que estos niños y niñas pasen por la experiencia de "poder hacer" para que puedan sentir el placer de crecer, de mejorar y controlar su forma de hacer. Para ello es indispensable crear ambientes y habilitar estrategias que permitan una práctica despenalizada, sin presiones, en la que se pueda repetir una y otra vez (condición indispensable para aprender) obteniendo datos sobre tu actuación pero no reproches sobre la misma. Aunque no podemos profundizar aquí sobre el tema, sería interesante reflexionar sobre el efecto que tiene la frecuente fórmula del "partidillo" en Educación Física que suele ofrecerse como una contrapartida a la atención requerida al alumnado en otros momentos de la sesión, si bien se presenta también con la justificación de posibilitar acciones de juego en las que aplicar lo aprendido anteriormente. Al volver a una situación más compleja y en la que se busca la eficacia inmediata del resultado, no permite poner en práctica lo que se sabe o no todos pueden hacerlo en la misma medida.

Sólo desde la confianza y el autoconocimiento podrá enfrentarse Marga, en este caso, a situaciones de mayor presión y exigencia. La estrategia de la ficha en la que registran la causa de sus aciertos o fracasos fomenta un locus de control interno, para M. Howe (1999: 113):

“quien se da cuenta de que el triunfo o el fracaso final depende de sus propias acciones tiene muchas más probabilidades de resolver con eficacia los problemas de aprendizaje. Quien no es consciente de esto, o cree que los resultados y las recompensas dependen fundamentalmente de factores externos y del esfuerzo de otros, tiene muchas menos probabilidades de perseverar en una tarea de aprendizaje y tiende en menor medida a llevar a cabo conductas de aprendizaje eficaces.”

Pensamos que Marga tiene que llegar a jugar al "pañuelo" en una situación de grupo, con tensión, porque así es como será cuando ellos jueguen fuera de clase, pero para ello habrá tenido que pasar por situaciones de éxito, de reconocimiento (refuerzos de sus compañeras y compañeros y del docente) y de práctica repetida que le ayude a desmitificar y a acostumbrarse a esa situación de enfrentamiento¹. Compartimos con Marcelino Vaca (1999) la idea de que la Educación Física debe brindar al alumnado oportunidades para vivir su cuerpo

1. Siguiendo los trabajos de David McClelland sobre la "motivación para el logro" (cit. por M. Howe, 1999) es importante destacar que cuando los fracasos iniciales tienen consecuencias desagradables, como la humillación o la vergüenza, lo más probable es que el niño o la niña, en vez de buscar nuevos retos, evite las tareas en que haya posibilidades de fracasar; así mismo para que esta motivación para el logro sea una fuerza positiva es necesario que la persona experimente una conjunción de estímulo para ser autónomo y mucho apoyo y ayuda.

de diferentes maneras. En este sentido, los juegos movilizan muchos aspectos emocionales que provocan una vivencia del cuerpo muy diferente a la que tendríamos bailando, corriendo, aprendiendo una habilidad, etc. El enfrentamiento, la actuación bajo presión, la emoción de ser perseguido (de ser objeto de deseo), la contención y el control de las pulsiones afectivas, del nerviosismo o del egocentrismo para dar una respuesta adecuada son aspectos que sustentan algunas capacidades demandadas en nuestra vida cotidiana y que en algunos casos no se ven lo suficientemente reforzados por nuestra cultura para el género femenino. Volveremos sobre ello en la sexta escena: abrir caminos al cuerpo reforzando rasgos culturalmente suprimidos.

La seguridad personal está muy relacionada con el reconocimiento que tengamos, la imagen que los demás nos devuelven de nuestras actuaciones. Veamos dos pasajes para hablar sobre ello:

