

¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes

por Ana María MACAZAGA LÓPEZ, Itziar REKALDE RODRÍGUEZ,
María Teresa VIZCARRA MORALES
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Introducción

El tema de la agresividad nos preocupa y nos confunde, no sólo a los profesionales de la educación física, sino a cualquier persona que se detenga a mirar y reflexionar sobre el acontecer diario. Continuamente escuchamos críticas que denuncian los comportamientos agresivos mantenidos por ésta o aquella persona en las aulas, en las familias, en los patios de juego. En estos casos, se nos pide a quienes trabajamos en educación, que erradiquemos la agresividad de la sociedad. Sin embargo, y de manera simultánea, nos llega un mandato opuesto que nos pide que eduquemos al alumnado en un espíritu combativo y agresivo que le estimule a ir hacia delante, a superar retos, a tener ambición. Este doble mensaje en torno a la agresividad genera confusión al profesorado en general, y al de educación física en particular, respecto a cómo actuar ante las expresiones de agresividad presentes en el ámbito educativo, y más concretamente, en juegos y deportes.

Con el presente artículo pretendemos impulsar procesos de reflexión que ayuden a clarificar el significado que otorgamos al concepto agresividad y la función que le atribuimos en los procesos educativos. Además, deseamos contribuir a la construcción de modelos de intervención educativa, a través de la presentación de un programa de actuación, producto de nuestra propia experiencia, dirigido a capacitar a las familias en el reconocimiento de la propia agresividad. Nuestra premisa de partida es que la sociedad adulta estará en disposición de acompañar a sus jóvenes y menores en la expresión encauzada y creativa de la agresividad, cuando cada uno de los adultos que la componen haya abordado la tarea de autoconocimiento y gestión responsable de la misma.

¿De qué agresividad hablamos?

Consideramos oportuno, como punto de arranque, acercarnos a la comprensión de qué es la agresividad. En el intento de

explicación recurrimos, como punto de anclaje, a las teorías del instinto, de la frustración y del aprendizaje social. Freud (1973) desde un enfoque psicoanalítico y Lorenz (2005) desde uno etológico presentan la agresividad como instinto. Para Freud, se trata de un impulso que no puede ser controlado por la razón, aunque sí es susceptible de canalización, mientras que para Lorenz se trata de un instinto que forma parte de la lucha por la supervivencia. En las teorías de la frustración se encuentran el psicólogo Dollard (1939) y Berkowitz (1996). El primero defiende que se trata de una reacción inmediata a la frustración, a lo que Berkowitz añade que, tan sólo reaccionamos con agresividad cuando, además de frustrados e iracundos, estamos rodeados de estímulos agresivos. También tenemos las teorías del aprendizaje social con Skinner (1977) y Bandura (1984), para el primero la agresividad es una conducta aprendida gracias a los refuerzos o consecuencias que se derivan de ella, el éxito social o la eliminación de situaciones desagradables; mientras que para Bandura se trata de un aprendizaje de tipo social por imitación de modelos. Finalizaremos este recorrido por algunas de las teorías explicativas de la agresividad con los postulados de Horney (2003) y From (1975) para quienes es nuestra propia cultura la que propicia la agresividad y la violencia a través de las estructuras sociales que oprimen y frustran a las personas.

A partir del recorrido presentado, y a la luz de las teorías expuestas, vamos a exponer qué entendemos nosotras por agresividad y cómo influye esta comprensión en nuestro quehacer profesional como docen-

tes y formadoras. Retomamos las explicaciones de la teoría del instinto y desde ella entendemos la agresividad en un sentido muy amplio, que contempla una agresividad básica, nutricia, esencial para la vida y otra que se despliega frente a otros seres con la intención de herir física o psicológicamente, Rof Carballo (1987) prefiere utilizar el término violencia o agresión para referirse a este tipo de acciones nocivas. La agresividad nutricia responde a una necesidad básica de afirmación que lleva a la persona a actuar, a moverse para ir hacia lo que quiere conseguir, es lo que los anglosajones denominan, *assertiveness*. Las personas desprovistas de este tipo de agresividad son personas de personalidad pasiva y sumisa, que tienden a esperar en lugar de ir hacia lo que desean (Lowen, 2005).

