Mª José Mosquera González

Non violencia no deporte e na vida

Guía para docentes e persoas interesadas

Código da **non violencia** para o **deporte** e para a **vida**

XUNTA DE GALICIA

NON VIOLENCIA
NO DEPORTE E NA VIDA

GUÍA PARA DOCENTES
E PERSOAS INTERESADAS

CÓDIGO DA NON VIOLENCIA
PARA O DEPORTE E PARA A VIDA

XUNTA DE GALICIA

Edita: Dirección Xeral para o Deporte.
Consellería de Familia, Xuventude,
Deporte e Voluntariado. Xunta de Galicia.

© Autora: M.ª José Mosquera González.

© da presente edición: Dirección Xeral
para o Deporte. Consellería de Familia,
Xuventude, Deporte e Voluntariado.
Xunta de Galicia.

Fotógrafos: Miguel Ángel Fernández,
Antonio Sánchez Pato, Joaquín Gómez
Varela, Juan Antonio Garzón, Juan
Bada, Carlos Pardellas e Víctor Echave.

Colaboradores: Antonio Sánchez Pato, Rui
Proença García e Juan Bada Jaime.

Deseño e maquetación: Xaniño
[3w.xani.net]

Deseño de portada: Idea.

Depósito Legal: C-2369-04

A Coruña, 2004

ÍNDICE

Agradecementos 7

Introdución 11

PRIMEIRA PARTE 15

1.- O DEPORTE NA SOCIEDADE: A CULTURA DEPORTIVA NA SOCIEDADE ESPAÑOLA 17

1.1. O deporte é algo máis que actividade física 17

1.2. A cultura deportiva na sociedade española 19

1.2.1. A influencia da posmodernidade de decadencia na cultura deportiva 22

1.3. Os valores da cultura deportiva 26

1.3.1. Competición-Recreación 27

1.3.2. Xustiza-Inxustiza 28

1.3.3. Saúde-Causa de enfermidade 36

1.3.4. Xogo limpo-Xogo sucio 37

1.3.5. Gañar-Perder 37

1.3.6. Deporte civilizador-Deporte descivilizador 38

2.- A VIOLENCIA NO DEPORTE OU A VIOLENCIA DO DEPORTE 41

2.1. O significado do concepto de violencia: a violencia como construción social 42

2.2. Agresividade e violencia 44

2.3. Os tipos de violencia 48

3.- AS CAUSAS DA VIOLENCIA NO DEPORTE NON ESTÁN SÓ NO MUNDO DO DEPORTE 51

3.1. O ámbito do individuo como causa de violencia no deporte 53

3.2. A cultura e as características da sociedade como causa da violencia no deporte 54

3.3. O propio contexto deportivo como causa da violencia no deporte 57

3.4. A estrutura sociodeportiva como causa da violencia no deporte 58

3.5. A xeito de conclusión 60

4. A ESCOLA NAS SOCIEDADES POSMODERNAS 63

4.1. A influencia da posmodernidade de decadencia na escola 63

- O todo vale, a ausencia de ética e de autoridade 66
- A fama, o ser o mellor, o ter e a pouca importancia do ser e do saber 67
- A ausencia de culpa, o xogo sucio e o perdón 68
- O individualismo-particularismo 68
- A dificultade para establecer lazos de relación e para cooperar 69
- O illamento 70
- A filosofía do usar e tirar 71

4.2. Exemplos de violencia na vida cotiá do deporte e da actividade física susceptibles de ser desenvolvidos por profesores e adestradores 71

4.2.1. Actitudes e comportamentos contrarios ao xogo limpo e á *non violencia* 72

4.2.2. Actitudes e comportamentos contrarios ao significado da competición 73

4.2.3. Actitudes e comportamentos contrarios ao significado da cooperación 75

4.3. A *non violencia* como camiño cara a unha escola da posmodernidade de resistencia: aprendendo a afrontar conflitos 77

SEGUNDA PARTE 85

5.- NON VIOLENCIA, EDUCACIÓN PRIMARIA E EDUCACIÓN FÍSICA. PROPOSTAS METODOLÓXICAS E DIDÁCTICAS 87

5.1. Vinculacións entre a *non violencia*, a educación primaria e a educación física 87

5.1.1. A relación da *non violencia* co currículo oficial da educación primaria 87

5.1.2. A relación da *non violencia* co currículo oficial da educación primaria en educación física 90

• Funcións da educación física 91

• Obxectivos xerais da área de educación física na etapa de educación primaria 92

• A relación da *non violencia* cos distintos tipos de contidos en educación física 93

• Criterios de avaliación en educación física na etapa de primaria e a súa relación coa *non violencia* 96

• Os temas transversais en educación primaria e a súa relación coa *non violencia* 98

5.2. Proposta didáctica: categorías de actitudes, comportamentos e orientacións metodolóxicas para desenvolver a *non violencia* 100

5.2.1. Pautas xerais para a aplicación e desenvolvemento das categorías de *non violencia* 101

5.2.2. Recomendacións operativas sobre como traballar as categorías da *non violencia* 110

5.2.2.1. Relación de tipos de xogos e actividades para traballar as categorías de *non violencia* 112

5.2.3. Categorías de actitudes e comportamentos da non violencia para incorporar á programación didáctica 119

5.2.3.1. Actitudes e comportamentos de xogo limpo e *non violencia* (XL) 120

• XL 1. Sancionar a violencia física 121

• XL 2. Rexeitar a violencia verbal 123

• XL 3. Rexeitar a violencia xestual 125

• XL 4. Controlar a violencia simbólica 127

• XL 5. Defender o xogo limpo 132

5.2.3.2. Actitudes e comportamentos axeitados ao significado da competición (COM) 135

• COM 1. Concepto amplo de competición 136

• COM 2. Entender a competición como moito máis que gañar 137

• COM 3. Ensinar a gañar e a perder 139

• COM 4. Estar dispostos a recoñecer a superioridade do contrario 142

5.2.3.3. Actitudes e comportamentos axeitados ao significado da cooperación (COOP) 143

• COOP 1. Rexeitar a individualidade 144

• COOP 2. Rexeitar as actitudes e comportamentos de superioridade 146

• COOP 3. Rexeitar o machismo e o sexismo 149

• COOP 4. Defender o diálogo ante os conflitos 151

• COOP 5. Valorar o ter palabra e o cumprimento dos compromisos adquiridos 154

BIBLIOGRAFÍA 159

ANEXOS 163

A. Dicionario de termos 163

B. Código da *non violencia* para o deporte e para a vida 168

C. Contrato da *non violencia* e carné da *non violencia* 175

D. Cadros de experiencias de xogo limpo desenvolvidas por diferentes institucións internacionais, nacionais e autonómicas 179

AGRADECEMENTOS

Son moitas as persoas que colaboraron, dun modo ou doutro, na elaboración das diferentes guías da *non violencia* para o deporte e para a vida.

En primeiro lugar, recoñecemos as contribucións de Antonio Sánchez Pato ao longo destes anos e no desenvolvemento deste proxecto. A súa actitude de implicación e compromiso, a súa formación en filosofía, en educación física e nos temas de violencia no deporte convérteno nun colaborador imprescindible.

O noso recoñecemento a Rui Proença García, porque nos transmitiu, ao longo de numerosas sesións de traballo en Porto e na Coruña, o seu pensamento sobre o deporte dende a socioloxía, a antropoloxía e a filosofía. A precisión das súas ideas orientou o proxecto de investigación que vimos desenvolvendo.

Agradecemos, ademais, a implicación de Juan Bada Jaime na elaboración desta Guía para docentes e persoas interesadas, sen as súas contribucións e coñecementos didácticos da educación física non sería posible deseñar unha proposta didáctica da *non violencia* tan elaborada.

Por outra banda, o traballo de busca de información de Cristina Rodríguez Novo fixo posible a confección dos cadros sobre organismos internacionais, nacionais, autonómicos e provinciais que se inclúen no anexo, e que achegan información sobre as iniciativas de xogo limpo.

A nosa gratitude para Belén Toja e Celso Carrera que, coa súa especialización nos temas propios da didáctica e da pedagoxía da educación física, contribuíron a consolidar a proposta didáctica da *non violencia*.

Paula Bothello Gomes revisou os apartados relativos ao xénero e ao feminismo da diferenza; agradecemos as súas suxestións e o compromiso que mantén con estes temas.

As conversacións mantidas con Mauricio Murad sobre a realidade da violencia no fútbol do seu país (Brasil) proporcionáronnos con-

tribucións relevantes para este proxecto. O seu excelente traballo de tese doutoral engadiu importantes matices para comprender a complexidade da violencia dende a perspectiva dos xogadores profesionais de fútbol: de Porto (Portugal) e Río de Xaneiro (Brasil).

O meu agradecemento tamén para Manuel Fernández Blanco por ceder con xenerosidade artigos inéditos, aínda en prensa, e polas precisións, matices e profundidade das súas suxestións para delimitar os complexos límites entre a agresividade e a violencia.

A Rafael Martín Acero, pola súa disposición para atender as dúbidas que se nos presentaron no desenvolvemento do proxecto. Polas conversacións que mantivemos. E polas suxestións ao Código da *non violencia*.

Agradecemos, ademais, a participación dos alumnos de 5ºA, e dos seus profesores, do colexio público Isidro Parga Pondal de Santa Cruz (Oleiros), posto que nos axudaron a perfilar e a adaptar a linguaxe e expresións do Código da *non violencia* aos alumnos do segundo e terceiro ciclo de educación primaria. Igualmente, queremos agradecerlles a súa colaboración nas sesións de fotografía para simular as situacións deportivas necesarias para ilustrar a Guía para docentes e persoas interesadas e a Guía para nais e pais.

Tamén recoñecemos a implicación do Club Imperator-OAR-Universidade da Coruña na difusión da non violencia, ao incorporar os premios da *non violencia* ao seu IV Torneo de Fútbol. O noso agradecemento, ademais, aos equipos que participaron nas sesións fotográficas para ilustrar as situacións da competición deportiva.

Á Asociación de Deporte para Todos, organizadores da IX Carreira Alternativa Carrefour, que nos permitiron recoller diferentes imaxes desa actividade.

A Miguel Fernández, que soubo captar a filosofía da *non violencia* para realizar as fotografías axeitadas ao contido. A Joaquín Gómez Varela, Antonio Sánchez Pato, Juan Bada Jaime, Juan Antonio Garzón, Carlos Pardellas e Víctor Echave, que nos achegaron as súas fotografías para ilustrar situacións deportivas e de tempo libre.

Ao R. C. Deportivo da Coruña, ao seu presidente Augusto César Lendoiro e a Manuel Montiel, a Juan Lagarda e a José Antonio Piñeiro, por entender o traballo que vimos realizando e permitirnos, dende a tempada 92-93, acceder ao estadio de Riazor para observar aqueles partidos que eran do noso interese.

E, finalmente, non podiamos esquecernos do mellor equipo. Antonio, Dolores e Carolina axudáronnos, dun modo especial, a recoller as noticias de violencia no deporte reflectidas nos medios de comunicación e a identificar situacións de violencia moi sutís na vida cotiá escolar.

INTRODUCIÓN

A Guía para docentes e persoas interesadas que presentamos a continuación forma parte do proxecto de *non violencia* (*) no deporte e na vida, xunto con outros materiais:

- Guía para escolares e persoas curiosas.
- Guía para nais e pais.
- Marcapáxinas, destinado ao público en xeral.

O proxecto mencionado ten como obxectivo xeral ofrecerlles aos distintos colectivos implicados nos contextos escolares e deportivos da educación primaria recursos para comprender os factores que poden desencadear condutas de violencia no deporte. E, ao tempo, presentar estratexias de intervención dende a *non violencia* para temperar esas condutas e a súa gravidade.

A Guía para docentes e persoas interesadas consta de dúas partes. A **primeira parte** ofrece unha análise do deporte, da violencia e da escola dende unha perspectiva social. O primeiro capítulo comeza por situar o deporte na sociedade como unha institución social. Neste sentido, aborda a cultura deportiva da posmodernidade de decadencia como o contexto responsable da aparición das condutas de violencia no deporte, e na vida. A continuación, especifícanse os valores da cultura deportiva e as súas posibles orientacións. No capítulo segundo analízase a violencia no deporte, o significado do concepto de violencia, as diferenzas coa agresividade e os tipos de violencia. O terceiro capítulo explica, dende a teoría dos ámbitos intercondicionantes, que as causas da violencia no deporte non están só no deporte, atópanse no ámbito do individuo, na sociedade, no contexto propio deportivo e na estrutura sociodeportiva. O cuarto capítulo analiza a escola nas sociedades posmodernas e, especialmente, a influencia da posmodernidade de decadencia nos contextos escolares. Neste sentido, preséntanse diferentes exemplos de violencia na vida cotiá da actividade física escolar susceptibles de ser desenvolvi-

* Aínda que, cada vez máis, se opta por unir ambas as palabras e formar unha soa, con contido propio, escríbese deste xeito por criterios lingüísticos.

dos por profesores e adestradores. Finaliza este capítulo coa explicación máis detallada da filosofía da *non violencia* como proposta de intervención para achegar a escola á posmodernidade de resistencia.

A **segunda parte** da Guía para docentes e persoas interesadas ofrece o desenvolvemento da proposta didáctica da *non violencia* para facilitar a adaptación, a esta filosofía, dos proxectos curriculares de centro e as programacións de aula da área de educación física na educación primaria. Neste sentido, identifícanse as conexións entre a *non violencia*, a educación primaria e a educación física en canto ás seguintes cuestións: funcións da educación física, obxectivos xerais da área, contidos, criterios de avaliación e temas transversais. A continuación, a proposta didáctica da *non violencia* incorpora diferentes apartados: pautas xerais para a aplicación, recomendacións operativas, relación de tipos de xogos e actividades e as categorías específicas da *non violencia*. As categorías a través das cales se traballa a *non violencia* son tres: xogo limpo e *non violencia* (XL); competición (COM) e cooperación (COOP). Cada unha das categorías inclúe subcategorías, que coinciden coas utilizadas no cuarto capítulo da primeira parte para explicar os exemplos de violencia susceptibles de ser desenvolvidos por profesores e adestradores, pero neste caso en positivo, dado que son os ideais e referentes dende os que educar. As categorías e subcategorías mencionadas tamén estruturan o Código da *non violencia* que explicamos a continuación.

No anexo inclúense diferentes recursos. Un dicionario de termos, para explicar de forma breve os principais conceptos utilizados ao longo do texto. O Código da *non violencia*, que se inclúe tamén na Guía para escolares e persoas curiosas e na Guía para nais e pais, co obxectivo de presentar un instrumento que, de forma sistemática e operativa, concrete as condutas da *non violencia*. E o contrato da *non violencia* e o carné da *non violencia*, como documentos nos que poder reflectir o compromiso persoal de actuación. Así mesmo, elaboráronse diferentes cadros de experiencias de xogo limpo promovidas por institucións internacionais, nacionais e autonómicas, para proporcionar información e facilitar a consulta dos seus programas. E, finalmente, incorpóranse referencias bibliográficas básicas, a través das cales se poden ampliar os coñecementos.

Entendemos que a Guía para docentes e persoas interesadas pode ser un recurso para traballar a filosofía da *non violencia*, posto que intenta clarificar o concepto da violencia no deporte e os factores que a determinan, ademais de propoñer unha estratexia educativa concreta para traballar na práctica cotiá.

A teoría dos ámbitos intercondicionantes da violencia é a que articula o discurso elaborado, posto que os estudos que levamos a cabo nos permiten concluír que os factores de violencia no deporte proceden de catro ámbitos: o individuo, a sociedade, o contexto propio deportivo e a estrutura sociodeportiva. Dende esta perspectiva global, as iniciativas para previr e temperar a violencia no deporte, para ser realmente eficaces, deben proceder e atender a todos os ámbitos mencionados que inclúen os factores de violencia.

Neste sentido, o proxecto de *non violencia* no deporte e na vida situaríase dentro do ámbito da estrutura sociodeportiva, posto que é unha iniciativa impulsada polas institucións que organizan e definen o deporte: a Dirección Xeral para o Deporte. Á vez, tamén se vincula ao ámbito da sociedade, posto que este mesmo organismo forma parte da estrutura da Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado da Xunta de Galicia.

Pero, ademais, como a presente guía está orientada a docentes e persoas interesadas e vai acompañada doutros materiais: a Guía para escolares e persoas curiosas, a Guía para nais e pais e un marcapáxinas para o público en xeral, atende tamén ao ámbito do individuo, que é o responsable último de manifestar, consentir e transmitir condutas de violencia. Neste caso, os destinatarios son: nenos, deportistas, adultos, profesores e adestradores, pais e público en xeral.

Co obxectivo de facilitar a comunicación cos destinatarios do proxecto, creouse un enderezo electrónico ao que poden enviar as suxestións, propostas e consultas que consideren oportunas:

proxectononviolencia@xunta.es

Primeira parte

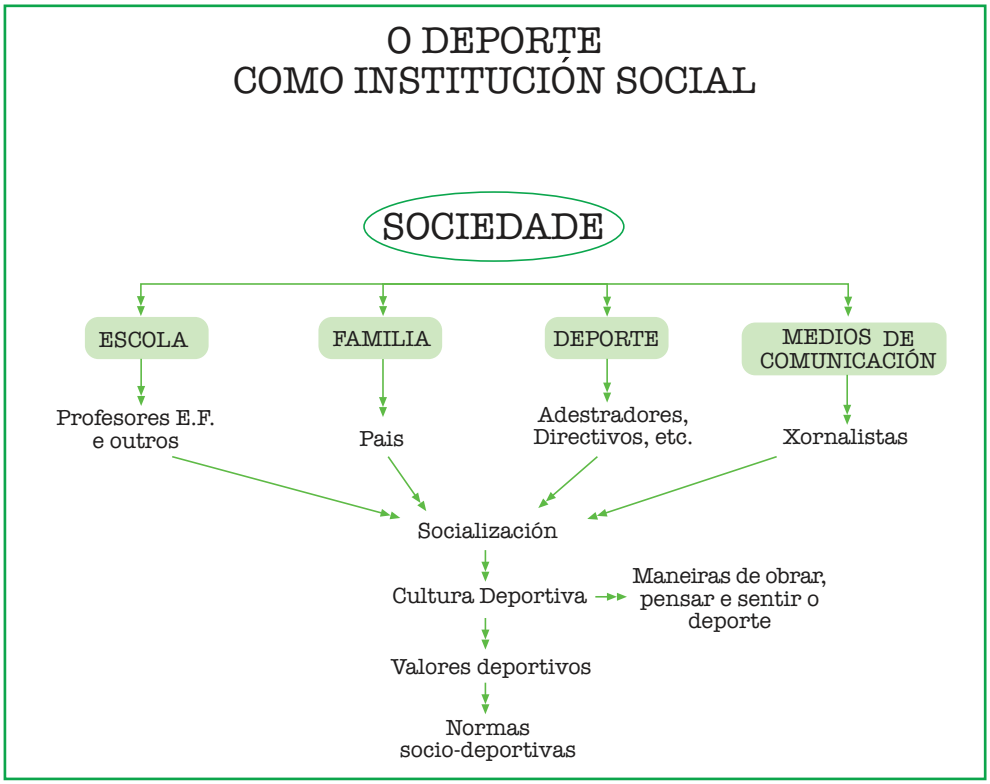
1

O DEPORTE NA SOCIEDADE: A CULTURA DEPORTIVA NA SOCIEDADE ESPAÑOLA

1.1. O DEPORTE É ALGO MÁIS QUE ACTIVIDADE FÍSICA

Cando falamos do deporte debemos considerar que non é só unha actividade física ou práctica deportiva que realiza a poboación no seu tempo de ocio ou de xeito profesional. Dende unha perspectiva social, o deporte é ademais unha **institución social** que, xunto con outras institucións, como a familia, a escola e os medios de comunicación, **socializa as persoas e transmítelles a cultura deportiva; é dicir, as maneiras de comportarse, de pensar e de sentir como espectadores deportivos ou como xogadores.**

Neste sentido, dado que o deporte é unha institución social que educa e transmite valores e normas sociodeportivas, debemos dicir que está a formar parte da sociedade, que non é independente e alleo a ela. Por esta razón fálase do deporte como **construción social**, como unha realidade que se constrúe a partir das características da sociedade e a cultura na que vive. Así pois, ten os valores que a sociedade e o home lle outorgan cando o crean e cando o xogan: será violento, machista e ensinará a facer trampas se na sociedade tamén existen colectivos, con presenza social, que responden a esa filosofía de vida.



No gráfico anterior están reflectidas diferentes cuestións:

- A situación do deporte como institución dentro da estrutura da sociedade.

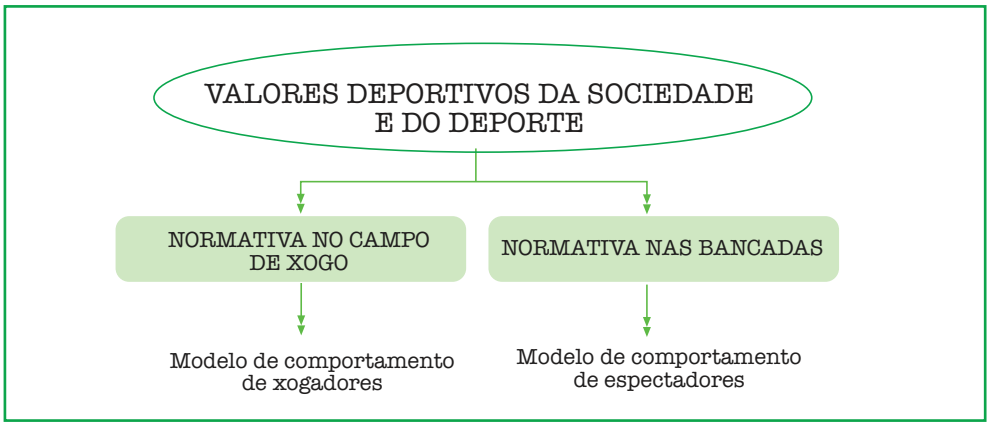
- A implicación de diferentes institucións (entre outras, a familia, a escola, o deporte e os medios de comunicación) no proceso de socialización e na transmisión da cultura deportiva.

- Os axentes de socialización que participan nesta: pais, profesores de educación física e profesores en xeral, adestradores, directivos, xornalistas, etc.

- E a concreción desta cultura deportiva en valores e normas sociodeportivos.

Neste proceso de socialización que, de forma conxunta, realizan, entre outras, as institucións mencionadas, e que transmiten a cultura deportiva dunha sociedade, están as pautas que ten esa sociedade con respecto á violencia: o que está permitido e o que é sancionado, como xogador e como espectador, en relación co tema que nos ocupa.

Estas pautas determinan os valores deportivos que son propios dunha sociedade, á vez que estes inflúen de novo na filosofía da sociedade. Polo tanto, os valores que conforman a cultura deportiva poden asumir plenamente ou non o xogo limpo, o rexeitamento ou a aceptación da violencia en calquera das súas manifestacións, etc., dependendo da relación dialéctica establecida coa sociedade. A partir destes valores deportivos concrétase a normativa de xogo que regula o comportamento no campo dos xogadores nas diferentes modalidades deportivas, **o modelo de deportista**: o que debe ser sancionado ou non dende criterios de violencia. Pero tamén, a partir destes valores deportivos, se determinan as normas cívico-sociais relativas aos espectadores, en definitiva, o **modelo aceptado de espectador deportivo**.



Como consecuencia, todas aquelas manifestacións de violencia que teñen lugar en contextos deportivos de competición, de recreación, no tempo libre, nos patios das escolas, nas clases de educación física, etc. están directamente condicionadas pola cultura deportiva e as características da sociedade na que viven as persoas que protagonizan un feito violento.

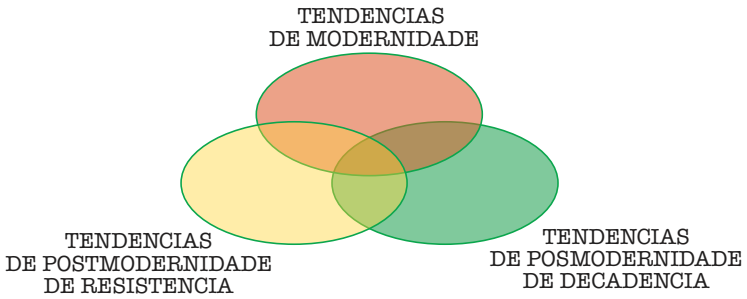
1.2. A CULTURA DEPORTIVA NA SOCIEDADE ESPAÑOLA

A sociedade española pasou nas últimas décadas por importantes transformacións. Unha vez que finaliza a etapa franquista, iníciase un período democrático que transforma paulatinamente os valores da sociedade e, como consecuencia, tamén do deporte, dado que este é, como indicamos, unha construción social.

Cuestiónanse os fundamentos da etapa anterior e iníciase o desenvolvemento dunha sociedade baseada nas liberdades democráticas. Esta posición de partida xera, no período de transición e nos anos seguintes, unha estrutura de oposicións en canto a valores que determina a aparición, no día a día, de dilemas e situacións de conflito ante a presenza de novas formas de entender a sociedade e as antigas formas herdadas. Os axustes entre as diferentes posicións son inevitables e o paso dos anos permite a consolidación dunha sociedade democrática que, como calquera tipo de sociedade, continúa experimentando, hoxe en día, transformacións e desaxustes na súa filosofía e valores.

A nova sociedade española, ademais de desenvolver un proceso interno de cambio, recibe e experimenta, como consecuencia da globalización, as influencias das transformacións sociais que se viñeron consolidando noutros países con anterioridade. Neste sentido, podemos dicir que, en termos xerais, os seus valores se achegan ao modelo das sociedades posmodernas, aínda que tamén permanecen nela características propias das sociedades modernas.

A CULTURA DEPORTIVA NA SOCIEDADE ESPAÑOLA



A posmodernidade incorpora unha proxecto xeral de apertura. Xa non se pechan camiños, senón que se abren, en todos os ámbitos, posibilidades de novos modelos: de familia, de persoas, de profesores, etc., e tamén de deporte. Neste sentido, o deporte, ademais da dimensión competitiva, potencia a dimensión lúdica e recreativa, por exemplo, co deporte para todos. Facilita a incorporación de colectivos anteriormente afastados do deporte (mulleres, terceira idade, etc.). Así

mesmo, impulsa a aparición continua de novos deportes: de esvaramento, de natureza, de aventura, de risco controlado, etc. E crea novas modalidades deportivas, como o tríathlon, coa combinación de prácticas tradicionais xa consolidadas.

En consonancia con esta postura, concédense máis liberdades de asociación, co cal a pluralidade se incrementa. E, para facer efectivos os presupostos democráticos, tamén se reduce o control social e se flexibilizan as posturas de autoritarismo.

O desenvolvemento destes valores positivos na sociedade española, que defenden a pluralidade, provoca un distanciamento das presentacións da sociedade moderna, que tende máis a pechar modelo e, en consecuencia, xera un achegamento a unha **posmodernidade de resistencia** (Besteiros, 2000), na que progresivamente se incorporan os valores ambientais, a preocupación polos colectivos máis invisibles (anciáns, mulleres e nenos), polos excluídos, polo respecto ás diferenzas, polas violencias simbólicas e físicas, etc.

Non obstante, esta sociedade española, ao igual que a doutros países, desenvolve outros valores que son propios dunha **posmodernidade de decadencia** (Besteiros, 2000), directamente relacionados cos diferentes tipos de condutas de violencia: indisciplina, abusos, etc., que se manifestan nos contextos cotiáns: deportivos, escolares, familiares, etc.

Debido ao tema que nos ocupa, imos centrar a análise da violencia nos contextos deportivos: entre espectadores, entre xogadores, cara ao árbitro, etc. Pero, tamén nos imos referir á indisciplina que apareceu nos centros escolares, no contexto das clases de educación física, noutras aulas e nos patios das escolas. Non obstante, non

podemos deixar de denunciar outros tipos de violencia, posto que todas elas teñen a mesma raíz. Referímonos á crecente violencia de xénero masculino, que ten como resultado a morte dun número importante de mulleres; os abusos de menores; o abandono de anciáns; a violencia dos pais cara aos seus fillos, ou a violencia que exercen algúns fillos cara aos seus pais.

1.2.1. A INFLUENCIA DA POSMODERNIDADE DE DECADENCIA NA CULTURA DEPORTIVA

A continuación, de modo sintético, presentamos a influencia da posmodernidade de decadencia na cultura deportiva. A estrutura de análise é semellante á utilizada na Guía para nais e pais para explicar os valores que transmiten as familias desta tendencia; e semellante tamén á que se utiliza para referir, máis adiante, a escola da posmodernidade de decadencia (Besteiros, 2000; Fernández Blanco, 2004) (*).

- **O todo vale, a ausencia de ética e de autoridade.**

As transformacións sociais, a confrontación de novos valores e antigos, non sempre se resolveron de forma equilibrada e, nos últimos anos, deu lugar a que o respecto á pluralidade e o relativismo de valores sexan interpretados erroneamente por algúns grupos e que isto se traduza no **todo vale**. Como consecuencia desta postura, os límites flexibilízanse e as normas cívicas e éticas perden a súa importancia e sentido, dando lugar a un cuestionamento xeral da autoridade. Tamén se rexeita exercela, porque se entende como sinónimo de autoritarismo, e como tampouco existen referentes claros dende os que actuar no deporte, facilítase a aparición de condutas de diferente tipo: dar patadas e realizar entradas con violencia, insultar, facer trampas, non asumir os compromisos adquiridos, lanzar obxectos ao terreo de xogo, a dopaxe, provocar estragos no estadio, etc.

---

* Tamén se tomou como referencia o artigo, aínda en prensa, de Manuel Fernández Blanco: "A adolescencia xeneralizada".

• **A fama, o ser o mellor, o ter e a pouca importancia do ser.**

Nesta dinámica xa non están presentes os valores de sacrificio, esforzo, superación persoal e responsabilidade, senón que predominan posturas hedónicas nas que o único obxectivo é a busca do pracer persoal e de logros inmediatos. Polo tanto, non se valoran os procesos, a progresión do equipo, o alcanzado ata ese momento e o xeito en que se conseguiu.

Existe unha preocupación xeral por ser famoso, independentemente dos recursos que se utilicen para iso. Así, aparece o desexo de destacar e gañar por riba de todo, de conseguir éxitos, aínda que haxa que recorrer ao xogo sucio e ás trampas. A preocupación por ter e posuír agrava a situación, parece que só fosen importantes os que teñen vitorias, medallas, obxectos, diñeiro, etc. E o que é peor, ter éxito débese conseguir o máis rapidamente posible, non hai lugar para a demora, a paciencia e o saber esperar.

No deporte, e na vida, é necesario aprender a valorar os procesos e non se centrar unicamente en conseguir rapidamente os resultados. Desenvolver a paciencia é un recurso necesario para todos os ámbitos. Pero, sobre todo, resulta imprescindible aprender a enfrontarse cos erros e coa frustración que xera perder. Estas situacións non son a fin dun camiño, ofrecen a oportunidade de aprender para non volver a repetir os mesmos fallos.

En contraposición, transmítese escasa importancia polo ser: ser boa persoa, ser legal, xogar limpo, ter palabra, cumprir os compromisos, etc. Porque, aínda que resulte duro afirmalo, unha persoa que xoga limpo non sempre ten as mesmas oportunidades de ser famosa e de destacar. A normalidade nunca é noticia. O ser malo proporciona identidade ante os demais, mentres que o ser bo é unha identificación persoal que mantén a persoa no anonimato.

• **A ausencia de culpa, o xogo sucio e o perdón.**

A ausencia de sentimentos de culpabilidade por desenvolver condutas contrarias ao xogo limpo na vida cotiá do deporte vén determinada polo todo vale e pola busca de satisfacción persoal, pero, sobre

todo, pola ausencia de sancións a partir de criterios claros que orienten as condutas.

Prodúcense demasiados avisos que non se traducen en sancións. Precisamente, por repetirse moitas veces, non son eficaces, posto que os deportistas ou implicados saben con certeza que non chegarán a materializarse. Por outra banda, cando os castigos se executan, con frecuencia se retiran, se perdoan ou se substitúen por sancións máis leves. E, o que é peor, non se aplican en todos os casos ou persoas por igual e con idéntico criterio, para uns si e para outros non; e estas actitudes tamén incrementan a agresividade e xeran violencia.

Como o xogo sucio se desculpa ou se pasa por alto, non hai sentimento de culpa e, evidentemente, tampouco existe arrepentimento. Pedir perdón é só un recurso simbólico que automaticamente libera da falta sen a convicción sincera de mellorar.

- **O individualismo-particularismo.**

Cando os referentes están debilitados e o todo vale se instala nas condutas, aparece con facilidade o individualismo, o pensar só nun mesmo, así como o escaso compromiso cos outros e coas normas. Iso provoca, ademais, que algúns colectivos organicen a súa vida arredor dun único interese: **vivir só o presente**, o que desvirtúa a profundidade do *carpe diem*.

Este particularismo que podería ser positivo, porque nos permitiría dar respostas axeitadas a cada momento e a cada persoa, convértese en negativo por non existir un criterio claro e apareceren respostas contraditorias. Por este motivo, é frecuente dicir unha cousa e logo facer outra, como sinalamos no caso das sancións.

O individualismo tamén propicia actitudes como as seguintes: xogadores que van por libre, que non atenden as instrucións do adestrador, que non miden a súa agresividade e provocan lesións, que non se controlan e son expulsados do xogo a pesar das consecuencias que iso ten para o seu equipo, que non se implican ao máximo, etc.

Ademais, o individualismo desenvolve posturas etnocéntricas, só se valora o que é, pensa e actúa como un mesmo, o demais rexéitase. O respecto ás diferenzas non existe.

- **A dificultade para establecer lazos de relación e para cooperar.**

O individualismo non favorece a cooperación e, cando predomina no talante do deportista, aparecen as actitudes de sobresaír por enriba dos demais ou de pasar de todo. Pero, cooperar é moito máis que realizar unha tarefa entre varios, significa adquirir compromisos, que todos participen, que cada un cumpra a súa función, axudar os demais nas súas tarefas se o necesitan e pensar que as propias accións, ademais de teren consecuencias para un mesmo, tamén poden telas para os demais.

Resulta claro que non todos os deportistas teñen as mesmas habilidades e aptitudes, non obstante, todos son necesarios para conseguir o obxectivo do equipo, por esa razón forman parte deste. Mesmo, nos deportes individuais, a cooperación está presente.

- **O illamento.**

O individualismo tamén xera illamento. Esta situación vese agravada polas dificultades para resolver conflitos e as limitacións nas habilidades sociais de comunicación, a pesar de que nos atopamos nas sociedades da información e da comunicación.

Existen dificultades para escoitar os demais e poñerse no lugar do outro; e, resulta máis habitual, ante un conflito, recorrer a descualificacións persoais e insultos que a argumentos razoados e obxectivos. Isto é así, porque os modelos sociais tamén transmiten o predominio das emocións sobre a razón e a ausencia de autocontrol.

Os equipos deportivos, malia dispoñeren no seu cadro de persoal dos mellores deportistas, en ocasións, non conseguen bos resultados. Os problemas no grupo, entre xogadores, entre xogadores e adestrador ou directivos, coa prensa e os afeccionados, etc. non conseguen resolverse en todos os casos da mellor forma posible.

Ademais, a tendencia ***ligth*** na alimentación trasládase a outros ámbitos da vida e, esta filosofía, engadida ao **todo vale** e a **vivir só o presente**, determina, polo regular, relacións persoais ou profesionais superficiais e con ausencia de compromiso. Aínda que exista o compromiso moral dunha fichaxe, esta esquécese cando existe outra oferta mellor. As normas de cortesía nas relacións tamén se interpretan mal: *se es comprensivo como adestrador, tómanche o pelo, porque lles parece que todo vale; se es educado e cortés, tómante por parvo.*

- **A filosofía do usar e tirar.**

Por outra banda, a filosofía da sociedade de consumo do **usar e tirar** introduce o efémero no deporte como se isto fose un valor. Como consecuencia, continúase debilitando a importancia das normas e a necesidade de límites para o comportamento, refórzase a preocupación só polo presente, e aparece un escaso interese polo futuro, polas repercusións que poidan ter as condutas do hoxe.

Neste contexto, a materia pendente é a ética, sendo habituais as seguintes condutas e situacións. Aínda que exista un profesional da educación física que desenvolva con excelencia o seu traballo, substitúese por outro ao que se lle paga menos diñeiro sen importar os resultados. As actividades deportivas abandónanse ou substitúense por outras sen importar que outras persoas quedaran fóra por ser nós os elixidos. Os equipos deportivos teñen dificultades para manterse como grupo, porque algúns deportistas non cumpren as normas. As instalacións deportivas non se coidan como propias. E o medio no que algúns deportes se realizan mostra importantes danos ou abundantes restos de lixo que non terían porque estar alí.

1.3. OS VALORES DA CULTURA DEPORTIVA

En función do exposto, podemos dicir que a sociedade española, estruturada a partir da herdanza da modernidade e a convivencia das dúas tendencias xerais da posmodernidade, de resistencia e de decadencia, desenvolveu unha importante diversidade de valores con respecto ao deporte, que fan deste unha estrutura complexa e plural.

Estas transformacións determinan que o deporte pase de ser un sistema pechado, vinculado á competición, ás federacións e propio da modernidade, a ser un sistema aberto, máis recreativo e diversificado a consecuencia da influencia da posmodernidade (García Ferrando, 2001).

Considerando os diferentes colectivos que participan na construción da cultura deportiva e os distintos significados que se lle poden outorgar, presentamos a continuación unha serie de valores organizados en categorías de dobre significado, entendendo que ambos os dous poden estar presentes no deporte en función das diferentes situacións creadas polos colectivos implicados.

VALORES DO DEPORTE

COMPETICIÓN -RECREACIÓN	• **Esforzo-Diversión** • **Sacrificio-Pracer**
IGUALDADE E XUSTIZA -INXUSTIZA	• **Para todos-Para algúns** • **Deporte masculino-Deporte feminino**
SAÚDE -ENFERMIDADE	• **Benestar psicolóxico-Estética e aparencia** • **Relación social-Illamento** • **Terapia-Causa de frustración, exclusión, etc.**
XOGO LIMPO -XOGO SUCIO	• **Gañar con xogo limpo-Gañar por riba de todo** • **Progreso e superación-Resultados inmediatos**
GAÑAR -PERDER	• **Aprender a gañar-Aprender a perder** • **Derrota como oportunidade de mellora-O final do camiño**
CIVILIZADOR -DESCIVILIZADOR	• **Civilizador e pacificador-Descivilizador** • **Disciplina-Indisciplina** • **Razón-Emoción** • ***Non violencia*-Violencia**

1.3.1. COMPETICIÓN-RECREACIÓN

O deporte ten na súa esencia a **competición**, cos demais ou cun mesmo, pero tamén a superación dos elementos naturais, como é o caso de deportes na natureza. Para iso, son necesarios valores de esforzo e traballo sistemático. Pero, cando o significado da competición se interpreta mal, o rival é visto como un inimigo e non como o

contrario que se necesita para xogar; cando os procesos non se valoran e se buscan resultados inmediatos, entón é posible a aparición de condutas de violencia e xogo sucio.