4º de Primaria. Están jugando a "los puentes", un juego de persecución donde los que son tocados quedan inmovilizados en el sitio con los brazos en cruz y las piernas abiertas esperando a que algún otro perseguido les rescate pasando bajo sus piernas. Muchos niños y niñas logran salvar pasando bajo las piernas de los inmovilizados sin dificultad. Vemos a Andrea y a Esther intentando rescatar a Bea. No se atreven a acercarse, Miguel está de "perrito guardián", defendiendo a una pillado, y no las deja pasar. La maestra, que ha visto esta situación, llama a Andrea y a Esther para sugerirles que una entretenga y se lleve a Miguel mientras la otra va por detrás y salva a Bea. Así lo intentan. Ahí está Esther, dando saltitos, agitando las manos y riendo emocionada por los amagos que Miguel hace de ir a por ella. Y por allá va Andrea, buscando la espalda de Miguel, sin decidirse a pasar bajo las piernas de Bea. Animada por la maestra, se arranca y logra salvar a Bea. Sale corriendo, agitando los brazos en alto, está emocionada no sabemos si por haber conseguido salvar a Bea, por haber vencido el temor a pasar bajo sus piernas, o por ambas cosas. Mientras, Miguel ha dado a Esther. La maestra la felicita por haberse arriesgado y distraído a Miguel, también felicita a Andrea y le pide que se organice con Bea para lograr salvar a Esther. Así lo hacen.

En otra sesión, el mismo grupo juega a una variante de "cazadores y conejos". Los "cazadores" tienen cinco pelotas rojas con las que inmovilizaban a los conejos que debían quedar sentados en su sitio hasta que otro "conejo" les pasaba el único balón amarillo que había.

Aunque los "cazadores" no pueden tocar el balón amarillo que sirve para que los "conejos" se salven entre sí, han establecido la estrategia de que cuando este balón llegue a una esquina, un "cazador" lo defiende. Hay ya muchos "conejos" sentados sin posibilidad de que les rescaten dado que el

balón amarillo no circula. La maestra anima a Bea y a Esther a que se arriesguen a ir por el balón amarillo, a sacarlo de la esquina en la que Marco (uno de los "cazadores") lo está custodiando. "Si no lo sacáis de ahí, se acabará el juego" les dice la maestra. Se acercan las dos, Marco hace ademán de lanzar y ellas retroceden. "Separaos", comenta la maestra, "¡ahora! Esther", ésta se decide y se desliza de rodillas por el suelo hasta el balón haciendo un pase hacia el espacio abierto de la sala, allí lo recoge Esteban que comienza a salvar a los que están sentados. Marco ha dado a Esther. La maestra la felicita por haberse arriesgado y comenta en alto "¡aquí!, hay que salvar a Esther, que se ha arriesgado para sacar el balón".

Hemos visto en apartados anteriores que algunos niños y niñas no llegan a realizar ninguna acción compleja durante toda una sesión de juegos. En el caso de las niñas esto puede ser más acusado dadas las inseguridades comentadas arriba. En estos pasajes vemos como la búsqueda de un reconocimiento y el ánimo de la maestra les llevan a romper los miedos, a controlar las emociones, para arriesgarse y dar una respuesta nueva.

Para que este proceso se dé y tenga sentido, el docente debe saber dónde mirar, estar atento a todas las situaciones de juego, o, al menos, a las protagonizadas por aquellas personas que por unas u otras razones necesiten más atención. Esta observación no puede improvisarse, el educador o educadora deben prever antes de la sesión las exigencias y situaciones posibles que provocará cada juego así como las reacciones, necesidades y problemas que puede tener cada alumno o alumna. El conocimiento de cada niño o niña, apoyado en una observación sistemática, nos permitirá afinar nuestras observaciones y refuerzos.

Una vez que podemos llegar a mirar al juego y ver personas e identificar acciones concretas tendríamos que dar datos a cada cual para que logren enfrentarse y resolver situaciones novedosas. No todos los niños y niñas aprenden únicamente jugando; si alguien no les abre nuevos caminos y se los exige y valora puede que nunca lleguen a ejecutar estas acciones, ni siquiera a intentarlas. En este sentido, tiene un gran valor la influencia afectiva del docente (Howe, 1999: 105) para que se atrevan a romper sus miedos, su situación de "estabilidad" y comodidad para enfrentarse a nuevos problemas. Consideramos que los ánimos y refuerzos afectivos del docente son previos a otro tipo de *feed-backs* más técnicos. Nos parece que es indispensable lograr primero la participación, el interés por hacer, por romper los miedos de la acción, para poder buscar más adelante la calidad de la ejecución. Nos referimos, sobre todo, a las primeras partes de la resolución de un problema en las que pueda ser más importantes para el sujeto el tener sensación de hacer, de lograr vencer la timidez o el miedo a la respuesta, que el logro. Aunque en duda ambos tipos de refuerzo están estrechamente relacionados, dado que en la medida que un niño o una niña tienen más

conocimiento de su acción y de la forma de ejecución, también poseen más caminos y posibilidades para resolver un problema y pueden estar más seguros a la hora de dar una respuesta.