Desde la teoría de la frustración, comprendemos la agresividad como, “la resultante de un conflicto entre el deseo y la afirmación por la acción y los obstáculos y vetos que encuentra dicha afirmación” (Lapierre y Aucouturier, 1977, 93). Es muy importante que, en las situaciones en las que está presente la frustración, la energía que todos llevamos dentro y que pide salir hacia fuera en búsqueda de identidad, no sea culpabilizada ni reprimida en el inconsciente sino que sea asumida y controlada por el yo consciente, para orientarla hacia formas positivas y constructivas de acción, en vez de hacia la oposición, destrucción y violencia (André y Anne Lapierre, 1982). Si bien es cierto que la frustración nos conecta con el enfado, no es cierto que el enfado tenga que traducirse en agresividad nociva o dañina, que lo haga o no dependerá en buena medida de las indica-

ciones ambientales socialmente aprendidas, tal y como lo señala la teoría revisada de la frustración-agresión que combina los mejores elementos de la teoría original de Dollard y sus colaboradores y la del aprendizaje social (Weinbergen y Gould, 1996).

En coherencia con lo expuesto, nuestra comprensión de la agresividad se sustenta en las teorías del impulso, la frustración, y el aprendizaje social. De las primeras rescatamos la valía de la agresividad como energía básica, nutricia, que todas las personas llevamos dentro y que nos impulsa a la acción en los procesos de construcción de la identidad personal. Desde las teorías de la frustración, comprendemos que esta energía se orienta hacia la autodestrucción y la violencia, en la medida en que se ve culpabilizada y reprimida en el inconsciente cuando las personas responsables de la educación de los niños y las niñas no les permiten expresar emociones que no encajan con su sistema de valores, tales como el miedo, la rabia, el enfado o la ira. Finalmente, desde las teorías del aprendizaje social, entendemos que los modos en que los niños y niñas aprenden a gestionar el conflicto, la frustración y el enfado, están directamente vinculados a los modelos que les ofrece la sociedad y, especialmente, las personas significativas para ellos y ellas, entre las que se encuentran sus familias y sus educadores (Weinberg y Gould, 1996; Engler, 1990; Bandura, 1984; Maganto y Maganto, 2010).

Trasformar *la pedagogía negra* en cuanto “educación encaminada a cercenar la voluntad del niño y a convertirlo en súbdito obediente por medio del ejercicio del poder, la manipulación y el chantaje, ocul-

tos o manifiestos” (Miller, 2002, 9) en una *pedagogía de la lucidez* (Fernández-Balboa, 2011) orientada a potenciar la dimensión humana del alumnado; requiere ser capaz de comprender y aceptar la agresividad como la forma que el niño y la niña tienen de ser y de existir en el mundo y, ayudarles a expresarla de forma constructiva; porque tan sólo quienes de pequeños hayan experimentado la comprensión de su emocionalidad y el amor de las personas adultas significativas para ellos estarán en disposición de crecer en la confianza, el respeto y el amor a sí mismo y hacia las demás personas, “la máxima crueldad que puede infringirse a un niño es sin duda negarle la posibilidad de articular su ira y su dolor sin exponerse a perder el amor y la protección de sus padres” (Miller, 1992, 110).

La socialización en la agresividad a través de juegos y deportes, los significados construidos por los escolares

