



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Martinez-Alvarez, Lucio; García-Monge, Alfonso; Bores-Calle, Nicolás Julio
DENTRO DE LA ESCUELA, CON LA ESCUELA ADENTRO: INDAGANDO EN EL
PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PERSONAL SOBRE EL CUERPO EN LOS RECREOS
Y EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE UN EJERCICIO DE TRIO-
ETNOGRAFÍA

Movimento, vol. 22, núm. 1, enero-marzo, 2016, pp. 143-156

Escola de Educação Física

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115344155011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

DENTRO DE LA ESCUELA, CON LA ESCUELA ADENTRO: INDAGANDO EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PERSONAL SOBRE EL CUERPO EN LOS RECREOS Y EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE UN EJERCICIO DE TRIO-ETNOGRAFÍA

*IN SCHOOL, WITH SCHOOL WITHIN: EXPLORING THE PROCESS OF
PERSONAL SOCIALIZATION UNDER THE BODY IN RECESS AND IN PHYSICAL
EDUCATION CLASSES THROUGH A TRIO-ETHNOGRAPHY EXERCISE*

*NA ESCOLA, COM A ESCOLA INCORPORADA: PESQUISANDO O PROCESSO
DE SOCIALIZAÇÃO PESSOAL SOBRE O CORPO NO RECREIO E EM AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DE UM EXERCÍCIO DE TRIETNOGRAFIA*

Lucio Martinez-Alvarez*, Alfonso García-Monge*, Nicolás Julio Bores-Calle*

Palabras clave

Socialización.
Etnografía.
Narrativas
personales

Resumen: Mediante una “trio-etnografía” tres docentes comparan la escuela que vivieron en su infancia con la que observan en la actualidad y con su ideal de escuela. En torno a dos situaciones de una jornada escolar (el recreo y la clase de EF), tratan de identificar las diferentes presencias de lo corporal en la escolarización. Este contraste entre recuerdo, presente e ideal les permite reflexionar sobre la escolarización corporal en un sistema que evoluciona y que intentan superar. Mediante una narración etnográfica interpretativa, el objetivo del texto es sugerir nuevos relatos personales que atiendan a temas como el recreo como sistema de coacción y compensación, con códigos ajenos al profesorado e influenciado por prácticas sociales extraescolares; las oportunidades de atender a la globalidad en las clases de educación física, y de que todo el alumnado progrese en el desarrollo de su potencial motriz y la aceptación de su realidad corporal y la de otros.

Keywords

Socialization.
Ethnography.
Body.
Personal narratives

Abstract: Through a “trio-ethnography” exercise, three teachers compared their childhood schools with their ideal schools. Based on two situations from a school day (recess and PE class), they identified distinct bodily presences at school. Such triple contrast among memory, present and ideal allows them to reflect on bodies’ schooling within a changing system that the authors attempt to overcome. Throughout interpretative ethnographic narration, the text presents new personal accounts on issues such as recess as a coercion and compensation system, with codes different from teachers’ and influenced by extracurricular social practices, and opportunities for integrating people globally in PE classes, we all as promoting each student’s motor potential and the acceptance of his or her as well as others’ physical reality.

Palavras-chave

Socialização.
Etnografia.
Corpo.
Narrativas pessoais

Resumo: Por meio de uma “trietnografia”, três docentes comparam a escola que frequentaram na infância com uma observada atualmente e com o que entendem como escola ideal. Em torno de duas situações de uma jornada escolar (o recreio e a aula de Educação Física) identificaram as diferentes presenças do corporal na escolarização. Este triplô contraste entre memória, presente e ideal permite refletir sobre a escolarização do corpo em um sistema que evolui e que os autores procuram superar. A partir da narrativa etnográfica interpretativa, o objetivo deste texto é apresentar novos relatos pessoais que tratem de temas como o recreio como sistema de coerção e compensação, com códigos alheios aos professores e influenciado por práticas sociais extraescolares; as oportunidades de atender às pessoas de maneira global nas aulas de Educação Física e de que todos os alunos avancem no desenvolvimento de seu potencial motor e na aceitação da sua realidade física e da dos outros.

*Universidad de Valladolid. Valladolid,
España.

E-mail: lucio@mpc.uva.es

Recebido em: 11-12-2014

Aprovado em: 22-06-2015

 Licence
Creative Commons

1 INTRODUCCIÓN

Hay quien lee una y otra vez el mismo libro, sacando de cada lectura un nuevo matiz, enlazando una frase con algo que le lleva rondando la cabeza los últimos días, admirándose de un fragmento que plasma con claridad una sensación que muchas veces había experimentado sin saber cómo expresarla. A otros, ese mismo libro no les dice nada. O les dice otras cosas. O ni tan siquiera lo han abierto.

Ocurre igual en otros aspectos de nuestra vida. Una situación mil veces repetida o un escenario cotidiano cambia si lo miramos con otra perspectiva; tal vez, por disponer de claves diferentes o por haber tenido nuevas experiencias que transforman nuestra interpretación.

Una mirada rápida a lo que somos nos mostrará un panorama complejo y dinámico, en constante relación con el entorno: habiéndonos sumergido en una socialización primaria concreta; nos formamos profesionalmente en una “cultura profesional” determinada; y desarrollamos nuestra profesión en interacción constante con nuevas sensibilidades, enfoques, movimientos sociales o problemas emergentes; de manera que algo queda en nosotros de aquel primer “moldeado”, pero, a su vez, hemos ido cobrando “nuevas formas” y generando nuevos escenarios de posibilidades futuras (SKARDA; FREEDMAN, 1987). Un juego entre nuestra situación socio-histórica y nuestra capacidad de agencia transformadora y reflexividad (GIDDENS, 1995).