Pero además del reconocimiento del adulto el autoconcepto se nutre, y más en una actividad como el juego tan propia de la tendencia discente, de la opinión de los iguales². Es por ello importante que el docente refuerce la acción haciendo público el reconocimiento.

Señalaremos un último detalle de los vistos en estos relatos; es el interés que vemos en que la maestra convierta el fracaso parcial de haber sido inmovilizada (Esther en estos relatos) en el éxito de haberse arriesgado y conseguido con ello salvar a otra u otras personas. De esa manera se va consiguiendo que el juego sea menos egocéntrico, lográndose que las acciones sean reconocidas no por los logros parciales de cada uno de los participantes, sino por el efecto que éstas tienen sobre el resto de sus compañeros y compañeras.

SEXTA ESCENA. ABRIR CAMINOS AL CUERPO REFORZANDO RASGOS CULTURALMENTE SUPRIMIDOS

A lo largo de este artículo hemos comentado cómo los juegos que se llevan al aula de Educación Física requieren determinadas capacidades para tener la seguridad y habilidad que permitan participar y aprender. Dado que en nuestro proceso de socialización los estereotipos de género limitan el rango de respuestas de niñas y niños, consideramos que de alguna manera la educación debe servir para compensar aquellas carencias que se dan en cada uno de los géneros.

Es la segunda sesión que este grupo de infantil (cinco años) dedica a jugar con pañuelos a modo de colas que se tienen que quitar entre sí. Corren unos tras otros hasta que la tutora les llama para que se sienten en unos bancos. Les comenta que tengan cuidado al correr por ciertos lugares del gimnasio y les explica que ahora les agrupará de dos en dos. Uno de cada pareja llevará pañuelo y tendrá que evitar que el otro se lo quite. Comienzan a jugar. Vemos que quienes llevan cola corren por toda la sala. Nadie es capaz de pararse y dar la cara a quien persigue para proteger el pañuelo que llevan en la espalda. Solamente vemos en algunas ocasiones a Iván y a Oscar parándose para enfrentarse, sin correr, a su perseguidor.

2. Como señala M. Howe (op.cit, 125) la atención del adulto suele ser una poderosa recompensa para un niño pequeño, sobre todo en el aula, donde los adultos escasean. Pero a medida que se hacen mayores, los niños y niñas, en su mayor parte, conceden una importancia creciente a la aprobación de sus compañeros y compañeras y cada vez menos a la atención de los adultos.

Tras un rato de juego, la maestra les reúne en los bancos situados junto a una pared. Poniéndose ella de ejemplo, les pregunta si es mejor correr, y mostrar por tanto el pañuelo al que nos sigue, o pararse y dar la cara al perseguidor. Todos contestan que es mejor la segunda forma, a la que la tutora le pone el nombre de "dar la cara". "Vais a jugar de nuevo y quiero ver cómo 'dais la cara'".

Nos fijamos ahora en Gloria que es perseguida por Esteban. De vez en cuando para, "da la cara" y se esfuerza por que no le quiten el pañuelo. Como si la tensión fuese demasiada, tras un rato enfrentada, rompe esta situación y sale corriendo, da una vuelta a la sala y vuelve al mismo lugar para "dar la cara" de nuevo. Observamos que este comportamiento se repite más veces y se da también en otras parejas.

La maestra vuelve a reunirles en los bancos. Tras felicitarles por cómo han defendido y perseguido el pañuelo, saca a Germán para explicarles la diferencia entre "perseguir" (ir siempre detrás de la persona que tiene el pañuelo) y "acorralar" (ir llevando al perseguido hacia un rincón). Les debe gustar la imagen de la tutora acorralando a Germán contra la pared porque ríen entusiasmados.

Vuelven a jugar y vemos que muchos se han quedado con la imagen de "acorralar" pero se han olvidado que el sentido de esta acción era para poder quitar el pañuelo: la técnica se ha convertido en un fin. Ahí vemos a Marta cercando a Javier pero sin quitarle el pañuelo, lo mismo pasa con Esmeralda y Raquel.

Por último, para obligar a que se enfrenten al "roba colas", la maestra coloca a cada lado de la sala a una persona de cada pareja. La que lleva cola deberá cruzar la sala para tocar la pared de enfrente sin que su pareja, que sale de esa pared se la quite.