Non obstante, e sobre todo nos contextos de posmodernidade, o deporte vívese maioritariamente como **recreación**; nestes casos, os valores anteriores, aínda que presentes, pasan a un segundo plano ao predominar valores lúdicos, de pracer e diversión. De todos os xeitos, a esaxeración e excesivo protagonismo destes tamén podería ser causa de violencia se non se respectan as normas.

De todos os xeitos, poden coexistir ambos os dous valores, posto que a competición ao máximo nivel incorpora tamén os compoñentes máis puros da recreación e da diversión; os profesionais, aínda que realizan un traballo de grande esixencia e responsabilidade, tamén gozan desa tarefa. De igual forma, o deporte escolar incorpora a recreación e as esixencias propias da competición nesas idades.

En termos xerais, a práctica deportiva da poboación española pasou dun sistema pechado (modernidade-competición) a un sistema aberto (posmodernidade-recreación), no que as novas prácticas deportivas e os novos significados outorgados a estas reducen cada vez máis a vinculación co mundo federativo (García Ferrando, 2001).

1.3.2. XUSTIZA-INXUSTIZA

A modernidade trae ao deporte a regulamentación e as categorías de participación, co obxectivo de conseguir a **igualdade e a xustiza**: que todos os participantes compitan en igualdade de condicións e que existan as mesmas regras de xogo.

De todos os xeitos, dentro da estrutura dialéctica en que se desenvolve o deporte tamén se percibe a **inxustiza**: cando un equipo perde, a pesar de realizar un xogo máis brillante que o seu opoñente, cando as decisións arbitrais son equivocadas e inflúen nos resultados, cando un atleta con expectativas de gañar se lesiona no primeiro intento, etc.

Dende esta perspectiva de igualdade, o deporte tamén pode ser entendido como unha actividade para todos os colectivos: **democrático**; ou só para algúns: máis **aristocrático** e clasista.

Nos primeiros anos da etapa democrática no noso país, os concellos asumen un importante protagonismo na promoción do deporte para todos os cidadáns, dende o punto de vista da participación social, o acceso ao deporte e a busca da mellora da calidade de vida. As ofertas municipais deportivas multiplícanse e consolídanse; constrúese e mellórase a rede de equipamentos e instalacións e amplíanse as posibilidades de práctica deportiva para todos os sectores sociais e grupos de persoas: adultos, mozos, nenos, terceira idade, grupos especiais, etc. Neste contexto consolídanse as diferentes iniciativas da **Asociación Española de Deporte para Todos**, a **ONCE**, **ANDE** ou as **Paraolimpíadas**.

De todos os xeitos, algunhas modalidades deportivas continúan restrinxidas a certos colectivos sociais con máis recursos económicos, debido ás propias esixencias que requiren: custo dos materiais, desprazamentos, etc. Pero tamén polo feito de que, en xeral, as actividades deportivas e recreativas están fortemente condicionadas pola posición-clase social que ocupan os individuos na pirámide social (García Ferrando, 2001).

Tamén podemos falar de **igualdade dende a perspectiva do xénero**. Neste sentido, aínda que dende o propio nacemento do deporte moderno se perseguiu a igualdade, o mundo do deporte construíuse dende valores masculinos: forza, potencia, competición, ser o mellor, ter éxito, etc. E tampouco podemos esquecer que ata as Olimpíadas de Amsterdam, en 1928, as mulleres non puideron participar nalgúns deportes como o atletismo.

Como consecuencia do predominio dos valores masculinos no deporte, os atributos do estereotipo tradicional feminino vanse atopar distanciados deste. O rol feminino tradicional non contempla como obxectivo principal ser a mellor, senón máis ben a discreción,

non destacar e apoiar a quen o necesite. Ademais de asumir como obriga prioritaria atender o fogar e a familia, que ocupan, principalmente, os tempos do final do día, horarios nos que se oferta a maioría da práctica deportiva e teñen lugar actos culturais e deportivos, así como as reunións das xuntas directivas (Mosquera e Puig, 2002).

Non obstante, co paso dun sistema pechado a un sistema aberto, tamén se consolidaron, no xeito de entender o deporte, outros significados máis vinculados cos valores femininos, como consecuencia da incorporación progresiva da muller, as persoas da terceira idade e as transformacións no mundo masculino: máis recreación, busca do benestar, autocompracencia, relación social e outros valores para a competición.

De todos os xeitos, o deporte continúa desenvolvéndose fundamentalmente dende formulacións de masculinidade, dado que esa é a tendencia predominante noutros ámbitos da sociedade.

As experiencias que se desenvolveron nos últimos anos, orientadas a favorecer a participación das mulleres no deporte, poderíanse agrupar en dúas formulacións: as que buscan a igualdade de oportunidades a través do respecto ás diferenzas entre homes e mulleres e aquelas que pretenden a igualdade de oportunidades partindo da total igualdade.

- **A busca da igualdade de oportunidades partindo da igualdade, sen considerar as diferenzas biolóxicas e de xénero.**

No intento de defender a igualdade de oportunidades, as iniciativas que se inclúen nesta postura esquecen considerar as evidentes diferenzas biolóxicas e culturais entre o rol de home e de muller.

- Por unha parte, animan as mulleres a facer deporte, pero sen ter en conta que esa actividade está organizada, en xeral, dende parámetros de masculinidade.

- E, por outra banda, como non cuestionan a separación entre deportes masculinos e femininos, a elección do deporte na muller prodúcese, en xeral, en función da oferta dos considerados femininos, reproducindo deste modo os estereotipos establecidos na sociedade.

Con respecto á primeira formulación, este tipo de iniciativas facilitan a participación da muller, por exemplo no fútbol, pero non recoñecen que sexa un mundo masculino con modos e formas de xogo definidas dende a masculinidade, dende a forza. E, nesta situación, as mulleres están en desvantaxe, posto que este atributo non é o que define a feminidade que aprenderon. Por este motivo deben facer un esforzo de adaptación a esa dinámica de xogo, ademais de que exista unha selección natural das máis capaces para iso. Non obstante, este esforzo de adaptación non o deben realizar os homes en xeral, posto que ese deporte xa forma parte da súa cultura de xénero masculino.

A situación sería semellante se se animase a participar aos homes na ximnasia rítmica ou na danza, actividades tipificadas como femininas polas propias esixencias de flexibilidade e a combinación de deporte e arte. A desvantaxe de partida para eles sería evidente dende o punto de vista da condición física, pero, sobre todo, dende a perspectiva psicolóxica e de rexeitamento social. Cuestións que están claramente reflectidas na película titulada *Billy Elliot* do director británico Stephen Daldry.

Idéntica situación acontece coa natación sincronizada, pero neste caso non existen posibilidades de participación para o home. Polo tanto, tampouco se dá a posibilidade de que avalíen o seu nivel de realización deportiva dende criterios influenciados pola cultura feminina deportiva.

Outro exemplo, na liña do que vimos explicando, prodúcese naqueles xogos nos que se introduce a regra que esixe pasarlles unha ou dúas veces a pelota ás nenas antes de tirar para marcar. Entendemos que non é a solución máis axeitada para facilitar a igualdade de oportunidades de nenos e nenas, aínda que recoñecemos que pode ser unha estratexia que axude a que o balón circule entre todos os xogadores e que adestre as posicións e a dinámica de equipo. As razóns para cuestionar esta estratexia son as seguintes:

- Cando o xogador está en posición adecuada para marcar debe facelo, o xogo manda e o obxectivo da competición é superar o contrario.

- Se se atrasa o tiro para pasarlle por obriga ás nenas, cando non é o momento de facelo por motivos de xogo, elas serán vistas como culpables de entorpecer a dinámica do partido.

- Se lles pasan o balón ás nenas, en situacións controladas polo adestrador ou profesor, é por obriga; as actitudes de fondo dos rapaces non cambian só con esa estratexia.

- No xogo libre, cando ninguén obriga, os rapaces continúan sen lles pasar o balón ás nenas, aínda que estas se atopen en mellor posición de tiro que outros compañeiros.

De todos os xeitos, contrariamente ao que puidese parecer, non se manifestaron nas mulleres conflitos de roles de importancia polo feito de socializárense nunha cultura feminina e, posteriormente, introducírense nunha cultura masculina como é a do deporte (García Ferrando, 1987). Quizais, porque dende sempre se tiveron que enfrontar con ese dilema en todos os ámbitos da vida.

Outros exemplos pódennos axudar a entender a segunda formulación desta postura: non cuestionan a separación de deportes masculinos e femininos e, como consecuencia, oriéntanse as mulleres, de forma inconsciente, á práctica dos que son propios do seu xénero.

O fútbol europeo está baseado fundamentalmente na forza, un atributo masculino. Dende estes parámetros de masculinidade resulta lóxico que o fútbol europeo feminino non consiga a espectacularidade do masculino e que os equipos de mulleres non teñan presenza nos medios de comunicación. Polo tanto, as posibilidades de iniciarse, de pertencer a un equipo, de participar nunha liga ou de dedicarse profesionalmente a este deporte redúcense de xeito considerable para as rapazas. Se practican un deporte máis feminino van ter máis posibilidades de atopar un club co que adestrar ou un equipo no que xogar.

Non obstante, o fútbol feminino en EE. UU. crea espectáculo e consegue espectadores mentres que o masculino pasa desapercibido. Isto é así porque en EE. UU. o fútbol, como non era un deporte incluído na súa tradición deportiva como o béisbol ou o fútbol americano, non tiña un modelo oficial de xogo: non era nin deporte masculino nin deporte feminino. Dado que foron as mulleres as que comezaron a xogalo, foron elas as que definiron unha cultura máis feminina para o fútbol no seu país: máis baseada na habilidade e menos na forza. Ademais de que en EE. UU. consideran deportes máis masculinos aqueles de maior contacto físico.

De todos os xeitos, tamén se produciu o caso contrario, referímonos ao volei praia. O nivel de realización das mulleres neste deporte, ao igual que noutros, consegue situalas na elite, aínda que, se utilizamos o mesmo argumento que no fútbol, realizan un xogo menos agresivo e espectacular en termos de forza-velocidade que os homes. Non obstante, o seu deporte recibe igual ou maior cobertura informativa que o masculino posto que os argumentos agora se centran na estética feminina, resaltada pola vestimenta axustada.

A consecuencia desta perspectiva de **igualdade de oportunidades que non considera as diferenzas** é que non se anima as mulleres a participar nun deporte plural que respecta, por igual, os modos masculinos e femininos de xogar. Ao contrario, se desexan participar, deben elixir entre un deporte feminino ou xogar a un deporte masculino, pero ser valoradas dende criterios de masculinidade nun caso ou de estética noutros. O que non poderán facer é xogar a un deporte etiquetado como masculino transmitíndolle as súas particularidades no modo de xogar, posto que, se acontece así, o seu xogo non responderá ao modelo masculino establecido e quedará desvalorizado.

• A busca da igualdade de oportunidades a través do respecto ás diferenzas.

Outras iniciativas, pola contra, desenvolvéronse dende a perspectiva da igualdade de oportunidades considerando o respecto ás diferenzas.

Esta postura implica romper con supostas pautas de igualdade mal entendidas, xa que bioloxicamente non somos iguais, e comezar a pensar en que hai que adaptar os espazos, as alturas, as medidas, etc. ás realidades biolóxicas de cada sexo.

Tamén implica romper cun modelo de deporte baseado nas etiquetas de masculinos ou femininos, e aceptar que un mesmo deporte xogado por homes ou por mulleres aínda que diferente, tamén é válido. Os homes recorren máis á forza e as mulleres máis á habilidade, pero calquera das dúas versións pode dar espectáculo e diversión. Ademais, nin o fútbol está exento de habilidade, nin a ximnasia rítmica ou a natación sincronizada están exentas de forza.

O único, e ao mesmo tempo, o gran problema é conseguir romper os esquemas culturais e mentais que interiorizamos ao longo da nosa vida na sociedade e ser capaz de ver con outros ollos, e non rexeitar, de partida, os novos modos deportivos femininos.

Este é o gran problema, xa que a percepción da realidade é social, o que significa que aprendemos a percibir e a valorar o que a sociedade ou o grupo no que vivimos percibe e valora.

A conclusión lóxica, na liña do que vimos afirmando, é que **o deporte non ten xénero** dado que é unha construción social. É a persoa a que crea e lle dá vida ao deporte, a que determina os seus valores e o xeito de xogalo. Polo tanto, un deporte será feminino se lle transmitimos valores femininos e se adapta á realidade da muller. Ou, pola contra, será masculino se os valores, habilidades e parámetros que lle concedemos son os dos homes. E esta diferenciación nos deportes é aceptable na medida en que sexan as diferenzas biolóxicas as que o determinan. Pero, o que resulta inaceptable é que un deporte catalogado como masculino se rexeite cando o xogan as mulleres, precisamente porque non o xogan como os homes.

Non obstante, tamén debemos sinalar que nas últimas décadas, a consecuencia das transformacións sociais e do paso dun sistema pechado a un sistema aberto, se comezou a redefinir a masculinidade e a feminidade na sociedade e, en particular, no mundo do deporte. Os roles e estereotipos masculino e feminino xa non son tan pechados e as persoas teñen máis posibilidades de particularizar o seu rol de home ou de muller. Pero, sobre todo, cuestiónase a utilización da cultura masculina como modelo de referencia no deporte e na vida, posto que a consecuencia evidente é a valoración do mundo masculino en detrimento do mundo feminino.

Os homes, na redefinición da masculinidade, comezan a adoptar un comportamento deportivo propio e máis particular, independente do estereotipo tradicional masculino, que lles dá identidade e os fai sentir ben con eles mesmos e cos demais. E as mulleres, cada vez máis, practican o deporte que máis lles apetece e satisfai, a pesar das

dificultades de elección; e xogan e desenvolven en función da súa socialización como mulleres, asumindo que han de enfrontarse con situacións de discriminación.

De todos os xeitos, o camiño para conseguir uns roles de xénero individualizados e afastados dos modelos tradicionais non resulta doado e está cheo de incertezas. Agora han de tomar decisións para construír o tipo de persoa que se desexa ser, mentres que, no anterior modelo social, as decisións máis importantes xa viñan dadas dende o estereotipo establecido.

As situacións de violencia de xénero, que se incrementaron de forma alarmante nos últimos tempos, tamén teñen que ver con esta redefinición dos estereotipos de homes e de mulleres, aínda que igualmente existen outras variables que interveñen. Mentres que as relacións entre homes e mulleres se rexen polos patróns de masculinidade e feminidade patriarcais, as pautas e regras de comportamento están claramente definidas para cada rol e, ademais, en función da autoridade dun deles sobre o outro. No momento no que os cambios sociais posibilitan a ruptura con eses modelos e os roles das mulleres se afastan do modelo tradicional porque avanzan cara á igualdade de dereitos, os roles masculinos, en boa lóxica, tamén deben transformarse na mesma dirección, precisamente para evitar que os desaxustes e conflitos desencadeen situacións de violencia.

1.3.3. SAÚDE-CAUSA DE ENFERMIDADE

A actividade física pode ser fonte de **saúde física e de benestar psicolóxico** e, á vez, **causa de enfermidade**, se a persoa supera os límites do saudable e desenvolve unha extremada preocupación pola estética e a aparencia, ou pola consecución dun récord. Algúns exemplos son a anorexia, a vigorexia ou a dopaxe, cuestións que teñen de fondo debates centrais no deporte: o corpo, as modas e a importancia da imaxe e a ética nos procesos e decisións.

Ademais, o deporte pode ter efectos terapéuticos cando se utiliza de forma controlada para **relaxar as tensións** e reducir o estrés. Ou, pola contra, pode converterse na **causa** destas tensións cando as persoas experimentan frustración, exclusión, rexeitamento dentro do equipo, etc. e non son capaces de controlar e neutralizar eses procesos. Cando isto é así poden desencadearse condutas de violencia.

1.3.4. XOGO LIMPO-XOGO SUCIO

O deporte, desde o seu nacemento na modernidade, incluíu na súa filosofía o **xogo limpo**, os valores éticos e morais e a obriga de ganar segundo as regras do xogo. Pero tamén é evidente que algúns colectivos de xogadores, atletas, espectadores, adestradores, etc., se deixan levar polo seu desexo de **ganar por encima de todo**, a calquera prezo, e que no entenden o deporte como un proceso de superación constante, senón como a busca de resultados inmediatos.

De todos os xeitos, o respecto ao regulamento debe incluír a súa mellora, polo que se deben buscar os mecanismos axeitados para solucionar as situacións de inxustiza que se poidan xerar.

1.3.5. GAÑAR-PERDER

A defensa do xogo limpo obríganos a falar da competición como unha realidade na que existen dúas opcións posibles: gañar e perder. Porque a propia competición se celebra precisamente para decidir o que gaña e o que perde. A competición non é negativa, nela está a cooperación, a disciplina, a superación constante, as normas de xogo e de cortesía, aprender a gañar, aprender a perder, a resolución de conflitos, etc. Non obstante, a cultura do gañador que está presente nas sociedades actuais fixo esquecer o valor que tamén ten a derrota.

A tendencia maniqueísta de simplificar a realidade en dous polos opostos e irreconciliables levounos a entender a vitoria como boa e a derrota como mala. Evidentemente, é certo que ninguén xoga para perder e que dixerir unha derrota é

máis difícil que desfrutar dun triunfo. Pero o deporte ten en si mesmo as dúas opcións, e é preciso prepararse tamén para perder, para asumir a frustración, neutralizala e superala. E, ademais, comprender que unha derrota non é un camiño sen retorno, senón unha situación a partir da cal se pode aprender se identificamos os erros para poder corrixilos, posto que os erros que non se analizan reprodúcense no futuro. De todos os xeitos, tamén é necesario aprender a gañar, posto que a humillación do contrario e as actitudes de prepotencia ou superioridade non forman parte de ningún regulamento, son innecesarias e din moi pouco da persoa que as manifesta.

1.3.6. DEPORTE CIVILIZADOR-DESCIVILIZADOR

En relación co anterior, tamén podemos dicir que o deporte ao longo das distintas épocas históricas actuou como elemento **civilizador, pacificador e educador** (Elias e Dunning, 1992) das condutas das persoas, posto que transmitiu valores de disciplina, de respecto aos demais, de autocontrol, de solidariedade, de responsabilidade e *non violencia*, etc.

O propio nacemento do deporte moderno en Inglaterra está vinculado ao proceso de transformación social que se leva a cabo no momento da Revolución Industrial. Unha sociedade moderna baseada nos principios de racionalización e sistematización do traballo nas fábricas, a cuantificación, a medida e a busca da produción, non se podía permitir traballadores e cidadáns que carecesen de valores acordes con esa filosofía. Por este motivo, tamén se atende a regulamentar e ordenar o tempo libre e as recreacións populares, os espazos e tempos de xogo ata a súa transformación en deportes, de forma que transmitan valores coherentes cos obxectivos da sociedade que nace neses momentos.

Pero ao longo da historia da humanidade tamén se mostrou a outra cara do deporte, posto que nalgunhas ocasións é **descivilizador** e violento, cando non se consegue o equilibrio desexable entre razón-emoción. A consecuencia é que dende o deporte nos chegan

imaxes e modelos de comportamento carentes de autocontrol, responsabilidade e respecto aos demais, predominando a filosofía do **todo vale** e o interese por **vivir só o presente**.

Para finalizar, e como conclusión a todo o que expuxemos sobre os valores da cultura deportiva, é necesario sinalar que no deporte, ao igual que na sociedade ou nas persoas, está **o bo e o malo, o positivo e o negativo**. Por este motivo, as posturas maniqueístas de considerar unha soa das opcións, de defender que o deporte é bo e positivo por natureza, non son realistas e dificultan a posta en marcha de estratexias para a prevención e redución das situacións de violencia neste contexto. Existen dous argumentos fundamentais que sustentan esta afirmación:

• Por unha parte, se consideramos que o deporte é bo por natureza, estamos a asumir a postura de que o profesor, o adestrador, os directivos, etc. non deben facer nada especial, posto que de forma natural se van desenvolver condutas positivas.

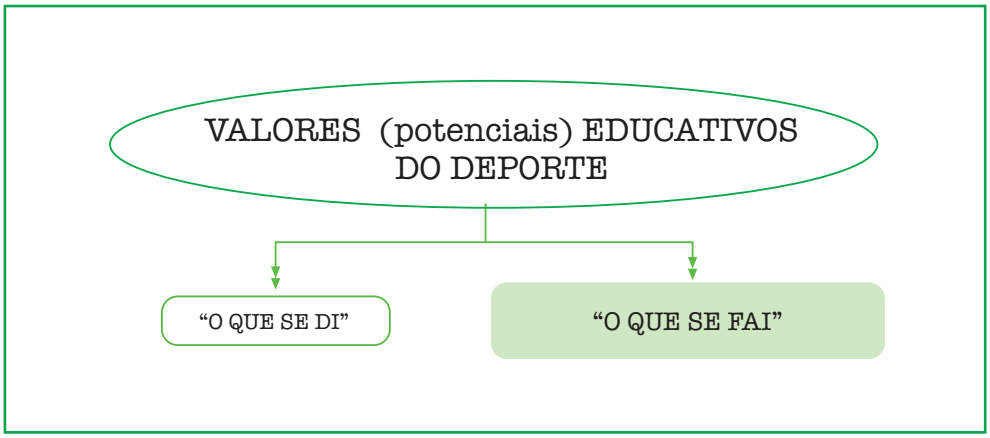
O problema é que con esta actitude non nos responsabilizamos do que acontece no deporte e deixamos que se desenvolva, que se organice e que se xogue sen o control e a intervención necesaria para orientar os seus valores en positivo.

• Por outra banda, esta concepción de que o deporte é bo por natureza desencadea actitudes de frustración cando comprobamos que realmente existen condutas negativas, violentas, insolidarias, de exclusión, etc. Pero esta frustración, aínda que puidese parecer o contrario, non nos leva a actuar de inmediato, senón que nos paraliza e bloquea, porque interiorizamos que as condutas positivas se producirán por si soas.

Neste sentido, entendemos que a actitude máis axeitada é a postura realista: **asumir que o deporte posúe as características necesarias para desenvolver valores positivos, pero que tamén poden aparecer nel valores negativos, contravalores, se non intervimos**. Esta orientación é o punto de partida que nos permitirá estar alerta ante unha serie de situacións, condutas, frases e opinións dos diferentes implicados que poden levar o deporte por camiños máis negativos e afastados da *non violencia*.

Como consecuencia, o único que resulta claro é que a última palabra, a decisión final, para definir e facer operativa a cultura deportiva a ten a persoa: o xogador e o practicante, o adestrador, o profesor de educación física, o monitor, o árbitro, o espectador, os pais, o dirixente, os xornalistas, os formadores de técnicos deportivos e licenciados e os responsables da política deportiva. Por esta razón é importante que neles exista unha aposta decidida e constante, no día a día, polos valores da ***non violencia*: a ética, as normas, o xogo limpo, o rexeitamento de todo tipo de violencia e a aprendizaxe da resolución de conflitos**.

Neste sentido, é necesario comentar unha serie de actitudes habituais que adoitan aparecer nalgúns colectivos: **fálase moito dos efectos educativos do deporte, pero faise moi pouco por eles** (Cruz, 1996). Hai un abismo entre **o que se di** e **o que se fai**, entre as intencións e as accións concretas. Polo tanto, é urxente inverter as proporcións para poder traballar na liña da *non violencia*.



2

A VIOLENCIA NO DEPORTE OU A VIOLENCIA DO DEPORTE

Nas últimas décadas empezouse a utilizar de xeito habitual a expresión **violencia no deporte** para referirse a todas aquelas condutas de violencia que aparecen en contextos deportivos. Con relación a esta cuestión debemos matizar, como xa apuntamos, que este tipo de manifestacións non as provoca o deporte en si, non é a **violencia do deporte, da actividade**, posto que os propios regulamentos de cada deporte incorporan normas e sancións para controlar e reducir a aparición deste tipo de condutas. O que non significa que non haxa que melloralos. De todos os xeitos, aínda que a violencia non é consubstancial ao deporte, maniféstase nel, da mesma forma que se manifesta noutros ámbitos da sociedade, porque as condutas ás que nos referimos non se centran unicamente en deportistas, senón en espectadores, directivos, medios de comunicación, etc. e tamén nos diferentes contextos e categorías: no tempo libre, na recreación e no deporte profesional.

Non obstante, o deporte tamén funciona, dende a propia regulamentación do deporte moderno no século XIX, como elemento **civilizador e pacificador** das persoas, dos colectivos e das sociedades: transmitindo pautas de conduta aceptables, sancionando outras e permitindo a manifestación e control das emocións e frustracións.

O que tamén resulta evidente é que a violencia aparece nos contextos deportivos cando as persoas actúan dende a filosofía do **todo vale**: no campo ou fóra del, na rúa, nos bares, cando os alumnos xogan no patio escolar, nas clases de educación física, nas prazas, etc. Polo tanto, a violencia vinculada ao ámbito deportivo forma parte dunha realidade moito máis ampla na que se aprende, a realidade social, coa cal establece profundas relacións de influencia mutua. E isto é así porque **a violencia, en canto aprendizaxe cultural, vai coa persoa alí onde ela vai**.

2.1. O SIGNIFICADO DO CONCEPTO DE VIOLENCIA: A VIOLENCIA COMO CONSTRUCIÓN SOCIAL

Se partimos de que a **violencia**, como aprendizaxe social, acompaña a persoa alí onde ela vai, estamos a sinalar que o concepto de violencia, do mesmo xeito que o deporte, é unha **construción social**; isto significa que cada sociedade establece os límites do que considera aceptable ou sancionable e que continuamente está a buscar o equilibrio, entre os límites da violencia e as posturas de *non violencia*, para definir as condutas aceptables.

Sen esquecer que o século XX e os poucos anos transcorridos do século XXI foron períodos de gran violencia, guerras e atentados terroristas, presentamos a continuación diferentes argumentos para reafirmar a idea de que a violencia é unha construción social:

• **O significado da violencia variou ao longo das distintas épocas históricas**: nalgunhas civilizacións e sociedades desenvolvéronse espectáculos e actividades nos que se gozaba coa violencia física exercida sobre persoas e cara a animais, non obstante, na actualidade estes espectáculos son repudiados e sancionados.

• Polo tanto, podemos afirmar que ao longo da evolución das distintas sociedades e culturas se produciu un **proceso de civilización con respecto á aceptación da violencia física** nos espectáculos e actividades recreativas.

• Non obstante, isto **non significa que tamén se eliminaran outras violencias simbólicas e psicolóxicas**, moito máis sutís e difíciles de recoñecer para algúns colectivos, dado que as secuelas ou consecuencias desas violencias non son tan visibles como as que deixa a violencia física. Isto indícanos que os procesos de civilización non avanzan sempre por un camiño lineal e cunha orientación posi-

tiva, senón que neles tamén pode haber retrocesos, contradicións e continuos axustes.

• Por outra banda, tamén é posible constatar que **dentro dunha mesma sociedade poden existir diferentes conceptos sobre o que debe ser considerado violencia e o que non o é**. Este feito é o reflexo das diferentes ideoloxías propias dos colectivos que conviven nunha sociedade.

De todos os xeitos, tamén existen outras variables, tales como o xénero, que determinan unha diferente percepción da violencia nos homes e nas mulleres, posto que a socialización introduciu nos roles masculino e feminino unha valoración e significado distinto. As frases expresadas por algunhas persoas implicadas en conflitos de violencia, para explicar e xustificar a súa conduta, ilustran con claridade o que vimos explicando: *si, pegueille, pero o normal, ...é que o merecía.*

Outra variable importante que determina diferentes percepcións e significados con respecto á violencia é a relación cun feito violento, ben como axente ou ben como vítima. Sufrir a violencia ou exercela son dúas experiencias distintas, tamén nas súas visións e argumentos.

Estas cuestións de mentalidade e de percepción da realidade son as que máis dificultan a concreción e o deseño de estratexias de intervención para a redución da violencia.

Como conclusión e para clarificar que a violencia é unha construción social, podemos dicir que: **un suceso é violento, non por si mesmo, senón a partir da percepción e significado que a persoa lle outorga a esa situación**. Polo tanto, é a cultura, os seus valores e filosofía, o proceso de socialización polo que pasou a persoa, os que establecen os límites de aceptación e determinan que unha conduta sexa cualificada como violenta ou, pola contra, se lle conceda un significado de normalidade e aceptabilidade.

Un suceso é violento, non por si mesmo, senón a partir da percepción e significado que a persoa lle outorga a esa situación.

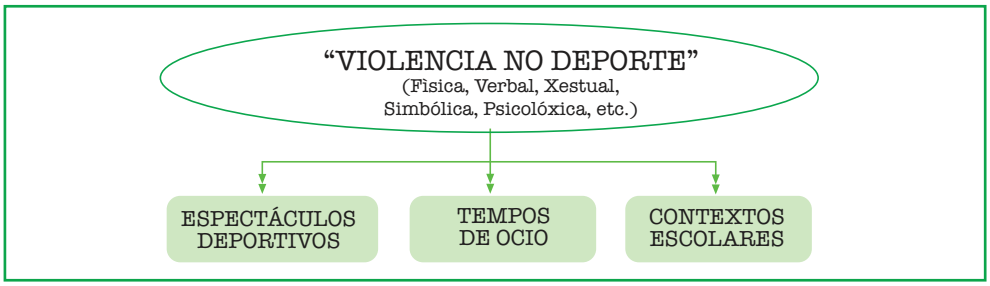
Pero, o feito de que un suceso non sexa percibido como violencia por algúns colectivos ou persoas non significa que non poida cualificarse socialmente como violento e que non poida ser denunciable.

Os obxectivos de civilización, de xustiza, de igualdade, etc., que deben ser propios de todas as sociedades, determinan que cada vez debemos ser máis esixentes, incorporar a denuncia de todo tipo de violencia e non permitir que continúe sendo invisible aos nosos ollos.

Os procesos de civilización das sociedades esixen denunciar a violencia que permanece invisible aos nosos ollos.

Dende esta perspectiva, asumindo que o concepto de violencia se constrúe nas sociedades, recoñecendo a necesidade de ser cada vez máis esixentes e intransixentes con todo tipo de violencia, consideramos que a expresión **violencia no deporte** debe englobar non só a violencia física, senón **todo tipo de condutas que poidan atentar contra os valores éticos, a dignidade e o respecto á persoa nos contextos sociodeportivos**.

Adoptar un concepto de violencia restrinxido só á violencia física significaría ir en contra da filosofía da *non violencia*, xa que estaríamos a esquecer e tamén lexitimando condutas de violencia verbal, psicolóxica e de ausencia de xogo limpo que se desenvolven na vida cotiá. Neste sentido, non nos imos referir unicamente á violencia que se produce nos espectáculos deportivos senón tamén á que se xera nos contextos escolares e nos tempos de ocio. Todas elas teñen causas semellantes.



2.2. AGRESIVIDADE E VIOLENCIA

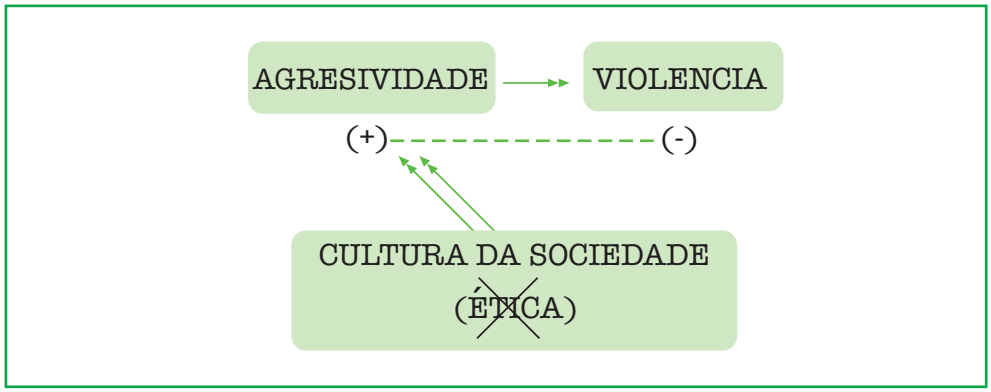
Antes de comezar a falar dos diferentes tipos de violencia, é necesario clarificar un concepto que está directamente relacionado con ela, e con respecto ao cal existen importantes confusións; referímonos ao concepto de agresividade.

Dende o noso punto de vista, e seguindo a Sanmartín (2000), a **agresividade** debe diferenciarse e non confundirse coa violencia. Entendemos a agresividade como un instinto primario co que o home nace. Neste sentido, podemos considerar que este instinto pode ter unha dimensión positiva, posto que nos proporciona unha enerxía e disposición que contribúen tanto á loita pola supervivencia coma á **superación dos diferentes obstáculos da vida**, redundando tamén na mellora da calidade de vida. Dende esta perspectiva, a lectura que podemos facer da agresividade humana non é negativa, xa que se constitúe nun **vehículo de progreso** e de mellora para a persoa.

De partida, o instinto de agresividade, aínda que primario, pode ser útil e positivo, se ben pode converterse en negativo na medida en que a aprendizaxe desa loita pola superación de obstáculos introduza formulacións afastadas da ética. Neste caso, aparece a violencia.

En consecuencia, a **agresividade é un instinto primario** que a través da educación se tempera e se reduce; de principio, e ata certos límites, pode ser **positivo** dado que nos axuda a superar os obstáculos da vida.

Pola contra, a **violencia é cultural, aprendida e transmitida** polos procesos de socialización e de educación. A violencia aparece cando ese instinto primario de agresividade se traduce na utilización de condutas negativas para sobrevivir e relacionarnos. Polo tanto, nun intento de simplificar a súa complexidade, podemos dicir que a agresividade e a violencia son as pólas opostas dun complexo proceso que ten, no seu inicio, unha condición positiva e, no seu final, negativa, situándose no medio a cultura, como variable interveniente, que modela e condiciona a orientación e a intensidade desa manifestación.



A agresividade é un instinto primario e, en principio, positivo, e a violencia é cultural, aprendida e transmitida.

A violencia é a transgresión dos límites tolerables e tolerados da agresividade.

Non obstante, aínda que a agresividade é un instinto primario, sempre se manifesta a través de condutas e estas son aprendidas na cultura de referencia. Polo tanto, o que permite identificar unha conduta como violencia é o **carácter do acto**, as súas consecuencias.

O que permite diferenciar a agresividade da violencia é o carácter do acto, as súas consecuencias.

Así mesmo, a agresividade pode ter diferentes graos na súa **intensidade**, e cando alcanza un grao que a sociedade considera inadmisible convértese e tipifícase como violencia. Un enfrontamento cun empuxón e unha patada pode tipificarse de diferente modo en función da intensidade e, por suposto, da intencionalidade do actor.

A intensidade dunha acción transforma a agresividade en violencia.

Esta cuestión da **intencionalidade** tamén nos permite establecer unha nova diferenza nos confusos límites entre agresividade e violencia. O que diferencia máis claramente a agresividade da violencia non é só a consecuencia da acción, senón, e sobre todo, a intención da persoa que realiza a conduta.

Aínda que a persoa se desculpe aludindo ao feito de que foi sen querer, isto nunca é posible, posto que a intención sempre existe aínda que non se queira recoñecer. Cando un xogador realiza unha entrada antirregulamentaria, e a pesar diso a executa, non é lícito aceptar que diga que foi sen querer. E cando un espectador lanza un obxecto dende as bancadas, é imposible aceptar as súas desculpas de

que non era a súa intención lesionar alguén, posto que un obxecto que se lanza sempre vai dar contra algo ou contra alguén.

O que diferencia máis claramente a agresividade da violencia, ademais das consecuencias, é a intencionalidade do que realiza a conduta de violencia. Sempre existe intencionalidade, aínda que non se recoñeza.

De todos os xeitos, á intención tamén hai que engadirlle a **percepción** que desa situación ten o agredido. Como consecuencia, podemos pensar en catro elementos para intentar separar a agresividade da violencia: as **consecuencias do acto**, a **intensidade**, a **intención** e a **autopercepción** do agredido ou a **percepción** que realiza unha terceira persoa cando a xulga. De todos os xeitos, este último elemento, a valoración que realizamos, continúa introducindo un compoñente de subxectividade que non facilita a tipificación das accións.

Elementos que permiten diferenciar a agresividade da violencia:

- **O carácter do acto, as consecuencias.**
- **A intención do agresor, que sempre existe aínda que se desculpe.**
- **A intensidade da conduta.**
- **E a percepción dun terceiro ou a autopercepción do agredido.**

Non obstante, aínda que identificamos catro elementos para diferenciar a agresividade da violencia: consecuencias, intención, intensidade e percepción-autopercepción, para que exista violencia nunha situación non é necesario que se manifesten simultaneamente os catro elementos. Existen casos de violencia só pola intención: as condutas de acoso. Recoñecemos situacións de violencia só observando a acción a consecuencia da intensidade: unha lesión física ou un estado de desequilibrio emocional. Ou entendemos que houbo violencia a partir da percepción dun observador ou da autopercepción da vítima.

Para recoñecer unha situación de violencia non é necesario que se manifesten de forma simultánea os catro compoñentes, calquera deles por separado pode servir para cualificar unha situación ou conduta como violenta.

2.3. OS TIPOS DE VIOLENCIA

En relación co que expuxemos, cando nos referimos á violencia que se produce no contexto da vida cotiá do deporte, consideramos que existen diferentes tipos de condutas que poden recibir este cualificativo e que se poden agrupar en varias categorías:

• **Violencia física.** Incluímos aquí os empuxóns, choques e balonazos, pelexas, puñazos, patadas, cambadelas, lanzamento de obxectos ao campo por parte de espectadores, estragos, etc.

Referímonos tanto ás condutas intencionadas que nada teñen que ver coa competición, como ás condutas non intencionadas que se producen por neglixencia, irresponsabilidade ou descoñecemento do regulamento, posto que a súa ignorancia non exime do seu cumprimento.

De todos os xeitos, tamén estaría incluída nesta categoría a actitude do que considera unha conduta de violencia e se inhibe ante ela, non denunciándoa ou actuando como se non a vise. Neste caso, igualmente, a ignorancia, o descoñecemento ou a non implicación non eximen da responsabilidade ante a situación.

• **Violencia verbal.** Considéranse nesta categoría os insultos, etiquetas que deterioran a identidade dos deportistas ou alumnos, comentarios despectivos e descualificacións, afirmacións arbitrarias e pouco obxectivas, a manipulación de declaracións, cancións e himnos provocadores, etc.

As condutas indicadas son entendidas como de violencia, tanto no caso da persoa que as realiza coma no caso da persoa que as contempla e non as sanciona tendo responsabilidade nesa situación.

• **Violencia xestual.** Refírese aos xestos obscenos, provocativos, despectivos, etc. que poden realizar os implicados na actividade deportiva, en calquera dos ámbitos nos que esta se desenvolve.

• **Comportamentos non éticos e contrarios ao xogo limpo.** Intentar gañar por riba de todo e a calquera prezo; humillar o perdedor; simular faltas e facer trampas; inxerir substancias prohibidas para aumentar o rendemento; desenvolver actitudes individualistas dentro do equipo, etc. son actitudes e condutas contrarias á ética e ao xogo limpo que non se atopan incluídas en ningún regulamento deportivo.