En ese escenario cambiante y en constante diálogo con el entorno cabe preguntarse cómo tomar conciencia de la propia evolución y las influencias que nos van haciendo cambiar nuestras creencias y prácticas. No siempre resulta fácil comprender la propia perspectiva, su construcción e influencias. Para ello hacen falta “espejos” que sirvan de contraste y hagan extraño lo asumido como habitual. En este trabajo nos planteamos un ejercicio de contrastes con el objetivo de que nos ayude a nosotros mismos y ayude al lector a interrogarnos e interrogarse sobre los procesos de construcción de creencias sobre aspectos relacionados con las experiencias corporales en la escolarización. Más concretamente, nos centraremos en dos tiempos escolares: los recreos y las clases de Educación Física.

Para ello, construimos un relato en el que se contraste nuestra experiencia como escolares, nuestra experiencia actual como formadores de profesorado colaboradores en un colegio de Educación Primaria, y nuestras ideas, dudas y dilemas sobre lo que debería ser la educación y el tratamiento corporal dentro de la escolarización.

Los relatos que se presentarán proceden de la colaboración entre un centro público de educación infantil y primaria y tres profesores universitarios del área de Educación Física de una facultad de educación española. Esta colaboración no corresponden a ningún proyecto de investigación financiado, sino que forma parte de un proceso de formación continua y del compromiso con el desarrollo curricular del área y de los profesores de Primaria que la imparten. En este proceso colaborativo, se han seguido los procedimientos de ética de investigación habituales en el contexto donde se desarrolla, lo que incluye el consentimiento informado y la autorización expresa de los docentes, administradores educativos y las familias de los escolares.

2 METODOLOGÍA

Se parte de un planteamiento de indagación autoetnográfica, tomando la idea de Breault, Hackler y Bradley (2010, 2012) para construir una “trío-etnografía” en la que a través

del diálogo, el contraste y las preguntas cruzadas se indaga en la propia evolución y puedeemerger la conciencia sobre algunas construcciones, creencias, paradojas o incoherencias. Por otra parte, la propia narración pone de manifiesto los conceptos que soportan el relato y, por tanto, los marcos conceptuales de los narradores.

Esta metodología nos permitía explorar sobre nuestras propias narrativas a través del contraste con otros, llegando a significados emergentes y a textos abiertos con los que se pretende animar a los lectores a recordar y legitimar o cuestionar sus propias historias (NORRIS; SAWYER, 2012, p. 10).

Para que aumente el contraste y emerjan más significados, el diálogo se establece no solo entre tres personas, sino entre el presente y el pasado; entre el recuerdo y la vivencia actual; entre la realidad y el ideal; y entre la práctica y la teoría. Acceder a nuestras creencias resulta un reto difícil, pues necesitamos elementos para el “extrañamiento” que en este caso viene de los contrastes citados. ¿Cómo estructurar un procedimiento que permita establecer esos contrastes?

1^a fase: Se filmaron 30 jornadas a lo largo de un curso con un grupo de escolares de 7-8 años de un colegio de una zona rural española. Se trata de un colegio típico de Castilla y León, que está enclavado en una zona con una progresiva despoblación tan solo atenuada por nuevos pobladores inmigrantes. Las clases son poco numerosas (en torno a 15 alumnos). Los escolares están acostumbrados a la presencia de los investigadores porque llevaban cuatro años acudiendo semanalmente a observar y grabar sus clases. Esta presencia de los investigadores era conocida y aceptada por parte de los docentes, los administradores educativos y las familias de los alumnos por medio de las correspondientes autorizaciones.

2^a fase: Posteriormente se organizaron los datos partiendo de algunos conceptos propuestos por diferentes autores:

- De Barbero (2007) en su estudio sobre los “capitales corporales en la escuela” los conceptos de “soltura”, “torpeza”, “cuerpo alienado”, “sujeto-cuerpo” e “incorporeidad”.
- De Kirk (2007) al hablar de “identidades incorporadas”, las ideas de “escolarización”, “institucionalización de prácticas”, “regularización del cuerpo”, “cuerpos escolarizados”, “organización de espacios y tiempos escolares”, “metas de docilidad-utilidad”, “identidades incorporadas”.
- De Moreno (2007), su análisis sobre los “rituales corporales escolares” los ejes de: “organizaciones escolares”, “actores”, “disposiciones espaciales”, “disposiciones temporales”, “acciones simbólicas”, “iconografía”.
- De Vaca (2007) al mostrar las formas de estar del cuerpo en la jornada escolar los conceptos de “cuerpo silenciado”, “cuerpo tolerado”, “cuerpo libre”, “cuerpo objeto de tratamiento”.

Se utilizaron estos conceptos como punto de partida desde el que ordenar la estructura básica de análisis. Partimos de esos conceptos porque apreciábamos que resultaban válidos tanto para estructurar la mirada al pasado como para observar el presente. Sin embargo, a partir de ellos, se fueron añadiendo a la estructura analítica y narrativa otros conceptos y debates.

3^a fase: A partir de un primer análisis de las filmaciones se narraron situaciones que representaban algunos temas fundamentales a la hora de definir las experiencias corporales en el proceso de escolarización.