De lo expuesto en el párrafo anterior cabe deducir que entre los quehaceres docentes se encuentra el de ayudar a los niños y niñas a conectar con su agresividad con la intención de ayudarles a conocerla, comprenderla y expresarla de forma canalizada. En este propósito, los juegos y los deportes se presentan como una magnífica herramienta al servicio de la educación en cuanto “forma de lucha ritualizada especial, producto de la vida cultural humana que abre una importante válvula de seguridad a la agresividad acumulada, evitando su implosión o explosión de forma violenta” (Lorenz, 2005, 315). Sin embargo, los juegos y deportes no son educativos por sí

mismos, la clave de la validez educativa se encuentra en *jugar* activando la agresividad lúdica, que se caracteriza por el ejercicio controlado y placentero de la misma (Rof Carballo, 1987). Desde esta premisa, la observación de la persona educadora debe dirigirse hacia el grado de buen humor que presentan los participantes, ya que éste es el indicador del grado de equilibrio entre lo lúdico y lo agónico; entre la pulsión de lucha y destrucción y, la de disfrute e intrascendencia de lo lúdico. Si la agresividad activada es la lúdica, el participante mostrará una actitud abierta y flexible, de lo contrario su actitud será rígida con disposición al conflicto y la pelea.

En nuestro quehacer profesional, como docentes de educación física, hemos podido observar cómo los niños y las niñas practicantes, impulsados por la emoción que desencadena la competición, nos muestran rasgos inherentes a su carácter. Así, los hay que corren desaforados en pos del balón atropellando y arrollando a cuantos se ponen en su camino sin reparar en si empujan, golpean o hacen daño; también los hay que tras un infortunado empujón reaccionan impulsivamente soltando una patada o un insulto al autor o la autora del involuntario atropello; y los hay, que lloran desconsolados al no poder afrontar la *frustración* de la pérdida del balón o la derrota en el juego; y así, podríamos seguir enumerando comportamientos que nos hablan de un carrusel de emociones *calientes* que la competición pone en juego: rabia, enfado, frustración, conflicto, etc.

Al hilo de lo expuesto, parece razonable reconocer que juegos y deportes son un magnífico laboratorio en el que contactar

con el impulso agresivo para aprender a gestionar la frustración, el enfado y toda la amplia gama de emociones y sentimientos que despierta la competición. Además de educar en valores a través del trabajo sistemático con los pensamientos y comportamientos asociados a dichas emociones y sentimientos (Cecchini et al., 2009).

Sin embargo, el acceso de niños y niñas a la socialización en la agresividad a través de estas prácticas corporales no se produce de la misma manera. La competitividad y el contacto físico han sido consideradas como algunas de las características de los juegos y deportes masculinos y de la masculinidad hegemónica, pero no de la feminidad caracterizada por cualidades como la flexibilidad, la armonía y la destreza, al entender que las virtudes de las mujeres son la mesura, la obediencia, la sumisión y el servicio a los demás (Marín, 1996). De tal manera, que la escuela y las prácticas corporales que en ella tienen lugar, contribuyen a conformar dos universos de cuerpos, con sus respectivos valores y emociones permitidas: un universo de cuerpos prestigiados, el masculino el de la fuerza y las emociones fuertes; como la rabia y la ira, frente a otro desprestigiado, el femenino, el de la fragilidad y las llamadas emociones débiles; como la tristeza o, el miedo. El primero socializado en la búsqueda de la victoria, el segundo, en la sumisión, el callar, tragar y no devolver la agresión (Horney, 2003; Miller, 1992; Maganto y Maganto, 2010). Así, y a través del currículo oculto en cuestiones referentes al manejo de las emociones, del cuerpo e incluso de los materiales y espacios de acción se transmiten significados sociales que son constitutivos de relaciones de género (Gre-

gorio Gil, 2007). A esta conformación de lo masculino y femenino responden expresiones como: “corre más fuerte que pareces una niña corriendo”, “deja de gimotear como una niña...” “gritas como un chico” etc. Producto de esta socialización, son muchas las chicas que consideran la competición, presente en juegos y deportes, como algo bruto ajeno a ellas (Scraton, 1995; Vázquez, 2001; Arenas, 2006). Tan sólo las mujeres que desarrollan actitudes asertivas, que les permiten conducir sus vidas de forma autónoma y responsable y decir *no* cuando tienen derecho a ello, reconocen que el cultivo de estas actitudes demanda ciertas dosis de sana agresividad (Maganto y Maganto, 2010).