Ahora no les queda otro remedio que enfrentarse y observamos buenas finitas y cambios de velocidad, así como algún acorralamiento. La tutora felicita y da datos a cada pareja sobre lo que han hecho.

Vemos que es muy difícil para un niño o una niña de estas edades contener la emoción de ser perseguido, parar su carrera y hacer una esquiva o enfrentarse a la perseguidora. Esta situación emocional es especialmente intensa en los juegos y pensamos que refuerza capacidades muy interesantes: contener la tensión emocional y dar una respuesta adecuada. Algo parecido pasa en la situación de "acorralar", enfrentarse a la otra persona, invadir su espacio. Pensemos en las simbologías, asociaciones y repercusiones que esto tiene en el mundo adulto. Muchos juegos demandan una dosis de asertividad para luchar por el espacio o por un objeto. La cultura lúdica infantil refuerza esta agresividad instrumental en

los juegos de chicos, mientras que en las chicas se potencian los valores contrarios. En la segunda escena, el caso de Sara, y en la cuarta, el de Marga, tenían también relación con este tema.

Neto *et al.* (1999:23) nos recuerdan que: *“El proceso de socialización reproduce los contenidos simbólicos, asociados a cada categoría sexual que ha sido creada por el sistema social, permitiendo explicar cómo se construye la identidad de género y cómo se adquiere las características típicas del género.”*

Además de los refuerzos recibidos por esta cultura lúdica, los docentes tienden a reforzar ciertos estereotipos que coinciden con la imagen de lo que sería un alumno o una alumna ideal. Fernanda Henriques y Teresa Pinto nos resumen los resultados de diferentes estudios sobre la atribución de rasgos por sexo en la representación que el profesorado tiene de su alumnado; así, a las niñas se les asociarían la expresividad, la dependencia y la sumisión; mientras que a los niños se les asociarían la independencia y la dominancia: *“una vez que este cuadro simbólico es asumido por hombres y mujeres, ambos lo reproducen y le dan sentido a través de los patrones de comportamiento que asumen, contribuyendo al mantenimiento de estos rasgos”* (1998:195).

Teniendo claro el tema, esta tutora lo persigue: les da datos para que incorporen nuevas acciones que hagan ganar en calidad sus respuestas, transforma el escenario de juego para obligar al enfrentamiento, les felicita, les hace comentarios personales...

Queremos puntualizar que este intento de reforzar a las niñas para que se arriesguen más y sean más activas en los enfrentamientos por objetos o el espacio no se hace desde la agresividad valorada por la cultura androcéntrica que vimos, por ejemplo, en la reinterpretación que del juego *estatuas* hacían los niños de la Escena Tercera. Entendemos que el rechazo a la resolución violenta de los conflictos no es incompatible con desarrollar en las niñas capacidades poco fomentadas culturalmente y cuya carencia incrementa los desequilibrios en la relación entre niñas y niños como la ocupación de espacios mayores y acaparamiento de los materiales más apreciados por parte de los chicos o la cesión de las chicas ante las presiones de sus compañeros sobre los contenidos del currículum escolar en Educación Física.

Queremos ayudar a que las niñas no consideren la sumisión y la cesión del protagonismo como uno de los rasgos que caracterizan la identidad femenina. Precisamente, cuando no se interviene se refuerza lo que nos comenta Carmen García Colmenares (1995: 242):

“los chicos perciben en edad muy temprana que la competitividad, el ganar y ser el primero es un valor social de primer orden y que la familia, la escuela y entorno lo fomentan, tanto implícita como explícitamente. Las chi-

cas verán cómo les presentan unos valores femeninos en clara contradicción con la agresividad, pero si quieren triunfar en la vida profesional tendrán que utilizar ciertas dosis de ella. Comprenderán muy pronto que lo masculino está mejor considerado en la vida social, y que la sensibilidad, la cooperación, la preocupación por los demás son valores domésticos " *de andar por casa*."

Por ello, complementariamente, habrá que potenciar aquellas conductas que tienen menor presencia en la cultura masculina. Los estudios sobre inteligencia emocional muestran el potencial de las resoluciones no violentas a los conflictos, de la atención personal al otro o del trabajo colaborativo valorando capacidades y habilidades que tradicionalmente habían sido vistas como propias de mujeres y consideradas de segunda categoría. Deberemos por lo tanto propiciar ambientes en los que puedan aflorar, sin ser sancionados por los propios compañeros, este tipo de respuestas.