4^a fase: Cada autor construyó un relato personal en dos subfases:

- Subfase 4.a.– Una primera escritura libre centrada en las evocaciones sobre la escolarización que se recordaban con más fuerza. Cada autor realizó un relato personal rescatando imágenes, situaciones y sensaciones de su infancia. La pauta marcada en la construcción del relato personal era la de dejar que surgieran los momentos de mayor intensidad emotiva, sin limitaciones conceptuales para no quedarnos en estereotipos o vivencias demasiado construidas desde nuestros marcos teóricos actuales. No siempre conseguimos recuerdos nítidos. Algunos fragmentos están encarnados a través de huellas que nos permiten revivir sensaciones (frío, miedo, ansiedad, catarsis, tedio...) más que situaciones claras. Por otra parte, nos encontramos con las limitaciones de escribir pensando en el juicio de los demás, que lleva a una autocensura y a una “dulcificación” de ciertas vivencias para presentar una imagen más amable de nosotros mismos, aunque la discusión entre tres permite diluir la autoría personal en un relato de un “yo posible” aunque no necesariamente personal. La discusión de los recuerdos personales individuales derivó en una ficción narrativa (SPARKES, 2002) en la que se presenta una voz que sin ser ninguno de nosotros tres, responde a un modo de socialización escolar y corporal masculina de la España de los años 70.
- Subfase 4.b.-La segunda narración pretendía ser más sistemática, intentando hacer un repaso por aquellos temas usados para hacer un primer análisis de las prácticas filmadas. Se trataba de contrastar las vivencias de los escolares observados con el recuerdo sobre nuestra escolarización. En la elaboración de estas narraciones, se ponía de manifiesto el intrincado juego entre estructura y agencia. Veíamos que accedíamos a nuestros recuerdos desde nuestros marcos teóricos actuales. Entendíamos que esos conceptos funcionaron a modo de “attractors” (PRIGOGINE, 1980), como forma de dotar de cierto orden a la experiencia pasada y presente (SKARDA y FREEMAN, 1987). Pero, a la vez, queríamos rescatar relatos más cercanos a la experiencia vivida. Esta es una limitación y característica de este tipo de trabajos: el pasado se re-construye selectivamente y, como señala Toren (1994: 979), hay una incapacidad de evocación discursiva de la experiencia que generó el rastro. No hay un “acceso transparente” al pasado.

5^a fase: En la siguiente fase, cada autor presentó su narración e interrogó a los otros para clarificar y matizar aspectos de las experiencias. Este diálogo y contraste es uno de los puntos críticos de esta metodología pues permite clarificar situaciones, indagar en construcciones y desentrañar significados.

Con esos nuevos relatos más detallados y justificados se realizó un triple trabajo:

- Una puesta en común sobre los aspectos que compartían las tres experiencias (*Justaposition of experiences*).
- Una labor de análisis de las creencias implícitas sobre cada tema y la estructuración sufrida a lo largo de la escolarización personal.
- Un contraste entre las ideas que habíamos normalizado sobre la educación a lo largo de nuestra escolarización y nuestras ideas actuales, rescatando documentos o experiencias formativas que nos habían ayudado a hacer este cambio, a vislumbrar otras formas de ver y entender las experiencias, y a poner de manifiesto las contradicciones y debates que no logramos resolver.

6^a fase: Finalmente se realizó una selección de fragmentos de práctica educativa contemporánea a los que se ligaron fragmentos de las narraciones de la experiencia de los autores y comentarios que permitieran contrastar las experiencias con nuestras ideas actuales para crear un texto único y compartido, escrito tanto en primera persona del singular como en primera del plural, en múltiples idas y venidas temporales. El resultado ha sido un escrito intencionalmente políédrico y polifónico, que combina múltiples niveles de reflexión sobre la práctica y múltiples perspectivas.

El relato final se articulaba en torno a cuatro momentos habituales en una jornada escolar: el traslado a la escuela, el cuerpo en el aula, el cuerpo en los recreos, y el cuerpo en la clase de educación física. En este artículo presentaremos los referidos al recreo y a la clase de educación física.

Las referencias bibliográficas se han añadido como elemento de contraste con la narración, con la intención de reflejar los cambios de sensibilidad y enfoque que la comunidad profesional ha ido sufriendo sobre diferentes temas tratados, además de mostrar algunas de las influencias que han ido construyendo y modificando nuestras perspectivas. Para que el relato no pierda coherencia narrativa se ha optado por sacar estas referencias del cuerpo central del texto. La intención con las referencias bibliográficas es aportar el paisaje teórico en el que estamos inmersos. Muchos de esos conceptos los usamos no tanto con fines analíticos sino como ventanas que muestren aspectos de nuestra construcción y den pistas de contraste a un posible lector que quiera interrogarse sobre su propio proceso. Porque, realmente, el eje de la construcción del artículo pretende, como señalan Norris and Sawyer (2012, p.10), explorar y articular narrativas personales y colectivas, usando a uno mismo como lugar de indagación sobre la socialización y la inscripción cultural, estableciendo un diálogo entre el texto y el lector, problematizando la alineación del lector con metanarrativas implícitas.

3 INFIERNO Y PARAÍSO

El timbre del recreo es recibido de formas diferentes por cada estudiante. Unos levantan como un resorte su cabeza y manos con un gesto de satisfacción; otros dejan tranquilamente su tarea; al fondo, dos se hacen señas como acordando algo para después.

También muestran diferentes ritmos: algunos corriendo y elevando su voz al salir al patio, otros caminando y comiendo tranquilamente su bocadillo. El patio se divide en diferentes zonas de juego; en general, se agrupan por edades y por sexos. Las niñas ocupan espacios periféricos y recogidos, entretenidas en conversaciones, en seguir a algunos niños de Infantil y jugar con ellos, o en intercambiar cromos de perros, que es la colección de moda en las últimas semanas. Los niños mayores toman el campo central de fútbol y los de otras edades improvisan sus partidos en otras zonas del patio. Hay un niño que deambula en las inmediaciones del campo de fútbol. Sigue con su mirada la acción de juego. Cuando algún balón sale por la banda, corre presuroso para entregárselo a alguno de los jugadores, quien se lo arrebata de las manos y le hace un gesto como de apartarle.