• **Violencia simbólica-psicolóxica.**

- A través de símbolos: anagramas, pancartas ou da propia vestimenta.

- A través de actitudes: exclusión de compañeiros nun xogo; converter en invisibles certo tipo de alumnos-xogadores; discriminación por cuestións de xénero durante o xogo; inhibición ante situacións de inxustiza; acoso a deportistas; non resolución de conflitos con obxectividade, etc.

Algunhas das situacións mencionadas non resultan tan evidentes como a violencia física e pasan desapercibidas, non obstante, o dano provocado e as consecuencias, en moitas ocasións, son moito máis graves, profundas e permanentes no tempo.

Tipos de violencia: física, verbal, xestual, símbólica-psicolóxica, xogo sucio...

3

AS CAUSAS DA VIOLENCIA NO DEPORTE NON ESTÁN SÓ NO MUNDO DO DEPORTE

Cando nos referimos á violencia nos contextos deportivos, tanto no espectáculo, como na escola ou no tempo libre, somos conscientes de que nos enfrontamos a unha realidade moi complexa e que está xerada por diferentes causas; polo tanto, para poder comprender esa realidade é necesario adoptar unha perspectiva de análise ampla que aborde a explicación dende a totalidade.

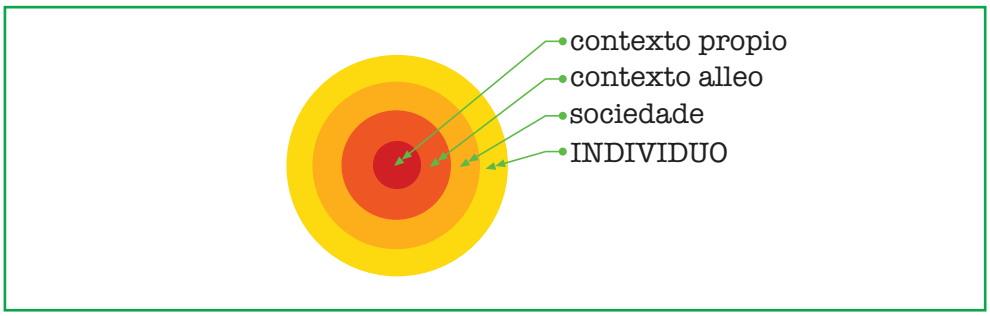
As contribucións da teoría figuracional de Elias (1999) axúdannos a construír a nosa perspectiva. Elias entende a violencia como unha realidade con distintas variables actuando de forma interdependente, de maneira que, se só nos ocupamos dalgunhas destas variables, a explicación será incompleta. É como se analizamos un partido de fútbol e só nos centramos nun dos equipos. Un partido é moito máis que dous equipos, está o árbitro, os espectadores, as informacións previas dos medios de comunicación, os directivos, os outros equipos e os seus resultados, etc.

A realidade multifactorial da violencia podémola representar graficamente a través dunha figura xeométrica e tamén a través dun balón de fútbol: dende cada unha das pezas que conforman o balón temos unha visión do problema, pero, para poder comprender o que representa o esférico na súa totalidade é necesario pasar por todas e cada unha das súas caras.

Este carácter multifactorial tamén é posible explicalo coa idea dun crebacabezas. As diferentes causas da violencia representan cada unha das pezas que o forman, pero para poder comprender a realidade e dispoñer dunha visión global é necesario colocar e encaixar cada unha destas pezas no seu lugar correspondente.

A teoría dos ámbitos intercondicionantes (Mosquera e Sánchez, 2002) que elaboramos pretende conseguir esa visión holista. Iniciamos o proceso coa identificación dos factores que poden xerar condutas de violencia nos contextos deportivos (Mosquera, Saavedra e Domínguez, 1997) e, a continuación, procedeuse a situar cada un dos factores nos seus ámbitos de procedencia para facer operativa a comprensión do fenómeno. Os ámbitos dende os que proceden as distintas causas de violencia son os seguintes: o individuo, a sociedade, o contexto propio deportivo e o contexto alleo, entendido como a estrutura sociodeportiva.

Dende esta perspectiva holista, o modelo formulado é dinámico porque permite introducir, na súa estrutura, todos aqueles factores que poidan ir aparecendo ao longo do proceso de transformación das sociedades.



O carácter multifactorial da violencia e a propia definición dos ámbitos como intercondicionantes lévanos a ter en conta que os factores de violencia que imos mencionar non afectan na mesma medida a todos os suxeitos, e que factores que nunha situación foron causa de violencia noutros casos poden non xerala. Neste sentido, seguindo as formulacións de Elias (1999), podemos afirmar que os factores identificados poden ter unha dobre condición de civilizadores e descivilizadores, da mesma forma que calquera realidade pode ter dous polos, un positivo e outro negativo. Isto significa que cada situación de violencia é diferente, pola gran variedade de combinacións de causas que se poden dar.

Por outra banda, tamén é necesario ter en conta que, aínda que agrupamos os factores de violencia en catro ámbitos: individuo, sociedade, contexto propio deportivo e contexto alleo, debemos considerar que é a persoa a que lle dá sentido e contido a cada ámbito e o fai real. Este tamén é o motivo principal que dificulta a clasificación e situación dos factores nos ámbitos correspondentes, por iso unha mesma causa de violencia podería situarse en varios ámbitos á vez.

A continuación, para ilustrar con máis claridade cada un dos factores que poden desencadear condutas de violencia dende os ámbitos mencionados, sinalamos un exemplo para cada caso.

3.1. O ÁMBITO DO INDIVIDUO COMO CAUSA DE VIOLENCIA NO DEPORTE

Vincúlanse a este ámbito as teorías bioloxicistas nas que o instinto de agresión xoga un papel determinante na aparición da violencia, así como as explicacións que proceden do ámbito da psicoloxía e que destacan o protagonismo dos procesos individuais que experimenta un suxeito.

Neste sentido, poderían ser causa de violencia dende o ámbito do individuo:

• **Un instinto de agresividade mal canalizado e orientado:** un xogador ou espectador moi impulsivo que só responde aos seus instintos.

• **Ausencia de control dos sentimentos: de amor, odio, rancor, etc.**

- Dificultade para prever as consecuencias das accións: un xogador que realiza unha entrada forte e logo se sorprende do resultado da súa acción: a lesión dun contrario.

- Habituarse ás sancións: perda de eficacia: o que sempre protesta e sempre está castigado ou sancionado.

- Non coherencia entre o que se di e o que se fai: o que sempre dá consellos e recomendacións, pero el non os cumpre.

• **Falta de tolerancia ante a frustración.**

- Dificultade para desenvolver a paciencia e saber esperar polos logros: entrada dura con tal de evitar un gol.

- Percepción de que unha mala clasificación ou un fracaso é o final do camiño: non dalo todo nun partido porque xa non hai posibilidades de clasificación.

- Ausencia dunha actitude positiva ante as situacións negativas do deporte e da vida: non se molestar en comprender os erros para poder aprender deles e evitar volver repetilos.

- Falta de obxectividade: non recoñecer a superioridade do contrario cando é evidente e afirmar que lles roubaron o partido.

• **Limitacións nas habilidades sociais e de comunicación cos demais.**

- Dificultades para pertencer a un grupo e poder construír unha identidade: o que só xoga co seu balón porque é el o que establece as normas e os criterios ou, do contrario, non xoga.

- Necesidade de conseguir a aceptación dos demais: cando unha persoa lles dá a razón a outros, aínda que non a teñan, para lles caer ben.

- Incapacidade para poñerse no lugar do outro: non comprender que aos deportistas lles pode afectar a excesiva presión dos medios, da mesma forma que a eles lles afecta na súa vida outro tipo de presións.

3.2. A CULTURA E AS CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE COMO CAUSA DA VIOLENCIA NO DEPORTE

Referímonos neste ámbito aos factores de violencia que veñen determinados pola cultura da sociedade, polas súas características e as dinámicas que nela se desenvolven. Diferenciamos cultura do conflito e cultura de violencia no sentido de explicar que os conflitos son inevitables en calquera sociedade, que deles se aprende, pero a súa

resolución non ten que ir unida á violencia. Se isto é así, estariamos a falar de cultura de violencia (Howard Ross, 1995).

• **Que se construíra unha cultura de violencia, en maior ou menor grao, na sociedade.**

- Determina que no xeito habitual de actuar, no día a día, na tradición, se lexitiman condutas de violencia dado que é o normal. Pero non se analiza se é o máis axeitado e xusto: insúltase o árbitro ou exclúese as mulleres ou os homes de certas actividades porque é o habitual.

- Xera tolerancia ante as situacións de violencia, posto que as incorporamos ao cotián: somos tolerantes cos que insultan o árbitro e cos que exclúen homes ou mulleres de certas actividades e iso xustifica que nós tamén podemos facelo. Da mesma forma, entendemos que é lícito facer trampas ou responder con xogo sucio cando os demais tamén o fan.

- Provoca que a violencia se ensine e se aprenda, de forma inconsciente, nos diferentes contextos nos que viven as persoas: na familia, na escola, no tempo libre, etc.: cando na familia as tarefas da casa non son compartidas; cando na escola non se tratan os problemas que xera o machismo no patio ou nas clases en xeral; cando no tempo libre se observan modelos de espectadores violentos e, en cambio, non percibimos que sexan rexeitados.

• **Actitudes na sociedade de rexeitamento ante as diferenzas: de raza, de xénero, de pensamento, etc.**

- Exclusión dos posibles grupos con identidade diferencial, dos diferentes: comentarios e frases do tipo de *eu non xogo con nenas, eu non xogo con minusválidos.* Non recoñecen que todos somos diferentes e que unha mesma persoa, en función do criterio de agrupamento, pode estar en diferentes grupos. E, por outra parte, non asumen que todos temos limitacións e particularidades, que o criterio de normalidade é relativo.

- Infravaloración do mundo feminino e diferenzas de oportunidades para homes e mulleres: crenza de que as mulleres non saben xogar ao fútbol, que o deporte é cousa de homes, ou que están xustificadas as diferenzas nos premios deportivos establecidos para homes e para mulleres porque elas o teñen máis doado.

• **Dirixentes sociais ou deportivos que non educan co exemplo.**

- Que non transmiten modelos de tolerancia e diálogo: intervencións públicas centradas na descualificación persoal e nos insultos.

- Que non desenvolven estratexias e habilidades adecuadas para prever, anticipar e canalizar os comportamentos dos grupos sociais: que non establecen programas de formación, campañas educativas e lexislación específica; que consenten os afeccionados máis radicais, que esaxeran as expectativas de éxito deportivo, etc.

• **O tipo de valores que definen unha sociedade.**

A decadencia dos valores éticos e o protagonismo dos valores hedónicos: aceptación de que calquera medio é válido para conseguir os obxectivos persoais: sancións mínimas na lexislación, na súa interpretación ou na mentalidade da sociedade ante comportamentos de fraude e trampas.

- O predominio de valores individualistas fronte aos de solidariedade: desafogarse sen control aínda que teña consecuencias negativas para o equipo.

• **O papel e o tipo de normas cívicas que unha sociedade establece para civilizar as relacións entre as persoas.**

- A escasa importancia concedida ao autocontrol: frases do tipo: *non sabe controlarse, pero como é moi bo xogando...*

- O descoido das normas de educación e cortesía: non diferenciar os conflitos profesionais dos persoais: retirarse dunha competición sen saudar.

- O tipo de normas: o que se consente e o que se sanciona: permisividade ante a violencia psicolóxica e sanción da violencia física.

- Límites flexibles para as normas cívicas e aceptación do todo vale: ausencia de resposta ante os estragos e pintadas nas instalacións e mobiliario urbano.

- Especial flexibilidade nas regras establecidas para o comportamento nos tempos de ocio: asumir os estragos como parte das celebracións.

- Aceptación de que o xogo e os espectáculos deportivos funcionan como válvula de escape das tensións, polo que se tolera a ausencia de normas cívicas: *no estadio podo desafogarme e comportarme dunha forma que non podo facer noutros lugares.*

3.3. O PROPIO CONTEXTO DEPORTIVO COMO CAUSA DA VIOLENCIA NO DEPORTE

Incluímos aquí os factores de violencia que están vinculados máis directamente coa situación do xogo, o espectáculo ou o espazo deportivo.

Pero isto non significa que se produzan as condutas de violencia, tanto do deportista como do espectador, só durante o xogo, nese momento e no estadio. Este tipo de condutas poden manifestarse por motivo dunha competición en calquera lugar: o mesmo día na rúa e ao rematar o partido; nos bares ou outros lugares de reunión o mesmo día, outro día diferente ou meses máis tarde se se lembra un acontecemento determinado. Pero, en calquera caso, están relacionadas coa forma en que os implicados constrúen e reconstrúen o fenómeno deportivo. Estamos a entender, pois, o deporte como vivencia, non só como experiencia puntual que se esvaece ao finalizar a acción de xogo. Igual que o médico non deixa de selo cando non está de garda, o afeccionado éo sempre, mesmo cando non está a presenciar un espectáculo deportivo.

Os factores de violencia condicionados polo propio contexto deportivo poderían sintetizarse en:

• **Factores vinculados ao desenvolvemento do xogo propiamente dito e á filosofía deportiva.**

- A lóxica interna do deporte, as distancias de carga, os contactos ou choques entre xogadores, etc. que poden determinar situacións de violencia se neles non hai autocontrol e respecto ao regulamento. A propia dureza do enfrontamento deportivo.

- A ausencia de xogo limpo, utilización de trampas e o adestramento de faltas para enganar o árbitro. Aproveitar un choque fortuíto para dar un golpe ou finxir unha lesión tras unha caída sen consecuencias.

- Actitudes de falta de respecto do xogador ou espectador: cara a xogadores, cara ao árbitro, cara ao xuíz ou cara ao público. Celebrar un gol con xestos ofensivos cara ao público.

- Non desenvolver actitudes de cooperación: co propio equipo, co equipo contrario e co árbitro para que o partido se desenvolva de forma axeitada. Enfadarse publicamente co adestrador por un cambio, buscar a expulsión, non o dar todo para gañar, etc.

- Non comprender que o árbitro, como calquera persoa, tamén pode equivocarse. Protesta esaxerada dunha decisión arbitral que non tivo consecuencias.

- Entender que a competición é gañar por riba de todo. Ante a lesión dun compañeiro caído, continuar co xogo e protestar se o para o árbitro; xogo duro e sucio para frear o equipo contrario, etc.

• **Factores vinculados ao espectáculo e ao contexto deportivo.**

- Estratexias desmedidas de control nas instalacións deportivas. Intimidación nos rexistros e percepción de excesiva presenza policial.

- Flexibilidade nas normas de comportamento para os espectáculos deportivos. Facilita a perda de identidade nas situacións de masa. Tirar obxectos, insultar, xerar ambiente de odio, etc. aproveitando que a situación de masa nos fai máis invisibles.

3.4. A ESTRUTURA SOCIODEPORTIVA COMO CAUSA DA VIOLENCIA NO DEPORTE

Referímonos aos factores de violencia que son provocados pola estrutura sociodeportiva creada arredor do xogo propiamente dito. Isto é, as institucións e os medios de comunicación que se ocupan do deporte e contribúen a convertelo en espectáculo.

• **Factores institucionais.**

- Inhibición dos poderes públicos ante as situacións de violencia no deporte. Non tomar decisións institucionais ata que se incrementa o nivel de violencia ou se produce alarma social.

- Lexislación deportiva non adecuada. Crear recintos pechados nos estadios para separar as afeccións ou impedir o acceso ao campo sen valorar as consecuencias: sensación de encarceramento ou risco

de lesións por non haber saída. Sancionar os clubs polas accións dos afeccionados.

- Ausencia de proxectos educativos de intervención en diferentes ámbitos: puntuais e a longo prazo. Campañas publicitarias xerais, escolares, nas federacións e clubs, etc.

- Ausencia de iniciativas concretas dende os clubs, individuais e colectivas, por cidades, autonómicas, etc. Escasos torneos nos que se entregan trofeos de xogo limpo ou *non violencia.*

- Concederlles protagonismo, por parte dos clubs, a determinados grupos de espectadores. Interesa, sobre todo, que as bancadas non estean baleiras.

- **Factores vinculados aos medios de comunicación.**

- Declaracións de directivos, xogadores, etc., ou manipulación destas. Falta de obxectividade; incídese, sobre todo, nas cuestións polémicas e prescíndese doutras informacións positivas que tamén sucederon.

- A tendencia sensacionalista dos medios de comunicación cara á violencia: esaxeración dos feitos acontecidos, incremento de atención informativa, repetición excesiva das imaxes, etc. En proporción, o tratamento non é o mesmo para as condutas de xogo limpo e *non violencia* que para as violentas. Nalgunhas ocasións nin sequera aparecen, polo tanto, é como se non sucedesen.

- Concesión de recoñecemento e notoriedade aos espectadores máis radicais. Dificultade para dar unha información sobre estes sen concederlles protagonismo.

- Reducionismo no significado do deporte: só se valoran as vitorias. Os procesos, os pequenos logros, o bo xogo, chegar a unha final, etc. quedan esquecidos e carecen da importancia que realmente teñen. O campión elévase ao máis alto. O que perde, ou queda anulado polo vencedor ou, en ocasións, xéranse informacións que contribúen a afundilo.

- **Valores do deporte espectáculo.**

Desvirtuación da esencia da competición e do xogo limpo como consecuencia das esixencias do profesionalismo. A vitoria ou a derrota teñen consecuencias económicas para o club, os xogadores, etc.

- Ausencia de valores éticos na xestión do deporte espectáculo. Dificultades para conxugar as esixencias profesionais nas fichaxes cos valores persoais do deportista: carisma, talante, responsabilidade, ética, etc.

3.5. A XEITO DE CONCLUSIÓN

Unha vez que expuxemos os ámbitos que agrupan os diferentes factores que poden desencadear condutas de violencia nos contextos deportivos, e na vida, podemos establecer as seguintes conclusións:

En termos xerais, a sociedade actual potencia a solución dos conflitos recorrendo á violencia. Neste sentido, poderíase falar dunha cultura da violencia, posto que se utiliza esta, habitualmente, como recurso.

Polo tanto, a violencia está na persoa, dado que a aprendeu, e vai onde ela vai. Poderiamos dicir que tres cuartas partes da responsabilidade das condutas violentas se deben a factores socioculturais, e unha cuarta parte a factores xenéticos modelados igualmente pola sociedade.

Aínda que nos ocupamos da violencia no deporte, tamén existen outras violencias na sociedade ás que debemos facer fronte; por exemplo, a violencia de xénero masculino, o acoso no traballo ou o terrorismo. As manifestacións nestes contextos son moito máis habituais e máis graves que os casos de violencia no deporte.

Aínda que existen condutas de violencia nos contextos deportivos, non é o deporte, como actividade de xogo, o culpable.

O deporte moderno naceu, precisamente, como un recurso da sociedade do seu tempo para controlar as manifestacións de violencia e crueldade que eran habituais nas recreacións populares.

Non obstante, nas sociedades posmodernas, ao deporte como espectáculo concedéuselle unha función social de catarse que favorece a aparición da violencia.

Cada vez son menos as situacións de violencia que se dan no terreo de xogo entre deportistas. Pola contra, aumentaron as condutas de violencia en espectadores, menos nas bancadas e máis fóra do estadio.

As condutas de violencia en espectadores non adoitan ser de violencia física extrema, non obstante si se producen outros tipos de manifestacións, como lanzamento de obxectos, por exemplo, que ocasionan danos e lles impiden a outros desfrutar do partido. E a intencionalidade de facer dano é evidente, non hai desculpa posible. Tamén son habituais as actitudes de falta de respecto expresadas a través de condutas de violencia verbal, xestual e simbólica; non obstante, en poucas ocasións se recoñece como violencia.

Aínda que é no fútbol onde se producen máis habitualmente condutas de violencia, non é o fútbol como xogo o culpable, calquera outro deporte que adquira o nivel de desenvolvemento, transcendencia e repercusión social, na sociedade actual, presentará unha situación de violencia semellante. O fútbol preséntaa porque, arredor del, se construíu unha cultura que a favorece.

Dado que a violencia é multifactorial, é necesaria unha postura holista, e non parcial, para explicala e deseñar estratexias de intervención. É preciso atender a todas e cada unha das causas e ámbitos que a xeran.

De todos os xeitos, aínda que falamos dunha realidade multifactorial, é posible afirmar que existe un factor de violencia que sobresae por enriba de todos:

- **Que se produza un proceso de forte implicación e identificación no xogo, co equipo, co significado de gañar, etc. e que se converta no motor de acción e no centro da vida da persoa.**
- **Cando isto acontece e a persoa que xoga ou que observa un partido percibe que aquilo que lle dá sentido á súa vida se atopa ameazado, nese momento, está en predisposición de actuar de forma violenta, se non dispón do autocontrol e da madureza psicolóxica necesaria.**

Este proceso propicia que a persoa tome decisións de actuación afectivamente, só dende o punto de vista das emocións, e que non sexa capaz de conseguir un equilibrio entre razón/obxectividade e emoción.

En consecuencia, dado que a capacidade última de manifestar violencia reside no individuo, é necesario ofrecer e difundir modelos de deportistas, espectadores e persoas próximos á posmodernidade de resistencia. Entendemos que a filosofía da *non violencia* pode contribuír a iniciar este camiño.

4

A ESCOLA NAS SOCIEDADES POSMODERNAS

4.1. A INFLUENCIA DA POSMODERNIDADE DE DECADENCIA NA ESCOLA

O obxectivo da escola é a educación do neno. Unha educación entendida en sentido amplo, porque lle debe permitir adquirir coñecementos, habilidades, estratexias e recursos de diferente tipo, pero tamén desenvolver actitudes, valores éticos e unha conciencia moral.

Educar significa establecer pautas, poñer límites e normas en función dun referente que se considera válido. Polo tanto, non hai posibilidade de educar sen coerción da liberdade; non é posible traballar nas aulas co grupo de alumnos se non é establecendo os límites tolerables e intolerables para as condutas. Como consecuencia, os dereitos individuais deben ser compatibles cos dereitos do grupo; pero o control non significa que se estableza a través da inxustiza, da violencia ou do autoritarismo.

O proceso de educar é complexo porque, ademais, preténdese conseguir que os alumnos alcancen a etapa de **autovixilancia**. Unha etapa que se debe consolidar día a día, e que implica desenvolver unha conciencia moral que os leve a actuar segundo as pautas establecidas cando os profesores, ou os pais, xa non están presentes. A cuestión

é que, para a consecución desta etapa, é necesario o consentimento dos alumnos, que eles accedan a asimilar as pautas que lles transmite a acción educativa dos profesores ou dos pais.

As transformacións sociais que xa comentamos con relación ao deporte, o paso das sociedades modernas a posmodernas, tamén inflúen na escola. E nela podemos igualmente atopar as tendencias indicadas de posmodernidade de resistencia e de posmodernidade de decadencia (Besteiros, 2000).

Dun modo sintético podemos reflectir as características de ambas as dúas tendencias do seguinte modo:

- A escola da **posmodernidade de resistencia** educa dende un ideal ou referente establecido con claridade, os contidos son importantes, pero igualmente o son os valores éticos, de xustiza, as normas e as relacións de respecto e solidariedade. Neste sentido, asume a súa responsabilidade de educar e esixir comportamentos en función dos ideais establecidos. Exerce a autoridade sen desenvolver actitudes de autoritarismo, entendendo que o respecto ás normas e obxectivos establecidos son a garantía para poder desenvolver a convivencia e o proceso educativo.

- Pola súa banda, a escola da **posmodernidade de decadencia** educa con ideais e referentes pouco definidos, posto que a crise de valores se traduce na filosofía do todo vale. Facilitan a aparición de posturas individualistas máis que de actitudes de pensar nos demais; e abandonan a autoridade ao educar, posto que entenden que esta é sinónimo de autoritarismo.

As reformas na lexislación educativa desenvolvidas nos últimos anos tamén reflicten as tendencias sociais. Fóxese da escola tradicional, por considerala caduca e propia de tempos pasados, e téndese a unha escola aberta e plural, pero que se sitúa nun extremo demasiado oposto á anterior, xa que se interpretan mal algúns conceptos: o relativismo de valores, a pluralidade, a autoridade, as normas, o respecto, a ética, etc.

O problema máis importante é que se cuestionan os ideais ou referentes dende os que se educaba noutras etapas históricas; e non obstante, non se adoptan outros ideais claramente definidos, posto que aparecen dilemas e incertezas debido á pluralidade existente e ao que se denominou crise de valores. En consecuencia, como todos os valores ou ideais se consideran válidos para educar, a escola como institución xa non é a depositaria do discurso da educación, do referente (Arendt, 2003).

Por outra banda, os **dereitos do neno** tampouco se interpretaron correctamente, dando lugar a unha desprotección que en nada o beneficia. Referímonos ao feito de que, no intento de defender a individualidade do neno, o seu dereito a ser diferente a outros nenos, aos seus pais, etc., se eliminaron os referentes e ideais, precisamente, para poder cumprir o obxectivo de educar o neno **libre de influencias**. Non obstante, este obxectivo nunca é posible. O neno que vive nunha familia, acode a unha escola, pertence a un grupo de amigos, etc., **está condicionado** por todas e cada unha desas persoas e situacións, e é **imposible evitar que isto sexa así** (Fernández Blanco, 2004).

Neste sentido, o máis importante dos dereitos dun neno é **ter un referente ou ideal** dende o que se oriente a súa educación; pola contra, estará desprotexido, perdido e sen saber a que se ater, e isto si que vulnera os seus dereitos. É moi doado ensinar sen educar, e os nenos sempre aprenden cousas, pero iso non significa que se convertan en persoas educadas (Arendt, 2003).

A escola e os profesores que educan sen referentes e ideais claramente definidos están a favorecer a aparición de condutas de violencia. Pero esta violencia non é nova, posto que sempre existiu nas diferentes etapas históricas e nos distintos contextos sociais. A violencia que aparece agora non vai contra a institución educativa como tal, non se manifesta como o rexeitamento cara á autoridade, porque non existe ou está debilitada; non vai contra un ideal co obxectivo de substituílo por outro.

A violencia que aparece na escola posmoderna vai contra as situacións que impiden a satisfacción dos intereses individuais (Fernández Blanco, 2004). Así, son frecuentes: a indisciplina na clase, as dificultades para asumir normas, o pouco respecto aos profesores, os abusos cara a outros compañeiros ou o desexo de que todo resulte divertido. Nesta dinámica escolar, o obxectivo de aprender para **ser un home ou unha muller de proveito** non se percibe como un ideal.

No ensino primario as situacións de violencia e indisciplina non son graves e xeneralizadas, non obstante existen e os patróns de conduta son os mesmos que os dos adultos. E no ensino secundario

agrávanse co rexeitamento ao saber e non considerar a educación obrigatoria como un ben e un dereito por fin alcanzado.

A continuación, presentamos as características máis destacadas da escola da posmodernidade de decadencia. As categorías establecidas son as mesmas que as que se utilizaron no apartado 1.2. desta guía referido á cultura deportiva na sociedade española e na Guía para nais e pais para explicar as familias de posmodernidade de decadencia, co obxectivo de manter criterios de análises semellantes en cada ámbito (Besteiros, 2000; Fernández Blanco, 2004) (*).

- **O todo vale, a ausencia de ética e de autoridade.**

A posmodernidade incorpora a apertura a novos valores e modelos, de aí que se fale do relativismo de valores ou de crise de valores. Non obstante, a escola da posmodernidade de decadencia traduciunos ao todo vale. Como consecuencia, as normas cívicas e éticas na aula flexibilízanse e tamén se produce un cuestionamento xeral da autoridade do profesor. Algúns deles non desexan exercela, porque a confunden co autoritarismo, e outros, que si a exercen con responsabilidade como parte da súa función, desculpan en ocasións a súa actitude por medo a dar unha imaxe non desexada.

Esta postura do todo vale favorece os casos de indisciplina, de falta de respecto ao profesor ou aos compañeiros, o xogo sucio, as trampas e o engano, a exclusión de compañeiros por envexas, o mentir, o non ter palabra ou o abandono dos compromisos adquiridos como grupo.

Pero o maior problema non é este, porque aparece un novo. Os alumnos ou profesores que si actúan con ética e cumpren as normas son os que saen prexudicados, xa que a postura do todo vale remata por impoñerse e iso fainos formularse cuestións como as seguintes: para que serve portarse ben na clase ou para que serve actuar con responsabilidade como profesor cando ninguén o valora.

* Tamén se tomou como referencia o artigo, aínda en prensa, de Manuel Fernández Blanco: "A adolescencia xeneralizada".

• **A fama, o ser o mellor, o ter e a pouca importancia do ser e do saber.**

En función do que expuxemos, podemos dicir que xa non se transmiten na escola da posmodernidade da decadencia, de forma xeneralizada, valores de sacrificio, esforzo e superación persoal, senón que predominan posturas de satisfacción inmediata dos desexos persoais e dos logros. Como o referente tradicional se debilitou, o alumno xa non se sente obrigado ao autocontrol e interésase máis polo desfrute rápido, a fama e o ter, concedéndolle moita menos importancia, ou ningunha, ao ser e ao saber.

Nesta liña manifféstanse algunhas condutas de alumnos que perseguen saír da normalidade, **ser famosos** ou que os demais lles recoñezan unha identidade: gañar por riba de todo, ser o mellor, destacar entre os demais, apropiarse das ideas doutros e dicir que son propias, etc. Poden mesmo aparecer casos extremos de obsesión polas notas, aínda que non por saber; o sobreadestramento para sobresaír; ou a excesiva preocupación por modelos corporais perigosos para a saúde, que poden levar a enfermidades como a anorexia ou a bulimia, a consecuencia das presións dos demais ante a súa talla ou o seu peso.

Ter cousas é tamén un dos grandes intereses dos alumnos. A presión do consumo e a publicidade é evidente; pero ter é un elemento diferenciador para eles e que lles dá identidade, por iso falan de: *telo ou non telo, o meu xoguete ten isto e o teu non.* Pero, sobre todo, están interesados por ter o máis rapidamente posible e non saben desenvolver a paciencia e aprender a esperar. Esta tendencia manifféstase na utilización de trampas para conseguir o desexado, tanto en copiar para aprobar, como nos enganos no xogo para poder gañar.

Non obstante, é importante valorar os procesos a través dos cales se conseguen os obxectivos e desenvolver a paciencia, posto que na competición deportiva só pode gañar un dos que participa. Ademais, é necesario aprender a enfrontarse coa frustración que produce un erro, un suspenso, unha derrota, etc., e entender que estas situacións non son o final do camiño, senón que nos ofrecen a oportunidade de aprender delas para evitar que se volvan repetir.

En contraposición, non existe un interese por **ser**: ser boa persoa, ser legal, xogar limpo, ter palabra, cumprir os compromisos, etc., porque os nenos máis famosos non son sempre os que mellor cumpren estas características.

• **A ausencia de culpa, o xogo sucio e o perdón.**

A postura do todo vale favorece a ausencia de culpabilidade nos nenos cando desenvolven condutas de xogo sucio en diferentes situacións, precisamente porque os límites están esvaecidos, porque esas condutas as observan noutros e porque se dan de conta de que non existen sancións para elas. Os castigos como tales non se aplican, porque recordan épocas pasadas, e no seu lugar utilízanse reprimendas ou avisos que se repiten con moita frecuencia, pero que non chegan a materializarse. Por este motivo, aos nenos resúltalles moi doado pedir perdón e dicir que non o volverán facer, porque iso é suficiente e é o único que se lles esixe. Pero, non hai **arrepentimento** porque, en realidade, non consideran que fixeran algo mal.

Por outra banda, o sentimento de culpa nos profesores vívese doutro modo. Séntense culpables por castigar e nalgunhas ocasións desculpan a súa decisión de facelo, precisamente porque a sanción está mal vista nun contexto no que predomina o todo vale e se foxe da autoridade.

• **O individualismo-particularismo.**

Cando non hai referentes claramente establecidos, actúase dende un individualismo e particularismo que non leva consigo a toma de decisións en función de criterios éticos. Por este motivo predominan os intereses propios, **vivir só o presente**, sen preocuparse das consecuencias no futuro.

Nos contextos escolares deportivos poden aparecer con facilidade os modelos de alumnos ou xogadores que van por libre, que só lles interesa destacar, que non atenden as pautas de profesor, que non controlan a súa agresividade e causan lesións, que cando son sancionados non lles importa, etc.

E con respecto aos profesores, e tamén aos alumnos, podemos atopar que o particularismo tamén provoca que actúen cun criterio cambiante, contraditorio, e que unhas veces **digan unha cousa e logo outra**. O problema é que os alumnos non saben a que se ater con respecto ao profesor, están perdidos. E cando esta conduta é propia de compañeiros decátanse de que non teñen palabra e de que non se poden fiar deles.

O individualismo, o pensar só nun mesmo, e non ser capaz de recoñecer as capacidades dos demais tamén xera situacións de **discriminación e de machismo ou sexismo**. A exclusión dos menos hábiles no xogo, das nenas nos deportes considerados de homes, etc. son situacións habituais. A postura máis axeitada é transmitir a idea de que **todos somos diferentes**, de que cada un ten as súas propias calidades, pero que, á vez, **todos somos iguais porque todos temos limitacións: ninguén é perfecto**.

Por este motivo, é importante que os alumnos **aprendan a ser diferentes** para poder reivindicalo como un dereito e ser capaces de afrontar o rexeitamento de compañeiros individualistas, que só son capaces de ver e valorar o que eles ven e posúen.

• **A dificultade para establecer lazos de relación e para cooperar.**

O individualismo dificulta tamén a relación cos demais, porque só se pensa nun mesmo, non existe o compromiso cos outros e tampouco se respectan as normas.

As relacións de amizade son fundamentais para os alumnos, a través delas conseguen identidade. Pero unha relación de amizade baseada no individualismo, no interese propio, na chantaxe, na filosofía do **ollo por ollo e dente por dente**, non propicia amizades saudables. Porque, entre outras cousas, en pouco tempo quedarán todos cegos e sen dentes.

As dificultades para establecer lazos de relación tampouco favorece a **cooperación** no deporte, nin na vida, posto que o único interese é destacar individualmente. E a cooperación é moito máis que realizar unha tarefa ou un xogo entre varios; significa comprometerse, que cada un cumpra o seu labor, implica axudar os demais a realizalo se o necesitan e pensar que as accións propias teñen repercusións no grupo.

Se educamos para a fama, para destacar por riba de todo, para o individualismo, etc., a cooperación non será posible nin no deporte nin na vida. Resulta evidente que os alumnos **non son todos iguais en habilidades e aptitudes, pero si son todos necesarios para conseguir o obxectivo do equipo**.

- **O illamento.**

Se non se potencian nos alumnos habilidades para relacionarse cos demais, resulta claro que aparecerá o illamento. Neste sentido, é adecuado atender especialmente as situacións de conflito e o modo en que o resolven, posto que se o profesor non intervén, con coñecemento de causa e ética, serán os alumnos os que adopten as súas propias estratexias reproducindo o que máis se repite ao seu arredor. E o máis habitual non sempre é o máis axeitado.

Os conflitos non se poden evitar, forman parte da vida dos alumnos e xéranse por discrepancias, precisamente por intereses enfrontados. Polo tanto, como non se poden eliminar, é necesario concederlles unha especial atención e aprender a enfrontarse a eles.

Na actualidade, aos conflitos e discusións na vida cotiá outorgóuselles unha connotación especialmente negativa, precisamente porque a percepción que temos deles nos transmite unha imaxe na que están presentes, sobre todo, as descualificacións e os insultos persoais; trasladándose a un segundo plano o contido do conflito, os argumentos e estratexias, ata o punto de que, nalgúns casos, non resulta doado lembrar o motivo que ocasionara a discusión. Nestas situacións, é frecuente que os implicados aproveiten a oportunidade para sacar fóra todos os reproches e rancores que levan dentro, non só con relación a ese conflito, senón tamén con relación a outras situacións acontecidas con anterioridade. O protagonismo destas posturas emocionais non favorece a busca de solucións obxectivas e consensuadas; moi ao contrario, incrementa a tensión, a agresividade, os rancores e insultos e abre o camiño á agresión e á violencia física.

No desenvolvemento dun conflito están presentes diferentes variables que complican a súa resolución; as emocionais, como

dixemos, e as estratéxicas, referidas á busca da solución. Tamén existen distintos modos de enfrontarse a un conflito. De todas estas cuestións falaremos no apartado 4.3. referido á *non violencia* como camiño cara a unha escola da posmodernidade de resistencia.

- **A filosofía do usar e tirar.**

Esta filosofía introduce na escola o efémero como se fose un valor. Por este motivo tamén se continúan debilitando as normas e os límites para o comportamento. Como consecuencia, non se recicla, os materiais escolares e deportivos non se arranxan, tíranse e cómpranse outros; os libros escolares tamén caducan, e aproveitar os recursos parece que non dá boa imaxe. As instalacións escolares e deportivas non se coidan, senón que, en ocasións, se destrúen con intención. E os hábitos de non manchar non se asumen como propios.

4.2. EXEMPLOS DE VIOLENCIA NA VIDA COTIÁ DO DEPORTE E DA ACTIVIDADE FÍSICA SUSCEPTIBLES DE SER DESENVOLVIDOS POR PROFESORES E ADESTRADORES

En función do concepto de violencia que presentamos, expoñemos a continuación diferentes actitudes e condutas de violencia susceptibles de ser desenvolvidas por profesores ou adestradores. Non nos referimos ao feito de que estes poidan exercer violencia física sobre os seus alumnos, porque os casos deste tipo non son habituais. Referímonos a que poidan manifestar, alentar ou consentir violencias máis sutís sen darse de conta diso: situacións de falta de respecto, ausencia de normas, xogo sucio, discriminación, exclusión, etc. que se poderían producir nos contextos escolares e deportivos e que se pasan por alto por non representar unha manifestación grave de violencia física.

Os estudos de Díaz-Aguado (2004), referidos á violencia na escola, pódennos axudar a completar a visión desta realidade porque, ademais de achegarnos datos sobre o perfil dos escolares como agresores ou vítimas, sobre todo, inciden no papel que desempeñan os profesores nestas situacións. Do mesmo xeito, resulta clarificador para os propios profesores o informe do Defensor do Pobo (2000) sobre violencia escolar en secundaria, posto que lles permite coñecer a tipoloxía de condutas que poden chegar a manifestar os seus alumnos.

Co obxectivo de ilustrar esta dimensión da violencia que pode pasar desapercibida, incluímos as diferentes actitudes e condutas hipotéticas en categorías que foron elaboradas a partir do apartado 1.2 1. ("Os valores da cultura deportiva") que xa expuxemos. Estas categorías son ademais coincidentes coas que aparecen na proposta didáctica e no Código da *non violencia* incluído nesta Guía para docentes e persoas interesadas como anexo, dado que en todos os casos estamos a traballar sobre os mesmos aspectos: o xogo limpo e a *non violencia*, a competición e a cooperación.