A estas alturas del artículo parece oportuno preguntarnos, por cuáles son los preconceptos que sobre la agresividad tienen los escolares. Para acercarnos a ellos vamos a recurrir, en gran medida, a las investigaciones realizadas por nosotras, por dos razones, la primera es la escasez de trabajos sobre los significados que los escolares atribuyen a la agresividad desplegada en juegos y deportes, y la segunda razón, es que ha sido precisamente nuestro trabajo de investigación en esta línea lo que nos ha impulsado a escribir este artículo. La primera investigación que consultamos fue realizada en el 2003, en el contexto de un proceso de formación docente a través de la metodología de investigación-acción participativa con maestros y maestras especialistas en educación física y escolares de entre 10 y 12 años. El alumnado, objeto de estudio, relacionó la palabra agresividad con el abuso ejercido por una persona sobre otra. El perfil de la persona agresora que describió se correspondía con

la de un escolar mayor en edad, fuerza o tamaño, habitualmente chico y, el del agredido con un escolar débil y de menor edad. Señalaron la búsqueda de venganza y la utilización del miedo para intimidar como los motivos fundamentales que llevan al agresor a ejercer la agresividad; y como manifestaciones habituales de abuso se refirieron a las acciones de pegar e insultar, quitar y amenazar. Es decir, los escolares de esta investigación, al igual que los consultados por Carbonero, Martín, Rojo, Cubero, y Blanco (2002), coinciden mayoritariamente en identificar la agresividad, con una acción nociva, sobre algo o sobre alguien; acción nociva que nos remite al término violencia o agresión (Rof Carballo, 1987).

En 2009, en el contexto de un proceso de formación docente a través de la investigación-acción participativa articulada en torno al propósito de mejorar la convivencia en los centros a través del deporte escolar, investigamos sobre los preconceptos de los escolares, más concretamente sobre el significado y sentido que atribuyen a la agresividad en los juegos y deportes (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2009). Los participantes fueron profesorado especialista de educación física, escolares de entre 12 y 14 años, y sus familias. En esta investigación, como en estudios anteriores, los escolares relacionaron la agresividad, mayoritariamente, con una acción nociva, sobre algo o sobre alguien. Además, tanto chicos como chicas se refirieron a la agresividad como *eso que sacas cuando te enfadas* con expresiones como: “es lo que sientes cuando alguien te hace algo y te enfadas, entonces sacas tu agresividad”, remitiéndonos a las teorías de la frustración

y la pulsión agresiva como expresión del ser ante una situación frustrante. Además, todos los escolares, sin diferencias en función del género, culpabilizaron la emoción de enfado a través de expresiones como: “enfadarse no está bien”, “las personas que se enfadan son malas”, “si te enfadas pierdes tus amigos”, “enfadarse es cosa de brutos”, etc.

En relación a si la agresividad es o no necesaria para poder competir, la mayoría de los chicos consideraron que algo de agresividad es necesario mientras que las chicas, en su mayoría, opinaron que *no* es necesaria. La mayor parte de las chicas añadió encontrarse a disgusto en aquellas situaciones en las que hay agresividad.

Estos resultados reafirman las teorías que afirman que la socialización en la agresividad es diferente en chicos y chicas, dando lugar al estereotipo de pasividad y sumisión femenina frente al de asertividad y fuerza masculina (Vázquez, 2001; Arenas, 2006; Horney, 2003; Lowen, 2005; Scraton, 1995). Por otro lado, nos mostró, que todos los chicos y chicas participantes en nuestro estudio, en su proceso de socialización, han aprendido a culpabilizar el enfado lo que resulta un atropello contra una sana educación emocional. Por tanto, es necesario y urgente que revisemos nuestros modelos de actuación y demos permiso al niño y la niña para sentir y acompañar el enfado, en contextos securizantes, porque éste le conecta con la energía vital necesaria para poder nutrir la acción asertiva, frente a la adopción de la sumisión o, la huida (Levy, 2006; Millar 1985, 2002).