Dos parejas de docentes vigilan el recreo, dando vueltas por el patio con paso cansino. Las conversaciones que tienen se interrumpen cada pocos minutos porque hay que resolver pequeños incidentes: una niña se ha caído (valoran que no haya sido nada grave y, con unas palabras de ánimo,

la mandan de nuevo a jugar); los de 4º protestan porque hoy les tocaba a ellos la canasta del fondo, y no a los de 5º (los maestros constatan que esa información es correcta y sugieren a los que estaban en esa zona que vayan a otra parte del patio que nadie está usando); el balón con el que estaba jugando un grupo de los pequeños se ha salido por encima de la valla (antes de que los profesores tengan que hacer nada, un viandante que pasaba cerca les devuelve el balón). Es curioso, pero la mayor parte de los conflictos acaban siendo resueltos por una de las dos parejas de maestros al cargo del recreo. A esa misma pareja se acercan algunos niños que quieren mostrar cómo son capaces de hacer bailar una peonza. Otra niña sale disparada del rincón donde está saltando a la comba con otros niños y niñas de su clase, enseña a uno de los profesores sus zapatillas nuevas y vuelve corriendo a jugar.

Cuando suena la sirena, muchos vuelven corriendo a formar las filas por cursos para entrar en clase. El niño que devolvía los balones hace ya un rato que estaba listo para volver al aula. Por el contrario, algunos chicos siguen enfascados en el partido, apurando una última jugada. Se acercan a la fila sofocados, todavía comentando alguna situación del partido. (Relato de una jornada escolar, febrero 2010)

De pequeño, el patio me parecía inmenso¹. Era difícil cruzarlo sin recibir empujones o balonazos de los más mayores. Mi sitio era el rincón al lado de la fuente², donde jugaba al zorro con cuatro o cinco compañeros más. Nos poníamos el abrigo como si fuera una capa y simulábamos luchar con espadas, chasqueando las lenguas al tiempo que movíamos vivazmente las manos de un lado a otro. Cuando te “mataban”, había que esperar a que alguno de los que todavía estaba vivo te pasara la mano rápidamente por la “herida”, como si dispusiera de una goma de borrar sanadora, y pudieras reincorporarte a la lucha contra el resto de los espadachines.

A partir de los 10 años, cada clase recibía un balón. En el mismo campo se disputaban siete u ocho partidos de fútbol simultáneamente, aunque los jugadores más pequeños debían apartarse cuando el balón de los mayores estaba cerca, pues embestían sin commiseración. Dar a la pelota una vez en todo el recreo era un logro. Conseguir un gol, el premio más celebrado. Las ligas que hacíamos se prolongaban durante meses, sin que nunca llegáramos a ponernos de acuerdo en los tanteos y victorias que llevábamos. Intercalábamos el fútbol con las canicas, la peonza o “polis y cacos”, dependiendo de modas tan arrasadoras como efímeras.

El recreo era el momento más esperado de la mañana, pero no era algo que pudiera darse por descontado. Había días en los que permanecíamos castigados sin recreo oyendo desde el aula el jolgorio que armaban quienes habían sido más afortunados que nosotros. Otras veces nos hacían dar vueltas al patio, castigo que con suerte nos levantaban los últimos cinco o diez minutos. Peor era cuando llovía mucho y todos los alumnos teníamos que permanecer bajo la pequeña zona de soportales, donde los roces y la tensión eran inevitables. Todos tratábamos de evitar en ese caso permanecer al lado de las puertas del baño, pues emanaba un intenso olor a orines fruto de la pobre puntería de los cientos de niños que los usábamos, presurosos siempre por salir de allí cuanto antes.

El recreo era también el momento de tomar el bocadillo. Yo intercambiaba bocados con algunos compañeros. Había que poner el dedo para que su mordisco no fuera enorme. En todo

1 Sandberg (2003) nos hace considerar cómo se construye una identidad en relación con el espacio a partir de múltiples experiencias en el mismo.

2 En nuestro país hemos asistido a una desaparición progresiva de las fuentes públicas, justificada por motivos higiénicos. El agua gratis se ha sustituido por diferentes bebidas embotelladas, y en algunos colegios las fuentes han mudado en máquinas expendedoras de bebidas.

caso, procurábamos acabar el bocadillo antes de que algunos matones te pidieran un trozo, sin dar ellos nada a cambio. Había zonas del patio que era mejor evitar, pues estaban fuera de la vista de los profesores de guardia. Eran el reino de los matones y de las pandillas. Allá fumaban los mayores, se celebraban las peleas y era donde se humillaba (a algunos casi a diario, a otros sólo de ciento al viento) a los pobres desgraciados que escogían como víctimas³.

En muchos centros escolares, el recreo es visto como una válvula de escape tras haber exigido inmovilidad a los estudiantes para que se sometan al ritmo y programa que el docente marca⁴. Es un periodo de desfogue que permitirá, tal vez, volver a inmovilizar a los estudiantes en sus pupitres y pedirles atención durante un par de horas más.

También se concibe como un medio para mantener el control y su supresión se esgrime como una amenaza más veces proferida que ejecutada: “¡Como no os portéis bien, os quedáis sin recreo!”.

Cuando más se ha comprimido un muelle, más salta al soltarlo. Cuanto más tensos son los periodos de aula, más fuerte es el estallido que supone el recreo como válvula de escape y, por lo tanto, más incontrolable pueden resultar. Y no sólo incontrolable, sino profundamente antieducativo. No son pocos los casos en los que en los recreos ocurre casi lo contrario a lo que se promovía en las aulas apenas unos minutos antes: faltas de respeto, marginaciones, situaciones de peligro... Muchos docentes rehúyen la vigilancia de los patios, nerviosos por las riñas, accidentes o desórdenes que puedan ocurrir en ellos. En el patio, los docentes se ven con menos autoridad que en el aula. Fuera de las cuatro paredes, pierden parte de las herramientas para imponerse a los niños: controlar y limitar su movimiento y expresión verbal. La inmovilidad y el silencio son dos de los principales mecanismos de control de los subordinados y, en el recreo, este control es más difícil de lograr, lo que hace que muchos docentes se sientan desprotegidos.