UNA ESCENA PARA LA ESPERANZA. UNA ESCUELA QUE TRANSFORMA LA CULTURA LÚDICA

1º de Primaria. 25 niñas y niños aprenden con su maestra de Educación Física sus primeros juegos y progresiones para saltar a la comba. Han estado practicando por tríos y buscando la altura que les venía bien a cada uno para saltar y ahora la maestra les propone que uno intente saltar la cuerda sin tocarla mientras los otros dos la balancean. La maestra insiste en que no agarren fuerte la cuerda para que si tropiezan se suelte, que la muevan despacio y que no la eleven.

El reto es grande para todos y eso debe ser lo que les tiene tan interesados por la actividad. Repiten una y otra vez intentando ajustar su salto al movimiento de la cuerda. La maestra pasa por los diferentes tríos preguntándoles cuándo saltan para no tocar la cuerda.

Tras un rato de práctica la maestra les reúne a todos sentándoles en un extremo de la sala. Les pregunta cómo hacen para saltar sin tocar la cuerda. Tras salir dos tríos a mostrar cómo lo hacen concluyen que el momento para saltar es cuando la cuerda está en la mitad del recorrido (su punto más bajo) y que hay que superarla por el medio.

La sesión acaba. Tras haber practicado de nuevo en tríos, la maestra les reúne para enseñarles la canción de "al saltar la barca..." y jugar entre todos. Ahí les podemos ver saltando divertidos, con más o menos dificultad, a todos juntos.

Unas horas más tarde, en el mismo gimnasio, vemos el final de una sesión con un grupo de 6º. Están todos juntos saltando seguidos a "no perder comba". El ambiente de disfrute es similar al de la sesión anterior. Los más

hábilés buscando saltos altos en los que se agarran los pies, los menos hábilés asegurando el salto pero entrando perfectamente en el momento adecuado para no perder comba.

Después de 168 saltos seguidos, la maestra les propone como última actividad de la sesión saltar haciendo algo original, "ya no importa el número de saltos que hagáis seguidos", les dice. Comienza la ronda: saltos altos, saltos por parejas, giros, contorsiones, gestos con manos y cara... La sesión acaba con las quejas del alumnado que quiere seguir saltando. Durante las siguientes semanas, mientras duran los días sin lluvia, les veremos en los recreos jugando a la comba.

La cultura lúdica no es neutra, se transmite asociada a un género y va produciendo una separación en las prácticas de juegos de niños y niñas. Esto supone una limitación al desarrollo motriz de ambos, se les cierran caminos al potencial de acción con sus cuerpos. De todas las posibilidades de acción que tiene un niño o una niña, las prácticas que se reconocen culturalmente como más apropiadas para cada género condicionan y reducen esta motricidad, confirmándose los estereotipos que todos conocemos (los niños descoordinados y sin ritmo, las niñas con poco gusto por los deportes de lucha, etc.).

Pero la escuela, a pesar de la presión de la cultura que reproducen las familias, los medios de comunicación y no pocas aulas, tiene un margen para transformar los estereotipos. La escuela socializa en la cultura pero también puede, al replantearla, ayudar a cambiarla. Desde la Educación Física se debe transmitir la tradición lúdica, dado que ésta supone todo un "legado corporal" que nos ayuda a insertarnos en el mundo y comprenderlo. Pero su función también es la transformación de la misma.

Esta última escena proviene de aulas en las que el género sigue siendo un factor que condiciona las posibilidades de desarrollo de los escolares, pero que han conseguido difuminar un tanto las barreras que separan lo masculino de lo femenino. Y al hacerlo, consiguen cada vez con mayor frecuencia momentos en los que la actividad motriz es una experiencia compartida que reúne a personas de diversas capacidades e intereses.

EPÍLOGO

En este artículo hemos visto que el género tiene unas manifestaciones relativamente sencillas de identificar pero muy difíciles de aislar de otros factores que inciden en la práctica. A pesar de que creemos que cada contexto contiene una complejidad que lo hace único, por lo que es ilusorio buscar soluciones válidas para todos, a nosotros nos ha resultado de utilidad reflexionar sobre la problemá-

tica de género en Educación Física a partir de escenas reales. Pensamos que este tipo de relatos pueden generar debates que, al no presentar el género de manera aislada de otros aspectos, tienen más posibilidades de transformar la práctica.

