

# EQUIDAD Y EDUCACIÓN FÍSICA. UNA ESTRATEGIA INCLUSIVA EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

**José Luis Villena Higuera**  
Universidad de Granada, España

## 1. INTRODUCCIÓN

La actividad física es, en la actualidad, uno de los vínculos más importantes que se tiene entre el ámbito educativo y la motivación del alumnado. Niños, niñas, jóvenes acuden a la llamada del juego y el deporte con mayor facilidad de lo que responden a otras disciplinas curriculares o de entretenimiento. La esencia más simple de las corrientes pedagógicas que envuelven los actuales currículos, solicita que sean los docentes y monitores quienes deben estudiar las necesidades e intereses de alumnos y alumnas para diseñar sus propuestas de aula o salón. Pues bien, en esta situación, esa afinidad de los y las más jóvenes por las actividades lúdicas y deportivas puede convertirse en un elemento educador de valores muy interesantes.

El presente trabajo ofrece una estrategia de intervención para las sesiones de educación física o acciones no formales donde se traten contenidos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de los deportes. Ha sido utilizada con un éxito notable en proyectos de acción socio-deportiva llevados a cabo en Granada (España) y Lima (Perú), actuando en colectivos catalogados en riesgo social. Así, los beneficios observados en la práctica con este tipo de población, refuerzan su idoneidad y aplicabilidad en contextos escolares, digamos, más *normalizados*. Por ello, planteamos aquí su utilización también dentro de las sesiones ordinarias de educación física por lo que emplazamos a que al leer esta propuesta, se intente pensar en la doble realidad: programas extraescolares y sesiones normalizadas.

Como el título ya advierte, se trata de la utilización del concepto de equidad dentro de la propuesta curricular. Uno de los puntos negativos que muchos educadores otorgan a la actividad física y deportiva, es el *excesivo* celo de muchos practicantes y cierto desmedido afán por la victoria que provoca con base a esa competitividad, resultados poco recomendables en una actividad educativa. Empero, nuestra iniciativa surge de la valoración del empate (entendido como igualdad en el marcador registrado al final de la actividad deportiva o partido) como estrategia en el desarrollo de sesiones con contenido deportivo.

Parte de la premisa de la relativización del resultado en los encuentros de distintas disciplinas deportivas, el ejercicio de la responsabilidad por medio de la toma de decisiones

consensuadas y el fomento de valores como la cooperación y la participación. Su aplicabilidad va en aumento a medida que la edad de los sujetos a los que va dirigida aumenta, puesto que permite una mayor conceptualización de lo que va sucediendo.

## 2. LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

El objetivo de nuestro trabajo y el de utilizar el concepto del empate se asienta en la potenciación de la dimensión social de los sujetos por medio de la intervención educativa y deportiva. La estrategia utilizada se basa en las relaciones e interacciones que se establecen en el grupo de iguales, apoyándose y utilizando los beneficios que otorga el grupo. Hay muchas características individuales de alumnos y alumnas que conforman el grupo-clase, que producen una identidad grupal que debe ser conocida y utilizada educativamente por el/la maestro/a o animador/a.

Hay también diferencias entre las relaciones con los iguales y las de la figura del maestro o maestra. Éstas son asimétricas, al estar basadas en una relación de complementariedad entre dos personas de distinto estatus (las habilidades cognitivas y sociales, y el poder del adulto son en teoría mayores). Sin embargo, las relaciones entre iguales se caracterizan por la simetría, por estar basadas en la igualdad, la cooperación y reciprocidad entre sujetos que tienen destrezas similares. En estos casos, en los que ese grupo de iguales no se encuentra claramente definido, es preciso actuar para configurarlo de modo que se puedan dar estos procesos.

Las diferencias con las relaciones que se establecen fuera de su grupo de iguales son marcadas si se observan las funciones que cumplen esos contactos con quienes tienen su misma edad; así, se puede hablar de funciones o competencias sociales específicas promovidas desde la interacción con iguales, como es el caso del aprendizaje del control de impulsos agresivos y la expresión de conductas prosociales.