En esta tarea, tal y como hemos expuesto anteriormente, los juegos y depor-

tes se presentan como una magnífica oportunidad, el obstáculo fundamental reside en la ceguera de las personas adultas (familias, entrenadores y profesores), que impulsados por los valores patriarcales que rigen nuestra sociedad, tienden a premiar y reforzar el componente agónico sobre el lúdico ensalzando el valor de la competición y la victoria y con él, la aparición de comportamientos violentos carentes de cualquier tipo de validez educativa. Es por ello que urge, abordar la educación emocional de los adultos para capacitarlos en el reconocimiento y regulación de las propias emociones, así como, aumentar la comunicación entre familia y escuela a través de estrechas formas de colaboración, orientadas a ofrecer a los escolares un mismo mensaje respecto al valor y sentido de la competición en juegos y deportes. En este propósito, se hace necesario establecer en los centros escolares nuevos esquemas de funcionamiento basados en los valores éticos universales (Díaz-Agudo, 2002; Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2011). Nosotras soñamos con un deporte escolar cada día más humano, muestra de ello es la experiencia que compartimos a continuación.

Nuestra propuesta de intervención desde una pedagogía del deporte

En repetidas ocasiones, hemos tenido la posibilidad de observar el bochornoso comportamiento de algunos padres y madres que asisten a las competiciones escolares celebradas en el marco institucionalizado del deporte escolar. Se trata de adultos que movidos por la mentalidad patriarcal que rige nuestra sociedad, tienden a dirigir las acciones de sus hijos e hijas durante la competición, impulsándoles a ser más y más duros y competitivos, y

que una vez finalizado el partido, les regañan e incluso descalifican si no se comportan tal y como ellos esperan que lo hagan.

Lo grave de esta situación es que muchos de estos padres y madres ignoran el modo en el que están perjudicando a sus hijos e hijas al generarles actitudes ansiógenas que no pueden sostener y mucho menos gestionar, además de estar introduciéndoles en la rueda del *todo vale*, incluso la violencia, en la lucha por la victoria.

Teniendo en cuenta que gran parte de la población escolar, de entre 8 y 14 años, toma parte del deporte escolar institucionalizado, se hace necesaria una intervención formativa sobre las personas adultas (familias, entrenadores, docentes) que acompañan esta práctica al objeto de que la dimensión lúdica de la experiencia deportiva prevalezca sobre la agónica, pues de prevalecer esta última, juegos y deportes lejos de ser una herramienta para la gestión de la agresividad, se convierte en cantera de rivalidades, envidias, exclusiones y juego sucio.

La comprensión de la pedagogía como un espacio para la reflexión y la esperanza nos anima a compartir nuestra propia práctica profesional con el propósito de encauzar la agresividad presente en el deporte escolar hacia formas sanas de relación; en las que la experiencia de compartir prime sobre la de competir, porque ganar a cualquier precio niega la cooperación y la convivencia solidaria, y por tanto, desnuda a la persona de su dimensión social (Shields, 2008). Nuestra intervención se concreta en las siguientes ocho premisas:

1. Crear contextos de aprendizaje.
 2. Construir un lenguaje común.
 3. Elaborar un diagnóstico formativo de necesidades.
 4. Utilizar la observación como método de autoconocimiento y como estrategia que proporcione contenidos para la interacción comunicativa.
 5. Realizar *talleres formativos* que potencien la reflexión y el intercambio de opiniones.
 6. Construir conjuntamente documentos para regular la convivencia en el deporte escolar: El decálogo y la normativa.
 7. Abrir el proyecto deportivo educativo a la comunidad.
- 1) *Crear contextos colaborativos* para corresponsabilizar a las comunidades educativas del proceso de cambio. Sin implicación el cambio no es posible, por tanto, es necesario construir contextos de aprendizaje que den la posibilidad de abrir en red la experiencia formativa a la comunidad escolar, a través de soportes como: El seminario, el grupo de centro y las audiencias. En el seminario se elabora el primer nivel de diseño de la investigación. En este grupo se encuentran los agentes externos a las comunidades educativas, su función es poner en marcha la investigación y actuar como *diagnosticadores* de obstáculos para que sea la propia comunidad escolar la que encuentre la solución educativa más adecuada a cada contexto particular. Los