4.2.1 ACTITUDES E COMPORTAMENTOS CONTRARIOS AO XOGO LIMPO E Á NON VIOLENCIA

- **De violencia física.**

- Non sancionar a violencia física intencionada: patadas, empuxóns, etc.

- Desculpar a violencia non intencionada: o xogo esixe ensinar e aprender autocontrol.

- **De violencia verbal.**

- Pasar por alto as condutas de violencia verbal, de falta de respecto: berros, insultos, etc., tanto en xogadores como espectadores.

- Non intervir cando os alumnos ou xogadores se burlan do contrario.

- **De violencia xestual.**

- Non inculcar as normas de cortesía e de educación en todas as situacións do deporte e da vida, tamén ao rematar unha competición.

- Non sancionar os xestos obscenos.

- **De violencia simbólica.**

- Permitir que os alumnos utilicen os demais para conseguir os seus propios obxectivos.

- Establecer grupos de nivel e poñer etiquetas que deterioran a imaxe dos alumnos, ou consentir que outros as utilicen.

- As etiquetas póñense nun instante e permanece toda a vida.

- Condicionan como nos ven os demais e tamén como se ve cada un. A partir de aquí, os comportamentos están en función do que os demais esperan de nós.

- Non consensuar cos alumnos as normas que afectan os novos estilos de vida: modas na vestimenta, tatuaxes, *pearcing*, etc.

• **De xogo sucio.**

- Ser permisivo cos xogadores que non respectan as normas de xogo e o regulamento.

- Ensaiar perdas de tempo, retardar o xogo, finxir lesións, simular faltas, etc. Ou inhibirse cando acontecen estas situacións.

- Aproveitar a vantaxe cando o contrario cae e non ensinar que se debe lanzar o balón fóra.

- Non intervir cando os xogadores ou alumnos trasladaron as retesías persoais ao campo e axustan contas con outros.

- Utilizar a actividade física como recurso para un castigo: sancionar co que se pretende que valoren resulta contraditorio.

4.2.2. ACTITUDES E COMPORTAMENTOS CONTRARIOS AO SIGNIFICADO DA COMPETICIÓN

• **Concepto reducido de competición.**

- Potenciar que só participen os mellores e deixar fóra sempre a estes.

- Entender o contrario como inimigo e non como o rival que necesitamos para poder competir.

- Non entender que o árbitro é imprescindible e que sen el non se pode empezar nin rematar un partido oficial.

• **Entender a competición só como gañar.**

- Non transmitir a idea de que o máis importante é participar.

- Alentar actitudes de gañar por riba de todo e esquecer o xogo limpo.

- Recoñecer só a vitoria e a perfección, deixando de lado a superación persoal, o recoñecemento do bo xogo, dunha boa carreira e o desfrute persoal.

- Provocar situacións de sobreadestramento, sen considerar os riscos para a saúde.

- Non comprender que a competición empeza xa nos adestramentos: reducila ao instante do partido.

- Non ensinar a ter paciencia ante a consecución dos logros e das vitorias.

• **Non ensinar a gañar e a perder.**

- Non asumir que a competición ofrece dúas opcións: gañar e perder.

- Esquecer que hai que conseguir a vitoria con xogo limpo.

- Transmitir a idea de que hai que ser o mellor, o número un, e atender só os que reúnen as mellores calidades.

- Non preparar para a frustración que poden provocar as derrotas, pois sempre haberá alguén que nos poida gañar e superar.

- Entender a derrota como un fracaso, como o final do camiño.

- Botarlle a culpa da derrota ao árbitro.

• **Non recoñecer a superioridade do contrario.**

- Non ensinar a valorar as accións ou superioridade do contrario: un tanto, unha xogada, unha carreira, etc. son boas independentemente de quen o realice.

- Descoidar o modelo do bo espectador: non ensinar a lle aplaudir ao contrario e non recordar que dende as bancadas todo parece moi doado.

4.2.3. ACTITUDES E COMPORTAMENTOS CONTRARIOS AO SIGNIFICADO DA COOPERACIÓN

• **Potenciar a individualidade.**

- Non entender a cooperación como unha actitude implícita na competición: hai que cooperar co propio equipo, co contrario, co árbitro e co adestrador para desenvolver o mellor partido posible.

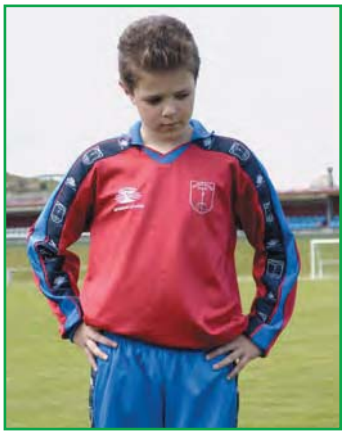
- Consentir os xogadores que van por libre e toman decisións contrarias aos intereses do grupo.

- Ser permisivos cos que non se implican ao máximo.

- Permitir que as diferenzas de opinión co adestrador ou árbitro se resolvan con discusións durante o partido.

- Non ensinar o autocontrol para evitar as consecuencias negativas para o equipo: expulsións, cartóns, etc.

- Asumir que a colocación e recollida do material deportivo é unha función exclusiva do adestrador ou profesor.



• **Potenciar a superioridade.**

- Permisividade cos que se cren os mellores, acaparan o xogo e buscan o éxito propio.

- Non transmitir actitudes de humildade e prudencia ante os éxitos deportivos.

- Valorar só os que gañaron ou marcaron puntos, sen recoñecer o traballo que realizaron os demais.

- Esixirlles a todos o mesmo sen considerar as diferenzas e capacidades individuais.

- Remarcar os fallos e non asumir que ninguén é perfecto.

- Non promover cambios nas regras para buscar a xustiza e a igualdade.

- Potenciar unha excesiva preocupación pola estética e modelos corporais prexudiciais para a saúde.

• **Promover o machismo/sexismo.**

- Manifestar preferencias por certos alumnos e converter outros en invisibles.

- Avaliar as nenas dende criterios propios do mundo masculino.

- Promover máis actividades deportivas etiquetadas como masculinas e non equilibrar as propostas. Deste modo, tanto os nenos como as nenas vense limitados na súa formación.

- Consentir que as nenas se convertan en invisibles e as ignoren no xogo.

- Permitir que os nenos, por seren nenos, sexan excluídos das actividades que organizan as nenas.

- Non intervir cando algúns grupos ocupan o espazo do patio do recreo, dos pavillóns, etc. de forma desproporcionada e inxusta.

• **Prescindir do diálogo ante os conflitos.**

- Non ensinar a escoitar as opinións dos demais con respecto e organizando quendas de palabra.

- Non promover a imparcialidade e obxectividade na análise dos conflitos e deixarse levar polas emocións de enfado, rancor, etc.

- Esquecer que hai que poñerse no lugar dos outros para comprender o conflito dende todas as perspectivas e entender como senten.

- Aplicar sempre a mesma solución e non a máis xusta para cada caso.

- Excesivas esixencias deportivas: non ensinar a organizar os tempos para o deporte e o estudo.

• **Non valorar os compromisos adquiridos.**

- Contradicións entre o que di e o que fai: non educar co exemplo.

- Non insistir na necesidade de cumprir os compromisos e ter palabra.

- Valorar as persoas que non cumpren o que acordaron.

- Xustificar que se poden abandonar os compromisos persoais de xustiza porque outros non os cumpren.

4.3. A NON VIOLENCIA COMO CAMIÑO CARA A UNHA ESCOLA DA POSMODERNIDADE DE RESISTENCIA: APRENDENDO A AFRONTAR CONFLITOS

A *non violencia*, como marco de referencia dende o que educar, ten como obxectivo ofrecer pautas para orientar a acción educativa cara á posmodernidade de resistencia. Aínda que ao longo do desenvolvemento da presente guía se pode percibir a filosofía da *non violencia*, dedicamos este apartado, dentro do marco da escola, para concretar de xeito específico as súas formulacións.

O primeiro paso para que se produza un cambio en calquera dos ámbitos –educativo, deportivo, familiar, persoal, etc.– é asumir que hai algo que é preciso cambiar, modificar ou substituír. Este é o motivo polo que formulamos con anterioridade as repercusións da posmodernidade de decadencia no deporte e na escola. Coñecer, analizar e identificar aquelas pautas educativas coas que non desexamos identificarnos posibilita o camiño para excluílas, aínda que este, en boa lóxica, non estará exento de incertezas e decisións difíciles fronte aos posibles dilemas que teremos que resolver. Non obstante, a identificación do que non desexamos realizar, do que rexeitamos, permite abrir posibles alternativas, ao tempo que produce efectos liberadores por comezar a percibir o posible deseño dese novo camiño.

Dende a perspectiva dos movementos de renovación pedagóxica, a *non violencia* herda as formulacións xerais da educación para a paz, recoñece a importancia da declaración dos dereitos do neno no sentido explicado con anterioridade e, ademais, incorpora a filosofía do xogo limpo. Neste sentido, asume como prioritario o respecto ás nor-

mas, o exercicio da autoridade, como acción humana concertada (Arendt, 1993), con responsabilidade e ética, e a necesidade das sancións cando se superan os límites consensuados como tolerables. Dun modo especial incide tamén na necesidade de aprender a resolver os conflitos cotiáns dende a ética, para non caer nunha cultura da violencia. Por este motivo, introduce a desobediencia, entendida como actitude que se rebela contra o conformismo e a pasividade ante as situacións de inxustiza (Merton, 1998).

A continuación afondamos nos conflitos por ser un dos piares da *non violencia*. No desenvolvemento dun conflito están presentes múltiples variables que poderían ser resumidas en dúas categorías: variables estruturais-estratéxicas e variables emocionais-afectivas. Non obstante, non resulta doado separar unhas doutras, posto que nun conflito, as emocións, os afectos, a implicación e a motivación se vinculan e condicionan ás estratexias de actuación e de conduta. De todos os xeitos, explicámolas a continuación por separado, e a través dunha situación de conflito que é frecuente entre os alumnos: a exclusión das nenas do xogo polo simple feito de seren nenas (Mosquera, Lera e Sánchez, 2000).

- **Variables estruturais-estratéxicas.**

- **Características das partes enfrontadas:** valores, roles, aspiracións e obxectivos de nenos e nenas. Tipo de argumentos e recursos intelectuais que utilizan os nenos para xustificar a exclusión e que utilizan as nenas para denunciala. Actitudes de cara ao conflito: de resolución ou non, de implicación, interese, despreocupación, indiferenza, etc. Estratexias e tácticas posibles que manexan: obxectivas, xustas, consensuadas, de imposición, etc.

Neste caso, como en calquera outro, resulta determinante a postura de reivindicación e convencemento que adopten as nenas, en función dos roles de xénero que desenvolveran, e a actitude de comprensión ou rexeitamento dos rapaces. De todos os xeitos, aínda que en principio a situación non resulte favorable para as nenas, se estas adoptan unha actitude de reivindicación, e se utilizan argumentos obxectivos e razoa-

dos, estarán en condicións de debilitar os argumentos da outra parte. Non obstante, polo tema que introduce o conflito, o machismo, para a resolución do conflito será necesaria a intervención do profesor, como persoa con autoridade, para concederlles lexitimidade ás argumentacións das excluídas, dado que o problema se estende a todos os ámbitos da sociedade.

- **Ambiente social que rodea o conflito:** apoio ou disuasión que reciben os implicados dende o marco institucional do centro, neste caso, a través das normas e regras que regulan este tipo de situacións na vida escolar. Referímonos ao feito de que os profesores se manifesten interesados e atentos ante a aparición deste tipo de conflitos e establezan estratexias xustas para resolvelos. Ou que, pola contra, os profesores non lles poñan atención e deixen que os nenos os resolvan por si sós, sen considerar que é un problema xeneralizado en toda a sociedade.

No ambiente social que rodea o conflito tamén son, especialmente, importantes as actitudes dos pais fronte ao machismo.

- **Consecuencias do conflito para cada unha das partes:** consecuencias a curto e medio prazo, cambios que se poidan producir e que afecten a outras situacións, repercusións nas relacións entre nenos e nenas a partir do conflito, o prestixio que uns poden gañar e o que outros poden perder, etc.

O tema de fondo que introduce este conflito, o machismo, é especialmente delicado, posto que as propias sociedades nas que vivimos non conseguiron reducir, de forma efectiva, a discriminación e as desvantaxes que para ambas as dúas partes xera.

Polo tanto, afrontar un conflito de machismo na escola, aínda que exista o apoio efectivo dos profesores dende posturas de xustiza e ética, non vai resultar doado para os nenos nestas idades. O desánimo, a sensación de impotencia, a percepción de que o problema parece resolverse nun caso, pero non en todos, os enfrontamentos e inimizades cos nenos que son os seus amigos e compañeiros de clase, a incerteza que xera nos nenos os cambios de roles, a parcela de autoridade que perden os nenos, o maior protagonismo que poderían adquirir as nenas, etc. vailles desvelar unha situación de gran magnitude que ata ese momento, e pola súa propia idade, non eran capaces de percibir.

Por este motivo, son especialmente importantes as posturas de implicación de profesores e pais, posto que, do contrario, os nenos se abandonarán ante unha realidade tan complicada para eles: polo seu propio desenvolvemento etario e polas dificultades que manifestan para desenvolver a paciencia e saber esperar. E, ao final, a única solución que considerarán axeitada é volver á situación inicial, onde todo estaba claro aínda que non resultase xusto.

• **Variables emocionais-afectivas.**

- **Relacións mutuas anteriores das partes enfrontadas:** refírese ao feito de que os conflitos ocasionados por actitudes de machismo foran frecuentes no pasado. Neste caso, é importante a evolución das actitudes duns con respecto a outros e con relación ao conflito; en que medida se foron concienciando do problema; se o perciben como unha situación de discriminación ou, en cambio, non se considera un tema ao que atender. Igualmente importante son as previsións duns con respecto aos outros, se as nenas pensan que algúns nenos as apoian e, polo tanto, se senten protexidas para formular as súas reivindicacións; ou se os nenos interiorizaron que ese tipo de conflitos se manifestarán con frecuencia e están organizados para defender os seus puntos de vista.

- **Natureza do problema que orixinou o conflito:** se o problema da discriminación a perciben os nenos e os profesores como frecuente ou é un feito puntual, se se xeneralizou ou non a todas as situacións escolares: na aula, no patio, nas dinámicas de xogo, etc.

A cuestión que aquí se revela crucial é a percepción e significado que os implicados, especialmente os profesores, lle conceden a este tipo de situacións: se son capaces de ver que o problema ocorre e está presente; se non lle conceden relevancia porque entenden que son cousas de nenos; ou se se consideran alleos a el porque a súa función como profesores non inclúe preocuparse polo tema, dado que a sociedade tampouco conseguiu grandes avances en todos estes anos.

- **O público, os demais e as súas relacións co conflito:** as posturas e intereses doutros alumnos e alumnas da mesma clase ou doutros cursos que non están implicados nese conflito concreto, dos profesores e dos pais.

As respostas de profesores e compañeiros, de apoio ou de rexeitamento, de disuasión, de ánimo, de busca de argumentos a favor ou en contra, de implicación, de interese por tratar o problema nas aulas como obxectivo da educación, etc. van converterse en variables emocionais e afectivas determinantes para que o problema comece a ser tratado dende un punto de vista institucional e adquira a relevancia de contido dentro do proceso educativo.

En definitiva, independentemente da complexidade ou magnitude do conflito, en calquera problema interveñen tres elementos fundamentais que condicionan a orientación da súa solución: as **características das persoas** implicadas e alleas, o **proceso de desenvolvemento** do conflito e o **tipo de problema** que se formulou. Por este motivo, resulta importante analizar con calma os elementos mencionados, para poder ser capaces de enfrontarse ás situacións de conflito cos recursos axeitados.

Aínda que expuxemos as variables emocionais e estruturais que interveñen nun conflito, tamén é necesario identificar as diferentes formas de afrontar estas situacións, para poder elixir a opción máis axeitada a cada caso concreto en función dos elementos mencionados: as persoas, o proceso e o problema. As opcións poderían sintetizarse do seguinte modo, continuando co tema anteriormente desenvolvido (Mosquera, Lera e Sánchez, 2000):

- **Evitación:** o conflito non se afronta, as alumnas evitan a relación cos compañeiros que as rexeitan, e o conflito queda sen resolver. As que saben que existe rexeitamento para que as deixen incorporar ao xogo xa non o intentan.

Aínda que non é a formula axeitada, pode ser unha estratexia oportuna cando é imposible a comunicación sosegada coa outra persoa ou co grupo, ou cando un dos alumnos, ou unha das partes implicadas, percibe que non dispón de recursos persoais ou o apoio dos demais para afrontalo e resolvelo.

- **Negociación-cooperación:** cando os alumnos intentan resolver o conflito compatibilizando os intereses dos nenos e das nenas, chegando a un acordo que ambos os dous aceptan como xusto.

Non se establece a solución en canto a determinar o grupo que gañou e o que perdeu, posto que as dúas partes tiveron que ceder nos seus intereses iniciais. A solución terá que ir na liña de modificar o xeito e o estilo de xogar, para que nenos e nenas poidan facelo xuntos.

Nestas idades, se non hai un adulto que interveña, é difícil que os alumnos por si sós sexan capaces de resolver o problema da exclusión das nenas.

- **Acomodación:** un dos alumnos cede e acomódase aos intereses do outro, aínda que resulten diferentes dos propios. Sería o caso da nena que se incorpora ao xogo aínda sabendo que non lle van pasar o balón tantas veces como debesen, aínda que se atope mellor situada que outros nenos.

Podemos pensar inicialmente que non é unha estratexia axeitada, non obstante, nalgúns casos é a solución á que recorren as nenas para poder xogar, que é o que máis desexan nese momento. Tamén pode ser unha decisión prudente ante un conflito de gran magnitude con maiores consecuencias, cando non é posible controlar a situación e non se dispón de recursos e apoios. A non intervención e a acomodación tamén poden ser opcións temporais mentres se espera o momento axeitado, se busca unha estratexia e se organizan os pasos que hai que dar.

- **Competición:** correspóndese ao conflito no que unha das partes implicadas loita por riba de todo polos seus intereses, sen escoitar ou ter en conta as demandas da outra parte, e non está disposta a negociar.

Pode ser unha estratexia adecuada no caso das nenas que son excluídas e que reivindican a súa participación como un dereito. E pode converterse nunha opción negativa cando un alumno ou grupo desexa facer valer a súa, organizar os demais, impoñer as súas ideas por riba de todo, etc. e non é posible que xoguen os nenos e as nenas á vez.

- **Arbitraxe:** na solución do conflito intervén unha terceira persoa, que pode ser o profesor ou outro alumno. Pero, para actuar como árbitro, é necesario que a esa persoa se lle conceda recoñecemento e respecto e que non se atope implicada no conflito. Como a

solución se impón dende fóra e non son os implicados os que a establecen, pode ser fonte de novos conflitos.

Podería ser o caso do profesor/adestrador que intervén ante unha situación de exclusión do xogo e introduce a norma de que nenos e nenas deben xogar xuntos a partir dese momento. Non obstante, cando o profesor se vai, aparecen de novo os problemas porque unha parte dos implicados non cambiaron de actitude, simplemente obedecen unha norma establecida cando o profesor está presente, pero non a interiorizaron como propia.

- **Mediación:** neste caso intervén unha persoa como mediadora, con certo grao de autoridade e que non está implicada no conflito, para axudar a que as partes cheguen por elas mesmas a unha solución. O mediador, en vez de sancionar os alumnos por crear un conflito, ou establecer el mesmo normas, opta por sentar as dúas partes enfrontadas para que falen, escoiten e comprendan a postura e argumentos do outro. O obxectivo é que atopen por eles mesmos unha solución, aínda que tamén os pode axudar a buscar a máis axeitada para ambos os dous. De todos os xeitos, tamén é posible, se a situación está controlada, que o profesor que actúa como mediador permita que adopten un acordo libremente, aínda que non sexa o máis axeitado, posto que esta situación lles permitirá aos alumnos darse de conta de que a solución non é a máis correcta e deben continuar buscando outra.

En calquera caso, independentemente do tipo de conflito ou das estratexias seleccionadas para afrontalo, é necesario traballar nos alumnos calidades como as seguintes:

- **Capacidade para distanciarse** do conflito e poder captar todas as variables. É adecuado aprender a reflexionar o máis obxectivamente posible, sen prexuízos, e a controlar as implicacións emocionais.

- **Paciencia:** a solución dun conflito determinado necesita, en ocasións, moito tempo. Sobre todo aqueles que están relacionados coas situacións de machismo ou sexismo que se foron instalando ao longo dos anos.

- **Autocontrol:** resulta necesario falar e transmitirlle as mensaxes ao outro con tranquilidade para non perder os papeis, controlar o tipo de argumentos que se van utilizar e transmitir unha postura de convencemento e seriedade. Os berros, insultos e descualificacións sempre xeran actitudes de rexeitamento no outro.

- **Capacidade de organización:** é preciso aprender a planificar secuencias de actuación e pensalas en función das posibles respostas do outro. Se se previu o tipo de contestación ou postura, será máis doado actuar en consecuencia, pois xa se leva preparada. Tamén é necesario que a conversación se desenvolva con orde, que haxa quendas de palabra e que os argumentos do outro se escoiten con respecto e de forma atenta.

- **Talante tolerante:** aprender a chegar a pequenos acordos previos, aceptar posturas intermedias e graduar os compromisos. Non é doado chegar a unha solución definitiva, de forma inmediata, que resolva todo o problema.

- **Imaxinación e creatividade:** estas actitudes favorecen a busca de solucións e saídas diferentes ás habituais que, en ocasións, non dan resultado ou non se ven como axeitadas.

- **Capacidade de previsión:** para anticiparse ás condutas ou situacións que pode xerar o outro, pero tamén con respecto a un mesmo e ser capaz de controlalas se non son as máis axeitadas.

Segunda parte

5

NON VIOLENCIA, EDUCACIÓN PRIMARIA E EDUCACIÓN FÍSICA. PROPOSTAS METODOLÓXICAS E DIDÁCTICAS

5.1. VINCULACIÓNS ENTRE A NON VIOLENCIA, A EDUCACIÓN PRIMARIA E A EDUCACIÓN FÍSICA

No apartado que se inicia preséntanse dúas cuestións fundamentais: a relación da *non violencia* co currículo oficial da educación primaria e a relación desta filosofía educativa co currículo oficial da educación física nesta etapa. Neste sentido, especifícanse as conexións coas funcións da educación física, cos obxectivos xerais da área, cos contidos, cos criterios de avaliación e cos temas transversais.

5.1.1. A RELACIÓN DA NON VIOLENCIA CO CURRÍCULO OFICIAL DA EDUCACIÓN PRIMARIA

Toda acción educativa que se desenvolva dentro da educación formal debe ser coherente coas finalidades que persegue o sistema educativo e cos fins concretos propostos para cada etapa educativa. Considerando a situación actual en relación coa lexislación educativa, a análise que se realiza do currículo oficial de primaria é a partir dos documentos de concreción da LOXSE vixentes na comunidade autónoma.

O primeiro referente-marco co que podemos vincular os valores e categorías da *non violencia* están expostas no artigo 27 da Constitución española, que contempla o dereito á educación de todos os individuos, e que, concretamente, no seu punto número 2, determina que *a educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto aos principios democráticos de convivencia e aos dereitos e liberdades fundamentais.*

O modelo educativo definido pola LOXSE (Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro), e que a LOCE (Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro) mantén, establece diferentes niveis de concreción do currículo. O obxectivo do labor docente é conseguir que, ao final da etapa educativa, os alumnos alcancen as finalidades propostas para a devandita etapa no primeiro nivel de concreción (DCB). Este labor materialízase coa adaptación e desenvolvemento que realiza cada centro educativo, concretamente os equipos de profesores de ciclo e área (PCC), así como mediante as propostas concretas para cada grupo de alumnos formuladas polos seus profesores (programación de aula).

As finalidades educativas establecidas para a etapa de educación primaria son as seguintes:

- Favorecer que o neno realice as aprendizaxes necesarias para vivir e integrarse na sociedade de forma crítica e creativa.

- A realización de aprendizaxes básicas relativas á expresión oral, á escritura, á apreciación de ideas, procesos e conceptos matemáticos máis xeneralizados.

- Progresiva autonomía de acción no seu medio, procurando que este proceso de ensino/aprendizaxe resulte motivador e gratificante.

En consecuencia, entendemos que se ten que potenciar a formación integral do alumno, así como a progresiva autonomía de cada individuo. Isto significa adaptar o proceso de ensino/aprendizaxe aos intereses e características dos alumnos. Fomentar o pensamento crítico e reflexivo, as capacidades de discernimento e toma de decisións. Estimular a resolución de conflitos por medio do debate e o consenso, buscando solucións innovadoras a problemas imprevistos. E favorecer o desenvolvemento das relacións cos demais (compañeiros, amigos, adultos, etc.). E todo iso baseado nos principios dunha sociedade democrática: cooperación, diálogo e tolerancia.

Se consideramos os obxectivos xerais de etapa da educación primaria, artigo 6 do Decreto 245/1992, do 30 de xullo (DOG do 14 de agosto) no que se establece o currículo de educación primaria para

a Comunidade Autónoma de Galicia, e os relacionamos coa *non violencia*, podemos comprobar como a través dos seus principios é posible contribuír a que o alumno alcance algúns deses obxectivos. As vinculacións que identificamos son as seguintes:

Obxectivo C. - Utilizar, nun contexto de resolución de problemas, os procedementos para a obtención de información pertinente, seleccionala, organizala, representala mediante códigos e tomar decisións, así como levalas a cabo anticipando e planificando as condicións materiais e temporais necesarias para a súa realización.

Consideramos que a relación queda establecida con este obxectivo, xa que afrontar os conflitos de cara a desenvolver estratexias de resolución de problemas é tamén un obxectivo da *non violencia*.

Obxectivo E. - Actuar e desenvolverse con autonomía nas súas actividades habituais e nas relacións cos grupos aos que pertence, recoñecendo as súas propias posibilidades e limitacións e desenvolvendo un nivel axustado de autoconfianza e autoestima.

Dentro da filosofía da *non violencia*, a cooperación e a competición son dúas das súas principais categorías, así como aprender a gañar e a perder.

Obxectivo F. - Colaborar na planificación e realización de actividades de grupo, aceptando as normas e as regras que democraticamente se establezan, articulando os seus obxectivos e intereses cos dos outros membros do grupo, respectando puntos de vista distintos do propio e asumindo as responsabilidades que lles correspondan.

Dentro da *non violencia* considérase o xogo limpo, o respecto ao regulamento e aos adversarios.

Obxectivo H. - Apreciar a importancia dos valores básicos que rexen a vida e a convivencia humana e actuar de acordo con elas.

A *non violencia* apóiase no respecto aos demais.

Obxectivo K. - Coñecer e apreciar o propio corpo e contribuír ao seu desenvolvemento, adoptando hábitos de saúde e benestar e valorando as repercusións de determinadas condutas sobre a saúde e a calidade de vida.

As actividades básicas para desenvolver a *non violencia* esixen o coñecemento dun mesmo, para poder coñecer os demais, precisamente a través de actividades e xogos de autocoñecemento.

5.1.2. A RELACIÓN DA NON VIOLENCIA CO CURRÍCULO OFICIAL DA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

O labor dos profesionais da área de educación física implica alcanzar as intencións educativas a través do desenvolvemento integral dos alumnos, valéndose para iso da súa motricidade. Trátase de utilizar o corpo e o movemento como eixes da acción educativa, potenciando o desenvolvemento das capacidades básicas do individuo: cognitivas, motoras, de equilibrio persoal, de relación social e de integración e inserción social.

O desenvolvemento motor debe integrar a totalidade das capacidades básicas buscando a formación global e, principalmente, debe estar vinculado co desenvolvemento cognitivo do alumno. A permanente e progresiva exploración do ámbito, das relacións lóxicas que se producen cos obxectos, coas persoas, co medio e consigo mesmo, favorecen a construción de nocións topolóxicas (propias e do ámbito), espaciais e de resolución de problemas en actividades colectivas realizadas en diferentes contextos.

A educación física e o movemento teñen, ademais do valor funcional (como instrumento), un carácter eminentemente social, que se deriva principalmente das súas posibilidades de relación cos demais e da capacidade expresiva do movemento (expresión corporal), baseándose no significado que outros lles atribúan ás situacións de interacción. Neste sentido, cobra especial relevancia a importancia educativa que lle poidamos atribuír á manifestación e coñecemento da

conduta motora, entendida como manifestación significativa do comportamento humano, para poder potenciar a través dela a asimilación de certas actitudes, valores e normas relacionadas co corpo, os demais e as condutas motoras.

Non obstante, non debemos reducir a acción educativa á dimensión motora e corpórea da actividade física e do deporte, tal como recalca o mencionado Decreto 245/1992, no seu punto 8.1. (Introdución da área de Educación Física):

"Máis alá da simple transmisión e adestramento de certas habilidades e capacidades motoras, ás que naturalmente debe atender, interésase polo desenvolvemento global do individuo, quere poñer en xogo (xunto coa actividade corporal) o intelecto e as forzas afectivas".

Por esta razón, debemos aproveitar as potencialidades de motivación que o deporte esperta nos alumnos e convertelo tamén en tema de estudo, de reflexión ou debate a través de diferentes recursos non estritamente motores: a interpretación de papeis e simulacións sociais, a análise de cómics, a visión de películas e eventos deportivos, etc. Esta postura aberta permitiranos educar o alumno na dobre faceta de xogador-espectador deportivo, pero, sobre todo, como persoa.

- **Funcións da Educación Física.**

No Decreto 245/1992 podemos atopar que as funcións que se lle atribúen á educación física son múltiples:

- De coñecemento dun mesmo e do ámbito.

- De organización das percepcións.

- Anatómico-funcionais.

- Estético-comunicativas.

- De relación social cos demais.

- Agonísticas: desenvolver habilidades de loita, combate e competición.

- Hixiénicas.

- Hedonistas: como fonte de gozo para o individuo.

- De compensación fronte á vida sedentaria.

- E catárticas.

A educación física na escola ten que integrar esta multiplicidade de funcións e, a través delas, contribuír á consecución dos obxectivos xerais de etapa. A *non violencia* asume estas funcións e fainas

compatibles coa súa filosofía, se ben as anatómico-funcionais son as que lle conceden especificidade á educación física.

• **Obxectivos xerais da área de educación física na etapa de educación primaria.**

Do mesmo modo que relacionamos os obxectivos xerais da etapa de educación primaria coa *non violencia*, pasamos agora a relacionar os obxectivos da área de educación física.

- Coñecer e valorar o seu corpo e a actividade física como medio de exploración e gozo das súas posibilidades motoras de relación cos demais e como recurso para organizar o tempo libre.

Neste obxectivo están reflectidas a comunicación e a cooperación, que tamén son propias da *non violencia*.

- Adoptar hábitos hixiénicos, de alimentación, de postura e de exercicio físico, manifestando unha actitude responsable de cara ao seu propio corpo e de respecto aos demais, relacionando estes hábitos cos efectos sobre a saúde.

A *non violencia* propón o coñecemento e aceptación dun mesmo e dos demais como paso previo para evitar os abusos, os riscos e as actitudes negativas en calquera das súas manifestacións.

- Regular e dosificar o seu esforzo chegando a un nivel de autoesixencia acorde coas súas posibilidades e coa natureza da tarefa que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración o devandito esforzo e non o resultado obtido.

Conecta co concepto de competición educativa da *non violencia*, a necesidade de aprender a gañar e a perder, aceptar as propias limitacións e valorar o esforzo.

- Resolver problemas que esixan o dominio de patróns motores básicos adecuándose aos estímulos perceptivos e seleccionando os movementos, logo da valoración das súas posibilidades.

Relaciónase co autocoñecemento, como proceso de análise persoal para conseguir o autocontrol.

- Participar en xogos e actividades establecendo relacións equilibradas e construtivas cos demais e evitando a discriminación por características persoais, sexuais e sociais, así como os comportamentos agresivos e as actitudes de rivalidade nas actividades competitivas.

A *non violencia* propón a coeducación e a igualdade, respectando as diferenzas, o rexeitamento da violencia e a defensa do xogo limpo.

- Coñecer e valorar a diversidade de actividades físicas e deportivas e os ámbitos nos que se realizan, participando na súa conservación e mellora.

O respecto do ámbito e do medio son valores implícitos na *non violencia*, posto que esixe respectar as normas e rexeitar as posturas etnocentristas que levan a entender o medio como un recurso ilimitado.

- Utilizar os recursos específicos do corpo e do movemento para comunicar sensacións, ideas e estados de ánimo e comprender mensaxes deste tipo.

A *non violencia* integra a comunicación non verbal e a empatía, como recursos fundamentais para as relacións sociais, posto que nos permiten comprender as mensaxes e os sentimentos dos demais, especialmente nas situacións de conflito.

• A relación da *non violencia* cos distintos tipos de contidos da educación física.

No proceso educativo, os contidos constitúen o **que ensinar**. Os contidos son as ferramentas das que dispoñemos para alcanzar os obxectivos marcados, o referente que orienta a acción educativa. Existen tres clases de contidos: conceptuais, procedementais e acti-

tudinais, que se poden ver reflectidos na filosofía da non violencia de acordo co seguinte cadro:

Contidos conceptuais	Coñecer os regulamentos, a diferenza entre agresión e violencia, xogo limpo, ética e moral, sexo e xénero, etc.
Contidos procedementais	Participación ordenada, respectar quendas, non pegar balonazos, non agredir, etc.
Contidos actitudinais	Aceptar a derrota e a vitoria, respectar o adversario, coidar o medio, aceptar as diferenzas, etc.

Analizando os bloques de contidos desenvolvidos no punto 8.3 do Decreto 245/1992, aos que denomina como *grandes núcleos activos a partir dos cales xorde a diversidade de actividades*, podemos apreciar de que xeito a filosofía da *non violencia* está relacionada, principalmente, cos contidos actitudinais, posto que se refiren a:

- Actitudes: aceptar decisións de árbitros, integrar ao menos hábil, ao sexo oposto, etc.

- Valores: respecto, tolerancia, coeducación, etc.

- Normas: cumprir o regulamento, todos os xogadores deben intervir, todas as actividades deben ser mixtas, etc.

Os contidos actitudinais desenvólvense traballando os contidos conceptuais e/ou procedementais, por este motivo son a base da *non violencia*. Normalmente, cando se definen as tarefas de ensino aprendizaxe –programación da sesión–, especifícanse, principalmente, as tarefas de carácter procedemental e, en segundo termo, as de carácter conceptual. O traballo dos contidos actitudinais require dunha intencionalidade clara por parte do profesor, que debe levar consigo a reflexión do alumno a partir do que experimenta na práctica. Non obstante, o alumno, por si mesmo, normalmente non alcanza a percibir todas as implicacións educativas, por este motivo é necesario atender de forma especial a esta cuestión.

O seguinte cadro permítenos ver a secuenciación dos contidos de educación física en cada un dos ciclos educativos, como orientación previa para decidir en que momento cómpre traballar as categorías que definen a *non violencia*: xogo limpo (XL), competición (COM) e cooperación (COOP), unha vez que sexan relacionadas cos contidos.

	Primeiro ciclo	Segundo ciclo	Terceiro ciclo
O CORPO: IMAXE E PERCEPCIÓN	Coñecemento do propio corpo e do dos demais, afianzamento da lateralidade e orientación no espazo e no tempo.	Traballar mediante formas máis complexas os contidos de primeiro ciclo.	Desenvolver a corporalidade, espacialidade e temporalidade por medio de actividades de iniciación deportiva.
O CORPO: HABILIDADES E DESTREZAS	Desenvolvemento das capacidades físicas básicas, capacidades físico-motoras e as habilidades.	Desenvolvemento das capacidades físicas básicas, capacidades físico-motoras e as habilidades.	Traballo máis específico das capacidades mencionadas. Con especial atención ás habilidades específicas.
O CORPO: EXPRESIÓN E COMUNICACIÓN	Accións espontáneas e xogos para comprender mensaxes corporais, representar situacións simples e danzas sinxelas.	Adaptarse ao movemento propio e alleo, representar obxectos e/ou persoas e introducirse no baile por parellas.	Utilizar o corpo de forma non estereotipada, expresando sentimentos e ideas, improvisando situacións e creando coreografías.
SAÚDE	Seguridade por parte do alumno. Hábitos saudables, hábitos nocivos, hixiene corporal e hixiene postural.	Seguridade por parte do alumno. Hábitos saudables, hábitos nocivos, hixiene corporal e hixiene postural.	Seguridade por parte do alumno. Hábitos saudables, hábitos nocivos, hixiene corporal e hixiene postural.
XOGOS*	Xogos simples e individuais.	Situacións colectivas e grupais.	Xogos con estruturas máis complexas.
* O xogo é un contido que se converte en recurso metodolóxico moi importante en primaria. Pódese traballar este bloque de contidos a través dos outros catro bloques.			

Adaptado de Barcala Furelos, R. J. e Annicchiarico Ramos, R. J.: "A educación física en imaxes". Dispoñible en: *http://www.edu.xunta.es* Os autores ofrecen diferentes xogos para traballar os distintos bloques de contidos da educación física para a educación primaria. Dentro da páxina web débese acceder a <contar educativos>. A continuación a <premios e concursos> e dentro destes a <Premios SIEGA 2003. Modalidade C. Galería de imaxes e contorno web EEI, CRA, CEIP, CPI: 1º premio: Educación Física visual>.

• Criterios de avaliación en educación física na etapa de primaria e a súa relación coa *non violencia*.

O Decreto 245/1992 establece 15 criterios de avaliación para a etapa de educación primaria. Os nove primeiros criterios de avaliación fan referencia, de forma directa, á adquisición de contidos procedementais por parte do alumno. De todos os xeitos, nalgún deles poderiamos atopar relación coa *non violencia*, dado que a aprendizaxe deses contidos procedementais supón a aceptación e integración de valores e normas, e estes son contidos actitudinais. É o caso do 5º criterio, que se refire a evitar condutas de risco; ou do 9º criterio, que fai referencia ao nivel e progresión de cada alumno.

Os seis criterios de avaliación restantes establecen unha clara relación, aínda que non todos co mesmo nivel de intensidade, coas diferentes categorías da *non violencia*: xogo limpo (XL), competición (COM) e cooperación (COOP). Isto permítenos definir aprendizaxes básicas para a aplicación destes criterios e, en consecuencia, tamén avaliar as actitudes non violentas que mostren os alumnos.

A xustificación da relación establecida entre criterios de avaliación e *non violencia* é a seguinte:

- Utilizar os recursos expresivos do corpo para comunicar ideas e sentimentos, e representar personaxes e historias reais e imaxinarias.

A comunicación non verbal e a empatía, que nos permiten comprender as mensaxes e os sentimentos dos demais, son tamén habilidades da *non violencia* que se traballan a través da representación de papeis e das simulacións sociais.

- Participar nas actividades físicas axustando a súa actuación ao coñecemento das propias posibilidades e limitacións corporais e de movemento.

A *non violencia* baséase en: somos semellantes a outros, tamén somos diferentes e todos temos limitacións porque ninguén é perfecto.