Por fortuna, las imágenes del recreo que hemos visto en colegio visitado no son tan duras como alguna de las que recordamos de nuestra propia infancia. No hemos visto escenas claras de abusos entre iguales, ni situaciones de excesivo descontrol de los alumnos cuando se notan fuera de la vigilancia directa de los educadores. Sí hemos visto, sin embargo, que el recreo puede ser vivido de formas muy diferentes. No para todos es un momento agradable. En él, como ocurre con los profesores, también una parte de los estudiantes se ve desprotegida al desdibujarse las normas escolares. En el recreo se notan más quienes no están bien integrados en el grupo y quienes no comparten los gustos mayoritarios. Los niños más pequeños suelen pulular cerca de sus profesoras, pues para ellos el patio es un espacio vasto y arriesgado. Con frecuencia, cuando están en los cursos superiores reproducen los pequeños abusos de poder que padecieron.

Apenas hemos visto juego compartido entre niños de diferentes edades. Tampoco hemos visto muchos grupos mixtos⁵, por lo que nos ha llamado la atención, muy agradablemente,

3 Trabajos como los de O'Donoghue (2006) nos alertan de los espacios desprotegidos en los que se amparan las acciones de acoso escolar. Es una preocupación emergente que contrasta con la sensibilidad hacia el tema en nuestra época de estudiantes (POTTS, 2006; CORNELL; MAYER, 2010). El recreo es importante en la construcción de identidades (NEWMAN; WOODCOCK; DUNHAN, 2006) pero se abre un debate entre el recreo como un tiempo para socializarse sin la vigilancia o control de los adultos y la inseguridad en él que precisa de adultos que tengan que estar pendientes (BLATCHFORD, 1998).

4 Recordemos que el recreo aparece dentro de un modelo de escuela productiva industrial para compensar la fatiga escolar o surmenaje (BROYER, 1977; VIÑAO, 1998), hay otros modelos de escuela más cercanos a los ritmos e intereses infantiles que no precisan de estos tiempos obligatorios y estandarizados de compensación. Es curioso que en esa misma línea por optimizar el rendimiento escolar haya gobiernos que se hayan planteado la supresión de este tiempo. Son varios los estudios que justifican su necesidad para el desarrollo social y cognitivo (PELLEGRINI; DAVIS, 1993; PELLEGRINI; SMITH, 1993; PELLEGRINI; BOHN, 2005; BARROS; SILVER; STEIN, 2009). En la actualidad nos encontramos cada vez con más justificaciones desde el mundo de la pediatría y la lucha contra la obesidad infantil.

5 En la línea de muchos trabajos (RENOLD, 1997; KELLE, 2000; CLARK; PAECHTER, 2007; RODRÍGUEZ NAVARRO; GARCÍA MONGE; RUBIO CAMPOS, 2014), aunque fuera de la escuela se junten en sus juegos (THORNE, 1993)

que en dos casos hubiera niñas y niños compartiendo una actividad (combas en un caso, un juego de pillar en otro). Cuando preguntamos por esos dos casos, nos informaron que los alumnos tutorizados por esas maestras casi siempre suelen jugar juntos. Es una prueba más de que el recreo no es tanto un paréntesis del resto de la escolaridad, como un reflejo lo que se ha venido haciendo en las aulas para construir un grupo cohesionado y respetuoso. El recreo es un momento que permite al maestro entender cómo se van creando los lazos afectivos y relaciones entre los niños que coinciden en un espacio denso y con un cierto grado de autonomía.

Por nuestra mirada como educadores físicos, no dejamos de preguntarnos por cómo podríamos hacer que los recreos fueran más educativos; que los espacios permitieran la integración de más personas; que aplicaran aquello que hemos querido enseñarles en sus clases de Educación Física; que el juego y el movimiento sirvieran, como tantas veces afirmamos, para facilitar la relación entre escolares de múltiples características.

4 ¡HAY MUCHO EN JUEGO!

Llega la clase de Educación Física. También se imparte en el aula-gimnasio, claro. Ahora es un gimnasio-aula. Los alumnos ocupan sus asientos en la zona de reunión y Pablo les comenta que hoy seguirán buscando el “juego bueno”⁶, la mejor manera de jugar entre todos. Les pide que recuerden lo que han visto días atrás sobre cómo lograr “el juego bueno”. Todos quieren hablar. El maestro les va dando la palabra. Jaime dice que no deben hacer daño a otros. Laura señala que si hacen daño a alguien deben pedirle disculpas e interesarse por él. Juan comenta que deben respetar las normas. Ainara añade que deben perseguir a cualquiera, no sólo a los amigos.

Pablo les comenta que hoy intentarán buscar la mejor manera de jugar a “la cadeneta”⁷. Tras organizar el campo y sortear quiénes harán de perseguidores –Ainara y Jaime – comienza el juego. Ainara persigue a los que tiene al lado, pero no logra centrarse en ninguno ni tocar a nadie. Jaime parece más sistemático, se fija en alguien y no le pierde de vista hasta tocarlo. Entre los que huyen, vemos que alguno lo hace gritando sin mirar hacia dónde corre, otros saben situarse en el punto más alejado del perseguidor. Los hay que tientan continuamente a los perseguidores. Los capturados van emparejándose en “cadenas”. Muchas cadenas se sueltan por falta de acuerdo sobre a quién perseguir. Alguno que corre más que su pareja, la “arrastra”. Unos niños que huyen de una cadeneta se dan de bruces con otra que no habían visto y se produce un pequeño choque sin más consecuencias.