La imagen social de sí mismo/a también evoluciona. Se conceptualiza la pertenencia a grupos sociales o familiares, estableciendo paulatinamente sentimientos interpersonales cada vez más afianzados. Un/a preescolar puede ser «compañero/a y amigo/a» si comparte algo con él/ella. Al hacerse mayor, los requerimientos a cumplir para ocupar ese puesto tan privilegiado va teniendo un precio más alto y pocos/as son los/as elegidos/as.

Se irá produciendo, entonces, si los plazos se van cumpliendo un aumento de la autonomía del sujeto en casi todos los órdenes. A partir de los 7 años, según Piaget, los niños y niñas evolucionan de la *heteronomía* a la *autonomía* moral. Describe en el contexto de las relaciones con compañeros y compañeras, descubren que la *reciprocidad* es necesaria para actuar conforme a las reglas, teniendo en cuenta que las reglas son efectivas si las personas están de acuerdo en aceptarlas. Su procedencia ya no se deriva de una autoridad externa (Dios, padres o adultos), sino que son el resultado de convenciones acordadas entre individuos

y, por lo tanto, pueden modificarse. Esto es una herramienta fundamental para nuestro trabajo: la convicción de todos y todas de que, quizá por primera vez, las cosas son como queremos que sean y lo que decimos es aceptado. Esto es así sobre todo con aquellos/as que se adaptan al principio de la mayoría o sienten deseo de pertenecer a ese grupo, aunque sigue planteando problemas con aquellos/as que no encuentran su rol dentro del mismo, no han superado su etapa destructiva o son contrarios frontalmente a los planteamientos aceptados. Su evolución es variable.

Otros aspectos significativos en cuanto a la autonomía moral son *la reducción del absolutismo y de la creencia en la justicia inmanente*, según la cual la violación de las reglas siempre conlleva un castigo. Así, el realismo moral característico de los/as niños/as preescolares evoluciona hacia un *relativismo moral* unido a un *igualitarismo progresivo*, con creciente capacidad para evaluar los actos sin la dependencia de la persona mayor.

Para ello usan la *responsabilidad subjetiva*, centrándose en los motivos o intenciones que subyacen a la conducta. Los/as niños/as consideran que los castigos no deberían administrarse forzosamente porque se hubiera violado cualquier regla, sino más bien deberían adecuarse al delito cometido. Existe una distinción entre los castigos apropiados y los castigos arbitrarios que exceden la transgresión realizada. Esto es fundamental de cara al concepto del monitor o monitora dentro del grupo y, si no se actúa correctamente, se corre el peligro de perder credibilidad demasiado pronto. Aún así, los/as niños/as aún tienden a estar limitados a la noción «igual justicia para todos y todas» pues la imparcialidad, en estas edades, significa el tratamiento de los individuos por igual. Sólo cuando se empieza a conocer las distintas dimensiones del/a otro/a, es decir, el conocimiento interpersonal, comprenden las reglas. Por tanto, para Piaget, los primeros signos de la moral autónoma son la reciprocidad y el respeto mutuo. No obstante, no será hasta los primeros años de la “adolescencia”, como poco, cuando la justicia igualitaria tenga un carácter realmente imparcial, en el sentido de aplicar las reglas según la situación, circunstancias y motivos en que se produzcan las transgresiones.

En ese deambular por lo que significa el concepto del “otro” o la “otra”, a lo largo de estos años serán progresivamente conscientes de que los demás también les pueden conocer a ellos de forma recíproca. Por ello, según avancen los años escolares, los/as niños/as irán comprendiendo que deben disimular sus intenciones en los juegos, para que sus estrategias no sean «descubiertas» por los otros. Esto les otorga la capacidad de “leer” las situaciones un tanto más allá de lo que lo venían haciendo y ser conscientes de realidades más complejas que requieren de sí mismos un poder de decisión, por ejemplo, mayor, dadas las diversas posibilidades de actuación que se abren por esa mejor captación de lo que perciben.