- Sinalar algunhas das relacións que se establecen entre a práctica correcta e habitual do exercicio físico e a mellora da saúde individual e colectiva.

A *non violencia* entende que a actividade física ofrece a posibilidade de mellorar a saúde e conseguir benestar psicolóxico, polo tanto é un ben individual e colectivo. Non obstante, para que isto se produza é necesario o respecto aos demais e a un mesmo para reducir as actitudes individualistas, de risco e agresivas.

- Colaborar activamente no desenvolvemento dos xogos mostrando unha actitude de aceptación cara aos demais, e de superación das pequenas frustracións que se poidan producir.

Aprender a relacionarse cos demais dende o respecto e a tolerancia mutuos. Adoptar posturas de implicación, superación persoal e aprender a afrontar as derrotas e os conflitos son referentes da *non violencia*.

- Respectar as normas establecidas nos xogos, recoñecendo a súa necesidade para unha correcta organización e desenvolvemento destes.

O respecto ao regulamento e ao xogo limpo son principios básicos sobre os que se estrutura a *non violencia*.

- Identificar como valores fundamentais dos xogos e da práctica de actividades de iniciación deportiva o esforzo persoal e as relacións que establecen co grupo, dándolles máis importancia que a outros aspectos da competición.

A *non violencia* propón a valoración do esforzo, as relacións interpersoais baseadas no respecto e a participación como máis importantes que o resultado: gañar ou perder.

• **Os temas transversais en educación primaria e a súa relación coa *non violencia*.**

Os temas transversais son formulados pola administración educativa como aqueles contidos aos que a sociedade actual é especialmente sensible. Neste sentido, actúan como grandes referentes ou ideais para configurar o modelo de individuo e de sociedade que se pretende conseguir. Son, polo tanto, contidos de carácter ético que axudarán a desenvolver entre os alumnos valores de referencia para a vida e a convivencia social, transmitíndolle ao ensino unha perspectiva humanista.

Os temas transversais considerados na educación primaria son varios: educación para a saúde e a calidade de vida, educación para a paz, educación para a igualdade entre os sexos, educación ambiental, educación para o consumidor, educación viaria e a educación para o tempo de ocio. Estes temas transversais, evidentemente, trabállanse dende todas as áreas de calquera etapa educativa e están contemplados no PCE.

De principio, todos os contidos transversais nos poden permitir traballar aspectos da *non violencia*. Non obstante, algúns deles presentan unha relación máis directa, como é o caso de: a educación para a igualdade entre os sexos, a educación para o tempo de ocio e a educación para a paz. A continuación analizamos cada un deles por separado.

A **educación para a saúde e a calidade de vida** incide no fomento de hábitos saudables para contrarrestar comportamentos e actitudes que prexudican a nosa saúde.

A *non violencia* considera a dopaxe, o sobreadestramento, os abusos, a anorexia, a bulimia, a vigorexia, etc. como condutas ás que atender de xeito especial, dado que aparecen ao superar os límites do considerado como aceptable actuando dende o todo vale.

En canto á **educación para a paz**, na educación física atopámonos nunha área especialmente adecuada para desenvolver os valores da *non violencia*.

Dende esta formulación, é preciso abordar a necesidade de aceptarse a si mesmo, coas súas propias características e limitacións, e aceptar os demais coas súas propias, procurando fomentar actitudes de respecto a pesar das diferenzas. Tamén permite fomentar nos alumnos a conciencia de que, debido a esa singularidade, os conflitos son inevitables, pero que se deben resolver con negociacións, excluíndo a violencia e o sexismo. Un exemplo formúlase nos xogos

de carácter competitivo, que constitúen unha das categorías (COM) sobre a que se estrutura a *non violencia*: asimilar que tanto a vitoria como a derrota forman parte da lóxica do xogo, e que unhas veces se gaña e outras se perde, servirá para reducir o número de conflitos ou temperar a súa intensidade, e para afrontalos dende posturas máis naturais e construtivas.

A **educación para a igualdade entre os sexos** pretende evitar os tratos discriminatorios e as actitudes diferenciadas en función do sexo e do xénero, tanto na elaboración da programación, coma na formulación e desenvolvemento das actividades prácticas.

Polo regular, as propostas da programación, influenciadas pola propia cultura deportiva e social, recollen fundamentalmente a cultura masculina e adoitan estar desequilibradas, ofrecendo actividades máis de xénero masculino que feminino: potencian máis as capacidades condicionais (masculinas) que as coordinativas ou de relación interpersoal (femininas). Este tipo de situacións xeran discriminación con respecto ás nenas e propician un desequilibrio na oferta que pode ser fonte de conflitos de intereses entre nenos e nenas, posto que as preferencias son distintas. Tamén poden xerar actitudes de inhibición ou desmotivación por parte das nenas durante a práctica, posto que perciben que, a maioría das veces, as tarefas propostas responden á cultura masculina.

Dende o punto de vista da *non violencia*, a igualdade de oportunidades que respecta as diferenzas de sexo, de capacidades, o rexeitamento de actitudes de machismo e sexismo, etc. ofrecen a oportunidade de desenvolver este tema transversal, tal como se pode comprobar nos contidos da proposta didáctica, do Código da *non violencia* e na Guía para escolares e persoas curiosas.

A **educación para o consumidor** aborda a limitación dos recursos e o uso indiscriminado e irresponsable destes.

A utilización de substancias que melloran o rendemento; a compra de materiais, roupa e calzado deportivo de determinadas marcas condicionados polas campañas publicitarias; a preocupación pola estética e os modelos corporais, etc. son temas que cada vez están máis presentes nas conversacións dos alumnos, sobre todo ao final da etapa de primaria, posto que son consumidores e se están a incorporar ao mundo dos adultos. A *non violencia*, ao denunciar a ausencia de ética, a filosofía do usar e tirar e as tendencias *ligth* desenvolven unha educación para o consumo.

A **educación viaria** preocúpase de garantir a seguridade do cidadán e a necesidade de aprender a respectar as normas como peón ou como condutor.

Unha filosofía semellante podémola atopar no desenvolvemento das prácticas deportivas, e especialmente naquelas que entrañan un maior risco cando non se cumpren as normas básicas de seguridade: escalada, motociclismo, montañismo, automobilismo, parapente, pontismo, paracaidismo, esquí, etc. De todos os xeitos, a *non violencia* reforza, ademais das normas, as actitudes de colaboración, o rexeitamento do individualismo e o pensar só nun mesmo, posto que non é posible realizar deporte sen a axuda dos demais: adestrador, monitor, compañeiros do propio equipo e do contrario, etc.

A **educación para o tempo de ocio** pretende que os alumnos reflexionen sobre a importancia do ocio na súa formación como persoas, as posibles actividades para realizar e os beneficios e riscos das decisións inapropiadas.

Considerando as dúas posicións da posmodernidade: a de decadencia e a de resistencia, a educación para o ocio debería orientar os alumnos a vincularse coa segunda opción, dado que lles permitirá unha utilización responsable e crítica do ocio, tanto dende unha perspectiva persoal como social, buscando niveis de benestar e a consolidación de hábitos, tanto deportivos como artísticos, de lectura, etc. A vinculación ao deporte no tempo libre, como espectador ou xogador, debe incorporar a ética e rexeitar a filosofía do todo vale. Aínda que os tempos de ocio son para desfrutar, isto non significa que se abandonen as normas e se superen os límites do establecido como razoable. O ocio non é sinónimo de vandalismo.

A área de educación física, debido á súa peculiar idiosincrasia, está en condicións de propiciar a integración dos temas transversais dun xeito efectivo, e a *non violencia* ofrece unha proposta operativa para levalo a cabo.

5.2. PROPOSTA DIDÁCTICA: CATEGORÍAS DE ACTITUDES, COMPORTAMENTOS E ORIENTACIÓNS METODOLÓXICAS PARA DESENVOLVER A NON VIOLENCIA

A continuación, retomamos de novo as tres categorías utilizadas no apartado 4.2. ("Exemplos de violencia susceptibles de ser desenvolvidos por profesores e adestradores: xogo limpo e *non violencia*;

competición; e cooperación"). Aínda que, nesta ocasión, as condutas incluídas nas mencionadas categorías están en positivo, dado que forman parte do Código da *non violencia* e, ademais, constitúen os referentes da proposta didáctica.

En cada unha das categorías identifícanse os aspectos, actitudes e condutas máis relevantes para traballar no proceso de ensino cos alumnos. Así mesmo, acompáñase unha proposta de xogos ou actividades. De todos os xeitos, antes de concretar a proposta didáctica da *non violencia* propóñense pautas xerais para a súa aplicación.

5.2.1. PAUTAS XERAIS PARA A APLICACIÓN E DESENVOLVEMENTO DAS CATEGORÍAS DE NON VIOLENCIA

Antes de presentar a proposta didáctica para desenvolver a *non violencia* a través de tres categorías: xogo limpo e *non violencia* (XL), competición (COM) e cooperación (COOP), é preciso establecer algunhas consideracións previas de importancia.

En primeiro lugar, é preciso afirmar que non existen receitas milagrosas para traballar a *non violencia* ou calquera dos temas transversais, se as houbese, e se fose doado, xa se estarían aplicando. Tampouco existe o profesor ideal, nin os alumnos ou o centro perfectos. Pero, ao mesmo tempo, tamén é necesario afirmar que calquera persoa, profesor ou adestrador, pode estar capacitado para facelo se reflexiona sobre a súa tarefa e identifica os referentes da *non violencia* dende os que desenvolver o seu proceso educativo. A *non violencia* é unha filosofía de vida, polo tanto, os seus valores deben penetrar en todas as accións do labor docente.

Por esta razón, a improvisación non ten cabida, porque non resulta axeitado confiar nas potencialidades educativas do deporte e a actividade física. Como indicamos no apartado 1.2 1. ("Os valores da cultura deportiva"), o deporte non é bo e positivo por natureza, a través del tamén se poden transmitir modelos negativos. O deporte pode ser positivo se o profesor traballa, de partida, con referentes e ideais positivos. Ademais, o alumno non sempre é capaz de alcanzar por si mesmo estes valores se non existe unha reflexión dende a propia práctica e coa axuda do profesor.

Por estas cuestións formuladas, e pola propia complexidade da violencia, non consideramos axeitado propoñer unha unidade didáctica, entendida en sentido estrito, para traballar a *non violencia* no currículo oficial de educación física. Se o fixésemos así estariamos a

dar a entender que é suficiente traballar os seus presupostos básicos durante unhas cantas sesións e deixar esquecidos estes noutros momentos da programación do curso escolar. Como tema transversal, a *non violencia* non é patrimonio de ningunha materia ou bloque de contidos, non obstante, desenvolvémola dende a educación física neste caso porque partimos da violencia no deporte. Polo tanto, a filosofía da *non violencia* debe ser recollida xa nos **obxectivos** das distintas programacións (proxectos curriculares de centro e programacións de aula) e non depender exclusivamente do contido para a súa inclusión, como sucedería nunha unidade didáctica. Deste modo é cando se pode conseguir que actúe como referente ou ideal do proceso educativo.

A *non violencia* é, en definitiva, unha educación en valores, non obstante, debemos ser cautos e operativos para non sobredimensionar as súas potencialidades. Por este motivo, en primeiro lugar, debemos identificar que queremos traballar e para que. O **que** traballar concrétase coas categorías de xogo limpo (XL), competición (COM) e cooperación (COOP). E o **para que** tradúcese no obxectivo de educar os alumnos para que actúen dende a *non violencia* en tres ámbitos interrelacionados que non é posible separar:

- Como deportistas.
- Como espectadores.
- Como persoas, na vida, no día a día.

Neste sentido, o Código da *non violencia* recolle condutas e actitudes que abranguen os tres ámbitos e a proposta didáctica tamén incorpora estas dimensións.

Cando nos propoñemos concretar a proposta didáctica para traballar a *non violencia* na escola, consideramos tamén importantes outras cuestións relacionadas coa programación.

Por unha parte, todo profesor de educación física xa dispón da súa programación e nela ten secuenciadas as unidades didácticas que están relacionadas cos diferentes bloques de contido da etapa educativa. Loxicamente, cada profesor programa as diferentes sesións que compoñen cada unidade didáctica coas actividades e tarefas de ensino-aprendizaxe que considere máis oportunas para traballar o devandito contido. A proposta da *non violencia* que se presenta non esixe que o profesor modifique a súa programación, senón que lle permite respectar esta e introducir nela as pautas, referentes, normas e actividades que lle axudarán a educar dende a *non violencia*.

Por outra banda, os contidos transversais aos que debe atender o profesor están identificados na lexislación, pero non sempre resulta doado introducilos na programación didáctica, precisamente polo seu carácter de transversalidade. De todos os xeitos, o seu tratamento abórdase nos centros en datas institucionalizadas (Día da Muller Traballadora, Día da Paz, etc.) que aparecen normalmente recollidas como actividades puntuais nos PEC e PCE. Non obstante, entendemos que é necesario concederlles aos contidos da *non violencia* vinculados cos temas transversais unha atención especial para facilitar a súa implantación efectiva na programación de aula.

Por este motivo, a continuación, e para que resulte operativo, a través do seguinte cadro indícanse, de forma específica, os contidos actitudinais que se han de traballar dentro de cada bloque de contidos en educación física e que se relacionan coa *non violencia*. Desta forma, cando o profesor está a desenvolver a súa programación didáctica pode ter en conta estes contidos transversais e tomar as medidas oportunas para incluílos. As seguintes explicacións poden axudar a comprender o cadro 1:

- Xunto a cada un dos contidos especifícanse as categorías que se poden traballar, en cada caso, dende a *non violencia*: xogo limpo (XL), competición (COM) e/ou cooperación (COOP). Estas abreviaturas utilizaranse a partir deste momento para identificar máis graficamente as tres categorías.

- Cada categoría das mencionadas inclúe varías subcategorías.

- A categoría xogo limpo (XL) inclúe:

  – XL 1: sancionar a violencia física.

  – XL 2: rexeitar a violencia verbal.

  – XL 3: sancionar a violencia xestual.

  – XL 4: controlar a violencia simbólica.

  – XL 5: defender o xogo limpo.

- A categoría competición (COM) inclúe:

  – COM 1: concepto amplo de competición.

  – COM 2: entender a competición como moito máis que gañar.

  – COM 3: ensinar a gañar e a perder.

  – COM 4: estar disposto a recoñecer a superioridade do contrario.

- A categoría cooperación (COOP) inclúe:

  – COOP 1: rexeitar a individualidade.

  – COOP 2: rexeitar as actitudes e comportamentos de superioridade.

  – COOP 3: rexeitar o machismo e o sexismo.

  – COOP 4: defender o diálogo ante os conflitos.

  – COOP 5: valorar o ter palabra e o cumprimento dos compromisos adquiridos.

- A relación que ten cada contido da educación física coas subcategorías dos tres apartados mencionados –(XL), (COM) e (COOP)– está expresada con asteriscos (entre un e tres). Estas claves indican que existe unha correlación baixa, media ou alta.

*	BAIXA
**	MEDIA
***	ALTA

CADRO 1. CONTIDOS ACTITUDINAIS NA ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DA ETAPA DE PRIMARIA – COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA	**CATEGORÍAS NON VIOLENCIA**
O CORPO. IMAXE E PERCEPCIÓN	
- **Valoración e aceptación** da propia **realidade corporal**, as súas **posibilidades e limitacións**.	**COM2 **** **COM3***** **COOP2 **** **COOP3***** **COOP5***
- Actitude de **respecto** e de **responsabilidade** cara ao **propio corpo** e a mellora do seu desenvolvemento.	**XL1***** **XL5**** **COM2**** **COOP2*** **COOP3**** **COOP5***
- Seguridade, confianza en si mesmo e autonomía persoal (sentimentos de **autoestima**, **autoeficencia** e expectativas reais de éxito).	**COOP1*** **COOP2**** **COOP3*** **COOP5***** **XL5***

O CORPO. HABILIDADES E DESTREZAS	
- Interese por **aumentar** a **competencia** e **habilidades motoras**.	XL1* COM2* COM4** COOP2**
- **Valoración do traballo ben executado** dende o punto de vista motor.	COM2*** COM4** COOP2*** COOP3*
- **Autonomía e confianza nas propias habilidades** motoras ante diversas situacións.	COM2* COM3* COOP2** COOP5**
- Actitude favorable á autosuperación e autoesixencia sobre a base de **aceptación das propias posibilidades e limitacións.**	XL1** XL5** COM2** COM3** COM4*** COOP2** COOP5*
- Disposición favorable a **tomar parte en actividades diversas aceptando a existencia de diferenzas no nivel** de destreza.	XL5* COM1* COM2* COM4*** COOP2***
O CORPO. EXPRESIÓN E COMUNICACIÓN	
- Recoñecemento e valoración dos **usos expresivos e comunicativos do corpo**.	XL2* XL3*** XL4** COOP3** COOP4**
- **Valoración do movemento dos outros**, analizando os recursos expresivos empregados, a súa plasticidade e a súa intencionalidade.	XL3** XL4* COOP3*
- Interese por **mellorar a calidade do propio movemento**.	XL1* COM4* COOP2* COOP5**
- Participación en situacións que supoñan **comunicación con outros**, utilizando recursos motores e corporais.	XL3*** XL4** COOP1* COOP2**

- **Desinhibición e espontaneidade**.	**XL1**** **XL2**** **XL3***** **XL4****
SAÚDE CORPORAL	
- Interese polo **coidado do corpo**.	**XL1***** **COOP2*** **COP3***** **COOP4***
- Autonomía ligada aos aspectos básicos do **mantemento**.	**XL1**** **COOP2*** **COOP3****
- **Aceptación dos propios límites** e restrición dos desexos **cando impliquen un risco** sobre as posibilidades ou un perigo para a saúde.	**XL1***** **XL5***** **COM2***** **COM4**** **COOP2****
- Valoración da importancia dun **desenvolvemento físico e psíquico equilibrado** e da saúde.	**XL1*** **XL4***
OS XOGOS	
- Valoración da función de **integración social** que ten a práctica das actividades de carácter deportivo-recreativo. - Actitude de **participación e integración** nas actividades colectivas **con independencia do nivel de destreza alcanzado** por un mesmo ou polos outros.	**XL4 **** **XL5*** **COM1 **** **COM2**** **COM3**** **COM4*** **COOP2***
- Actitude de **respecto ás normas e regras de xogo**.	**XL5***** **COM1*** **COM2*** **COM3*** **COOP4*****
- **Aceptación**, dentro dunha organización en equipo, **do papel que lle corresponde** desempeñar como xogador.	**XL5*** **COOP1***** **COOP2**** **COOP3*** **COOP4**** **COOP5****
- **Valoración** das posibilidades como **equipo** e da **participación** de cada un dos seus membros **con independencia do resultado obtido**.	**XL4**** **COM4**** **COOP1***** **COOP2****

- Actitude de **autoesixencia e superación dos límites** do seu propio corpo e valoración destes na elección das actividades para o emprego do tempo de ocio e recreo.	**XL1**** **XL5**** **COOP3**** **COOP4***
- Aceptación do reto que supón **competir cos outros**, **sen** que iso comporte actitudes de **rivalidade**; entendendo a oposición como unha estratexia de xogo e non como unha actitude fronte aos demais.	**XL5***** **COM1**** **COM2***** **COM3*** **COM4*** **COOP1*** **COOP2****

Unha vez establecidas as relacións entre os bloques de contidos e as categorías da *non violencia*, chega o momento de deseñar as sesións, non obstante neste momento tamén é oportuno considerar outras cuestións.

Suxerimos que o profesor, a principio de curso, lea conxuntamente cos alumnos a historia que se desenvolve na Guía para escolares e persoas curiosas e o Código da *non violencia* que nela se inclúe. Resulta evidente que, no primeiro ciclo, os alumnos van ter dificultades de lectura, non obstante, sería adecuado pedir a colaboración dos titores de curso para que utilicen a Guía para escolares e persoas curiosas como libro de lectura, por exemplo, para que, deste modo, a transversalidade da *non violencia* estea máis garantida.

Cos alumnos que están no segundo e terceiro ciclo suxírese igualmente solicitar a colaboración dos titores e dos profesores das materias de lingua, por exemplo, para que realicen lecturas en voz alta da historia e organicen debates sobre as temáticas formuladas: actuar con ética, o significado do machismo, feminismo, etc. Tamén é posible aproveitar algunhas clases de manualidades para traballar os materiais que se utilizarán nas datas institucionalizadas que se relacionan cos temas transversais.

A lectura do Código da *non violencia* cos alumnos de segundo e terceiro ciclo pódese utilizar ademais como un cuestionario de avaliación inicial para identificar o nivel de acomodación á *non violencia*, os seus resultados indicaranlle ao profesor os aspectos que debe atender como prioritarios en cada grupo. Ao final do curso pode de novo aplicar o código para establecer unha avaliación e comprobar, dun modo xeral, se se produciron modificacións significativas. En calquera caso, o propio proceso de lectura e de resposta ao Código da *non violencia* introducirá dilemas e preguntas por parte dos alumnos

que é necesario aproveitar, posto que, nese preciso momento, o profesor xa está a iniciar unha educación a través da *non violencia*, aínda que non o previse.

De todos os xeitos, dado que o código pode resultar un documento aínda complexo para os alumnos do segundo ciclo, a lectura de principio de curso pode realizarse de xeito espazado no tempo e dedicar un día ou semana a cada unha das categorías nas que se organiza: xogo limpo e *non violencia*, competición e cooperación. Estas categorías son as mesmas que estruturan a proposta didáctica.

Insistimos na lectura do Código da *non violencia* e da historia que se inclúe na Guía para escolares e persoas curiosas, posto que ambas as dúas actividades axudan a que os alumnos identifiquen, dun xeito organizado, os referentes dende os que se vai desenvolver o proceso educativo. O tempo investido nestas actividades non é tempo perdido. A preocupación porque as innovacións na programación poidan reducir o xa escaso tempo concedido á educación física no currículo, ao final, sempre remata eliminando a atención e presenza dos temas transversais. A actitude de temor a perder o tempo provoca unha consecuencia clara: mantén as carencias e limitacións que se veñen observando na escola e estas son as que, precisamente, introducen a necesidade dunha educación que atenda de modo especial os valores.

O obxectivo da educación física é educar de forma integral os alumnos, e este obxectivo non se poderá conseguir se unicamente se atenden as habilidades motoras e se descoida a formación humanista. O alumno é moito máis que un corpo en movemento, porque, e sobre todo, ese corpo en movemento ponse en marcha en función dun xeito de pensar, dunha filosofía de vida.

A partir destes momentos, de cara xa á concreción e posta en práctica das unidades didácticas, entendemos axeitadas as seguintes suxestións metodolóxicas.

Por unha parte, o profesor debe identificar as situacións que lle permitan traballar na liña da *non violencia*, aproveitando os contidos propios do ciclo/curso da etapa educativa correspondente. A reflexión sobre o expresado no cadro 1 axudarao, pero tamén a lectura do Código da *non violencia*, así como a proposta didáctica que realizamos a continuación. Neste sentido pode incorporar na súa programación, sen modificala, un apartado no que identifique as situacións ou simplemente sinalalas a partir dos contidos.

Por outra banda, o profesor debe deseñar actividades para traballar valores específicos de autoconfianza, participación, desinhibición, empatía, responsabilidade, cooperación, etc. Os profesores de educación física son bos coñecedores de xogos e expertos na súa organización, non obstante, na proposta didáctica tamén se incorporan suxestións neste sentido. En calquera caso, nos xogos ou tarefas específicas organizadas, independentemente de que o profesor adopte ou non a proposta didáctica para adaptar a súa programación á *non violencia*, é necesario:

- Sancionar as condutas de violencia en calquera das súas manifestacións, defender o xogo limpo, transmitir unha idea educativa de competición e ensinar a cooperación.

- Lembrar que non é suficiente con propoñer actividades adecuadas no seu deseño para garantir os obxectivos, sobre todo é necesario controlar as condutas que se producen durante estas. Por exemplo, os xogos de cooperación que, en principio, son adecuados para a consecución deste obxectivo poden resultar totalmente contrarios a esta filosofía se, ao longo do seu desenvolvemento, non se controlan as situacións de violencia, de exclusión, de envexas, o todo vale ou o individualismo. Os alumnos poden realizar unha actividade entre varios, pero iso non garante que haxa cooperación. Polo tanto, ante calquera actividade é necesario estar alerta para atender as tres categorías: de xogo limpo (XL), competición (COM) e cooperación (COOP) coas súas correspondentes subcategorías.

- Ademais, no desenvolvemento de actitudes e valores sempre é adecuado que o alumno poida verbalizar as súas percepcións e sentimentos. O simple feito da realización e repetición das tarefas non garante alcanzar os obxectivos previstos, posto que a reflexión e a análise do que acontece na aula é o que axuda a clarificar e a consolidar os valores e referentes dende os que se educa. Neste sentido, é importante dedicar ao final da sesión un tempo para poñer en común as vivencias e aplicar retroaccións. Estes tempos axudan a fixar as actitudes e a reforzar os referentes. Non debe aparecer de novo o temor a perder o tempo, esta tarefa só ocupará un par de minutos se se realiza de forma organizada, por quendas, a través de xestos de complicidade, etc. E isto non significa que resulte doada a adquisición do hábito e a consolidación da dinámica.

- Finalmente, hai que lembrar que a *non violencia*, pola súa propia transversalidade, conecta con situacións que están máis alá das disciplinas, conecta coa vida. Por este motivo, é importante insistir en que os alumnos perciban esta conexión. O obxectivo de todo proceso

formativo é educar a persoa, independentemente de que actúe como xogador nuns casos ou como espectador noutros. Estas cuestións axudan a que os alumnos alcancen a etapa de autovixilancia, necesaria para converterse en adultos responsables.

5.2.2. RECOMENDACIÓNS OPERATIVAS SOBRE COMO TRABALLAR AS CATEGORÍAS DA NON VIOLENCIA

As categorías da *non violencia* están relacionadas cos contidos actitudinais, polo tanto, implican valores e normas, máis que conceptos e procedementos. Non obstante, son a base sobre a que se desenvolven os segundos; é dicir, prográmanse contidos procedementais e conceptuais para desenvolver e baséanse neles os actitudinais.

Con respecto á intervención na aula recoméndanse tres fases:

- **Fase de información inicial:** é necesario explicarlles aos alumnos o que se pretende conseguir: habilidades e valores, con consignas claras e precisas.

Insistimos nesta formulación xa que se trata de non deixar pasar os obxectivos da *non violencia*, senón de remarcar as pautas e condutas que se pretenden reforzar. Non obstante, esta dinámica tamén é compatible coa aprendizaxe por descubrimento: cando nunha situación de aula se producen comportamentos que o profesor non identificou como ideais para conseguir, debe reforzar esas condutas e, da mesma forma, sancionar aquelas que se rexeitan.

- **Durante a sesión** (retroacción sobre a dinámica do xogo/actividade): intervir para reforzar condutas positivas, para sancionar as que son contrarias ás categorías de *non violencia* e para conducir ou reconducir o sentido da actividade se se considera necesario.

Neste caso insistimos na necesidade de reforzar as condutas positivas, ás veces quedan esquecidas e ocultas pola preocupación de controlar e sancionar o negativo.

- **Ao finalizar a sesión** (retroacción sobre o resultado): valorar a consecución dos obxectivos e as experiencias vividas mediante unha posta en común: con todo o grupo, en pequeno grupo, debate, breves frases por parte do profesor, xestos, caixa de correo de suxestións, debuxos, etc.

O importante nestes momentos é o proceso de reflexión, non obstante, non debe preocupar o tempo investido nesta tarefa, posto que, no día a día, pódese realizar en poucos minutos a través de: frases

breves por parte do profesor, miradas, xestos de complicidade, palmadas, etc. E, ao finalizar un bloque de contidos, pódese dedicar maior tempo. En calquera caso, é especialmente importante facelo debido a que o alumno non dispón aínda da madureza suficiente para identificar e sistematizar o que está a aprender, simplemente vive o proceso. O propio profesor ten, en moitas ocasións, dificultades para identificar todo aquilo que aconteceu na aula e que se incorporou ao proceso educativo sen el pretendelo.

O esquema de categorías que presentamos, coas correspondentes subcategorías, poden ser utilizadas como ficha de avaliación para cada alumno.

Os bloques de categorías, como xa expuxemos, refírense a: **como xogar limpo, como competir e como cooperar**. Á súa vez, dentro de cada unha, descríbense subcategorías, as cales engloban as condutas que se deben sancionar, así como outras que queremos conseguir. Trátase de facer algo, omitir unha acción, sancionala ou aprobala. Estas catro dimensións son fundamentais, xa que a *non violencia*, expresada a través das categorías e subcategorías referidas, implica:

- Un **facer**: mostrar condutas, actitudes, xestos, etc. que convertan o deporte e aos que o practican en referentes positivos.

- Un **omitir**: deixar de facer aquilo que vai en contra do correcto modo de proceder, de ser, de comportarse, etc.

- **Reprobar**: manifestar claramente a desconformidade, a desaprobación daquelas condutas que non deberían existir no deporte.

- **Aprobar**: manifestar claramente a aprobación, o respecto e o apoio ante condutas que consideramos positivas, sexan ou non habituais.

Cada subcategoría presenta os seguintes apartados:

- As **orientacións metodolóxicas**: para desenvolver as condutas referidas en cada categoría, así como as actitudes e modos de ser que se poden traballar dende cada subcategoría. Estas deben orientar todas e cada unha das actividades que se propoñan.

- As **observacións**: tratan de advertir de posibles incidencias que poidan alterar ou desviar a misión das actividades. Tamén matizan os obxectivos que se pretenden alcanzar e os contidos da non violencia relacionados con cada subcategoría.

- As **actividades**: inclúen os tipos de xogos ou outras actividades que poden ser utilizadas. A proposta realízase, principalmente, dende dúas referencias.

A primeira delas achega xogos para traballar a *non violencia* clasificados en categorías e fases (Mosquera, Lera e Sánchez, 2000):

- Para iniciarse na *non violencia*: xogos de identidade e coñecemento dun mesmo; de escoita e observación; de presentación; de diferenciación e agrupamento; e de contacto.

- Para desenvolver a *non violencia*: xogos de confianza; de descubrimento do positivo; de cooperación; e para aprender a gañar e a perder.

- Para adestrarse na *non violencia*: xogos de resolución de conflitos; interpretación de papeis e simulacións sociais.

A segunda das referencias ofrece diferentes xogos para traballar os bloques de contidos da educación física para a educación primaria (Barcala Furelos, R. J. e Annicchiarico Ramos, R. J.: "A educación física en imaxes".). Atópase dispoñible en: *http://www.edu.xunta.es* Dentro desta páxina web débese acceder a <contidos educativos>. A continuación a <premios e concursos> e, dentro destes, a <Premios SIEGA 2003. Modalidade C. Galería de imaxes e contorno web EEI, CRA, CEIP, CPI: 1º premio: educación física visual>.

5.2.2.1. RELACIÓN DE TIPOS DE XOGOS E ACTIVIDADES PARA TRABALLAR AS CATEGORÍAS DE NON VIOLENCIA

• Tipos de xogos.

Seguindo distintas elaboracións (Mosquera, Sánchez e Lera, 2000), podemos establecer os seguintes tipos de xogos:

- Os xogos de identidade ou de coñecemento dun mesmo.

Buscan a afirmación dos participantes en canto persoas e do grupo en canto tal, a través do desenvolvemento dos mecanismos de autoconfianza e autoestima. Para realizar esta tarefa requírese identificar previamente as posibilidades dun mesmo, así como as limitacións e carencias.

- Xogos de presentación.

A presentación ante os demais, a través de diferentes calidades ou características persoais, facilita un primeiro achegamento e o contacto entre os participantes. Son aproveitados para crear as bases

dun grupo que traballe de forma dinámica, horizontal e distendida. Poden utilizarse cando o grupo non se coñece, para presentarse a través do nome ou as preferencias persoais; pero tamén no caso de grupos xa formados con anterioridade, neste caso os criterios de presentación poden referirse a cuestións máis persoais. En definitiva, do que se trata é de crear un ambiente de participación e desinhibición, así como de favorecer a comunicación activa.

- Xogos de escoita e observación.

Pretenden crear un espazo e un ambiente agradables no que poder conectar co outro. Ensinan a escoitar con atención nunha conversación para poder comprender as mensaxes do interlocutor e interpretar os seus desexos. Inciden de xeito especial na comunicación non verbal, na lectura das expresións da cara, dos xestos das mans e da postura corporal. Tamén axudan a organizar as quendas de palabra, os tempos de espera para intervir e os silencios para escoitar, estas actitudes adestran condutas de serenidade e madureza ante as posibles situacións de conflito que se poidan vivir. Con todo iso búscase mellorar a comunicación e captar todas as informacións que nos envía o outro.

- Os xogos de diferenciación.

Buscan resaltar as diferenzas para poder valorar a idea da diversidade, o que os fai idóneos para evitar actitudes racistas e xenófobas.

O fin que se busca é asumir que, aínda que todos somos diferentes, é posible a comunicación e o achegamento se existe respecto. Posto que ser diferente a uns compañeiros implica inevitablemente ser semellantes a outros. A diferenza e as semellanzas van unidas. Por esta razón, inciden na relatividade das diferenzas. Todos somos diferentes, todos temos semellanzas con outros e todos temos limitacións, ninguén é perfecto.

- Os xogos de agrupamento.

Coinciden cos anteriores, o que acontece é que neste caso se insiste nos aspectos que nos igualan a outras persoas. Un mesmo xogo pode servir para traballar as dúas cuestións. Os dous tipos de xogos contribúen a reforzar a identidade, ao tempo que establecen lazos de unión ao constatar que temos algo en común con outros a pesar das propias diferenzas individuais. O sentimento de grupo é fundamental para calquera persoa, pero especialmente para os alumnos destas idades, dado que están a construír a súa identidade e intentando des-

cubrir quen son. A comparación cos outros é o inevitable mecanismo para coñecerse e recoñecerse como semellante e diferente e construír a identidade.

- Os xogos de contacto.

Teñen como obxectivo explícito facilitar o contacto físico entre os participantes, de cara a que se coñezan máis en profundidade e comecen a desenvolver a confianza. O ambiente lúdico debe axudar á desinhibición e a evitar tensións, sobre todo nos casos nos que o xogo demanda un gran contacto físico e os alumnos, pola súa idade, comezan a sentir pudor. O contacto físico non debe forzarse, se se explicita con demasiada claridade o obxectivo do xogo pode ser contraproducente e xerar actitudes de bloqueo. Resultaría entón máis axeitado aproveitar calquera xogo doutro tipo e potenciar o contacto sen explicitalo.

- Xogos de confianza.

Pretenden desenvolver a confianza e a seguridade do alumno dentro do grupo. Para conseguilo é preciso que o grupo se coñeza previamente, se non é así será necesario potenciar primeiro o coñecemento persoal, a comunicación e o contacto entre os membros do grupo. Mediante estes xogos pódese desenvolver: a habilidade para interpretar os desexos do outro, a capacidade de defender os intereses e compromisos que o grupo establecese, a confianza nas iniciativas dos compañeiros, o autocontrol en momentos de tensión, a seguridade de recibir axuda dos compañeiros cando se necesite, etc.

- Os xogos de descubrimento do positivo.

Ensinan a ver e a resaltar as actitudes e aptitudes positivas dos alumnos, deste modo aumenta a autoestima e a seguridade nun mesmo, aínda que cada un tamén coñece as súas limitacións ou erros. Ao mesmo tempo refórzase a confianza nos membros do grupo, posto que se valora o que o grupo ten de bo e de positivo. O desenvolvemento de puntos de vista optimistas e positivos nas aulas de educación física tamén favorece a aparición destas posturas nas diferentes situacións da vida, en especial nas de competición, sobre todo nos casos das derrotas deportivas. O feito de perder non se pode entender como un fracaso total, desa situación de frustración tamén hai que sacar o positivo: seguir aprendendo, mellorar e corrixir erros para evitar que se volvan repetir. Na Guía para escolares e persoas curiosas é unha das actitudes que manifestan as personaxes da historia unha vez que afrontaron o conflito que explican.

- Xogos de cooperación.

Esixen que todo o grupo asuma os mesmos obxectivos e regras e que todos participen coordinadamente realizando as súas funcións, sen esquecer que as condutas individuais teñen repercusións tamén nos demais. Permiten obter resultados superiores aos que alcanzarían cada un individualmente.

No mundo do deporte e da actividade física, a cooperación e a competición van unidas. É necesaria a cooperación entre os xogadores para conseguir que un equipo funcione como tal. E é necesario cooperar co equipo contrario para desenvolver un bo partido segundo as regras establecidas. Os alumnos que non saben cooperar, dificilmente van aprender o verdadeiro sentido da competición, porque mesmo os deportes individuais requiren da colaboración doutras persoas: o adestrador, outros compañeiros para adestrarse, os campións que estableceron a marca que debemos superar, etc. Poucas actividades se poden realizar sen a contribución e a axuda doutros.

- Xogos para aprender a gañar e a perder.

Tratan de relativizar e esvaer os sentimentos de gañar e perder, posto que tanto a vitoria como a derrota se poden vivir de forma negativa. Neste sentido, intentan centrar a atención no gozo da actividade, na diversión, na superación persoal e na axuda dos demais, aínda que tamén se contabilicen os resultados de cada equipo.

De todos os xeitos, non se poden entender estes como xogos nos que todos gañan e todos se consideran gañadores. É necesario ensinar a gañar e tamén hai que prepararse para perder. Competir no deporte ofrece dúas opcións: gañar e perder, polo tanto hai que aprender, ademais de técnica e táctica, actitudes axeitadas para cada situación.

- Os xogos de coñecemento e solución de conflitos.

Mediante estes xogos preséntanse situacións conflitivas que se deben resolver de forma non violenta, por este motivo son especialmente axeitados para reducir e temperar as condutas agresivas e de violencia. De todos os xeitos, a vida cotiá nos centros ofrece conflitos cotiáns aos que se debe atender dende esta perspectiva, e non se precisa crear situacións ficticias. A través destas actividades aprendese a: reflexionar sobre os dilemas que presenta o conflito dende a ética, a describir o seu contido e as súas causas, a identificar os pro-

tagonistas ou responsables, a elixir as reaccións máis axeitadas e a buscar posibles solucións a curto, medio e longo prazo.

Pódense consultar, na primeira parte da guía referencias máis específicas sobre os modos de afrontar os conflitos e as calidades que é necesario potenciar e traballar: a capacidade para distanciarse, a paciencia, o autocontrol, a diplomacia, a capacidade de organización, o talante tolerante, a imaxinación e a creatividade, e a capacidade de previsión e anticipación.

• **Actividades.**

As seguintes actividades permítennos traballar todas as categorías en maior ou menor medida. Isto é así porque o seu deseño e complexidade ofrecen situacións reais de xogo, como é o caso dos deportes colectivos integradores. Porque combinan moitas actividades: gran xogo. Ou mesmo, porque son representacións ficticias que esixen que o alumno adopte un rol que non é o seu e experimente situacións que habitualmente non vive.

- Análise de prensa, cómic, revistas, películas, etc.

