

El juego colectivo y el género en clase de Educación Física

Antoni Costes i Rodríguez

INEFC Lleida

1. Resumen

Durante un curso escolar, dejamos jugar libremente a alumnos y alumnas de 12 años con paletas y béisbol (del juego de la estornija, pico y pala, o boli, o toña).

Durante el proceso observamos que los chicos se agruparon y jugaron de forma diferenciada de las niñas.

Esta comunicación intenta esclarecer si realmente existen diferentes formas de jugar a un juego tradicional en una clase de Educación Física por razones de género.

2. El proceso

Durante un curso escolar, un grupo de profesores ejercimos de docentes en un centro de EGB. Mientras impartimos la educación física a los alumnos de séptimo, investigamos el proceso de relaciones sociales y las producciones lúdicas de todo el periodo (Costes, 1995).

Nuestro trabajo fue un estudio de caso que se auspició bajo el paradigma interpretativo.

Día tras día, dividimos la sesión de educación física en dos partes:

- En la segunda impartíamos los contenidos que había programado el equipo docente habitual para los otros grupos de séptimo de EGB.
- En la primera, dejábamos las paletas de madera (más grandes que las de ping-pong y con forma más cuadrada), y unos béisbols (tronquitos de 10 cm de largo, y tres o cuatro de diámetro, y acabados en punta en sus extremos), y dábamos la consigna a nuestros alumnos que podían jugar a lo que quisieran y con quien quisieran.

Mientras los alumnos jugaban, o se organizaban, o discutían, el profesor iba preguntando a los alumnos qué hacían y el porqué. Y los otros dos miembros del equipo registraban la sesión con soportes visuales y de audio.

Durante un curso, pudimos comprobar la evolución lúdica y grupal de la clase. A simple vista nos dimos cuenta que había una forma diferenciada de jugar por cuestión de géneros, esto quiere decir: *que los chicos y chicas, en una primera impresión, tenían producciones lúdicas diferenciadas en razón del sexo.*

Pero éste hecho tan evidente, y repetidamente citado entre los educadores, ¿era el género el que lo producía?

¿Hay una forma femenina o masculina de jugar?

¿O bien es que hay diferentes formas de jugar independientemente del género?

3. La producción lúdica de los alumnos

De forma general, podemos afirmar que nuestros alumnos, en las primeras sesiones jugaban a manipular los objetos, y al final del proceso a juegos colectivos (sobre todo al que denominamos “pichi-bélit”, que era una adaptación del juego del pichi jugado con las paletas).

Esta evolución lúdica, se daba también en cada sesión: así, al inicio de las mismas, los alumnos jugaban a juegos individuales y al final de la sesión era donde se producían las situaciones lúdicas colectivas.

Incluso llegamos a establecer un paralelismo entre nuestra evolución lúdica y los estadios de juego según Piaget (1971), e hicimos lo propio con las cinco etapas definidas por Linaza-Maldonado (1987). Así encontramos una concordancia entre el proceso lúdico de nuestros alumnos y la ontogenia lúdico-motriz del ser humano. Constatamos también una similitud con la investigación hecha por Elkonin (1978:250) en la que se estableció cinco fases en el juego de rayuela: unas primeras etapas en las que no existía el pacto de reglas, y las dos finales en las que sí se establece este pacto.

Ahora bien, este proceso someramente descrito fue producido de forma diferenciada según el grupo que se estudiara.

En “nuestro” curso, los alumnos se agruparon en tres grupos: el rojo formado por chicos, un azul formado por chicas con unas líderes definidas, y un verde con un liderazgo poco definido. Las componentes del grupo azul, al final del proceso, se agruparon con los del grupo rojo y con el grupo verde.

3.1. El juego en el grupo rojo (en el que están integrados los chicos)

Este grupo fue el que jugó más pronto al juego colectivo, y era también el que jugaba de forma más rápida.