El/la niño/a va a pasar en estos años de poder adoptar perspectivas sólo en situaciones didácticas, es decir, en situaciones en las que él o ella y otro/a están implicados, a poder «ver» esa situación en la que está inmerso/a desde el punto de vista de una tercera persona, y

comprender que ésta puede tener un enfoque distinto del problema al no hallarse implicada, aunque esto también tendría sus matizaciones. Este planteamiento debería irse haciendo extensible también a grupos más amplios y generalizables.

Además, tendrán una concepción más integrada de sus iguales, en la que se advierte un interés por reconciliar características aparentemente opuestas, analizando las causas que puede haber por debajo de ellas, lo que les permitirá ir aceptando que existen diferencias también escondidas por lo que crecerá su capacidad de enjuiciamiento. Aunque se ha tratado de caracterizar las dimensiones evolutivas que son comunes a la comprensión creciente, tanto de los pensamientos como de los sentimientos, las intenciones o la personalidad de otros, lo cierto es que los/as niños/as no tienen por qué evolucionar con el mismo ritmo en cada uno de estos aspectos del conocimiento interpersonal. Algunos/as de ellos/as, por tener componentes más evidentes, van a ser más sencillos de comprender que otros, cuyo carácter más «interno» retrasará tal comprensión. Su bagaje de experiencias irá creciendo con el tiempo y se supone (y espera) que se equiparen los diferentes tipos de parámetros que se pueda encontrar.

### 3. TRATAMIENTO DESDE LA LOGSE

El espíritu de esta ley y también uno de los objetivos fundamentales que la LOGSE, la ley que actualmente rige en España, plantea es la permanente *adaptación* del sistema educativo a las necesidades educativas de los distintos grupos o bien individuos para la plena incorporación de niños/as en riesgo social a la educación. Por esto nuestro objetivo es hacer ver que el alumnado con problemas de inclusión, pueden y deben incorporarse a la escuela siempre respetando su singularidad (como la de cualquiera) de forma que puedan desarrollarse y manifestarse como individuos iguales en derechos, pero siempre sin interferir de forma negativa en su propia cultura.

Otro de los puntos esenciales que trata la Reforma, hace alusión a la *diversidad*, entendiendo como tal que alumnos y alumnas son ya de por sí diferentes, por lo que presentan necesidades especiales. El hecho de encontrarnos con sujetos que tienen características similares solamente nos debe servir para considerar también su dimensión como integrantes de un colectivo concreto y reforzar la necesidad de intervención en ese sentido. Así, la LOGSE habla además de *comprensividad* o semejanzas entre ellos. Como bien apunta Sánchez (1995): *la diversidad se relaciona preferentemente con los alumnos y la comprensividad con el currículo. Ambos conceptos son básicos y fundamentales.*

Destacamos, focalizando hacia el aspecto social y de respeto mutuo que queremos proponer, uno de los objetivos generales de área recogidos en el Diseño Curricular Base para Educación Primaria en España, donde se expresa:

- Canalizar la necesidad de actividad física a través de su participación en diversos tipos de juegos con independencia del nivel de destreza alcanzado en los mismos, aceptando las normas y el hecho de ganar y perder como elementos propios del mismo, cooperando cuando sea necesario. Entendiendo la oposición como una dificultad para superar y evitar comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad.

#### **4. LA PRÁCTICA: LA COMPETICIÓN Y EL CAMINO HACIA EL EMPATE**

Como hemos apuntado anteriormente, estas reflexiones nacen de la práctica durante varios años de una manera, digamos, poco común de entender el deporte. Al empezar nuestro trabajo, consideramos que, para la edad a la que iba destinado el programa (6-12 años) y para el mejor cumplimiento de nuestros objetivos, el hecho de que pareciera que trabajábamos para obtener un producto cuantificable en cifras (como puede ser el resultado de un partido o de una competición oficial a nivel, por ejemplo, del Patronato Municipal de Deportes), sólo entorpecería nuestra labor. Además, podría crear un clima de tensión tanto dentro como fuera (por los padres que quieren que sus hijos e hijas ganen sobre todas las cosas, por ejemplo y sin ir más lejos), que consideramos innecesario. De ello tenemos suficientes experiencias como para actuar de este modo.