Al terminar el juego, el profesor les felicita por haber respetado las normas, por haber perseguido a cualquiera y por no haber rechazado a nadie al formar la “cadena”. También les comenta que las cadenas se han soltado por falta de acuerdo entre sus componentes y que ha habido choques por no ir atentos. Entre todos concluyen que hay que hablar con la pareja para decidir a quién perseguir, que deben correr al unísono adaptándose al ritmo del que menos corre y que deben mirar hacia dónde huir para no correr riesgos. Tras ello, sortean de nuevo y comienzan a jugar otra vez.

⁶ García Monge (2011, p. 43) lo define como “aquel que se adapta a las características de un grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los del docente, donde se da un equilibrio en las relaciones, todos tienen oportunidad de participar y progresar, se desarrolla sin conflictos ni riesgo de lesiones, en los espacios adecuados y en el que los jugadores participan en el pacto de sus normas para que sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicará.”

⁷ Juego que se inicia con dos perseguidores que deben capturar al resto sin soltarse de la mano. Cuando capturan a alguien, éste se une a la cadena hasta que sean cuatro componentes. Entonces, ésta debe subdividirse en dos cadenas de dos personas. El juego acaba cuando todos forman parte de alguna cadena.

Ahora podemos ver más organización, intencionalidad y orden en el juego. El juego mejora en alguno de los aspectos que el profesor había señalado al comienzo. Vemos a Alicia que consigue vencer su menor rapidez situándose detrás de otros compañeros a los que, casi invariablemente, persiguen las cadenas. También la coordinación de las parejas que tienen que capturar juntas ha mejorado, excepto en el caso de un niño y una niña que se llevan muy mal.

Tras el juego, Pablo les reúne y pide que apunten en sus cuadernos las cosas que les ayudan a jugar mejor entre ellos, así como lo que ellos hacen para que el juego vaya mejor. Después, se divide el grupo en dos; jugará la mitad y el resto observará si cumplen, o no, los criterios acordados. (Relato de una jornada escolar, febrero 2010)

Es la tercera vez que miro el reloj en los últimos cinco minutos. Parece que las manecillas no llegan nunca a las cuatro en punto, la hora en que se acaba la clase de Matemáticas y comienza la de Educación Física. Instintivamente miro por la ventana para cerciorarme de que no llueve. Es el típico día de primavera de mi ciudad. “Nos jugamos mucho”; un chaparrón o unas nubes amenazadoras nos pueden condonar a una nueva lección de Matemáticas y quedarnos sin el partidillo de fútbol que solemos jugar los viernes a última hora en la clase de “Gimnasia”. El profesor da ambas asignaturas y si decide que el tiempo no es bueno, nos quedaremos una hora más en el aula. El invierno no ha sido especialmente benévolos y las clases extra de “Mates” superan por goleada a los partidillos.

Había tres o cuatro tipos de clases de Educación Física, o “Gimnasia” como todo el mundo la llamaba, y nunca se sabía cuál iba a tocar en un día concreto. Estaban los días en los que podíamos hacer lo que quisiéramos, como si fuera un recreo. En otras ocasiones, hacíamos pruebas físicas, entre las que había una extraña predilección por los abdominales y las carreras de resistencia. Otros días, el profesor proponía un juego que se repetía con bastante frecuencia –en mi caso “La bandera⁸–. Por último, en los cursos más altos de Primaria era frecuente que nos enseñaran algunas técnicas de deportes como baloncesto. Año tras año, se repetía lo mismo: bote, pase de pecho... Sólo se cambiaba de deporte si había un profesor nuevo.

Parece que tener clase de Educación Física en aquellos años era más una decisión caprichosa del estado de ánimo del profesor, que un derecho consolidado en la legislación educativa del momento. Si el profesor no estaba de humor, se suprimía la clase de Educación Física. Lo que diéramos en esas clases también dependía más de las aficiones particulares del profesor que de un programa explícito. Un año estuve casi todas las clases recibiendo entrenamientos extra de balonmano junto a tres o cuatro compañeros que también pertenecían al equipo del colegio del que el profesor era el entrenador, mientras el resto de la clase jugaba a lo que quería.

A nosotros tres no nos fue mal del todo en esta forma en la que la Educación Física se planteó en muchos colegios de nuestro país en los años setenta: éramos hábiles en los deportes que más se valoraban; también destacábamos en las pruebas físicas que nos hacían una vez al trimestre. Nada de esto lo habíamos logrado en las clases de Educación Física, sino que los méritos correspondían a nuestras aficiones fuera de la escuela y a la suerte de que éstas coincidieran con lo que nos pedían. Otros compañeros lo pasaban peor y trataban de situarse en los lugares menos visibles. Cuando nos ponían un sobresaliente en la asignatura, ni nuestros padres ni casi nadie lo valoraban.

⁸ La bandera es un juego de invasión en el que dos equipos deben conseguir la bandera del equipo contrario a la vez que defienden la suya propia.