Este grupo era muy estable y todos sus componentes tenían un alto índice de pertenencia al mismo, tal como se puede observar en el siguiente gráfico:

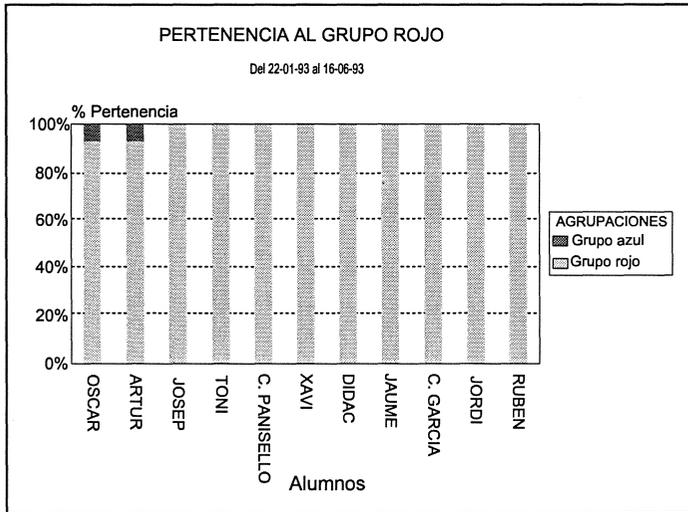


Figura 1. Índice de pertenencia de los chicos al grupo rojo.

Este grado de fidelidad al grupo hizo que iniciaran el juego tan pronto como se les indicó que podían hacerlo. Durante toda la clase están jugando y hay pocos conflictos, ya que su objetivo es jugar el mayor tiempo posible.

Evitan las discusiones porque cuidan hasta el detalle la igualdad de los equipos. Cada equipo es controlado por un líder del grupo. Tanto es así, que las discusiones o cambios de impresiones se dan entre estos líderes.

En realidad, aunque dejábamos que el grupo se autogestionara, éste funcionaba como si el profesor lo estuviera dirigiendo, ya que Xavi y Dídac, hacían de dirigentes del grupo, de profesores, de árbitros...

En un gráfico, podemos representar cuales eran los mecanismos que permitían al grupo rojo jugar tanto rato:

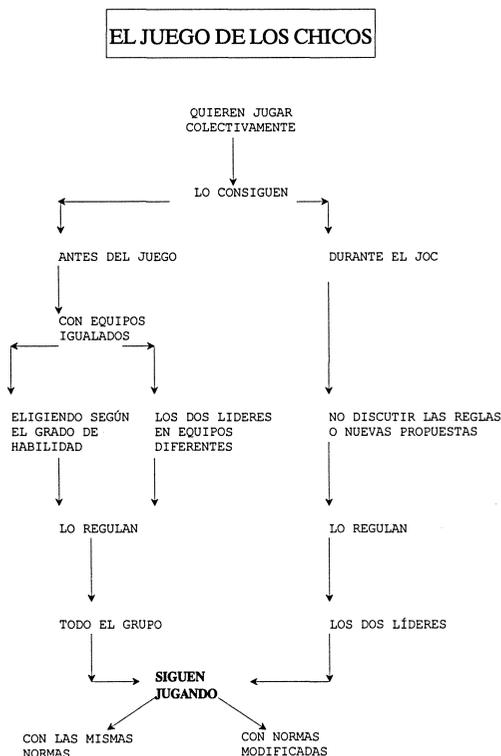


Figura 2. Característica del juego de los chicos.

3.2. El juego en los grupos verde y azul (formados íntegramente por chicas)

Un análisis no muy exhaustivo de las sesiones, podía llevar a engaño al observador, ya que la formación de los grupos guarda el paralelismo chicos-chicas: un grupo (rojo), formado por chicos; un grupo (verde), formado por chicas; un grupo (azul), formado también por chicas, y esto nos llevaría a la conclusión de que es únicamente el género el que produce esta agrupación.

Los dos grupos de chicas, a diferencia del de chicos, tienen dificultades por iniciar el juego (aunque es necesario reseñar que el grupo azul lo hizo antes que el verde), por las causas que a continuación describiremos.

a) El grupo azul tiene un liderazgo más definido, y al igual que los chicos, discuten menos rato y juegan más tiempo que el verde, en el que se pasan todo el rato discutiendo: primero controlando que ninguna componente de este equipo se pase a los otros, y después pactando el reglamento mínimo para empezar a jugar. Esto nos llevó a pensar que los grupos con una estructura de liderazgo

definida y aceptada por sus miembros, inician antes el juego, ya que se delegan las decisiones a pocos miembros del grupo, y si no se está conforme, siempre cabe la posibilidad de apartarse del juego.