Somos conscientes, no obstante, de que ese matiz competitivo puede ayudar a un esfuerzo superior y es posible que ofrezca un nivel de motivación mayor en los/as participantes y por ello no lo obviamos, pero sí lo matizamos suficientemente. Intentamos, así, eliminar es el factor contaminante que puede suponer la concepción que, nosotros los adultos, tenemos del término “victoria” y que de forma más o menos consciente tratamos de transmitirles.

Así, buscamos que no hubiera perdedores en las actividades, restándole importancia al resultado, y si lo utilizábamos, se hizo para premiar actitudes acordes y fomentables inscritas en el espíritu del programa (otorgar “puntos” o “goles” por compañerismo, respeto al árbitro, etc.) más que por criterios de exaltación de vencedores y menosprecio de perdedores.

Así, nuestro objetivo de intentar obviar la competición o, mejor dicho, eliminar aquellos elementos extrínsecos a su naturaleza (“todo vale para ganar”; “si no se gana no sirve para nada”, etc.). La mayor parte de las veces en la que hubo que plantear que la actividad tuviera un resultado, digamos, final, los/as niños/as se fueron acostumbrando paulatinamente a la circunstancia de que al sumar los puntos/goles obtenidos al llegar esa meta, los que se conseguían por la participación, por la colaboración, por el respeto a todos, por el juego limpio, etc. dieran un resultado de ¡EMPATE!, con lo que nadie salía perjudicado. Al resultar el marcador insuficiente para explicar y resumir el juego (no había “ganado” nadie) todos/as tenían que escudriñar un poco más allá para determinar lo que habían hecho. No hablaban de “Hemos ganado” sino “Hemos jugado mucho y la he pasado muy bien”. Así han considerado como habituales acciones de tolerancia y de respeto, como partes integrantes del proceso de

juego (con la confianza de la extrapolación a la vida en general), como acciones satisfactorias para todos/as.

#### 4.1. La responsabilidad y participación en la toma de decisiones.

Hemos hecho mención de otorgar puntos/goles por ítems distintos además de los habituales (que el balón penetre en la portería o canasta, toque el suelo, etc.). La estrategia que seguimos fue la de diseñar previamente en cada deporte a desarrollar un reglamento mediante el descubrimiento guiado. Utilizando un día de lluvia y la participación de quienes no podían realizar educación física a causa de su salud, se fueron confeccionando reglamentos de cada deporte. En ellos se especificaba qué contenidos y qué puntuaciones se consideraban. Estos reglamentos tomaban su disposición definitiva mediante el descubrimiento guiado, como hemos indicado. Se firmaban por todos y todas quienes iban a jugar. El maestro inducía a llegar a conclusiones positivas para el grupo a nivel cooperativo, participativo, etc. entre otros podrían ser:

- Puntos por número de pases conseguidos.
- Puntos por la belleza/espectacularidad de los mismos (factor abierto, para que el maestro compensara las puntuaciones, buscando el empate y que añadía un ítem de dificultad muy motivadora).
- Puntos por participación de todos los integrantes del equipo.
- Puntos por la no realización de faltas y trato correcto con compañeros y contrarios.
- Puntos por el respeto y facilitar la labor del árbitro (cuyo rol iba rotando entre los/as participantes).
- Puntos por tener al jugador más valioso: el que más asistencias de gol/tanto daba en el partido.

Todo ello se reflejaba en unas fichas a modo de actas, muy fáciles de manejar por los/as alumnos/as y que finalmente recontaba el maestro para llegar al punto de empate. Obviamente, a medida que se realizaba en cursos superiores, la complejidad de las reglas (y por tanto su riqueza), iba también en aumento. Además, esto permitía la comprensión paulatina de los objetivos de la actividad general.