Apenas un lustro después de abandonar la escuela Primaria, los tres cursamos estudios universitarios de Educación Física; una carrera que tenía un negro pasado, pero un prometedor futuro, pues en los años ochenta había un fuerte impulso por dar la vuelta a la consideración de “María” que tenía la asignatura. Pese a nuestro pasado, o tal vez por él, pudimos ir viendo otras posibilidades a la Educación Física: unos contenidos más amplios, un enfoque más justo, unos planteamientos pedagógicos más fundamentados. En poco más de una década, se produjo el milagro de construir un área con identidad propia y muchas expectativas. Los grupos de docentes de Educación Física (de Secundaria primero y de Primaria, después), se organizaron de una manera muy activa para dar más peso al área. Éramos los nuevos miembros de una profesión joven que quería sacudirse un pasado que la lastraba. “Estaba en juego” demostrar que éramos capaces de aprovechar la oportunidad que se nos brindaba con los cambios legislativos que trajo la Ley de 1990. Las ideas no siempre iban a la misma velocidad que las prácticas, y fueron muchas las discusiones que tuvimos con nuestros amigos, nuestros familiares e incluso con desconocidos por defender que era posible una Educación Física basada en otros principios y con otras miras.

Han pasado muchos abriles, con sus nubes, sus chaparrones y sus claros, y el panorama actual de las clases de Educación Física nada tiene que ver con el de nuestra infancia. La clase de Pablo nos muestra un escenario bien diferente al que recordamos como alumnos. Hemos visto que en su clase trata de dar cabida a cada niño y cada niña. Parte de las capacidades que tienen y no rehúye los problemas que se dan en la motricidad: la dificultad de los inicios; las diferencias de nivel; las interferencias entre lo afectivo, lo relacional y lo motriz. Trata de abordar esta complejidad que confluye en cada situación escolar de aprendizaje socialmente construido. A diferencia de lo que era habitual en nuestra infancia, sus clases de Educación Física no se limitan a poner en juego lo que el alumnado ya sabe hacer, lo que suele derivar en la legitimación de las diferencias iniciales, sino que buscan que el estudiante sea consciente de dónde está y disponga luego de herramientas y oportunidades para conducirles a niveles superiores en habilidad motriz, comprensión del contenido, implicaciones morales y sociales o autonomía para seguir mejorando.

Es muy complejo hacer todo esto, lo sabemos. Para comenzar, hay que vencer las propias experiencias que aún tenemos pegadas a la piel. Además, no basta con que cambien los profesores de Educación Física, pues la motricidad de los niños está fuertemente influída también por las expectativas que generan los otros adultos, por las otras experiencias motrices extraescolares o por los modelos dominantes en nuestra sociedad. Como formadores de docentes de Educación Física, hemos visto a muchos de nuestros estudiantes recorrer un trayecto similar al que nosotros mismos realizamos: venir con una historia personal de disfrute y éxito en las prácticas deportivas, replantearse por primera vez durante la carrera la justicia y fundamentos del modelo que les había llevado hasta estos estudios, asumir en un plano racional la necesidad de cambiar la Educación Física, chocar con las dificultades de transformar un sistema que tiene una gran inercia, luchar por construir una forma de entender la Educación Física de la que puedan sentirse orgullosos.

Lo mismo que en nuestra infancia sentíamos que había mucho en juego en cada partido, en nuestra vida profesional sentimos que hay mil batallas en las que es preciso involucrarse para contribuir a que la Educación Física tenga una oportunidad de ofrecer su cara más educativa y más justa.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Debe entenderse que en estos ejercicios de contraste con el recuerdo, las experiencias pasadas se simplifican y se recuperan a la luz de nuestras creencias actuales. El diálogo presente-pasado se establece entre algunas “saliencias vivenciales” y nuestros marcos conceptuales actuales, de manera que orientan la búsqueda de recuerdos, dotándoles de sentido y cargándoles emocionalmente. Evidentemente, las experiencias dejaron sus huellas emocionales (ahora borradas, aunque han sido fijadas por constituir en su día una experiencia “especial”), pero al recuperar fragmentos de recuerdo se dotan de nuevas dimensiones, implicaciones y alternativas, de manera que experiencias que en su día se habían normalizado, son problematizadas en contraste con nuestros conceptos actuales, haciendo que la experiencia se reviva con tristeza, desdén, crítica, impotencia, nostalgia... Por ejemplo, más allá de la rabia de no bajar a la clase de Educación Física, de niños no nos planteábamos nada sobre la aleatoriedad del currículum recibido, o sobre la calidad de nuestros aprendizajes, ambas son reflexiones que surgen al contrastar nuestro recuerdo con nuestros criterios actuales. Es decir, el diálogo se establece con un pasado construido desde la visión de un adulto. Nos acerca algo a la vivencia infantil y nos sensibiliza sobre lo que puede estar pasando en el proceso de escolarización, pero no es una evidencia nítida de las necesidades infantiles.

6 EPÍLOGO

Si pudiéramos grabar con nuestra cámara una última escena, cuando los alumnos ya se han ido a casa para iniciar su fin de semana, se vería a cuatro adultos discutir apasionadamente sobre lo que habíamos aprendido de lo sucedido en la jornada y sobre lo que podríamos hacer a partir de ahí la semana siguiente. Tal vez se percibiría también que uno de nosotros tenía el ánimo algo más bajo, o que otro se sentía algo abrumado al ver todo el esfuerzo que hay que invertir en cambios aparentemente nimios. Se oiría una broma y una propuesta de ir hasta un bar próximo. La imagen se fundiría en negro, mostrando cómo los cuatro salían de la escuela, pero llevando la escuela adentro.

REFERENCIAS

BARBERO GONZÁLEZ, José Ignacio. Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la Educación Física Escolar. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, n. 4, p. 21-38, 2007.

BARROS, Romina; SILVER, Ellen; STEIN, Ruth. School Recess and Group Classroom Behavior. **Pediatrics**, Elk Grove Village, n. 123, p. 431-436, 2009.

BEATTIE, Mary *et al.* Interacting narratives: creating and re-creating the self. **International Journal of Lifelong Education**, London, v. 26, n. 2, p. 119-141, Apr. 2007.