Hay situaciones en las que el grupo verde se diluye entre el rojo, el de los chicos, y el azul (el de chicas con líderes). El grupo azul “recoge” a las chicas que no han ido con los chicos y esto acarrea una serie de problemas de relación con el grupo. Este trasvase de miembros de un grupo a otro pudimos identificarlo a partir del análisis de los gráficos de pertenencia:

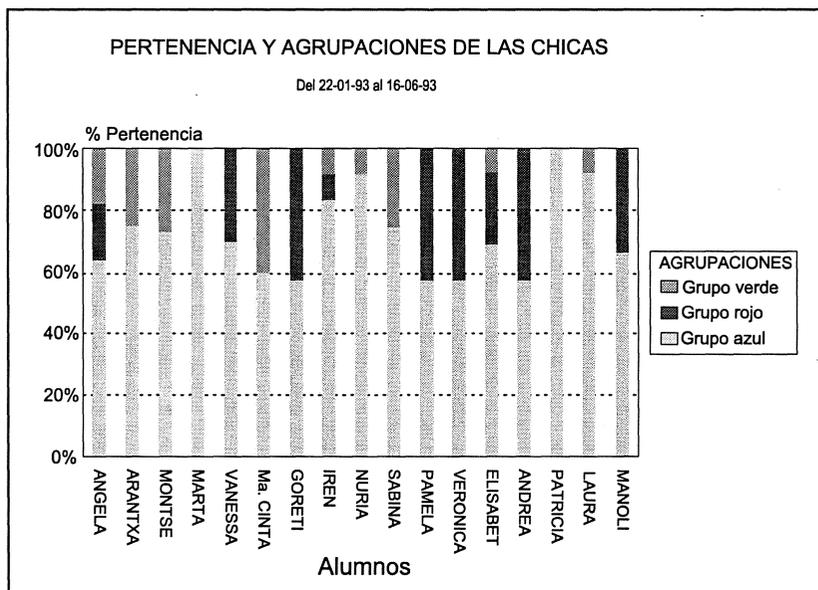
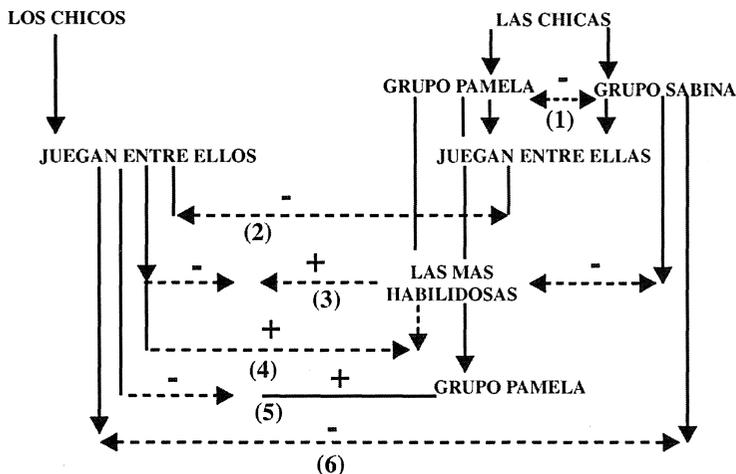


Figura 3. Pertenencia de las chicas a los diferentes grupos.

Esta ida de chicas a jugar con los chicos fue lo que nos hizo dar cuenta que el problema de organización del grupo no era sólo una cuestión de género. Ya que los chicas habilidosas jugaban con ellos, y las chicas del grupo verde (grupo Sabina) por contra, no dejaban ninguna chica fuera a jugar con los chicos porque esto constataba que para que las habilidosas pudieran satisfacer las ganas de jugar, debían marchar del grupo, ya que en éste (el verde) solo había discusiones.

Así pues la formación de grupos fue un juego anterior al juego, en el que se evidenciaba la correlación de fuerzas entre los diferentes grupos, tal como puede observarse en el siguiente gráfico:

EL JUEGOS ENTRE CHICOS Y CHICAS



- (1) Diferencias entre los dos grupos de chicas.
- (2) Diferencias entre los dos sexos.
- (3) Aproximación de las chicas más habilidosas a los chicos y enfrentamiento de unas con las otras.
- (4) Juegan los chicos y las chicas más habilidosas, hay conflicto entre el resto del grupo y el otro de chicas.
- (5) Son rechazadas por los chicos cuando hay chicas no hábiles.
- (6) Cuando los chicos juegan con las más habilidosas, el grupo de Sabina entra en conflictos con los chicos.

Figura 4. El juego entre chicos y chicas; crónicas de un desencuentro.

b) La mayoría de discusiones entre los grupos, y entre miembros de un mismo grupo eran extrasistémicas (si se entiende la sesión como un sistema), o sea, que cualquier disputa que sucediera en el contexto escolar, o en cualquier otro ámbito de la vida cotidiana, tenía una incidencia notable en el desarrollo del juego. Hecho que no se dio nunca en los chicos.

c) En las chicas, los grupos de juego se formaban por amistad, y no por el criterio de la capacidad motriz de cada una, como en el caso de los chicos. Esto implicó que el éxito del juego dependiera de la existencia de amistad entre los componentes del grupo.

d) Toda esta configuración de los grupos afectó en gran manera a las normas de juego, y en definitiva a la supervivencia de éste: según quien dirigiera el grupo, ante un problema podía surgir una regla nueva, o bien terminarse el juego.