Este proceso ayudaba a la participación de todos y todas en el desarrollo de las sesiones y permitía lograr los objetivos de cohesión fijados. Así, se sentían verdaderamente partícipes de lo que estaba haciendo (*actividad significativa*) puesto que eran ellos/as quienes ayudaban a disponer las reglas y hacerlas cumplir. El sentimiento de que infringirlas suponía una especie de transgresión contra sí mismo/a funcionó enteramente.

#### 4.2. Las tareas deportivas, predeportes y deportes.

Muchas de las tareas deportivas que planteamos tuvieron un enfoque de lucha contra sí mismo/a, buscando la superación personal gradual y sistematizada partiendo de sus

intereses y capacidades. También se dispusieron juegos predeportivos y actividades deportivas colectivas en las que todos participan para conseguir ese fin y todos/as resultaran igualmente útiles y necesarios/as (con distribuciones grupales de número variable según el tipo de actividad y el objetivo en cada tarea).

Lógicamente, ante la edad de los/as participantes, este proceso descrito no podía asentarse en planteamientos cognitivos sino por medio de la vivencia directa ("lo que me ha supuesto, en mí mismo/a"). No obstante, y como también resulta lógico, si bien este ha sido el análisis global, se han registrado conductas de muy diverso tipo a modo intergrupales e intrasujeto aunque ha sido la tónica general a lo largo de todo el curso.

Muchas de las actividades propuestas fueron abiertas, con diferentes respuestas posibles (tanto correctas como incorrectas) y buscando que se resolvieran de forma autónoma todas las situaciones. Por esta razón se buscó un índice de variabilidad en la práctica alto para que la riqueza de la experiencia fuese máxima (siempre según las posibilidades de cada individuo).

En la vuelta a la calma realizada al final de las sesiones, se incidió (además de en la recuperación orgánica) en la conceptualización de la actividad realizada, comentado entre todos/as las actividades propuestas, lo mejor, lo peor, junto con el contenido ("ayuda", "compañerismo", "higiene", etc.) que hubiese sido el predominante en la sesión. Cada semana, se realizaba en sus casas un pequeño escrito o relato, un cuento o un dibujo en el que intentarían plasmar una situación vivida en las sesiones y explicarían a los/as demás compañeros/as posteriormente su significado, el porqué lo habían hecho, etc. Además anotaron algún comportamiento (de sus amigos, familiares, etc.) que fuese contrario a los vistos en las sesiones y que catalogaran como perjudiciales.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ARRÁEZ, Juan Miguel: *Teoría y Praxis de las Adaptaciones Curriculares en la Educación Física*. Málaga, Ediciones Aljibe. 1998.
- DELGADO, Miguel Ángel: *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada, I.C.E. Universidad de Granada. 1991.
- GRÉHAIGNE, Jean (1993): *El juego. Sus diversas manifestaciones y utilidad educativa*. Málaga, UNISPORT (IV Jornadas UNISPORT sobre juego). 1993.
- LORENZO, Manuel: *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*, Madrid, Editorial Universitas. 1997.
- SÁNCHEZ, Antonio: *La educación para la diversidad: Concepto y fundamentación*. Granada, Ed. Osuna (Primeras Jornadas de Educación para la Diversidad). 1995
- SEVILLA, Diego: *La educación para la diversidad a la luz de la legislación educativa*. Granada, Ed. Osuna (Primeras Jornadas de Educación para la Diversidad). 1995

SILES, Nono: *La educación bien vale un Perú*. En prensa. 2002.

VILLENA, José Luis: *Propuesta del Juego y el Deporte como elemento Educador e Investigador*. Universidad de Granada (II Jornadas de Formación Didáctica: La investigación del profesorado en la E.F. El aprendizaje del deporte en la clase de Educación Física). 1998.

VILLENA, José Luis (2003): *Análisis y evaluación de un programa de interaprendizaje comunitario en un distrito marginal de Lima (Perú)*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Sin publicar.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**