Trátase dun recurso didáctico que se distancia dunha sesión tipicamente deportiva, pero pode motivar o alumno para traballar aspectos conceptuais. A propia Guía para escolares e persoas curiosas tamén pode utilizarse como un recurso complementario, está elaborada para este fin. Ademais, nela as personaxes buscan no dicionario palabras que son claves para comprender a *non violencia*: código, ética, moral, machismo, feminismo e sexismo.

Existen diferentes posibilidades se se adaptan á idade dos alumnos. Pódese seleccionar material sobre discriminación, violencia, etc. no deporte ou utilizar a propia Guía para escolares e persoas curiosas, para realizar unha lectura individual ou en grupo e unha posterior reflexión colectiva. Os debuxos animados que no momento se emiten ou as propias películas tamén poden servir como referencia, todos os coñecen e xa non é necesario investir tempo para velo na aula. O mesmo acontece cos cómics, revistas ou contos, etc. que os alumnos habitualmente len.

- Interpretación de papeis.

Trátase de actividades que teñen por obxectivo delimitar unha situación social hipotética, pero que podería ser real, e que vai servir como eixe de acción para que os participantes asuman os distintos roles que poderían estar a formar parte dela (Mosquera, 1996).

A interpretación de papeis diferénciase das simulacións sociais que se presentan a continuación, nas que o rol asignado se improvisa e non se prepara con antelación.

O desenvolvemento desta actividade esixe que o alumno se identifique coa situación formulada, co fin de que viva os sentimentos de alegría, frustración, rabia, tristura, etc. que aparecen como se fosen propios. Pódese facer de dúas formas:

- Realizar a lectura da situación ou dilema formulado individualmente e reflexionar sobre os sentimentos que aparecen, as decisións que cómpre tomar, etc. ao intentar vivir o que acontece e, posteriormente, realizar unha posta en común.

- De forma colectiva, elixindo a un grupo para que faga a representación diante dos demais, asumindo os roles correspondentes. Ao finalizar coméntase co resto do grupo o proceso de interiorización do rol asumido, as dificultades, as sensacións ao percibirse falando e comportándose como se fosen outros, os sentimentos vividos, etc. E a idoneidade das decisións ou condutas desenvolvidas.

Esta técnica resulta axeitada porque, como os alumnos non se representan a si mesmos e asumen un rol distinto, pódense sentir máis desinhibidos e liberados das presións persoais, das etiquetas que puidesen ter. De todos os xeitos, polas particularidades de cada alumno, noutros casos a técnica non resultará axeitada posto que se poden bloquear ou poñerse demasiado nerviosos por ter que representar a situación ante os demais. Non obstante, superar estas inhibicións tamén é unha aprendizaxe necesaria para a vida.

- Simulacións sociais.

A diferenza das anteriores, esixen preparar con antelación o rol que se vai asumir e buscar información, polo tanto pérdese o carácter de improvisación, pero gáñase en reflexión previa e no dominio do tema que se vai tratar.

Despois da constitución do grupo, de elixir o tema e de definir os roles implicados, iníciase a busca de documentación (libros, revistas, xornais, entrevistas, enquisas, etc.) para dispoñer de argumentos ao defender o rol.

As simulacións sociais consisten en realizar un debate na clase sobre un tema polémico entre os membros do grupo que se constitúa, non máis de catro alumnos en total: dous a favor e dous en contra. As dúas posturas enfrontadas, ao final, deben buscar unha solu-

ción consensuada para o problema tratado. Un moderador dirixirá o debate, pode ser o profesor ou un alumno, para controlar o tempo e conceder quendas de palabra. No debate tamén pode dedicarse un tempo para que os restantes membros da clase interveñan e propoñan solucións (Mosquera, 1996). Este recurso, loxicamente, adáptase mellor aos alumnos do último ciclo.

- Grandes xogos (excursións, acampadas, percorridos de interpretación da natureza, actividades de aventura, etc.).

Son actividades lúdicas e recreativas con particularidades especiais: escenarios naturais (bosque, parque, praia, etc.) e posibilidades educativas (interdisciplinariedade, convivencia, coñecemento de novos ámbitos, etc.) A súa realización altera o horario escolar, non obstante implica a conexión da escola co exterior. Tamén introduce complicacións que afrontar: máis traballo que unha sesión normal, grande organización previa, permisos, un número mínimo de participantes, dispoñibilidade de material, etc.

- Deportes colectivos integradores.

Son todos aqueles deportes colectivos clásicos (fútbol, baloncesto, voleibol, etc.) que se poden utilizar para identificar as actitudes que adoptan os alumnos no seu desenvolvemento e traballar as mesmas condutas de *non violencia* formuladas nos xogos anteriormente expostos: confianza, cooperación, aprender a gañar e a perder, etc.

Poden propoñerse nas últimas sesións do curso ou xa dende o primeiro día como recurso para avaliar o nivel de condutas de violencia; tamén ao longo do curso para comprobar se hai unha evolución positiva nestas.

O cadro 2 permite establecer a relación das categorías da *non violencia* cos tipos de xogos e actividades mencionadas.

CADRO 2. TIPO DE ACTIVIDADES PARA TRABALLAR EN CADA CATEGORÍA DA NON VIOLENCIA: XOGO LIMPO (XL), COMPETICIÓN (COM) E COOPERACIÓN (COOP).

XOGO LIMPO	ACTIVIDADES
XL1	Xogos de contacto, análise de vídeo.
XL2	Xogos de confianza, presentación, escoita e observación; análise de prensa.

XL3	**Xogos de confianza, presentación, escoita e observación.**
XL4	**Xogos de agrupamento; interpretación de papeis; simulacións sociais.**
XL5	**Xogos de confianza, descubrimento do positivo, cooperación, para aprender a gañar e a/ou perder.**
COMPETICIÓN	**ACTIVIDADES**
COM1	**Xogos de cooperación, para aprender a gañar e a perder. Deporte colectivo integrador.**
COM2	**Xogos de coñecemento dun mesmo, descubrimento do positivo, para aprender a gañar e a perder, de cooperación.**
COM3	**Xogos de coñecemento dun mesmo, para aprender a gañar e a perder; representación de papeis.**
COM4	**Xogos de descubrimento do positivo, para aprender a gañar e a perder.**
COOPERACIÓN	**ACTIVIDADES**
COOP1	**Xogos de presentación, agrupamento, confianza, cooperación; simulacións sociais.**
COOP2	**Xogos de identidade, diferenciación, descubrimento do positivo, cooperación, para aprender a gañar e a perder; interpretación de papeis.**
COOP3	**Xogos de presentación, diferenciación, agrupamento, identidade; interpretación de papeis.**
COOP4	**Xogos de presentación, escoita e observación, cooperación; resolución de conflitos; simulacións sociais.**
COOP5	**Xogos de identidade, confianza.**

5.2.3. CATEGORÍAS DE ACTITUDES E COMPORTAMENTOS DA NON VIOLENCIA PARA INCORPORAR Á PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

A continuación, desenvólvense as categorías de actitudes e comportamentos, coas súas correspondentes subcategorías, para traballar a *non violencia* dende a programación.

Cada unha delas, como indicamos, leva asociada unha clave (XL), (COM), (COOP). No cadro 1 identificouse a presenza de cada unha delas nos bloques de contido, deste modo, cando o profesor desenvolva os bloques coñece as categorías que debe traballar.

5.2.3.1. ACTITUDES E COMPORTAMENTOS DE XOGO LIMPO (XL) E NON VIOLENCIA

Recomendacións xerais:

- Deseñar as sesións incluíndo xogos ou actividades que incorporen unhas regras básicas e nas cales haxa gañadores e perdedores.

- Consensuar as regras que se deben cumprir e as sancións en caso de incumprimento, como acción preventiva consensuada.

- Sancionar os distintos tipos de violencia: física, verbal, xestual, simbólica, psicolóxica, as trampas e o xogo sucio.

- Adaptar a sanción ás particularidades de cada alumno. Utilizar a mesma intensidade na reprimenda para todos non sempre é adecuado: uns compórtanse segundo o establecido e só ás veces teñen fallos e outros, en cambio, de xeito recorrente, adoptan condutas negativas.

- Non aceptar o sen querer como desculpa ante unha conduta de violencia, sempre hai intención, aínda que o alumno non o recoñeza.

- Insistir na acción inadecuada que realiza o alumno, pero non tanto no alumno en particular como tal. Eles están a aprender e poden manifestar condutas contrarias aos referentes establecidos no proceso educativo. Centrarse no alumno en particular facilita a colocación de etiquetas que resultan difíciles de eliminar.

- Interromper a dinámica da clase cando se produzan faltas graves para corrixir de inmediato a conduta e que sirva de exemplo para os demais. As accións leves pódense corrixir sen deter a actividade.

- Manter a coherencia nas pautas de sanción e de reforzo do positivo, evitar os agravios comparativos.

- Valorar publicamente os cambios e progresos dos alumnos no control das condutas de violencia. Percíbese, polo regular, unha maior tendencia a sancionar que a valorar os esforzos por cambiar.

- Explicarlles previamente aos alumnos as diferenzas entre violencia e agresividade; entre xogo limpo e trampas, en función do que se expuxo na primeira parte desta guía. Pode ser unha explica-

ción verbal por parte do profesor antes de comezar a sesión, ou no momento en que se produza un incidente. No segundo e terceiro ciclo tamén se poden traballar estes conceptos a través da propia Guía para escolares e persoas curiosas, de noticias de prensa, vídeos, cómics, etc. E nos máis pequenos recorrendo ás películas de debuxos animados.

XL 1. Sancionar a violencia física.

Orientacións metodolóxicas:

- Sancionar a violencia física intencionada: patadas, empuxóns, etc.

- Sancionar a violencia física non intencionada: o xogo esixe ensinar e aprender a controlarse, fomentar o autocontrol.

- Nas sancións, realizar, en primeiro lugar, unha acción individual co implicado, á parte do grupo, para que perciba con claridade que a sanción se lle aplica a el e á súa conduta. Posteriormente explicarlle tamén a conduta axeitada á clase.

- En función da idade dos alumnos, evitar que, ante unha sanción, o alumno implicado recorra ao apoio do grupo para sentirse protexido.

- Pedirlle ao agresor que se desculpe, que pida perdón. Cando son condutas recorrentes, débese pedir que manifeste publicamente o compromiso de modificar a súa conduta, do contrario quedará excluído do xogo.

Observacións:

- O profesor ou adestrador debe distinguir, e ensinar a que os seus alumnos o fagan, as accións propias do xogo que teñen como consecuencia golpes ou lesións daquelas condutas gratuítas e innecesarias. Ante accións de agresión física intencionada ou non, é adecuado interromper a actividade para sancionalas e deixar claros os referentes e pautas con respecto aos que se debe actuar.

- A violencia física pódese exercer sobre persoas ou obxectos, tamén sobre animais. Aínda que o rexeitamento social que se xera ante estas situacións é distinto, a intención de exercer violencia si está presente en todas elas, polo tanto deben sancionarse.

Referímonos ao feito, por exemplo, de lle dar unha patada á bandeirola da esquina e esnaquizala: non é unha conduta de extrema violencia, non obstante, non é un xesto aceptable. Permitir pequenas accións violentas eleva o seu límite de aceptación e convértenos en máis permisivos.

- Se optamos por interromper a actividade ante un incidente de violencia e intervir, non é só por entender que é un recurso didáctico para fixar as pautas de actuación, senón porque se considera que é a fórmula axeitada para evitar un incremento da violencia que nos poida obrigar a dar por finalizada a actividade. Se isto acontecese, si que implicaría un tempo perdido e importantes dificultades para volver captar a atención dos alumnos e retomar a actividade.

- As desculpas e o perdón, como explicamos na primeira parte da guía ao expoñer a escola da posmodernidade de decadencia, só son auténticos cando existe sentimento de culpabilidade por superar os límites establecidos. Se as pautas e referentes non están claros neste sentido, o perdón só será un truco para dar por rematada a situación e poder continuar xogando.

Actividades:

- Xogos de contacto: permítenlle ao alumno experimentar sensacións, algunhas próximas á violencia se non hai un control na intensidade do xogo. Débese insistir en que lles poden facer dano a outros e que deben controlarse.

O xogo do enredo: fórmanse dous grupos de igual número de persoas. Un dos grupos vai dispoñer dun tempo determinado, establecido ao principio do xogo, para unirse entre si formando un enredo humano. O outro grupo deberá separar a cada membro enredado, pero non a través da forza. Débense introducir outras consignas: conseguir tocar unha parte do corpo, tocar costas con costas, etc.

- Xogos de confianza: desenvolven a capacidade de confiar no compañeiro e o autocontrol ante situacións de nerviosismo ou desconfianza, as cales poderían dar lugar a condutas agresivas ou de violencia.

O xogo do guía non entraña excesivos riscos, non obstante é necesario realizar recomendacións ao inicio da actividade para potenciar que todos os alumnos se impliquen e actúen con responsabilidade como guías, evitando así as bromas pesadas ou as actitudes de pasar de todo.

- Análise de vídeo: ver películas ou reportaxes sobre diferentes tipos de violencia. As películas de debuxos animados e as propias series emitidas na televisión poden servir; en moitas delas é posible atopar situacións de violencia física intencionada ou non.

XL 2. Rexeitar a violencia verbal.

Orientacións metodolóxicas:

- Non pasar por alto as condutas de violencia verbal, de falta de respecto: berros, insultos, alcumes, etc. tanto cando os alumnos son xogadores ou como cando participan no xogo como espectadores.

- Intervir e parar o xogo cando se burlan dun contrario, dun compañeiro ou do árbitro, para que as pautas de conduta queden claras.

- Nas sancións, realizar en primeiro lugar unha acción individual co implicado, á parte do grupo, para que perciba con claridade que a sanción se centra nel e na súa conduta. Posteriormente, tamén hai que lle explicar a conduta axeitada á clase.

- En función da idade dos alumnos, evitar que, ante unha sanción, o alumno implicado recorra ao apoio do grupo para sentirse protexido.

- Pedirlle ao agresor que se desculpe e que xustifique os insultos. Isto axudará a comprender que os insultos e as descualificacións non teñen argumentos técnicos e deportivos, só están asociados ao rancor. Hai que lembrar que para que pedir perdón sexa auténtico debe existir sentimento de culpa, e isto só é posible con pautas claras.

Observacións:

- Non se debe esquecer que a violencia verbal pode ser a antesala da violencia física.

- Cómpre incidir nas actitudes de violencia verbal en todos os casos posibles. Dende o deportista cara ao árbitro, aos compañeiros, aos rivais, ao público. Como espectador cara a outros, cara aos xogadores, árbitro, forzas da orde, etc.

- Os alumnos deben comprender que os insultos e alcumes deterioran a identidade, que se colocan nun momento e permanecen toda a vida.

- Hai que lles facer ver aos alumnos que habitualmente lles colocan alcumes a outros que non lles gustaría que outros fixesen o mesmo con eles.

- Débense clarificar as posibles condutas que poderían estar incluídas nesta subcategoría: insulto, ridiculización, crítica mordaz, ironía cruel, burla, alcumes, etc.

- É importante entender que os alumnos, a medida que medran, manifestan máis condutas de violencia verbal pola imitación doutros. É como se percibisen que facerse adulto significa incorporar este tipo de linguaxe como parte das regras do xogo.

Actividades:

- Simulacións sociais.

O xuízo: neste caso, en vez de constituírse dous grupos, un a favor e outro en contra do tema proposto como se explicou nas simulacións sociais, distribúense os papeis habituais nun xuízo: acusados, testemuñas da defensa e da acusación, avogado defensor, fiscal, xuíz e xurado. Elíxese unha situación de violencia verbal habitual na clase e desenvólvese o xuízo no ambiente de formalidade que esixe. O obxectivo é que os alumnos, ademais de utilizar argumentos para desempeñar o rol correspondente, adestren as súas habilidades de comunicación a través dunha linguaxe correcta.

- Xogos de confianza: ao potenciar a comunicación e a confianza entre os membros do grupo favorécese o autocontrol nas expresións, dado que existen relacións de amizade.

Pode utilizarse o xogo do guía.

- Xogos de presentación: presentarse aos demais esixe coidar a linguaxe oral e evitar expresións non aceptables cando se fala en público. Á vez foméntase a comunicación.

O baile de presentación: o grupo baila de forma libre por todo o espazo ao ritmo da música. Cando o profesor interrompe a canción, deben ir buscar unha parella, saudar, estreitárense a man ou dárense un abrazo e, a continuación, expresar tres cualificativos que os definen, actividades que lles guste realizar, etc., ou o seu nome se aínda non se coñecen. A música reiníciase e as parellas que se presentaron bailan xuntas. Cando se volve parar a canción deben buscar outra parella e presentarse de novo.

- Xogos de escoita e observación: utilizar os silencios, non falar innecesariamente; reflexionar sobre os modelos de comportamento

de violencia verbal. Propoñemos a continuación un xogo, non obstante, entendemos que non é necesario crear unha situación, a dinámica de clase proporciona oportunidades abondas para traballar a escoita e a observación e aprender a desenvolver conversacións ordenadas e respectuosas.

A conversación en parellas: poden existir dúas posibilidades: que todos os participantes se agrupen por parellas, ou que se elixa só unha parella cada vez que se necesita recorrer a este tipo de xogos. Esta última opción é máis axeitada para o primeiro ciclo e o segundo e a primeira opción adáptase mellor aos alumnos máis vellos, se xa se adestraron con anterioridade.

Cada un dos que forman a parella relátalle ao outro o que fixo na fin de semana, nas vacacións, o partido que viu, un problema que sucedera na clase, etc. Débense conceder quendas de inicio e tempos iniciais axeitados que lles permitan expresar brevemente o que queren contar. A partir de aí empezan as escoitas e as preguntas entre eles.

Débese insistir nas seguintes cuestións: que non se acapare o tempo do outro, non interromper e esperar a que remate, observar a linguaxe non verbal, etc.

Ao finalizar débese realizar unha posta en común para falar das sensacións experimentadas, de se lles resultou difícil controlarse, non utilizar expresións bastas, etc.

- Análise de prensa: analizar artigos ou declaracións de directivos, adestradores, deportistas, etc. cos alumnos de segundo e terceiro ciclo. E cos máis pequenos, aínda que tamén cos demais, pódense aproveitar as situacións de violencia verbal que aparecen reflectidas nas películas e debuxos animados dos que falan os alumnos. Tamén se pode utilizar a historia da Guía para escolares e persoas curiosas para que xurda o debate e se posicionen sobre a violencia verbal.

XL 3. Sancionar a violencia xestual.

Orientacións metodolóxicas:

- Inculcar as normas de cortesía e de educación en todas as situacións do deporte e da vida. Non trivializar as boas formas.

- Que o profesor utilice xestos de agradecemento pola colaboración que os alumnos manifestaron ao longo da actividade realizada: colo-

cación de materiais, responsabilidade e implicación na actividade e recollida de material.

- Recorrer con frecuencia ás normas de cortesía para agradecer a colaboración dos compañeiros no desenvolvemento das actividades, sen todos eles non se poderían realizar.

- Sancionar os xestos obscenos ou aqueles que poidan ser ferintes: cortes de manga, etc. Non se poden entender como unha forma correcta de comunicación.

- A súa utilización frecuente debe significar a exclusión do xogo.

Observacións:

- Débese considerar que as manifestacións xestuais, non verbais, son a expresión dos pensamentos e sentimentos que neses momentos se experimentan: tanto se son de alegría como de tristura, pracer, dor, etc.

- Cómpre explicar que os xestos que os alumnos copian teñen significados que feren, polo tanto non deben ser aceptados.

- As condutas obscenas e feridoras son sempre manifestacións de violencia que, en función dos contextos, poden transformarse en violencia física.

- A frecuencia de xestos obscenos aumenta a medida que os alumnos se aproximan ao terceiro ciclo. Parece que os alumnos perciben que facerse maior implica tamén asumir este tipo de comportamentos. Isto deberíanos facer pensar sobre a idoneidade dos modelos que se están a ofrecer como referencia no deporte e na vida.

Actividades:

- Xogos de escoita e observación: aprender a ler as mensaxes non verbais dos demais e a expresarse a través delas, insistindo na non utilización de xestos obscenos. Reflexionar sobre os modelos de violencia verbal.

No xogo da conversación por parellas, hai que insistir, sobre todo, na observación das mensaxes non verbais. Como se moven as mans e que expresan. Cal é a postura do corpo, se está inclinado, estirado, etc. e que significa. Que tipo de miradas se producen: de esguello, de fronte, etc.

Dependendo da idade, do tipo de grupo, da confianza entre eles, etc. é adecuado elixir unha parella de alumnos e que os demais observen e interpreten as cuestións non verbais referidas, se con-

verterse no centro de atención non dificulta a conversación dos protagonistas.

Tamén pode ser adecuado pedirlles aos alumnos, dependendo do ciclo, que observen o tipo de comportamentos xestuais e as normas de cortesía que manifestan as persoas que están ao seu arredor: os profesores, os pais, os deportistas, os seus ídolos ou actores preferidos, etc.

Cos máis pequenos, e tamén cos maiores, pódese traballar a comunicación a través dos xestos como un xogo. O xogo de adiviñar películas pode ser adecuado se se adapta e se o profesor orienta as situacións que hai que representar e axuda, no caso dos pequenos, a adiviñalas: adestrador que dá instrucións antes de comezar o partido, espectador que observa como o seu equipo perde, etc.

- Xogos de presentación: a presentación e a relación cos demais esixe coidar a expresión xestual, as normas de cortesía e controlar as emocións.

Pode utilizarse o xogo do baile de presentación, explicado con anterioridade, e adaptalo. En vez de presentarse de forma verbal, deben facelo a través de xestos, deste modo, como non dispoñen da palabra, é necesario recorrer ás expresións non verbais da cara, ás mans, ao corpo e ao contacto para axudar a transmitir os trazos da súa personalidade.

- Xogos de confianza: aprender a interpretar a comunicación xestual dos demais permite entender os seus sentimentos e intencións, ademais de favorecer a proximidade.

Representación de diferentes situacións de xogo a través de xestos: animar a un compañeiro que perdeu; simular o final dun partido, a través de normas de cortesía, no que uns gañaron e outros perderon, etc.

Pero, non é necesario crear situacións ficticias, posto que, ao final de cada clase ou xogo, se pode habituar os alumnos a despedirse a través de normas de cortesía.

XL 4. Controlar a violencia simbólica.

Orientacións metodolóxicas:

- Sancionar as actitudes de utilizar os demais para conseguir os propios obxectivos.

- As estratexias de sanción destas condutas esixe un coidado nas formas, posto que facer público o motivo da violencia pode deteriorar aínda máis a identidade do agredido.

- Especificar as normas con respecto ás condutas de violencia simbólica: non aceptar os alcumes e as etiquetas cando falan entre si; darlles a todos os alumnos a oportunidade de participar, de tomar decisións e desempeñar funcións e tarefas dentro da clase, procurando que roten as quendas; explicar que todos son diferentes, ninguén é superior a outros e que non é posible ser perfecto, sempre existen limitacións e carencias.

- Explicar que aos alumnos que exercen a violencia simbólica sobre outros, en cambio, non lles gustaría que a exercesen sobre eles.

- Todos son necesarios: os menos hábiles, os menos populares, etc. forman parte da clase e do xogo. Débese tratar de relativizar as diferenzas.

Observacións:

- No Código da *non violencia*, as cuestións propias da violencia simbólica incluíronse nos apartados de violencia verbal e xestual, porque esta expresión resultaba de difícil comprensión para os alumnos máis pequenos. Nesta proposta didáctica incorpórase como subcategoría propia para que o profesor atenda a ela dun modo especial.

- Resulta habitual que calquera clase estea formada por alumnos con diferentes habilidades motoras, capacidades intelectuais, popularidade, etc. Pero é necesario estar alerta para evitar que as inevitables diferenzas coloquen etiquetas do tipo de: os listos e os que non o son, os hábiles e os torpes, os populares e os anónimos, etc. E que a atención e as preferencias, tanto por parte do profesor como dos alumnos, recaian sempre nos considerados mellores.

- As etiquetas, postas polos alumnos ou polo profesor, provocan exclusión, illamento, inseguridades, desencanto, complexos, etc. e tamén rancores, pola situación de discriminación que os afectados están a vivir. Colócanse nun momento e duran toda a vida.

- Unha patada fortuíta nunha situación de xogo duro ou un insulto nunha situación de tensión, en ocasións, esquécense con máis facilidade que as burlas e os alcumes. A maioría dos adultos lembran con claridade os rexeitamentos, as burlas ou os alcumes dos que foron obxecto na súa infancia, precisamente porque os sentimentos deste tipo doen, interiorízanse e permanecen.

- Nos alumnos que sofren a violencia simbólica é difícil que se produza realmente unha aprendizaxe e que exista motivación por aprender, posto que non se senten aceptados e integrados no grupo.

- Se o profesor non atende as situacións de violencia simbólica, para poder atenualas e reducilas, de pouco servirán os esforzos que realice para xerar aprendizaxes significativas nos alumnos que a sofren.

- Pode realizarse publicamente a sanción dun alumno que exerceu a violencia simbólica sobre outro para que todos os demais asuman que é unha conduta negativa. Non obstante, neste caso máis que noutros, é necesario manter unha conversación á parte co agresor: primeiro na aula cando acontece, e despois en privado, e non lles ocultar aos demais que esta conversación se produciu.

- A explicación que se lle deu ao agresor en privado débese explicar a todo o grupo con claridade noutra clase, pero intentando non incidir en exceso no motivo de burla que sufriu o agredido, porque do contrario continúase deteriorando a súa identidade.

- Deixarlles claro aos alumnos que este tipo de condutas son cualificadas como violencia simbólica, eles realízanas e sófrenas de forma tan habitual que xa as consideran como inevitables e, o que é peor, normais. Non obstante, que resulten habituais non significa que sexan adecuadas.

- Se só se sanciona a violencia física, verbal e xestual, as violencias simbólicas estanse a lexitimar no día a día e instálanse como cotiás.

- Resulta curioso que se coloquen con moita facilidade etiquetas negativas do tipo: os torpes, os brutos, os tramposos, o gordo, etc. E, non obstante, non é tan frecuente que os que colocan etiquetas, actúan como agresores e exclúen, manipulan, abusan, se burlan, etc., sexan, á súa vez, identificados con etiquetas negativas. Quizais habería que pensar ata que punto estas condutas se asumiron e se desculpan mentres que non se manifesten outras de maior gravidade.

Actividades:

- Xogos de agrupamento: permiten establecer lazos de unión e igualdade entre membros dun grupo sen basearse nas preferencias individuais, que sempre levan asociadas a marxinación ou exclusión dalgúns. Tamén favorecen a percepción de que os agrupamentos son cambiantes se se modifican os criterios establecidos. E, á vez, permi-

ten descubrir as coincidencias con persoas coas que habitualmente non se relacionan.

Xogos de agrupamento en función de: a cor da roupa ou do pelo, a materia ou deporte preferido, a película favorita, os que rexeitan a violencia, os que teñen palabra e cumpren os compromisos, etc.

O profesor inicia a sesión e vai introducindo criterios para que os alumnos se agrupen. O obxectivo é que comproben que comparten semellanzas con amigos e que descubran que tamén as comparten con outros compañeiros, cos que teñen menos relación ou practicamente ningunha.

O descubrimento de coincidencias aproxima os alumnos e axúdalles a relativizar as diferenzas iniciais establecidas. Á fin e ao cabo, as semellanzas e as diferenzas son as dúas caras dunha mesma moeda.

Por outra parte, utilizar criterios de agrupamento que implican valores, tales como os que rexeitan a violencia, desencadean dilemas, fan pensar e estimulan os compromisos: se os alumnos se incluíron no grupo dos que rexeitan a violencia, cando non actúen segundo este criterio, os demais poden cuestionar a súa vinculación.

- Interpretación de papeis: permite vivir os sentimentos doutros como se fosen propios, comprendendo o que experimentan aqueles que son excluídos do xogo, utilizados por outros para os seus intereses, manipulados, etc. Diferéncianse das simulacións sociais polo seu carácter de improvisación, posto que non se pretende que traballen o rol con antelación.

A utilización desta técnica, para desenvolvela como tal, necesita madureza debido ao esforzo de interpretar un personaxe distinto e tratar de experimentar as emocións que pode vivir. Polo tanto, para os alumnos máis pequenos non resulta moi axeitada, polas dificultades de abstracción e de control emocional. Non obstante, pódese formular tamén como dilemas que hai que resolver, aínda que non é necesario crealos posto que xorden no día a día de xeito espontáneo e habitual.

Dilemas: presentarlles os seguintes dilemas aos alumnos adaptando a dinámica ás idades. Poden formularse a toda a clase en conxunto, por grupos ou de forma individual e despois realizar unha posta en común para comentar a solución que adoptarían:

A/O miña/meu mellor amiga/o enfadouse cunha/cun compañeira/o de clase que tamén é amiga/o miña/meu. Dime que, se lle falo, deixará de ser a/o miña/meu amiga/o.

Os meus amigos e amigas búrlanse dun compañeiro de clase que ten dificultades para aprender, non o respectan e non lle deixan xogar. A min dáme pena, pero se non fago o mesmo ca eles tamén se burlarán de min.

Os meus compañeiros non deixan xogar as nenas ao fútbol. A min non me parece xusto. Algunhas nenas xogan ben e outras mal. Se non os apoio tamén me excluirán, aínda que son un neno.

Interpretación de papeis: pedirlles aos alumnos que interpreten os dilemas anteriores en primeira persoa e que representen diante dos demais esa situación, coas respostas e condutas propias do rol que se lles asignara (o alumno que provoca a situación e o que debe resolver o dilema). É adecuado inverter os papeis, é dicir, aqueles que normalmente expresan actitudes de rexeitamento cara a outros deben adoptar agora o papel de vítimas. E os que habitualmente son excluídos deben asumir un rol contrario.

- Simulacións sociais: trátase dun debate organizado con antelación no que os participantes asumen un rol diferente ao propio. Tamén o tema se decide previamente para permitir a busca de información e dispoñer de argumentos sólidos no debate. Débense formar dous equipos con posturas contrarias, en total non máis de catro alumnos. É máis axeitado para o último ciclo da etapa.

Simulación social. Fútbol mixto no recreo: a favor ou en contra.

Argumentos posibles que sairán no debate e que lles permitirán traballar conceptos: os nenos non teñen o poder para decidir a exclusión das nenas; algunhas nenas xogan mellor que certos nenos e, non obstante, non lles pasan o balón aínda que estean ben situadas; o fútbol é cousa de rapaces; as actitudes de exclusión por estes motivos son posturas de machismo; as decisións tómaas o capitán, etc.

De todos os xeitos, este tipo de conflitos son habituais, polo tanto non é necesario crear unha simulación social. Aínda que a vantaxe desta é, precisamente, que os implicados desempeñan un rol contrario. En calquera caso, trataríase de aproveitar o momento en que se xera o conflito e controlar que os argumentos de cada parte sexan escoitados para poder chegar a unha solución segun-

do os tipos de estratexias de resolución de conflitos que xa explicamos.

XL 5. Defender o xogo limpo.

Orientacións metodolóxicas:

- Non ser permisivo cos xogadores que non respectan as normas de xogo e o regulamento.

- Criticar ensaiar perdas de tempo, retardar o xogo, finxir lesións, simular faltas, etc. Non se inhibir cando acontecen estas situacións.

- Non aceptar as actitudes dos que aproveitan a vantaxe cando o contrario cae. Ensinar que se debe lanzar o balón fóra.

- Intervir cando os xogadores ou alumnos trasladaron as retesías persoais ao campo e axustan contas con outros.

- Non utilizar a actividade física como recurso para un castigo: resulta contraditorio sancionar cunha actividade que se pretende que valoren, que é ademais un contido e unha materia.

Observacións:

- O xogo limpo é o respecto ás regras, é a esencia do deporte e a condición para que este se poida desenvolver. Pero, tamén é conveniente consensuar as regras ou modificalas cando sexa necesario e axeitado, para propiciar a adhesión do maior número de participantes.

- É importante escoitar as razóns que motivan os alumnos a non respectar as regras. Nuns casos, pode ser por desobediencia ante unha situación inxusta; esta postura podería entenderse como adecuada se se realiza no momento oportuno e polas canles lexítimas. Noutros casos, non seguir as regras pode estar motivado porque o alumno percibe que outros non as cumpren. Nesta situación é importante insistir en que os compromisos persoais se deben manter, aínda que outros os abandonen. Que haxa compañeiros que realizan trampas non significa que os demais tamén deban facelo.

- É necesario estar atentos cando os alumnos protestan porque un compañeiro non respecta as regras. A resposta do árbitro ou do profesor nese momento é decisiva para que os alumnos non perciban contradicións nas pautas establecidas e que non se produzan agravios comparativos.

- O xogo limpo é algo máis que o respecto ás regras, é un estilo de xogo, unha forma de entender o deporte e tamén a vida.

- Se se utiliza como castigo a actividade física (dar varias voltas ao campo, realizar un número determinado de flexións, etc.), pódese potenciar o rexeitamento a correr ou facer exercicio.

- Non obstante, son necesarias as sancións. Resulta máis eficaz a formulación seguinte. Todos os alumnos deben respectar o xogo limpo dado que é un requisito do deporte que todos deben asumir, aqueles que de forma sistemática o incumpren deben abandonar a actividade durante un tempo establecido, non demasiado extenso, que lles sirva para recapacitar. Transcorrido este tempo, poden volver xogar se piden perdón de verdade, porque experimentaron un sentimento de culpa, e asumen publicamente o compromiso de modificar a súa actitude. De todos os xeitos, tal como explicamos na primeira parte da guía, o perdón pídese cando hai sentimento de culpa, e este só se desenvolve se as pautas de conduta están claramente definidas, non existen contradicións e o alumno asumiu que fixo algo que está mal.

Actividades:

- Xogos de identidade ou de coñecemento dun mesmo: axudan a asumir a responsabilidade de respectar as regras a través da confianza e seguridade nun mesmo. A afirmación persoal é a base dunha comunicación libre e en condicións de igualdade. Para que o alumno poida realizar unha actividade ou desenvolver unha conduta é necesario que se sinta capaz de facela e de enfrontarse ás consecuencias que se poden derivar dela, por exemplo, o rexeitamento dos compañeiros por non imitar as súas condutas.

  Tarxetas de identidade: trátase de que os alumnos escriban nunha ficha o que lles gusta de si mesmos, o que desexarían cambiar, pero non saben como facelo, o que poden mellorar nestes momentos, etc. É necesario adaptalo aos ciclos e ás características do grupo.

- Xogos e actividades para descubrir o positivo: axudan a valorar as actitudes e aptitudes propias e alleas. Tamén ensinan a enfrontarse ás situacións difíciles: derrotas, erros, etc., para ser capaz de aprender delas e evitar repetilas.

  O xogo do árbitro positivo: trátase de xogar a calquera deporte colectivo e puntuar o positivo que hai no xogo, ademais de considerar os goles ou puntos que se consigan. As accións positivas deben ter o mesmo valor que os goles ou puntos que se marquen.

Utilizaranse cartolinas verdes, co valor de 1 punto, para sinalar as accións de xogo positivo: boa xogada, accións técnicas e tácticas, respecto ás regras, normas de cortesía, etc.

E cartolinas vermellas, que restan 2 puntos, para sancionar situacións negativas: falta de respecto aos adversarios, incumprimento do regulamento, descontrol ante xogadas conflitivas, humillar os contrarios, violencia, condutas provocadoras, etc.

- Xogos de cooperación: consiste en que todo o grupo asuma os mesmos obxectivos e regras. Cooperar significa asumir a responsabilidade de realizar as tarefas, axudar os outros, pensar nos demais ao tomar decisións, etc. Aprender a cooperar axuda a aprender a competir.

Axudar o profesor a colocar e recoller o material deportivo e a coidalo para que non se deteriore e o poidan seguir utilizando todos, tamén os novos alumnos que chegarán ao centro. Pódense establecer quendas de axuda ou distribuír funcións para que todos os alumnos o fagan todos os días.

As carreiras temporais da diferenza: organízanse carreiras entre dous ou máis equipos. O obxectivo non é determinar o equipo que chega primeiro, senón o equipo que está máis sincronizado.

Por este motivo compáranse os tempos de todos os compañeiros dun mesmo equipo para determinar que o gañador é o que manifesta menos diferenzas entre eles: corren a un mesmo ritmo, son capaces de sincronizarse cos compañeiros, adáptanse ao que non pode correr tanto, etc. Deste modo aprenden a controlar a súa velocidade persoal e a non pensar só nun mesmo.

- Xogos para aprender a gañar e a perder: posto que a vitoria e a derrota vividas negativamente son actitudes contrarias á *non violencia*.

O voleibol interactivo: as regras do xogo son as mesmas que as establecidas para ese deporte. Os dous equipos participantes poden estar configurados previamente ou crearse para esta actividade, e neste caso resultaría adecuada a selección dos membros en función de criterios alternativos: concederlles números aos xogadores e sortear a pertenza a un ou outro equipo, elixilos pola cor do pelo, dos ollos, etc.

A consigna que define o xogo é a seguinte: o xogador dun equipo que puntúa pasa ao equipo contrario e o que saca, na seguinte

xogada, tamén cambia de equipo. O obxectivo é esvaer a sensación de gañador e de perdedor, que algúns xogadores formen parte dos dous equipos, centrar a atención en desenvolver un bo xogo e divertirse.

Esta dinámica pode conseguirse máis doadamente nos deportes nos cales os dous equipos están separados por unha rede, porque o cambio de equipo se fai máis evidente se hai que cambiar fisicamente de campo.

5.2.3.2 ACTITUDES E COMPORTAMENTOS AXEITADOS AO SIGNIFICADO DA COMPETICIÓN (COM)

Recomendacións xerais:

- Transmitir a idea de que a competición é positiva. O deporte permítenos competir contra outras persoas, tamén cun mesmo, ou afrontar e superar os retos que nos presenta a natureza. En calquera caso, ensina valores de superación e esforzo.

- A competición é a esencia do deporte e o obxectivo é superar ao contrario de xeito lexítimo. Todos os participantes non poden gañar, no deporte e na vida, isto é imposible.

- O contrario non debe entenderse como un inimigo, é o rival que se necesita para poder competir. Sen contrario non hai xogo, nin partido, nin carreira, nin combate.

- Na competición todos os implicados son necesarios: todos os membros dun equipo, o equipo contrario, os adestradores e o árbitro.

- A competición inclúe a cooperación de todos os implicados para desenvolver un bo xogo ou deporte. Non existe a competición sen cooperación.

- Resulta importante valorar os resultados de forma obxectiva e individualizada. É imposible que todos alcancen o mesmo nivel porque teñen aptitudes de partida diferentes. Polo tanto, hai que evitar comparar publicamente os logros entre alumnos: o que conseguiu máis é mellor e o que conseguiu menos é peor. As comparacións de resultados son inevitables, e máis entre os alumnos, pero deben entenderse de forma individual, en función das capacidades propias, e, sobre todo, débese valorar o esforzo realizado e o proceso de superación que cada un levou a cabo. É máis importante o resultado baixo dun alumno que, ante as súas propias dificultades, realizou un esforzo de superación, que o resultado máis alto doutro alumno, que

non lle custou ningún traballo conseguilo, e que non se esforzou para superarse.