En conversaciones con los jugadores (tanto chicas como chicos), pedían que alguien (el profesor) formara los equipos y que les dirigiera el juego.

En resumen, que jueguen o no el grupo de las chicas es un poco más complicado que lo hagan el grupo de chicos, tal como se muestra en el presente gráfico

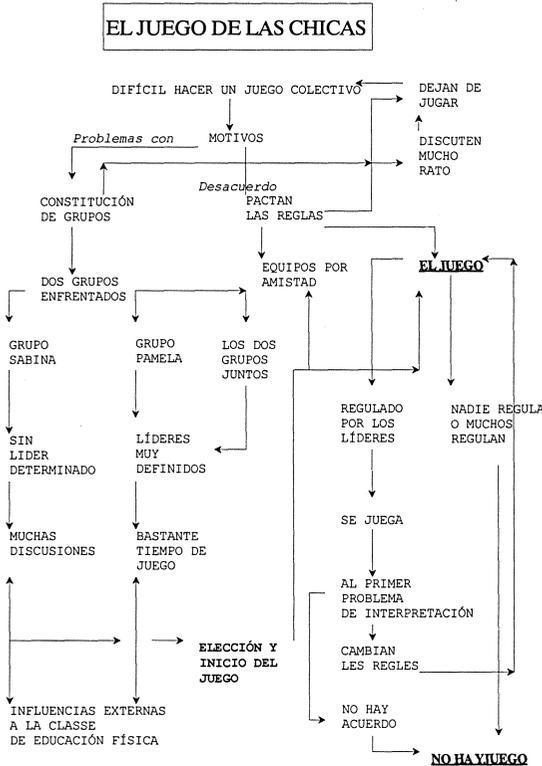


Figura 5. Características del juego de las chicas.

4. Conclusiones

- Ante un grupo estable y dirigido, es más fácil iniciar un juego tradicional. Y éste es el modelo seguido por los deportes, en los que no hay problemas para iniciar el juego, ya que ni las normas ni los dirigentes lo permiten.

Aunque es necesario decir, que no por ser más fácil deba ser más deseable, ya que en nuestro trabajo nos dimos cuenta que los grupos que habían jugado a partir de las discusiones, se mostraron al final mucho más participativos que los otros.

- Aunque un grupo juegue, no quiere decir que no tengan problemas de relación en el grupo, ya que los chicos tenían problemas similares al grupo conflictivo de chicas, pero ellos, seguían otra vez la cultura deportiva: cuando se inicia un juego los problemas se dejan al margen –actitud que seguían también las chicas más habilidosas, que participaban en actividades deportivas extraescolares, cuando jugaban con los chicos–.

- Para solucionar un problema, hay que afrontarlo. No hay que enmascarar los problemas de relación de nuestros alumnos, hay que evidenciarlos y vigilarlos, y el “como si fuera” que nos proporciona el juego es un buen recurso.

- 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 de balón.

- Es cierto que existen diferencias entre chicos y chicas a la hora de jugar a un juego tradicional, pero son de igual índole que las que se producen entre unos habilidosos y otros que no lo son, o entre alumnos que juegan mucho a la calle y otros que no lo hacen, o entre alumnos de diferentes contextos culturales.

Esto quiere decir que las diferencias entre nuestros alumnos a la hora de jugar son culturales, y no genéticas.

No obstante hay una duda que cabe tratar con mayor profundidad:

¿Es un contenido procedente el juego tradicional-popular para facilitar la coeducación?. ¿No ha sido el juego tradicional una muestra de cómo la sociedad dividía las tareas en femeninas y masculinas? (ZulaiKa, 1988).

5. Bibliografía

- COSTES, A. (1995): *Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols consegüents en un joc motriu sociomotor*. Tesis Doctoral. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- ELKONIN (1978): *Psicología del juego*. Madrid, Visor Libros. (1980)
- LINAZA, J.; MALDONADO, A. (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona, Anthropol.
- PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella. (1983)
- ZULAIKA, Joseba (1988): *Violencia vasca. Metáfora y sacramento*. Madrid, Nerea. (1990).