BLATCHFORD, Peter. The state of play in schools. **Child Psychology and Psychiatry Review**, Cambridge, v. 3, n. 2, p. 58-67, May 1998.

BREAUT, Rick; HACKLER, Raine; BRADLEY, Rebecca. **Constructing a male teaching identity: a trio-ethnography**. 2010. Disponible en: <<http://www.breaultresearch.info/trio-ethnography.html>>. Acceso en: 8 enero. 2016.

- BREULT, Rick; HACKLER, Raine; BRADLEY, Rebecca. Seeking Rigor in the Search for Identity: A Trioethnography. *In: NORRIS, J.; SAWYER, R. D.; LUND, D. Duoethnography: dialogic methods for social, health, and educational research*. Walnut Creek, CA: Left Coast, 2012. p. 115-136.
- BROYER, Gérard. Expansión de la “biopedagogía”. *In: AVANZINI, Guy. La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea, 1977. p. 83-106.
- CLARK, Sheryl; PAECHTER, Carrie. Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. **Sport, Education and Society**, Abingdon, v. 12, n. 3, p. 261-276, July 2007.
- CORNELL, Dewey; MAYER, Matthew. Why do school order and safety matter?. **Educational Researcher**, Washington, v. 39, n. 1, p. 7-15, Jan. 2010.
- EGGERMONT, Betty. The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools 1880-1940. **History of Education**, London, v. 30, n. 2, p. 129-40, 2001.
- EVANS, John; PELLEGRINI, Anthony. Surplus energy theory. An enduring but inadequate justification for school breaktime. **Educational Review**, London, v. 49, n. 3, p.229-236, 1997.
- GARCÍA MONGE, Alfonso. Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física Escolar: “el juego bueno”. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 13, n. 1, p. 35-54, 2011.
- GIDDENS, Anthony. **La constitución de la sociedad**: bases para una teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- HART, Roger. **Children's experience of place**. New York: Irvington, 1979.
- JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. **Gender and Education**, London, v. 7, n. 1, p. 69-86, 1995.
- KELLE, Helga. Gender and territoriality in games played by nine- to twelve-year-old schoolchildren. **Journal of Contemporary Ethnography**, Thousand Oaks, v. 29, n. 2, p. 164-197, Apr. 2000.
- KIRK, David. Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 4, p. 39-56, 2007.
- MACCOBY, Eleanor; JACKLIN, Carol. Gender segregation in childhood. **Advances in Child Development and Behavior**, New York, n. 20, p. 239-288, 1987.
- MORENO GÓMEZ, William. La educación corporal en los rituales escolares. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, n. 4, p. 11-129, 2007.
- NEWMAN, Michelle; WOODCOCK, Andree; DUNHAM, Philip. Playtime in the borderlands: children's representations of school, gender and bullying through photographs and interviews. **Children's Geographies**, London, v. 4, n. 3, p. 289-302, 2006.
- NORRIS, Joe; SAWYER, Richard D. Toward a dialogic methodology. *In: NORRIS, Joe; SAWYER, Richard D.; LUND, D. Duoethnography: dialogic methods for social, health, and educational research*. Walnut Creek: Left Coast, 2012. p. 9-39.
- O'DONOGHUE, Donald. Situating space and place in the making of masculinities in schools. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, Philadelphia, v. 3, n. 1, p. 15-33, 2006.
- PELLEGRINI, Anthony; DAVIS, Philip. Relations between childrens playground and classroom-behavior. **British Journal of Educational Psychology**, London, n. 63, p. 88-95, 1993.
- PELLEGRINI, Anthony; BOHN, Catherine. The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. **Educational Researcher**, Washington, v. 34, n. 1, p. 13-19, Jan. 2005.

PELLEGRINI, Anthony; SMITH, Peter. School recess: implications for education and development.

Review of Educational Research, Washington, v. 63, n. 1, p. 51-67, 1993.

POTTS, Anthony. Schools as dangerous places. **Educational Studies**, Philadelphia, v. 32, n. 3, p. 319-330, 2006.

PRIGOGINE, Ilya. **From being to becoming**: time and complexity in the physical sciences. San Francisco: W.H.Freeman, 1980.

RENOLD, Emma. 'All they've got on their brains is football: sport, masculinity and the gendered practices of playground relations. **Sport, Education and Society**, Abingdon, v. 2, n. 1, p. 5-23, 1997.

RODRÍGUEZ NAVARRO, Henar; GARCÍA MONGE, Alfonso; RUBIO CAMPOS, M. Carmen. The process of integration of newcomers at school: students and gender networking during school recess. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Abingdon, v. 27, n. 3, p. 349-363, 2014.

SANDBERG, Anette. Play memories and place identity. **Early Child Development and Care**, London, v. 173, n. 2, p. 207-221, 2003.

SARKIN, Julie.; McKENZIE, Thomas; SALLIS, James. Gender differences in physical activity during fifth-grade physical education and recess periods. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 17, n. 1, p. 99-106, Oct. 1997.

SKARDA, Christine; FREEDMAN, Walter J. How Brains make chaos in order to make sense of the World. **Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, v. 10, n. 2, p. 161-195, 1987.

SPARKES, Andrew. **Telling tales in sport and physical activity**: a qualitative journey. London: Human Kinetics, 2002.

THORNE, Barrie. **Gender play**: girls and boys in school. New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

TOREN, Christina. **Mind, materiality and history**: explorations in Fijian ethnography. London: Routledge, 1994.

VACA ESCRIBANO, Marcelino. Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, n. 4, p. 91-110, 2007.

VARELA, Julia. El cuerpo de la infancia: elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. **Sociedad, Cultura y Educación**, Madrid: Universidad Complutense. p. 229-287, 1991.

VIÑAO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel. 1998.