COM 1. Concepto amplo de competición.

Orientacións metodolóxicas:

- Non permitir que só participen os mellores, e evitar deixar fóra sempre a estes. A competición é de todos e para todos.

- Propoñer actividades nas que os equipos non sexan fixos na composición dos seus membros.

- Entender ao contrario non como inimigo, senón como o rival que necesitamos para poder competir.

- Transmitir a idea de que o árbitro é imprescindible; sen el non se pode empezar nin rematar un partido oficial.

Observacións:

- É necesario insistir na vivencia da competición con gozo e intentar separala do resultado. A vitoria ou a derrota debe entenderse como unha parte da competición, non como o único importante.

- A competición hai que entendela como un reto persoal e/ou do grupo e como unha satisfacción, porque o máis importante é participar e gozar do deporte practicado.

- Trasladar os valores positivos de superación e esforzo da competición a outros ámbitos da vida: aos estudos, ás relacións con amigos, aos obxectivos persoais, etc., pero criticar a competitividade que leva valorar o resultado por enriba do proceso.

- A competición implica facer deporte en igualdade de condicións, polo tanto débese coidar e equilibrar a oferta de actividades en función do sexo dos alumnos. Os deportes tradicionais teñen unha estrutura formal e funcional que favorece máis as capacidades de forza-velocidade que as de flexibilidade, coordinación, etc., que están máis desenvolvidas en mulleres, aínda que se atopen relativizadas nestas idades.

Actividades:

- Xogos de cooperación: aprender a colaborar como base para saber competir.

As actividades e xogos mencionados con anterioridade pódense utilizar igualmente para esta subcategoría: axudar a colocar e a recoller o material de clase e as carreiras temporais da diferenza.

Non obstante, a actividade máis efectiva é a actuación do profesor no día a día: sancionar condutas competitivas, de sobresaír e de exclusión; valorar a axuda e o apoio aos demais, considerar ao contrario, etc.

- Xogos para aprender a gañar e a perder: para aprender a apreciar as vivencias positivas da competición por enriba da rivalidade.

O xogo do voleibol interactivo e o xogo do árbitro positivo.

COM 2. Entender a competición como moito máis que gañar.

Orientacións metodolóxicas:

- Transmitir a idea de que, realmente, o máis importante é participar: proporciona a posibilidade de xogar, divertirse, progresar, probar estratexias e loitar pola vitoria.

- Rexeitar as actitudes dos alumnos que desexan gañar por riba de todo.

- Defender por riba de todo o xogo limpo, sen contradicións e dúbidas.

- Entender que a vitoria é só unha parte da competición, valorar sobre todo a superación persoal, o recoñecemento do bo xogo, dunha boa carreira e o gozo persoal.

- Evitar situacións de sobreadestramento, dado que ten riscos para a saúde.

- Explicar que a competición empeza xa co adestramento, dun mesmo e cos compañeiros, e que non se pode reducir ao instante do partido.

- Ensinar a ter paciencia e a saber esperar polos logros e as vitorias.

Observacións:

- O lema de que o importante é participar transmítese no día a día e de forma consciente e inconsciente.

- É preciso estar atento ás expresións de *¿como quedastes no partido?, ímosvos machucar*, etc.: indican que só se valora o resultado.

- Coidar a posibilidade de que todos poidan participar nas actividades da aula, pero, sobre todo, evitar que certos alumnos menos hábiles ou algunhas nenas se convertan en invisibles, do contrario nunca van ter a oportunidade de mellorar e de conseguir presenza no xogo.

- É importante que o alumno perciba o apoio do profesor polo esforzo de superación realizado: esa é a competición que se debe gañar. Ao final da actividade ou xogo dedicarase un tempo para valorar individualmente a cada alumno; os xestos de complicidade, unha mirada, unha palmada, etc. moitas veces son suficientes.

- O desexo de gañar por riba de todo está baseado en actitudes individualistas e, ao final, sempre leva asociado o xogo sucio e as condutas de violencia.

- Coidar as estratexias de formación de equipos para gañar, xeran desigualdades de partida, que o profesor non pode consentir, potencian o individualismo e a exclusión.

- Interromper o xogo cando aparezan condutas extremas de gañar por riba de todo. Débense sancionar estes xogadores e non permitirlles que continúen xogando se non cumpren o obxectivo de realizar un xogo colectivo. O feito de que sexan bos no deporte non debe xustificar condutas deste tipo.

Actividades:

Os xogos explicados con anterioridade tamén se adaptan a esta subcategoría.

- Xogos de coñecemento dun mesmo.

  O reto persoal: propoñer carreiras, lanzamento de balóns, salto de altura, etc. para que cada alumno intente superar as súas metas de forma progresiva, valorando os seus logros sen preocuparse dos dos demais.

- Xogos de descubrimento do positivo: o obxectivo é favorecer a aparición de posturas optimistas e positivas máis alá do resultado da competición.

O fútbol sen balón: fórmanse dous equipos identificados con petos de diferentes cores e trátase de perseguir ao contrario, pillalo, etc. para evitar que chegue á portería. Como non se contabilizan resultados queda nun xogo de persecución que centra a atención nese obxectivo e non en gañar.

- Xogos para aprender a gañar e a perder: xa que o importante é a participación, relativizando o resultado.

O xogo das catro esquinas ou o xogo da pilla: a vantaxe destes xogos é que a continua alternancia de gañar e perder impide que haxa un gañador ou un perdedor claros.

- Xogos de cooperación: para entender que todos son necesarios para alcanzar a vitoria.

Paso a paso: unidos polos cordóns das zapatillas de deporte deben camiñar por un circuíto delimitado por unha liña.

Fútbol por parellas collidos da man: os compoñentes da parella deben ter diferentes niveis de habilidade, e debe facerse evidente que é necesario cooperar, adaptarse ao ritmo do compañeiro, etc. para poder xogar. Esta cuestión centra a atención na cooperación máis que na competición.

COM 3. Ensinar a gañar e a perder.

Orientacións metodolóxicas:

- Asumir que a competición ofrece dúas opcións: gañar e perder.

- Ter presente que hai que conseguir a vitoria con xogo limpo.

- Rexeitar a filosofía de que só vale ser o mellor, o número un; aínda que sempre hai que superar o contrario, esa é a esencia da competición.

- Preparar para a frustración que poden provocar as derrotas, posto que sempre haberá alguén que nos poida gañar e superar.

- Entender que a derrota non é un fracaso, o final do camiño. Perder ofrece a oportunidade de aprender, mellorar para non volver repetir os mesmos erros e poder gañar na próxima ocasión.

- O deporte implica sempre procesos a longo prazo; polo tanto, cando se está a iniciar ese proceso, como é o caso dos alumnos de primaria, e cando se está a aprender, é lóxico que existan limita-

cións, deficiencias, erros, etc. O proceso deportivo implica, precisamente, mellorar de xeito progresivo.

- Asumir que o árbitro non ten a culpa de todo, aínda que tamén pode equivocarse como calquera persoa. Ninguén é perfecto. De todos os xeitos, esta cuestión non exime de responsabilizarse para desempeñar esa tarefa coas maiores esixencias posibles.

Observacións:

- Propoñer actividades nas que todos experimenten a vitoria e a derrota. Sobre todo no caso dos que están afeitos a gañar e dos que desexan gañar por riba de todo.

- Controlar a formación de grupos para gañar. É adecuado que os organice o profesor, pero tamén os alumnos, establecendo quendas de elección ou de forma aleatoria, de maneira que todos teñan a oportunidade de xogar con compañeiros cos que habitualmente non xogan.

De xeito habitual, cando os alumnos forman os grupos pola súa conta, elixen en primeiro lugar os mellores e sempre quedan para o final os menos hábiles. Esta estratexia está asumida polos alumnos porque cada un coñece as súas capacidades e limitacións. Pode ser un aliciente para superarse e o profesor débeos animar a iso, pero tamén pode provocar a colocación de etiquetas que posteriormente van ser difíciles de eliminar e que por moito que se superen non van ser elixidos. Neste sentido, o profesor debe tratar de facer ver os avances e melloras que conseguiron certos alumnos. Tamén se poden propoñer quendas rotatorias para os capitáns que elixen os equipos, intentando evitar que se sintan coaccionados polos demais cando van elixir.

- Non asociar a vitoria ou a derrota a gañar ou perder algo: fama, prestixio, poder, etc. O profesor debe explicar que el valora os alumnos polas condutas e o esforzo que realizan no día a día, non por un partido no que tivesen éxito.

- Aceptar que os alumnos se poidan sentir tristes por perder, son sentimentos lexítimos e aparecen porque se implicaron no xogo, porque se esforzaron, etc. e porque o obxectivo da competición implica superar o contrario. Nunca se xoga para perder, ademais debe estar sancionado.

- Non se debe tratar de lles quitar importancia aos sentimentos de frustración, pero cómpre axudarlles aos alumnos a asimilalos, a que comprendan que forman parte do xogo e a reconducilos cara a

actitudes de mellora e superación das adversidades. É unha boa aprendizaxe para a vida, nela non sempre saen as cousas como un desexaría.

- A derrota interiorízase e sófrese, e pode levar asociada a humillación. De todos os xeitos, só perde o que decidiu competir; os que non xogan non arriscan nada.

- A vitoria exteriorízase e, nas sociedades actuais, sempre significa recoñecemento. O desexo de destacar, de ter fama, de ser o mellor, etc. está potenciado polos contextos sociais nos que vivimos.

- De todos os xeitos, tamén hai que ensinar a gañar, a controlar as emocións de éxito. Hoxe pódese gañar un partido, pero hai que recordar que mañá se pode perder.

- A vitoria é tamén para o público, aínda que non está a participar. E a derrota é para o xogador, o mesmo que os suspensos son para os estudantes (o que non estuda non pode suspender).

Actividades:

- Xogos de coñecemento dun mesmo: xa que só mediante a autoconfianza e a autoestima, coñecendo as nosas posibilidades e aceptando as nosas carencias poderemos entender o valor real de gañar e de perder.

A aposta: cada neno propón un reto e execútao: lanzar a canastra ou marcar un gol dende unha distancia, superar unha altura ou unha distancia nun salto, acertar unha diana, facer un equilibrio, saltar á corda, etc. Cada neno gaña ou perde en función da súa habilidade, e ten que aceptar o resultado xa que só depende de si mesmo.

- Xogos para aprender a gañar e a perder.

O partido: ao final do partido, o vencedor recoñece as boas accións do perdedor, o que lle dá máis mérito á súa vitoria, e os derrotados identifican as accións técnicas e tácticas que lle permitiron ao outro gañar.

- Representación de papeis: colocarnos na posición do gañador ou do perdedor relativiza ambos os dous extremos.

Na actividade anterior, que o perdedor exprese os argumentos polos cales cre que debería gañar. E os que gañaron que expoñan as situacións polas cales poderían perder.

COM 4. Estar disposto a recoñecer a superioridade do contrario.

Orientacións metodolóxicas:

- Ensinar a valorar as accións ou superioridade do contrario: un tanto, unha xogada, unha carreira, un combate, etc. son bos independentemente de quen os realice.

- Non descoidar o modelo do bo espectador: ensinar a aplaudirlle ao contrario e lembrar que, dende as bancadas, todo parece moi doado.

- Ensinar que o que tamén axuda a engrandecer a vitoria é a categoría e nivel do que perdeu.

Observacións:

- Que os alumnos recoñezan as habilidades e calidades dos demais é o camiño para aprender a ser obxectivos, imparciais e para controlar as emocións e a agresividade. É o mellor adestramento para afrontar os conflitos con serenidade.

- Axudar os alumnos a recoñecer as súas limitacións é o mellor camiño para superarse, progresar e chegar a ser mellores. Os alumnos que se cren perfectos, que non aceptan as críticas, que non son capaces de identificar valores positivos nos demais, nunca van mellorar as súas propias limitacións, permanecerán toda a súa vida con elas, e cada vez resultaralles máis difícil atopar persoas coas que se relacionar.

- É importante estar atento aos sentimentos de envexa, rancor, etc. de certos alumnos cara aos seus compañeiros. Nalgúns casos desencadean condutas de violencia física, pero, noutros moitos, aparecen violencias simbólicas sutís que se manifestan no día a día e que poden pasar desapercibidas: facer correr rumores falsos sobre un compañeiro, tratalo con desprezo, ser demasiado esixente con el, intentar quitarlle os amigos, desprezar e criticar todo o que fai, burlarse da súa forma de vestir, dos seus defectos, etc.

- Insistir en que non se lles pode botar a culpa da derrota ou dos fallos a outros compañeiros, aos árbitros ou aos xuíces, cada un debe asumir a parte de responsabilidade que lle corresponde. Hai alumnos que responden a este modelo: nunca teñen a culpa de nada do que acontece.

- Por outra banda, cando o contrario gaña hai que recoñecer que tamén fixo méritos para conseguilo, a sorte pode estar presente, pero non sempre o é todo.

- Insistir nas condutas positivas como espectador fronte aos logros do equipo contrario.

- Insistir nas actitudes que poden manifestar os alumnos noutros ámbitos ou materias, posto que é frecuente criticar os compañeiros que estudan, son responsables e conseguen boas notas. As etiquetas deste tipo deterioran a identidade dos alumnos, a pesar de cumprir coa súa obriga como alumnos.

Actividades:

- Xogos para descubrir o positivo: saber ver e apreciar as calidades dos rivais.

A elección do mellor xogador non violento: ao finalizar un xogo por equipos, todos os participantes votan para elixir o compañeiro que mellor xogou: habilidades técnicas, cooperación cos compañeiros, xogo limpo e ausencia de violencia.

- Xogos para aprender a gañar e a perder: nos que aprendemos a aceptar a vitoria do rival.

O partido: ao final do partido, os que non gañaron recoñecen o triunfo do rival identificando as accións técnicas e tácticas realizadas e que lles deron a vitoria.

5.2.3.3 ACTITUDES E COMPORTAMENTOS AXEITADOS AO SIGNIFICADO DA COOPERACIÓN (COOP)

Recomendacións xerais:

- Os xogos cooperativos non son milagrosos e non teñen garantías de éxito. O que fai eficaz unha actividade é a supervisión do profesor e a clarificación dos obxectivos que con ela se pretenden conseguir.

- A cooperación é algo máis que realizar unha actividade entre varios, significa asumir a responsabilidade da tarefa asignada, axudar a que outros a realicen, cumprir os compromisos adquiridos, tomar decisións con obxectividade e ética e pensar que as accións persoais teñen repercusións para o grupo e para un mesmo.

- Nos xogos e nos deportes este obrar conxunto busca alcanzar un reto, superar unha dificultade, etc., polo tanto tamén se vincula coa competición.

- A cooperación implica relacións de xustiza, de igualdade, de respecto aos demais, ás súas particularidades, etc., aínda que se establezan xerarquías e responsabilidades distintas para facer operativa a cooperación.

- Traballar a cooperación a través de actividades lúdicas adestra para a vida.

- Desenvolver actitudes de cooperación é un dos obxectivos máis difíciles de alcanzar na actualidade debido aos valores individualistas, de destacar por enriba dos demais, etc. que transmiten os contextos sociais nos que vivimos.

COOP 1. Rexeitar a individualidade.

Orientacións metodolóxicas:

- A cooperación é unha actitude implícita na competición: hai que cooperar co propio equipo, co contrario, co árbitro e co adestrador para desenvolver o mellor partido posible.

- Non consentir os xogadores que van por libre e toman decisións contrarias aos intereses do grupo. Aínda que este tipo de xogadores son importantes para o rendemento do equipo, non están exentos de cumprir as normas; ao contrario, deberían asumir maiores responsabilidades dado que actúan como modelos para outros.

- Non ser permisivos cos que non se implican ao máximo e pasan de todo.

- Facer ver que as diferenzas de opinión co adestrador se deben resolver despois do partido.

- As discrepancias co árbitro ou xuíz débense resolver, coas axeitadas normas de cortesía, a través do capitán ou adestrador.

- Ensinar o autocontrol, porque é necesario para o propio desenvolvemento da persoa, para evitar as consecuencias negativas para o equipo: expulsións, cartóns, etc.; e para non defraudar os espectadores.

- Asumir que a colocación e recollida do material deportivo é unha función de todos, non só do adestrador ou profesor.

Observacións:

- Cando unha actividade é cooperativa, ao tempo que competitiva, non se debe descoidar a dimensión cooperativa.

- Cando os alumnos non cooperan deben ser sancionados, da mesma forma que se sancionan condutas de violencia ou xogo sucio.

- Hai que reducir e cortar o protagonismo dos xogadores que van por libre: a escola non debe adestrar xogadores e persoas individualistas.

- Os alumnos individualistas sempre xeran conflitos no grupo. A resposta do profesor debe evitar os agravios comparativos.

- Estar atentos á forma en que os alumnos manifestan as súas discrepancias fronte a outros compañeiros ou cara ao propio profesor: as normas de cortesía e educación deben estar presentes en todo momento. O pensar só nun mesmo pódenos facer esquecer estas cuestións.

- O individualismo pode levar á ausencia de control das emocións e a condutas de agresión cando non se consegue o que se desexa. Ensinar a esperar, a ter paciencia, a respectar as quendas, a dilatar a consecución dos desexos, etc. é un adestramento para a madureza. E, á vez, a mellor sanción que se lles pode aplicar aos alumnos individualistas.

- Noutros ámbitos da vida as actitudes individualistas pódense intentar ocultar, pero no xogo e no deporte é onde mellor se coñece as persoas.

Actividades:

- Xogos de presentación: favorece a desinhibición e a comunicación activa.

O que eu fago ben: antes dunha actividade, para formar un equipo, os participantes preséntanse indicando as habilidades persoais que poden contribuír a alcanzar o triunfo. Desta forma, as destrezas individuais adquiren importancia en relación co equipo.

- Xogos de agrupamento: reforzan a identidade co grupo aumentando os lazos de unión e igualdade.

Os equipos compensados: en primeiro lugar agrúpanse en función de habilidades motoras: os que lanzan mellor, os que defenden ben, os que saben como organizar o xogo, etc. Posteriormente, estes distribúense en dous equipos, co obxectivo de que perciban

que dentro dun mesmo equipo existen varios alumnos que realizan ben unha mesma tarefa.

- Xogos de confianza: desenvolven a empatía e a confianza no compañeiro e/ou adversario.

A pirámide humana: constrúese unha pirámide cos alumnos, na cal todos deben confiar nas forzas dos seus compañeiros.

- Xogos de cooperación: posto que favorecen a colaboración, a empatía, e a solidariedade; son un acicate para as relacións sociais.

A pilla en equipo: fórmanse equipos en función de distintos criterios para xogar (os máis altos, os máis rápidos, os louros, os que lles gusta o fútbol, etc.); aínda que cada un deles podería correr máis rápido individualmente, trátase de que, collidos da man, se adapten ao ritmo dos compañeiros

- Simulacións sociais: permítennos asumir situacións e condicións distintas ás nosas para poder vernos dende fóra.

Debate: a favor ou en contra de xustificar a conduta dos xogadores chupóns que non pasan o balón.

COOP 2. Rexeitar as actitudes e comportamentos de superioridade.

Orientacións metodolóxicas:

- Non ser permisivos cos que se cren os mellores, acaparan o xogo e buscan o éxito propio.

- Transmitir actitudes de humildade e prudencia ante os éxitos deportivos: aínda que hoxe se gaña, mañá pódese perder.

- Valorar a todos os xogadores e recoñecerlles o traballo que realizaron, non só aos que gañaron ou marcaron puntos ou goles.

- Non esixirlles a todos o mesmo, considerar as diferenzas e capacidades individuais.

- Non establecer grupos de nivel e colocar etiquetas que deterioran a imaxe dos alumnos, e non consentir que outros as utilicen. As etiquetas colócanse nun instante e permanecen toda a vida. Condicionan como nos ven os demais e tamén como se ve cada un. A partir de aquí, os comportamentos están en función do que os demais esperan de nós.

- Relativizar os fallos e asumir que ninguén é perfecto.

- Promover cambios nas regras para buscar a xustiza e a igualdade.

- Non potenciar unha excesiva preocupación pola estética e os modelos corporais prexudiciais para a saúde.

Observacións:

- Os desexos de superioridade están asociados ao egoísmo, a unha baixa autoestima e a unha escasa seguridade persoal. Por este motivo, os alumnos que manifestan este tipo de condutas non as van abandonar con facilidade, posto que é o mellor recurso para conseguir o recoñecemento dos demais.

- Para loitar contra as actitudes de superioridade, é preciso traballar a relatividade das diferenzas. Os alumnos son diferentes en calidades ou aptitudes, poden destacar nalgunhas, pero tamén son semellantes a outros e teñen carencias e limitacións.

- Intervir nas situacións que manifesten de forma insultante as diferenzas no rendemento e as habilidades. Sancionar con rotundidade as burlas.

- Non lles permitir aos alumnos con actitudes de superioridade que se coloquen as etiquetas dos mellores. Ensinar que a humildade é un dos mellores favores que se lles pode facer a este tipo de alumnos.

- Estar especialmente alerta ante os fallos dos que se consideran mellores: recordarlles que non son perfectos.

- Estar alerta ante os fallos dos que son menos hábiles: animalos a mellorar e a valorar o esforzo de superación que están a realizar.

- Crear situacións para que os alumnos con actitudes de superioridade experimenten o fracaso, perder, etc. e que experimenten os sentimentos asociados. Atender a este proceso para que resulte educativo e que non se converta nunha humillación.

- Atender de xeito especial, sobre todo no terceiro ciclo, as burlas por cuestións de estética e en función dos modelos corporais. Nesas idades comeza a aparecer a preocupación pola moda, polas marcas, etc. e tamén pola imaxe corporal. Na idade de desenvolvemento na que se atopan, as dietas poden ser perigosas, pero, sobre todo, poden aparecer problemas de anorexia ou bulimia se están presentes outras variables.

Actividades:

- Xogos de identidade: axúdannos a aceptarnos coas nosas limitacións e carencias.

O que teño que mellorar. Trátase de que os alumnos identifiquen aquelas habilidades que aínda non conseguiron dominar, poñendo como exemplo algún compañeiro que si as domina. Conséguese que todos os alumnos recoñezan as súas limitacións á vez que descubran que esas mesmas habilidades poden telas outros compañeiros. Pero tamén se favorece que sexan nomeados por outros, porque desenvolven correctamente certas destrezas.

- Xogos de diferenciación: aínda que somos diferentes, debemos valorar a diversidade sen considerarnos superiores.

Miniolimpíada de habilidades: propóñense múltiples habilidades: lanzar a canastra, inchar un globo, tirar penaltis, saltar á corda, manter equilibrio, bailar un ioió, etc. Identifícanse os gañadores de cada proba, e iso permite comprobar que non existe un único alumno superior en todo.

- Xogos de descubrimento do positivo: cos que comprendemos e aceptamos os éxitos e as virtudes dos outros, evitando caer en actitudes de superioridade.

Reconto ao final do partido: dentro dun mesmo equipo trátase de recoñecer a importancia de todos: o que pasou o balón para marcar gol, o porteiro que parou ocasións de gol, os compañeiros que animan dende o banco, o adestrador que os preparou, as boas xogadas dos rivais, etc.

- Xogos de cooperación: que nos permiten entender que todos somos necesarios para alcanzar logros conxuntos.

Carreira de relevos: transmitir a filosofía de que, aínda que o máis rápido adoita ser o último remudista, non podería chegar á meta sen a axuda dos seus compañeiros.

- Xogos para aprender a gañar e a perder: experimentar tanto a vitoria como a derrota nos fai máis humildes fronte ao que perde ou ao que gaña, en lugar de mostrarnos superiores ou indiferentes.

O partido do que perde: ao final do partido, o vencedor recoñece as boas accións do perdedor, o que lle dá máis mérito á súa vitoria.

- Interpretación de papeis: poñerse no lugar do outro (do perdedor).

O mundo ao revés: trátase de que os nenos asuman o rol de nenas e viceversa con respecto a un dilema en concreto e desenvolvan os seus argumentos: non deixar xogar as nenas ao fútbol

porque non son boas, non deixar xogar aos nenos á goma porque non o toman en serio.

COOP 3. Rexeitar o machismo e o sexismo.

Orientacións metodolóxicas:

- Non manifestar preferencias por certos alumnos, nin converter outros en invisibles. Estas actitudes no profesor percíbense como inxustizas e discriminación, e non animan a superarse.

- Non avaliar as nenas dende criterios propios do mundo masculino, sempre van saír prexudicadas.

- Equilibrar as propostas e promover actividades deportivas etiquetadas tanto de masculinas como de femininas.

- Non consentir que as nenas se convertan en invisibles e sexan ignoradas no xogo. Intervir recorrendo a criterios de xustiza e de igualdade de oportunidades.

- Non permitir que os nenos, por seren nenos, sexan excluídos das actividades que organizan as nenas. Intervir recorrendo a criterios de xustiza e de igualdade de oportunidades.

- Intervir cando algúns grupos ocupan o espazo do patio do recreo, dos pavillóns, etc. de forma desproporcionada e inxusta.

Observacións:

- Ser sensibles ás diferenzas existentes entre os rapaces e as rapazas, tanto de orixe morfolóxica, fisiolóxica como psicolóxica, para non reforzar diferenzas sociais que non están, en ningún caso, xustificadas.

- Clarificar cos alumnos os significados dos conceptos: machismo, feminismo e sexismo. As confusións nestes termos dificultan a educación para a igualdade de oportunidades.

- Aproveitar o diferente ritmo de maduración entre os sexos para relativizar as diferenzas nas capacidades físicas básicas entre nenos e nenas. Nesta etapa, sobre todo no final, as nenas adoitan ser máis fortes, máis altas e tan rápidas ou máis que os nenos da súa mesma idade. Non obstante, existen conflitos cando xogan xuntos porque, a pesar das súas calidades físicas, as nenas atópanse con obstáculos para participar e non sempre están consideradas como merecen en función das súas calidades.

- Non permitir a situación contraria, que as nenas exclúan os nenos cando organizan xogos nos que estes non participan habitualmente.

- Equilibrar as propostas educativas, con respecto ao tipo de actividades etiquetadas como masculinas e femininas, permite o desenvolvemento integral de todos os alumnos, non só das nenas.

- Atender de forma especial, sobre todo no terceiro ciclo, os sentimentos e actitudes dos nenos cando participan en actividades catalogadas como femininas e facilitar a súa desinhibición. Tamén coidar as posibles actitudes de burla cara a eles por parte das nenas ou doutros compañeiros.

Actividades:

- Xogos de presentación: permiten asumir a condición de home ou muller.

Presentación a través dunha habilidade propia dun sexo ou do seu xénero con imitación dos compañeiros: cada alumno debe presentarse co exercicio dun xesto ou habilidade. Os compañeiros deben imitalo, deste modo decátanse da dificultade da execución e aprenden a valorar as particularidades de cada sexo e xénero: forza, flexibilidade, tenrura, etc.

- Xogos de diferenciación: homes e mulleres son diferentes, pero á vez tamén semellantes.

Pártese do grupo de clase dividido en rapaces e rapazas e vólvense separar en función de: libros de lectura, películas, comida preferida, etc. Desta forma relativízase o feito de que son diferentes só polo sexo, existen outras moitas diferenzas entre eles que os fan particulares e os unen.

- Xogos de agrupamento: busca de semellanzas dende a diferenza.

Agrupamento en función de varios criterios, primeiro o sexo e despois: preferencias deportivas, de tempo libre, de lecturas, etc., de modo que se poida evidenciar a dificultade de diferenciar os gustos e habilidades en función do xénero dos alumnos.

- Xogos de identidade: para aceptarse, primeiro como rapaz e como rapaza, e despois como grupo.

O xogo das calidades femininas e masculinas. Que nenos e nenas se agrupen para elaborar a relación das calidades positivas que definen o xénero masculino e o feminino.

- Interpretación de papeis: asumir roles distintos aos habituais, como home ou muller, o que permite desenvolver a empatía e comprender a posición do outro.

Interpretar os seguintes papeis, buscando representar o contrario ao propio: neno machista que non deixa xogar as nenas; nena sexista que rexeita os nenos; pais que lles prohiben facer deportes masculinos ás súas fillas e á inversa, etc. Trátase de falar das diferentes situacións de machismo e sexismo que son habituais e comprender que nelas se agochan actitudes de discriminación para ambos os dous xéneros.

COOP 4. Defender o diálogo ante os conflitos.

Orientacións metodolóxicas:

- Ensinar a desenvolver unha escoita atenta e respectuosa das opinións dos demais organizando quendas de palabra.

- Escoitar tamén o que os alumnos transmiten a través da comunicación non verbal e, ademais, ensinalos a lela noutros.

- Promover a imparcialidade e a obxectividade na análise dos conflitos e non se deixar levar polas emocións de enfado, rancor, etc.

- Aprender a poñerse no lugar dos outros, para comprender o conflito dende todas as perspectivas e entender como senten os demais.

- Aplicar a solución máis xusta para cada caso e non sempre a mesma solución, evitando agravios comparativos.

- Establecer regras pactadas para os conflitos que son recorrentes, para favorecer que os alumnos dispoñan de estratexias e conseguir que, progresivamente, poidan desaparecer porque se interiorizaron as pautas de actuación.

- Ensinar a organizar e a compaxinar os tempos para o deporte e o estudo.

Observacións:

- Transmitir a idea de que os conflitos son inevitables, debido ás diferenzas de opinión, polo tanto é necesario afrontalos dunha forma natural, sen atribuírlles connotacións negativas.

- Discutir posturas distintas utilizando argumentos persoais non é negativo. Pero discutir non significa utilizar a descualificación per-

soal, os insultos e ridiculizar o outro, deixando de lado as argumentacións sobre a temática que xerou o conflito.

- Para poder dialogar son necesarias actitudes de calma, por esta razón débese intervir para relaxar os alumnos e establecer orde e silencio se non o houbese.

- Algúns conflitos non teñen unha solución inmediata, nin a curto nin a medio prazo, sobre todo os relacionados co machismo e o sexismo; non obstante, isto non significa eliminar o diálogo, esquecer o problema e abandonar a busca de solucións porque é un tema demasiado difícil de resolver.

- Dedicar un tempo para buscar solucións con tranquilidade e sosego axuda a distanciarse do problema, á vez que facilita a transformación de actitudes que, en principio, eran inamovibles. Tamén permite atopar e madurar solucións creativas, que eran impensables en situacións de tensión.

- Por riba de todo, é necesario manter e respectar as quendas de intervención, para que o diálogo sexa fluído e simétrico. Os que non o fan deben ser sancionados coa retirada da súa quenda. O uso da palabra é un dereito, pero debe exercerse respectando a orde e as normas.

- É importante evitar que o deporte se converta nun escenario para resolver retesías ou axustar contas entre os alumnos: as agresións ou as posibles actitudes de exclusión deben ser motivo de expulsión.

- Castigar coa supresión do deporte, porque quita tempo para estudar ou porque hai suspensos, non ensina a ser operativos coa distribución de tempos na vida cotiá, e esta é unha aprendizaxe indispensable para o alumno de cara ao futuro. Normalmente, non se castiga prohibindo a lectura, porque se considera unha actividade produtiva e é valorada como positiva. Se isto é así, parece que o deporte non se percibe como unha actividade que axuda á formación.

Actividades:

- Xogos de presentación: crean un ambiente de desinhibición e favorecen a comunicación activa.

Adestrarse para ser capaz de expresar opinións persoais, tanto positivas como negativas, sobre a dinámica da clase de educación física. Para iso cada neno ou nena preséntase ao grupo manifestando a súa opinión.

- Xogos de escoita e observación: desenvolver as habilidades sociais e de comunicación aproxímanos para poder entendernos.

Os xogos de escoita e observación xa formulados noutras subcategorías con anterioridade preparan para afrontar conflitos e desenvolver as habilidades necesarias para resolvelos.

- Xogos de cooperación: asumindo obxectivos e regras comúns podemos establecer pontes de diálogo fronte aos conflitos.

O autobús: a elección do condutor. Trátase de simular un autobús agarrándose pola cintura, para o cal é preciso elixir ao condutor encargado de conducir aos compañeiros para percorrer un circuíto de habilidade. Os alumnos deberán expoñer as razóns polas cales consideran idóneo ese alumno. Estas situacións, habitualmente, xeran discusións e discrepancias que deben ser resoltas respectando o criterio do grupo, os argumentos obxectivos e adaptados ás habilidades que require esa función.

- Xogos de resolución de conflitos: permítennos identificar as súas causas, os protagonistas, coñecer as reaccións dos implicados e buscar solucións. Preséntase o exemplo en función dos conceptos explicados na primeira parte desta guía.

O dilema do espectador: como espectador estás a ver unha competición escolar cos teus compañeiros e estes insultan o árbitro, o outro equipo, etc. Eles critícante porque non fas o mesmo. Ante esta situación, ¿que fas?:

[ ] Déixaste levar e desfrutas dese ambiente (acomodación).

[ ] Cámbiaste de sitio (evitación).

[ ] Coméntasllo ao profesor para que interveña e que lles diga que deixen de molestarte (arbitraxe).

[ ] Falas cos teus compañeiros e intentas facelos comprender que as condutas que manifestan son negativas (negociación).

[ ] Úneste a eles porque che din que sempre debes apoiar o teu equipo para conseguir a vitoria (competición).

[ ] Ante a presión dos teus compañeiros para que te unas a eles, o profesor intervén como mediador, pero á solución dese conflito deben chegar as dúas partes implicadas (mediación).

- Simulacións sociais: mediante as que poden representar un xuízo, unha obra de teatro, etc., que nos posibilite asumir un rol distinto ao propio.

Debate: sancionar un alumno que roubou material deportivo: a favor ou en contra e tipo de sanción. Determínanse dous roles a favor de sancionalo: o profesor de educación física e un compañeiro. E dous roles en contra: o seu mellor amigo e outro profesor. Ao longo do debate formúlanse os argumentos necesarios para defendelo ou sancionalo e a través deles xurdirán dilemas morais e conceptos tales como: a xustiza, as normas e o seu cumprimento, os castigos, o dereito sobre o material, compartir, etc.

COOP 5. Valorar o ter palabra e o cumprimento dos compromisos adquiridos.

Orientacións metodolóxicas:

- Coidar que non existan contradicións entre o que se di e o que se fai: educar co exemplo.

- Insistir na necesidade de cumprir cos compromisos e de ter palabra.

- Rexeitar as persoas que non cumpren co que acordaron.

- Non xustificar o abandono dos compromisos persoais, se se entenden como compromisos de xustiza, porque outros non os cumpren ou os abandonaron.

Observacións:

- Manter unha conduta homoxénea e coherente durante todo o curso en relación coa filosofía da *non violencia* e evitar transmitirlles aos alumnos mensaxes contraditorias.

- Transmitirlles aos alumnos confianza, na liña de constituír para eles un modelo de persoa que cumpre o que di.

- Recoñecer publicamente os alumnos que cumpren as súas obrigas, compromisos e que respectan as decisións do profesor, aceptando que manifesten as discrepancias de forma correcta. Valorar os que teñen palabra, os que son de fiar, aqueles nos que se pode confiar. Se só se recoñecen os progresos nas habilidades físicas, os alumnos entenden con claridade estas mensaxes.

- Insistir en que os compromisos persoais que se adoptan deben cumprirse se se entenden como compromisos éticos e de xustiza, independentemente de que outros non o fagan. Son argumentos habituais entre os alumnos xustificar o incumprimento porque outros tamén deixaron de facelo.

- Os alumnos manifestan o seu desánimo cando comproban que, mentres eles cumpren as normas, os compromisos adquiridos e responsabilidades, outros non o fan e non pasa nada. Isto fainos cuestionarse para que serve portarse ben e ter palabra. Se esta situación se produce é que as normas non están claras, dado que no profesor se manifestan contradicións.

- Os compromisos e o respecto ás normas desenvolven a conciencia moral nos alumnos, e permítenlles alcanzar, progresivamente, a etapa de autovixilancia para converterse en adultos responsables. Esta, en definitiva, é a finalidade de todo proceso educativo. Non obstante, os contextos do todo vale non facilitan a consecución deste obxectivo.

Actividades:

- Xogos de identidade: favorecen a seguridade nun mesmo.

Eu identifícome con...: os alumnos preséntanlles aos seus compañeiros a un deportista famoso co que se identifican, explicando as condutas ou valores positivos que determinan a súa elección.

- Xogos de confianza: posibilitan o desenvolvemento da responsabilidade.

O guía sen venda nos ollos: non se vendan os ollos do guía para adestrar a confianza mutua a través do exercicio da responsabilidade de cada un e de ter palabra: un dirixe correctamente e o outro déixase levar mantendo os ollos pechados.

- Interpretación de papeis: representar o papel, cos argumentos correspondentes, dos seguintes tipos de alumnos: os que prometen que van deixar de ser brutos e violentos e logo non o fan, os que fan trampas unha e outra vez, os que fan correr rumores falsos a pesar de desculparse con anterioridade, etc.

Trátase de comprobar que non existen argumentos obxectivos para xustificar non ter palabra.

- Simulacións sociais: representar o seguinte debate: ser legal e ter palabra: sempre ou só algunhas veces.

Fórmanse dous grupos, un a favor de facelo só algunhas veces. Os alumnos poden manter o rol de alumnos ou tamén de deportista, de amigo, de pai, de profesor, etc.

A continuación presentamos o cadro 3, nel pódese apreciar de forma global, e á vez particular, a relación entre os bloques de contido da educación primaria e as categorías e subcategorías que desenvolven a *non violencia*. Estas cuestións permitirán identificar os bloques de contido que máis facilitan o traballo na liña da *non violencia*.

CADRO 3. - RESUMO DE RELACIÓNS ENTRE OS BLOQUES DE CONTIDOS DE PRIMARIA PARA EDUCACIÓN FÍSICA E AS CATEGORÍAS DA NON VIOLENCIA.

PRIMARIA (6-12 ANOS)		XOGO LIMPO (XL)					COMPETICIÓN (COM)				COOPERACIÓN (COP)					
		Violencia física	Violencia verbal	Violencia xestual	Violencia simbólica	Xogo limpo	Competición	Máis que gañar	Gañar e perder	Recoñecer superioridade	Non individualismo	Non superioridade	Non machismo/sexismo	Diálogo ante conflitos	Ter palabra	
		XL1	XL2	XL3	XL4	XL5	COM1	COM2	COM3	COM4	COP1	COP2	COP3	COP4	COP5	Suma
BLOQUES	CIP	1	-	-	-	2	-	2	1	-	1	3	3	-	3	16
	CHD	2	-	-	-	2	1	5	2	4	-	5	1	-	2	24
	CEC	2	2	4	4	-	-	-	-	1	1	2	2	1	1	20
	S	4	-	-	1	1	-	1	-	1	-	3	2	1	-	14
	X	1	-	-	2	5	3	3	3	3	3	4	2	3	1	33
	Total	10	2	4	7	10	4	11	6	9	5	17	10	5	7	107

Claves dos bloques de contido	
BLOQUES DE CONTIDO EDUCACIÓN FÍSICA PRIMARIA	**CLAVES**
O CORPO: IMAXE E PERCEPCIÓN	**CIP**
O CORPO: HABILIDADES E DESTREZAS	**CHD**
O CORPO: EXPRESIÓN E COMUNICACIÓN	**CEC**
SAÚDE	**S**
XOGOS	**X**

Na columna da dereita obsérvase que os bloques de contido que presentan unha maior frecuencia de relacións son os de xogos (33) e de habilidades e destrezas (24). O tipo de actividades que se desenvolven nestes bloques son os que facilitan, en maior medida, poder traballar as categorías definidas.