Hemos querido transmitir la idea de que una educación física más coeducativa no sólo es una respuesta más justa, sino también una vía para enriquecer la motricidad de cada niño y niña al darle oportunidades que le hacen ir más allá de lo que su entorno le ofrece. Pero no se trata sólo de abrir caminos a la motricidad, sino también a las relaciones, la naturalidad de practicar actividades conjuntamente con independencia del sexo. Las prácticas corporales dominantes, las imágenes y referentes que tienen nuestros niños y niñas refuerzan la segregación y la escuela es uno de los pocos lugares donde, a través de prácticas gratificantes, niños y niñas pueden vivir la riqueza de jugar con personas diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

ALARIO, Teresa *et al.* (1999): *Identidad y género en la práctica educativa*. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres: Lisboa.

BADINTER, Elisabeth (1993): *XY. La identidad masculina*. Alianza: Madrid.

BUSSEY, K. Y BANDURA, A. (1992). Self regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, nº 66, pp. 1236-1250.

COSTES, Antonio (1998): El juego colectivo y el género en clase de Educación Física. En *Actas del VI Congreso Galego de Educación Física: Educación Física e Deporte no século XXI*. Vol.II, pp. 613-620.

COVINGTON, M.L. y OMELICH, C.L. (1981): As failures mount: Affective and cognitive consequences of ability de motion in the classroom. En *Journal of Educational Psychology*, nº 97, pp. 149-154.

DEVIS, José (1990): Renovación pedagógica en la E.F.: hacia dos alternativas de acción. En *Perspectivas de la actividad física y del deporte*, nº4, pp. 5-7.

FASTING, Kari (1992): Nuevas estrategias para una coeducación en la Educación Física. En *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres*. Instituto de la mujer: Madrid.

FERNÁNDEZ, Mariano (1990): La bella y la bestia: un estudio sobre el género y la interacción en el aula. *Educación y sociedad*, nº 6, pp 43- 60.

GARCÍA, Carmen (1995): Socialización, estereotipos y agresividad. En *Actas de la Universidade de Verao: em busca de uma pedagogía da igualdade*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres: Lisboa.

GEHLEN, B. (1980): *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo*. Sígueme: Salamanca.

GUILLEMARD, Gerard (Coautor) (1988): *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos: Lérida.

HENRIQUES, Fernanda y PINTO, Teresa (1998): Em busca de uma pedagogia da igualdade: o peso da viável sexo na representação de bom aluno. En *Actas de la II Universidad de verano: hacia una pedagogía de la igualdad*. Amarú: Salamanca, pp.193- 205.

HOWE, Michael (1999): *La capacidad de aprender: adquisición y desarrollo de habilidades*. Alianza: Madrid.

HUSTON, A.; CARPENTER, C.; ATWATER, J. y JOHNSON, L. (1986): Gender, adult structuring of activities, and social behavior in middle childhood. En *Child Development*, nº57, pp. 1200-1209.

LAPIERRE, André y AUCOUTURIER, Bernard (1985, 2ª): *Simbología del movimiento*. Científico-médica: Barcelona.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio (1993): Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, nº13, pp. 8-13.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio y GARCÍA MONGE, Alfonso (1997): Educación Física y Género, una mirada al cuerpo en la escuela. En ALARIO, Teresa y GARCÍA, Carmen (Coord.): *Persona, Género y Educación*. Amarú: Salamanca, pp. 31-71.

NETO, António *et al.* (1999): *Estereotipos de género*. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres: Lisboa.

RUIZ PÉREZ, Luis Miguel (1995): *Competencia motriz*. Gymnos: Madrid.

SCRATON, Sheila (1994): La implicación de las chicas en la enseñanza de la Educación Física mixta. En Varios: *La enseñanza de la Educación Física. Ponencias de las IV jornadas internacionales de coeducación*. Universidad de Valencia: Valencia. pp. 321-328.

SUBIRATS, Martina (1985): Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación y sociedad*, nº4, pp 91-100.

SUBIRATS, Marina (1991): La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. En *Infancia y sociedad*, nº10, pp 43-52.

TORRES, Jurjo (1991): *El currículum oculto*. Morata: Madrid.

VACA, Marcelino (1996): *La educación física en la práctica en Educación Primaria*. Ed. Asociación Cuerpo, Educación y Motricidad: Palencia.

VACA, Marcelino (1999): *Propuesta curricular para el curso 1999/2000*. Actas del grupo de trabajo Valor Educativo de la Motricidad. [Documento multicopiado].