Na fila inferior, percíbese como a subcategoría que máis se relaciona (17 veces) cos bloques de contido é a de rexeitar as actitudes e comportamentos de superioridade (na categoría de actitudes e comportamentos axeitados ao significado da cooperación). Á súa vez, dentro desta mesma categoría, destaca a subcategoría rexeitar o machismo/sexismo por estar ambas as dúas presentes en todos os bloques de contido. Unicamente existe outra subcategoría co mesmo potencial de relación, polo tanto tamén pode traballarse nos cinco bloques de contido: sancionar a violencia física (da categoría actitudes e comportamentos de xogo limpo e *non violencia*).

No extremo contrario, atopamos as subcategorías: sancionar a violencia verbal e sancionar a violencia xestual (da categoría actitudes e comportamentos de xogo limpo e *non violencia*), que se poderían traballar máis dende o bloque de contidos expresión e comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Andrés Orizo, F. (2002): *Conciliación y conflictos de valores, entre lo particular y lo global.* Bilbao: Fórum Deusto.

Arendt, H. (1993): *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2003): *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Península.

Ballesteros, J. (2000): *Postmodernidad: decadencia o resistencia.* Madrid: Tecnos.

Camps, V. (1994): *Los valores de la educación.* Madrid: Anaya.

Carranza, M. e Mora, J. M. (2003): *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares.* Barcelona: Grao.

Casamallor, G. (Coord.) (1999): *Cómo dar respuesta a los conflictos.* Barcelona: Graó.

Cerezo, F. (1997): *Conductas agresivas en edad escolar.* Madrid: Pirámide.

Colectivo AMANI. (1996): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos.* Madrid: Editorial Popular-Consellería de Educación e Cultura, Dirección Xeral de Xuventude da Comunidade de Madrid.

Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. e Mimbrero, J. (1996): "¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño". *Revista de Psicología del Deporte* (9-10). 111-132. Madrid.

Defensor do Pobo (2000): *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria o equivalente.* Madrid: Defensor do Pobo.

Diaz-Aguado, M.ª J. (2004): "Escuela". En: Sanmartín, J. (Coordinador): *El laberinto de la violencia.* Barcelona: Ariel, pp. 124-140.

Elias, N. (1999): *Sociología fundamental.* Barcelona: Gedisa.

Elias, N. e Dunning, E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de civilización.* México: FCE.

Fernández Blanco, M. (2000): "Identidad y modos de goce contemporáneos". *Revista Cuadernos de Psicoanálisis,* 27, pp. 34-43.

Fernández Blanco, M. (2004): "La adolescencia hoy: adultos prematuros, niños eternos". *Cadernos de Atención Primaria,* vol. 11, n.º 2, pp. 61-65.

Fernández, I. (2001): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos.* Madrid: Narcea.

Fisas, V. (1998): *Cultura de paz y gestión de conflictos.* Barcelona: Icaria-Ediciones UNESCO.

Foucault, M. (1998): *Vigilar y castigar.* Madrid: Siglo XXI Editores.

García Ferrando, M. (1987): "Aspectos sociológicos de la mujer en la alta competición". En VV.AA.: *Mujer y Deporte.* Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto da Muller.

García Ferrando, M. (2001): *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura e Deporte-Consello Superior de Deportes.

Gimeno Marco, F. (2000): *Entrenando a padres y madres... Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas. Guía de habilidades sociales para el entrenador.* Departamento de Cultura e Turismo do Goberno de Aragón.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2003): *Manual sobre valores en la educación física y el deporte.* Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Howard Ross, M. (1995): *La cultura del conflicto.* Barcelona: Paidós.

Jares, X. (1991): *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica.* Madrid: Editorial Popular.

Jares, X. (1992): *Educación para la Paz.* Madrid: Ministerio de Educación e Ciencia.

Johnson, D. e Johnson, R. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas.* Barcelona: Paidós.

López, F. e Aránega, S. (Comp.): *El mundo en guerra. La educación para la paz. Propuestas y actividades (3-12 años)*. Barcelona: Graó.

Merton, Th. (1998): *Gandhi y la no-violencia.* Barcelona: Oniro.

Montagu, A. (1990): *La naturaleza de la agresividad humana.* Madrid: Alianza.

Mosquera, Mª. J. (1996): "Las técnicas didácticas basadas en la simulación: Una experiencia de simulación social en la formación de licenciados en Educación física". En Sánchez, R.: *Los retos de las Ciencias Sociales aplicadas al Deporte.* Pamplona: A.E.I.S.A.D., pp. 151-155.

Mosquera, M.ª J., Saavedra, M. e Domínguez, E. (1999): "Os comportamentos dos espectadores de fútbol. Un estudio de observación participante no estadio de Riazor". En VV. AA.: *Deporte y humanismo en clave de futuro.* VI Congreso de Educación Física e Ciencias do Desporto dos Paises de Lingua Portuguesa. A Coruña: INEF-Galicia.

Mosquera, M.ª J.; Lera, A. e Sánchez, A. (2000): *No violencia y deporte.* Barcelona: Inde.

Mosquera, M.ª J. e Sánchez, A. (2002): "La violencia en los espectáculos deportivos: La teoría de loa Ámbitos Intercondicionantes como propuesta de análisis". En VV.AA.: II Congreso de Ciencias del Deporte. INEF de Madrid. Libro de Actas.

Mosquera, M.ª J. e Puig, N. (2002): "Género y edad en el deporte". En: García Ferrando, M.; Puig Barata, N. e Lagardera Otero, F. (Comps.): *Sociología del Deporte.* Madrid: Alianza Editorial.

Mundéate Jaca, L. e Martínez Riquelme, J. M. (1998): *Conflicto y negociación.* Madrid: Pirámide.

Ochaita, E.; Espinosa, M. A. e Guerrero. I. (2002): *Manual para la prevención de la no violencia en niños, niñas y adolescentes.* Madrid: POI.

Ortega, R. (Coord.) (2000): *Educar la convivencia para prevenir la violencia.* Madrid: Antonio Machado Libros.

Pascual Marina, A. (1995): *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela.* Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (1997): *Como educar para la democracia. Estrategias educativas.* Madrid: Editorial Popular.

Sanmartín, J. (2000): *La violencia y sus claves.* Barcelona: Ariel.

Unisport (1993): *Juega limpio en el deporte. Campañas de promoción del fair play.* Málaga: Junta de Andalucía.

VV. AA. (2003): *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar. Claves para la innovación educativa.* Barcelona: Graó.

VV. AA. (1996): "Valores sociales y deporte. Fair play versus violencia". *ICD (Investigaciones en Ciencias del Deporte)*, N.º 9. Ministerio de Educación e Cultura-Consello Superior de Deportes.

VV. AA. (1999): *Olimpismo y Fair Play. Seminario sobre Fair Play en el Deporte Escolar.* Murcia: Concellería de Xuventude e Deporte-Concello de Murcia.

LEXISLACIÓN E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto 245/1992, do 30 de xullo (DOG do 14 de agosto). Currículo de educación primaria para a Comunidade Autónoma de Galicia.

LOXSE: Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro (BOE do 4 de outubro de 1990).

LOCE: Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro (BOE do 24 de decembro de 2002).

Declaración dos dereitos do neno. Proclamada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas na súa Resolución 1386 (XIV), do 20 de novembro de 1959. Na páxina web:

http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm

Carta europea do deporte (1992). Conferencia de ministros representantes do deporte (Rodas, Grecia). Na páxina web:

http://www.csd.mec.es/CSD/Publicaciones/Gratuitos/Catálogo+difusion+gratuita.htm

PÁXINAS WEB

Cátedra UNESCO de Educación para a Paz:

http://unescopaz.rrp.upr.edu

Centro de Estudos de Xénero e Masculinidades:

http://www.masculinidades.com

Centro de Investigación para a Paz:

http://www.cip.fuhem.es

Centro Nacional de Información e Comunicación Educativa. MEC:

http://www.pntic.mec.es/recursos/secundaria/transversales/paz

Colectivo *No Violencia* y Educación:

http://www.mcep.es/talleres/tall05

Centro Reina Sofía para el Estudo de la Violencia:

http://www.gva.es/violencia

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. Premios:

http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/CONTIDOS/PREMIOS/GALERIAS/EDFISICA/index.html

Construyendo la Paz:

http://www.sodepaz.org/contruyendolapaz

Educación Física para la Paz:

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

Grupo de Trabajo Educar para una Cultura de la Paz:

http://es.geocities.com/educaenvalores/paz

Internet Solidario Pangea:

http://www.pangea.org

Red de Recursos de Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad:

http://www.edualter.org

Seminario Galego de Educación para a Paz:

http://www.sgep.org

Servizo Galego de Igualdade. Xunta de Galicia:

http://www.xunta.es/auto/sgi/progadol.htm

Webs de Educación para la Paz:

*http://www.*no violencia*.org/educacion*

ANEXOS

A. DICIONARIO DE TERMOS

- **AGRESIVIDADE**

Instinto primario de supervivencia e superación, en principio positivo, que contribúe a superar os obstáculos da vida. Convértese en negativo cando a cultura lle transmite á persoa pautas contrarias á ética e de ausencia de control. Cando a agresividade supera os límites tolerados e tolerables convértese en violencia, manifestándose como agresión.

- **AGRESIÓN**

Manifestación física ou materialización da agresividade nunha conduta de violencia doutro tipo que dana a integridade da persoa e non respecta os seus dereitos. Pode ser física, verbal, xestual, psicolóxica, etc.

- **VIOLENCIA**

Conduta ou actitude de agresión de tipo físico, verbal, xestual, psicolóxica, de xogo sucio, etc. que deteriora a identidade, ameaza a integridade da persoa, atenta contra os seus dereitos ou dificulta a autorrealización humana. É posible determinar unha conduta de violencia a través de: a consecuencia, a intensidade, a intencionalidade, a percepción dunha terceira persoa ou a autopercepción do agredido.

- **AGRESIVIDADE-AGRESIÓN-VIOLENCIA**

A agresividade é unha capacidade humana susceptible de transformarse en condutas positivas de superación ou en condutas de violencia se se converte en agresión.

• **NON VIOLENCIA**

Filosofía de vida e xeito de actuar contrario á violencia e baseado na ética.

Rexeita o todo vale e defende a necesidade de actuar con autoridade, pero non con autoritarismo, aceptando a aplicación de sancións cando as condutas non respectan as normas consensuadas.

Reivindica para as relacións humanas a xustiza, a obxectividade e a tolerancia. E concédelle especial importancia á aprendizaxe da resolución de conflitos. Coincide en boa parte co xogo limpo.

• **XOGO LIMPO**

Defende a ética no xogo e a aceptación do regulamento. Rexeita as trampas, o engano, a dopaxe, a discriminación, etc.

• **CULTURA**

Maneiras de obrar, de pensar e de sentir que son propias dunha sociedade e que se transmiten, de forma inconsciente, no proceso de socialización a través dos axentes de socialización: pais, profesores, adestradores, amigos, medios de comunicación, etc.

• **VALORES**

Son crenzas, convicciónsou ideas que temos sobre que algo –unha filosofía, unha situación, unha conduta, etc.– é bo ou malo, positivo ou negativo. Permiten emitir xuízos de desexabilidade ou rexeitamento ante feitos, accións, obxectos, etc.

Un valor é algo abstracto, que se concreta e manifesta nas condutas e comportamentos das persoas, nese momento é cando é posible observalo.

Os valores están na sociedade e as persoas elíxenos en función dos contextos nos que viven e a influencia que exercen sobre eles os axentes de socialización.

Os valores sociais son cambiantes e predominan uns ou outros en función das épocas históricas, a orientación da sociedade, os dirixentes, os grupos de presión, etc.

• **MODERNIDADE**

Período e tendencia social vinculada co nacemento das sociedades modernas a partir da Revolución Industrial.

Herda da ilustración o principio de razón fronte á consideración da emoción, a imaxinación, etc., o que determina o interese pola

exactitude e a medida, o predominio do cuantitativo fronte ao cualitativo e do obxectivo fronte ao subxectivo.

A súa filosofía xeral é a crenza no progreso e crecemento indefinido, para o que necesita conseguir a orde social. Como consecuencia, vai desenvolver unha clara preferencia pola organización e regulamentación da sociedade, da vida, do traballo, do deporte, etc. dende posturas que se poden aproximar ao etnocentrismo. Neste sentido, tende ao homoxéneo, a rexeitar a diversidade e a crear modelos establecidos en todos os ámbitos.

Os valores que defende, de traballo, esforzo, sacrificio e disciplina, están en consonancia polos obxectivos de orde social, control e regulamentación.

- **POSMODERNIDADE**

Período e tendencia social que se inicia como consecuencia do desencanto dos principios da modernidade e do cuestionamento de que só a razón poida levar ao benestar social.

Dende finais do século XIX recoñécense tendencias de posmodernidade na ciencia, coa teoría da relatividade, na arte; nas ciencias humanas, etc. Non obstante, dende un punto de vista político ou económico afírmase que aínda estamos a vivir unha evidente modernidade, aínda que as tendencias posmodernas tamén manifestaron a súa influencia.

En termos xerais, a posmodernidade demanda a consideración do cualitativo, ademais do cuantitativo, e a valoración do subxectivo fronte a só o obxectivo.

O cuestionamento da modernidade introduce un conflito e o inevitable axuste de valores, entre os novos modos que se incorporan e os antigos; reivindica modelos máis abertos e denuncia as consecuencia de diversas accións, impulsadas dende criterios de modernidade, acontecidas ao longo do século XX: as guerras mundiais, a colonización, os problemas ecolóxicos e a invisibilidade de certos colectivos con escasa presenza social (mulleres, nenos e anciáns).

- **POSMODERNIDADE DE DECADENCIA**

Orienta a positiva e necesaria pluralidade de valores cara ao todo vale, introducindo o escaso respecto cara ás normas e a ausencia de límites. Relega a ética a un segundo plano e, como consecuencia, potencia o pensar individual e a despreocupación polas consecuencias das accións.

- **POSMODERNIDADE DE RESISTENCIA**

Reivindica a pluralidade de valores e afronta as dificultades da convivencia de diferentes culturas. Busca a integración de novos modelos, rexeitando o etnocentrismo.

Promove a recuperación dos valores éticos como os principais reitores das condutas e, dende estes principios, formula a necesidade do establecemento de límites para defender o respecto ás normas consensuadas. Neste sentido, recoñece a necesidade da autoridade e de referentes e ideais dende os que actuar.

Establece como retos: a aprendizaxe da resolución de conflitos como camiño cara á paz; compatibilizar os referentes culturais propios co respecto á pluralidade de culturas; o desenvolvemento sostible fronte ás consecuencias da industrialización; e a dignificación dos valores femininos, que implica a reconstrución dos roles de xénero: o masculino e o feminino.

- **SEXO E XÉNERO**

O sexo fai referencia ás características biolóxicas da persoa: macho ou femia. Polo tanto, vén dado polo nacemento e a bioloxía.

O xénero, masculino ou feminino, indícanos como a sociedade interpretou e traduciu as diferenzas biolóxicas en comportamentos, actitudes, valores e expectativas diferentes en función do sexo das persoas. Por este motivo o xénero é unha construción social e o sexo unha realidade biolóxica.

A partir do xénero defínense os estereotipos de home e muller, as etiquetas sociais, que dan lugar aos roles de xénero. Estes, á súa vez, levan consigo distintos valores, normas e sancións que orientan, de xeito diferenciado, o comportamento e pensamento de homes e mulleres. En consecuencia, nas sociedades patriarcais, o status ou posición social dos dous tamén é distinta.

- **MACHISMO**

Actitude de prepotencia dos homes con respecto ás mulleres.

- **FEMINISMO**

Doutrina social favorable á muller, a quen lle concede capacidades e dereitos reservados antes aos homes. Movemento social que esixe para as mulleres iguais dereitos e oportunidades que para os homes.

En termos xerais, poderíanse establecer dúas tendencias. O feminismo que reivindica a igualdade, sen considerar que existen diferenzas biolóxicas e culturais que determinan distintas maneiras de

ver e estar no mundo. O feminismo da diferenza, que ademais de reivindicar a igualdade de oportunidades formula o recoñecemento das evidentes diferenzas biolóxicas e as diferenzas culturais establecidas pola sociedade na cultura masculina e feminina. Pero sen permitir que o respecto ás diferenzas constitúa un obstáculo ou favoreza a discriminación.

- **SEXISMO**

Discriminación de persoas dun sexo por consideralo inferior a outro. Nesta consideración do sexo introducíronse connotacións sociais, polo tanto sería máis oportuno falar de xénero. O sexismo pode ser tanto dos homes cara ás mulleres como das mulleres cara aos homes.

A resposta fronte ao sexismo cara ás mulleres foron os movementos feministas. O sexismo cara aos homes tamén tivo resposta e creáronse diferentes colectivos que traballan na liña de redefinir a masculinidade.

B. O CÓDIGO DA NON VIOLENCIA PARA A VIDA E PARA O DEPORTE

A continuación presentamos o Código da *non violencia* para o deporte e para a vida que xa explicamos e que tamén se incluíu na Guía para nais e pais e na Guía para escolares e persoas curiosas. Nel pode encontrar reflectidas as cuestións expostas ao longo do texto, relacionadas coas pautas que transmite o deporte e a escola da posmodernidade de decadencia. Pero, neste caso, esas pautas traducíronse a ideais e referentes propios da posmodernidade de resistencia.

O Código da *non violencia* está organizado en tres apartados: actitudes e comportamentos de xogo limpo e *non violencia*; actitudes e comportamentos necesarios para a competición, e actitudes e comportamentos necesarios para a cooperación. Os apartados denomináronse caixas de correo, ao igual que na Guía para escolares e persoas curiosas, en función da experiencia que se relata nela. Os alumnos protagonistas da historia utilizan primeiro colectores de reciclaxe para depositar neles as condutas que observan como negativas durante o xogo, posteriormente convértenas en positivas e depositanas nas caixas de correo dos desexos.

Pode ler o Código da *non violencia* e manifestar o seu grao de acordo ou descordo coas diferentes frases que o compoñen. A continuación, se contabilizou máis de 55 respostas no recadro De acordo, está en condicións de asinar o contrato da *non violencia* que lle achegamos e tamén de cubrir os seus datos no carné da *non violencia*.

CAIXA DE CORREO 1. ACTITUDES E COMPORTAMENTOS DE XOGO LIMPO E NON VIOLENCIA

- **Rexeitamos a violencia física.**

Os xogadores que, a propósito, dan patadas, agarran o contrario, etc. para interromper o seu xogo, é que non teñen as verdadeiras habilidades deportivas para superalo.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Aos que habitualmente dan patadas e son demasiado brutos hai que pedirlles que se desculpen diante dos demais e se comprometan a xogar limpo de aí en diante.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Aos que non cumpren o compromiso de xogar limpo e sen violencia hai que pedirlles que abandonen o xogo ata que estean dispostos a xogar limpo cos demais.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Non estamos de acordo coas persoas que estragan o que é de todos: papeleiras, bancos, etc. e realizan pintadas nas paredes dos edificios dos demais.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

- **Rexeitamos a violencia verbal.**

Os insultos ao árbitro ou a outros xogadores nunca axudan a aumentar o marcador e sempre dan unha mala imaxe do deporte, dos deportistas e dos espectadores....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Os que manifestan insultos de odio e rancor cando perden, cando outros xogan mellor ca eles, etc. non son auténticos deportistas porque non saben perder.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Se hoxe gañas e te burlas do contrario, lembra que mañá ti tamén podes perder e non che gustará que se burlen de ti. Hai que saber gañar.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Xogamos para gañar e superar o contrario, este é o obxectivo da competición, pero non hai ningún xogo deportivo que inclúa a humillación e a burla dos demais.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Poñerlles alcumes aos demais: paquete, manta, o nena, gordiño, etc. para burlarse deles non é propio de auténticos deportistas.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

- **Rexeitamos a violencia xestual.**

Hai que utilizar as normas de cortesía ao rematar o partido e felicitar o contrario. Hai que ser un auténtico xogador sempre, dende o principio ata o final.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Hai que aprender a controlar os xestos e enfados por capricho e non marchar do xogo porque as cousas non saen como queremos.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Os xestos obscenos, cortes de manga, etc. non son propios dos auténticos deportistas.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

- **Aceptamos o xogo limpo e respectamos as normas.**

O xogo limpo no deporte e na vida non acepta excluír outros por envexas, poñer na súa contra a outros compañeiros, etc.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

A deportividade rexeita simular faltas e facer trampas para enganar o xuíz ou árbitro e os demais deportistas.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

O bo deportista cumpre as normas establecidas polo grupo ou o regulamento e tamén denuncia as inxustizas.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

A vantaxe no marcador hai que conseguila en igualdade de condicións. Aproveitar a desvantaxe do contrario, cando un dos seus xogadores caeu e está lesionado no campo, non é correcto.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

CAIXA DE CORREO 2. ACTITUDES E COMPORTAMENTOS NECESARIOS PARA A COMPETICIÓN

- **Todos somos necesarios para xogar.**

Todos os integrantes do equipo son necesarios, aínda que non poidan participar todos sempre, nin todos á vez.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Se excluímos do xogo os que consideramos que xogan peor, nunca poderán mellorar e conseguir seguridade en si mesmos.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Sen contrario non hai competición, polo tanto non é un inimigo, é o rival que necesitamos para poder competir.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Sen xuíz ou árbitro non se pode empezar nin rematar un partido oficial, polo tanto, é imprescindible no deporte para que se respecten as regras e se poida decidir o gañador.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

• **Ademais de preocuparse de gañar hai que valorar o bo xogo, progresar e mellorar como persoa e como equipo.**

O importante é participar, porque para poder gañar ou perder hai que participar.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Ao final da competición, ademais de preocuparse de gañar, hai que falar co profesor/adestrador de como se participou e de se se conseguiron as metas que nos propuxeramos.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

No deporte, e na vida, é necesario aprender a ter paciencia, aprender a esperar a vitoria e os obxectivos perseguidos.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

• **Debemos reaprender a gañar e reaprender a perder.**

Nas competicións non poden gañar todos os equipos porque a competición está organizada para que ao final só haxa un gañador....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Na competición o importante é loitar de forma leal pola vitoria.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Participar na competición ofrece a opción de gañar e a opción de perder. Pero, se non admites o risco de perder, entón é mellor non xogar.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Ademais de aprender a xogar, é necesario aprender a enfrontarse coa derrota, porque forma parte do xogo e da vida.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Unha derrota non é un fracaso, é a oportunidade para mellorar na próxima ocasión.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Cando perdes, o xuíz ou árbitro non ten a culpa de todo. O árbitro pode equivocarse, pero todos nos equivocamos moitas máis veces do que pensamos.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

• **Debemos estar dispostos a admitir a superioridade do contrario.**

Ademais de preocuparse por gañar, hai aprender a recoñecer as vitorias e a superioridade do equipo contrario.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Unha xogada é boa e un golazo é un golazo, aínda que o marque o contrario.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Como espectadores debémoslle aplaudir ao noso equipo e ao contrario, esas actitudes marcan diferenzas entre un bo espectador e o que non o é.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Dende as bancadas, como espectadores, sempre nos parece todo moi fácil.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

CAIXA DE CORREO 3. ACTITUDES E COMPORTAMENTOS NECESARIOS PARA A COOPERACIÓN

• **Rexeitamos os deportistas que van por libre, hai que cooperar.**

Hai que axudar os compañeiros de equipo e cumprir coas tarefas propias de cada un, iso é cooperar.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Cando xogamos hai que implicarse ao máximo no xogo, dar o mellor dun mesmo e gastar todas as enerxías.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Aínda que o equipo contrario é o noso rival, tamén debemos cooperar con el para desenvolver un bo partido e dentro da filosofía do xogo limpo.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

A cooperación tamén implica atender as instrucións do árbitro: a súa tarefa é axudar a que todo saia ben.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Cooperar tamén significa obedecer as consignas e decisións do adestrador, dánolas para que todo saia ben na competición.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

As diferenzas de opinión entre xogadores durante un partido soluciónaas o capitán ou o adestrador. E débense falar despois do partido.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

As diferenzas de opinión co adestrador ou profesor deben formularse con actitudes de respecto e despois do xogo.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Debemos aprender a controlar o noso comportamento, porque pode ter consecuencias negativas para o equipo (cartóns amarelos, vermellos, etc.) e ademais os nosos seguidores pódense ver defraudados.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

É necesario colaborar na colocación e recollida do material deportivo porque todos o utilizamos, non é só unha responsabilidade do profesor ou adestrador.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

• **Rexeitamos o modelo de deportistas que se cren os mellores.**

Hai que valorar a todos os participantes, non só aos que gañan, chegan primeiro ou meten máis goles ou puntos.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Nos deportes de equipo non se pode buscar só o éxito propio e destacar por enriba dos demais.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Nos deportes, e na vida, o éxito débese a todos os membros do equipo: aos que xogan, aos que non saíron xogar, ao adestrador, aos directivos, etc.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Os xogadores que son humildes ante os seus éxitos deportivos, son os verdadeiros deportistas.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Hai que comprender os fallos dos compañeiros, todos temos fallos e ninguén é perfecto.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

• **Estamos en contra do machismo e do sexismo.**

Un equipo somos todos, non é correcto converter as nenas en invisibles, ignoralas e non lles pasar o balón só porque son nenas.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Excluír as nenas do xogo ou convertelas en invisibles, só porque son nenas, é unha conduta machista e de discriminación.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Un neno, simplemente por ser neno, non xoga mellor que as nenas. Non todos os nenos son bos facendo deporte.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Excluír os nenos, só por seren nenos, das actividades que organizan as nenas é unha actitude de sexismo. Eles teñen calidades para practicalas.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

O deporte é para todos, para os nenos e para as nenas. Cada un achega as súas calidades.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

O patio do recreo ou o pavillón é de todos, non é propiedade nin dos nenos nin das nenas. Hai que repartir con xustiza o espazo para xogar.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

• **Defendemos o diálogo e a cooperación ante unha discusión ou conflito.**

Ante unha discusión hai que aprender a escoitar os demais e a organizar quendas para falar.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Nunha situación de conflito hai que ser imparciais e recoñecer diante dos demais que alguén, aínda que non sexa o meu amigo, pode ter razón ou boas ideas.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Ante unha discusión deportiva hai que ser capaz de poñerse no lugar dos outros para poder entender o que pasou e saber realmente como se senten.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Ante un conflito debemos buscar a solución máis xusta para cada caso, e non unha igual para todas as situacións.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

• **Debemos ter palabra e cumprir os compromisos adquiridos.**

Despois dunha situación de conflito é fundamental cumprir co que se acordou e lembrarlles aos demais que tamén deben facelo.....
.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

Os que non cumpren o acordado non son persoas nas que poidamos confiar.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

No deporte e na vida, cada persoa debe cumprir cos seus compromisos e loitar polo que considera xusto, a pesar de que outros non o fagan.....De acordo [ ] En desacordo [ ]

C. CONTRATO DA NON VIOLENCIA PARA DOCENTES

1. - ACTITUDES E COMPORTAMENTOS DE XOGO LIMPO E NON VIOLENCIA

- Rexeitamos a violencia física.
- Rexeitamos a violencia verbal.
- Rexeitamos a violencia xestual.
- Aceptamos o xogo limpo e respectamos as normas.

2. - ACTITUDES E COMPORTAMENTOS NECESARIOS PARA A COMPETICIÓN

- Todos somos necesarios para xogar.
- Ademais de preocuparse de gañar hai que valorar o bo xogo, mellorar como persoa e como equipo.
- Debemos reaprender a gañar e reaprender a perder.
- Debemos estar dispostos a admitir a superioridade do contrario.

3. - ACTITUDES E COMPORTAMENTOS NECESARIOS PARA A COOPERACIÓN

- Rexeitamos os deportistas que van por libre, hai que cooperar.
- Rexeitamos o modelo de deportistas que se cren os mellores.
- Estamos en contra do machismo e do sexismo.
- Defendemos o diálogo e a cooperación ante unha discusión ou conflito.
- Debemos ter palabra e cumprir os compromisos adquiridos.

Docente .....

Colexio .....

Coa sinatura deste contrato comprométese a cumprir, no deporte e na vida, o Código da *non violencia* e a difundir esta filosofía a outros docentes.

Lugar ....., día ..... de ..... 200 ....

Sinatura

CARNÉ DA NON VIOLENCIA PARA DOCENTES

Nome .....

Apelidos .....

Colexio .....

Lugar .....día ..... de ..... de 20 ....

SOCIO DA NON VIOLENCIA

Sinatura

D. CADROS DE EXPERIENCIAS DE XOGO LIMPO DESENVOLVIDAS POR INSTITUCIÓNS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E AUTONÓMICAS

ORGANISMOS INTERNACIONAIS

	Entidade	Actividade	Destinatarios	Contido	Enderezo web
ORGANISMOS EUROPEOS	**Consello de Europa**	"Code of Sports Ethics"	- Administracións deportivas - Organizacións vinculadas ao deporte - Deportistas, técnicos e dirixentes deportivos	O código pretende promover e garantir o respecto á boa orde e á deportividade.	www.coc.int/ta/rec/1992/92rl4rev.htm
	Comisión Europea	"Modelo europeo do deporte"	- Federacións nacionais, territoriais - Clubs deportivos - Xogadores - Espectadores, etc.	Describe a organización do deporte en Europa, as súas características, a súa recente evolución e os problemas existentes.	http://europea.eu.int/comn/sport/doc/ecom/doc_consult_es.pdf
FEDERACIÓNS	**FIFA (Federación Internacional de Fútbol)**	"Código disciplinario da FIFA"	- Árbitros - Espectadores - Xogadores - Adestradores - Etc.	No código disciplinario aparecen unha serie de regras que respectan o xogo limpo.	www.fifa.com/es/index.html
		"My Game is Fair Play"	- Árbitros - Espectadores - Xogadores - Adestradores - Etc.	A FIFA pretende fomentar, a través desta campaña, o xogo limpo en toda a sociedade, dando o exemplo dun trato xusto, ecuánime e solidario entre todos os seus integrantes.	www.fifa.com/es/index.html
	UEFA (Federación Europea de Fútbol)	"Clasificación do fair play"	Equipos participantes en competicións da UEFA	Criterios: Xogo limpo, respecto por rivais e árbitro, comportamento de directivos do equipo e afeccionados, expulsións e amoestacións.	http://es.uefa.com/uefa/news/Kind=16384/newsId=142063.html
	Federación Internacional de Balonmán	"Rules on Safety and Segurity Procedure"	- Adestradores - Árbitros - Espectadores - Xogadores, etc.	Promoción do fair play en todas as competicións de balonmán internacional.	www.eurohandball.com
OUTROS	**As ONG Intermón Oxfam, Clean Clothers Campaign (CCC) e os Sindicatos Globais**	Campaña "Xoga Limpo nas Olimpíadas"	Todas as persoas interesadas	Varias actividades e accións en todo o mundo para dar a coñecer a situación de precariedade en que se atopan moitas persoas que traballan para a industria da confección deportiva.	www.juegalimpio.org/es/index.htm

ORGANISMOS NACIONAIS

	Entidade	Actividade	Destinatarios	Contido	Enderezo web
ORGANISMOS ESTATAIS	**Consello Superior de Deportes**	"Código de ética deportiva II"	- Administracións deportivas - Organizacións vinculadas ao deporte - Deportistas, técnicos e dirixentes deportivos	O código pretende promover e garantir o respecto á boa orde e á deportividade entre os cidadáns en xeral e os adolescentes en particular.	www.csd.mec.es/CSD/Default.htm
		"Premio Infanta de España S. A. R. Dona Elena"	- Xogadores - Entidades - Etc.	Para premiar a persoa ou entidade que se destacara durante o ano por un xesto especialmente relevante de nobreza ou xogo limpo na práctica deportiva, ou que prestara unha contribución especial á erradicación da violencia no deporte.	
		"Trofeo Xogo Limpo"	Participantes no Campionato de España Infantil e Xuvenil 2004 de baloncesto, balonmán, fútbol e voleibol.	Premio que se lle entrega cada ano ao equipo ou xogador que destaque polo seu xogo limpo.	
CC. AUTONÓMICAS	**Xunta de Galicia:** Dirección Xeral para o Deporte	"Código de conduta deportiva"	Todos os axentes relacionados co mundo do deporte: - Autoridades deportivas - Clubs e asociacións deportivas - Adestradores - Deportistas - Árbitros, etc.	O código pretende salvagardar os valores éticos inherentes ao deporte e á práctica deportiva, invitando a todos os axentes involucrados a subscribirse ao presente código, cuxo obxectivo é establecer os principios básicos para que o feito deportivo respecte eses valores.	www.xunta.es/ www.galiciadigital.com/images/noticias2/nota.php?id=363
	Goberno de Navarra: Instituto Navarro de Deporte e Xuventude	Campaña "Edutranqui"	Participantes en deporte escolar.	Promove o xogo limpo e convoca o I Premio ao Colexio máis Tranqui de Navarra, o "III Concurso de Debuxo" e o "I Concurso de Relato Tranqui, Vive Deportivamente".	www.cfnavarra.es/indj/deporte/actividades/tranquiedu.htm
	Goberno do Principado de Asturias	Premio Xogo Limpo	Participantes nos campionatos de España infantís de baloncesto, balonmán, voleibol e fútbol sala.	Clasificación por equipos en función de criterios de xogo limpo.	http://tematico.princast.es/juvedep/deportes/campeonato/clasificacion.php

ORGANISMOS INTERNACIONAIS

	Entidade	Actividade	Destinatarios	Contido	Enderezo web
PROVINCIAIS	**Deputación Foral de Vizcaya/Bizcaia**	"Decálogo do xogo limpo"	- Deportistas - Espectadores	Consta de 10 normas de xogo limpo que deben de cumprir os participantes e outras 10 para espectadores.	www.bizkaia.net/Kultura/kirol_gazteria/FTP-Kirolak/FORMACION/decalogo
MUNICIPAIS	**Fundación Deportiva Municipal de Valencia:** federacións e entidades colaboradoras no programa dos xogos deportivos municipais	"Campaña de promoción do fair play"	- Adestradores - Pais - Coordinadores - Árbitros - Espectadores - Xogadores	Programa composto por diferentes códigos de conduta que fan referencia a diferentes aspectos deportivos, todos eles teñen en común que buscan divulgar os beneficios do "xogo limpo" no deporte.	www.deportevalencia.com/isum/
	Concello de Córdoba: Padroado de Deportes, e Comercio Xusto IDEAS	Campaña "Xoga Limpo en Córdoba"		Sobre o traballo infantil na industria deportiva (1998).	www.ideas.coop/htm/OCTbalones7.htm
	Concello de Totana	Concurso de debuxo "O Deporte e o Xogo Limpo"	Todos os alumnos dos centros de ensino primario e secundario do concello de Totana.	Proporáselles a todos/as os/as alumnos/as de cada ciclo a oportunidade de desenvolver a súa capacidade artística e creativa, expresando graficamente o significado que ten para eles o deporte na escola e o xogo limpo no deporte.	www.ayto-totana.net/prodeto/informeGestion/informGestion4TRIM.asp
	Concello de Menorca	"Educamos co deporte"	- Adestradores - Pais - Xogadores	Campaña de difusión e aplicación dun programa de deporte educativo para promover os valores positivos da práctica deportiva.	www.ciutadella.org/educacio/eduquem/index.html
	Concello de Barcelona	"Compta fins a tres i..."	- Xogadores - Espectadores - Familias	Campaña para a difusión dos valores implícitos nas actividades deportivas na idade escolar; onde aparece: os obxectivos, recomendacións, informe sobre comportamentos dos espectadores en competicións escolares e un informe para as familias.	www.comptafinsatres.com/inf_obj.htm

ORGANISMOS NACIONAIS

	Entidade	Actividade	Destinatarios	Contido	Enderezo
FEDERACIÓNS	**Federación Navarra de Baloncesto e Caixa Navarra**	"Campaña da deportividade"	Deportistas das categorías incluídas nos Xogos Deportivos de Navarra	Impulsar os valores da deportividade e do xogo limpo nestes deportistas.	www.cfnavarra deporte/actividad edu.htm
	Liga Asobal (balonmán)	Trofeo John Smith "Xogo Limpo"	Equipos participantes na liga Asobal	Clasificación dos equipos en función do número de amoestacións, exclusións e descualificacións.	www.sportec.co asobal/asobal197 Revista3/Fairp
	Federación Española de Fútbol	"Regulamento de competicións"	- Xogadores - Árbitros - Espectadores, etc.	Cita no regulamento a prevención da violencia nos espectáculos deportivos.	www.rfef.sporte .htm
	Federación Española de Balonmán	"Regulamento de réxime disciplinario"	Sobre todo xogadores	Inclúe infraccións e sancións por condutas antideportivas.	www.rfebm.com/ .PDF
	Federación de Castilla y León de Fútbol	"Trofeo de Xogo Limpo"	- Técnicos - Clubs - Futbolistas	Esta federación pretende premiar o comportamento colectivo de clubs, futbolistas e técnicos, que demostran o xogo limpo, seguindo uns baremos de puntuación.	www.fcylf.es/cyl/s circulares/circul
E ESCOLAS DEPORTIVAS	**Imperator-O AR** (Universidade da Coruña)	"Trofeo Non Violencia"	Equipos participantes no IV Trofeo de Fútbol	Concederáselles o Trofeo Non Violencia aos equipos participantes en cada categoría.	
	Fútbol sala Estepona (Andalucía)	"Regras para o xogo limpo"	Deportistas	Propón 18 regras que deben de cumprir os deportistas para o desenvolvemento do xogo limpo.	www.atienza.or limpio.ht
	Gure Sport fútbol 7 (País Vasco)	Torneo "Fair Play" (Gure Sport)	Equipos participantes no Gure Sport fútbol 7	Lema "Eu, xogo limpo". Serán premiados todos os equipos que queden campións nas súas respectivas categorías, cun trofeo e o dereito a lucir o logotipo de fair play nas equipacións dos equipos gañadores.	www.futbolsie fair-play.sh
			- Deportistas	O obxectivo destes premios é contribuír a difundir na sociedade, especialmente entre	

Deporte na vida
Deporte violencia
Mueve el cuerpo abre la mente
UNIÓN EUROPEA
XACOBEO 2004
Galicia
CSD
Consejo Superior de Deportes
XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE FAMILIA,
XUVENTUDE, DEPORTE E VOLUNTARIADO
Dirección Xeral para o Deporte
FUNDACIÓN
DEPORTE GALEGO
XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Dirección Xeral de Política Lingüística