grupos de centro están compuestos por representantes de todos los agentes educativos que facilitan la investigación. Finalmente están los grupos donde puedan participar las diferentes audiencias implicadas. En nuestro caso, el seminario funcionó a modo de laboratorio de toda la experiencia, en él trabajamos tres investigadoras de la universidad (dos licenciadas en educación física y una en pedagogía) y tres docentes especialistas de educación física, uno por centro, que fueron los encargados de trasladar, a sus respectivas ikastolas, las líneas de trabajo acordadas en el seminario. A su vez, los grupos de centro estaban formados por representantes de la comunidad escolar implicados en el deporte escolar (un padre o madre; un docente, un monitor, una persona miembro del equipo directivo y un escolar), la participación en estas estructuras era voluntaria. Las audiencias estuvieron formadas por miembros de los colectivos en los que se desplegaron las acciones formativas (familias, escolares, docentes, monitores).

2) *Construir un lenguaje común*, a través del cual, tomar conciencia de la concepción educativa sobre la que se asientan las diferentes maneras de entender el deporte escolar con las que los implicados llegan a la investigación-formación. Una de las principales preocupaciones de los facilitadores externos debe ser mantener la reflexión e introspección como estrategias de trabajo. Interrogantes cómo ¿Qué entendemos por deporte escolar? ¿Cuál es el sentido que queremos dar al deporte en nuestra escuela? Deben ser abordados en los primeros compases de la experiencia. En nuestro caso, articulamos la construcción del lenguaje común, a través de la

elaboración del perfil de deporte educativo con el que soñaban y deseaban identificarse los centros escolares participantes en la experiencia.

3) *Elaborar un diagnóstico formativo* para conocer cuáles son las necesidades priorizadas por cada audiencia o colectivo implicado. Estamos convencidas de que no hay cambio significativo si no es la persona implicada quién identifica qué quiere cambiar, por qué quiere cambiar y hacia dónde quiere orientar el cambio. En nuestro caso, consultamos a todas las audiencias implicadas a través de grupos de discusión, en la intención de favorecer el intercambio de modos de sentir y entender la práctica deportiva escolar. Todos los colectivos coincidieron en señalar que lo primero que debía cambiar, en sus respectivos centros, eran las actitudes negativas mantenidas por las familias en la competición. Este resultado vino a ratificar el dictamen emitido por la comisión de violencia en el deporte del Gobierno Vasco en 2007, según el cual, uno de los focos de construcción de la violencia en el deporte está en el deporte escolar, y más concretamente, en las actitudes violentas que provienen de las familias.

4) *Utilizar la observación como método de autoconocimiento* y como estrategia que proporcione contenidos para la interacción comunicativa. En la medida en que ligamos formación a procesos de autoconocimiento, la observación se convierte en una práctica esencial para escapar de la mecnicidad de nuestros actos y acceder a la toma de conciencia de aquello que hacemos a espaldas de nosotros mismo (Grundy, 1991). No se trata de *pillarnos* para a ren-

glón seguido, juzgarnos, culparnos y castigarnos; se trata de darnos cuenta de nuestros comportamientos para sacarlos de la rueda de la rutina y la inconsciencia y ponerlos en el plano de la consciencia y la responsabilidad. El mero hecho de asumir, desde la voluntad, el compromiso de auto-observarnos trae consigo cambios significativos en nuestra manera de comportarnos (Naranjo, 2004). En nuestro caso, la primera tarea fue concretar las actitudes negativas sobre las que dirigir la intervención. Para ello, comenzamos a trabajar con una ficha de observación, casi en blanco, que se repartió en los grupos de centro. En ella, anotaron aquellos comportamientos y actitudes que observaron en los campos de juego y que no les gustaron. Con lo observado, tras realizar una categorización, construimos de manera colaborativa una ficha de auto-observación para ser utilizada en los partidos. Esta ficha organizaba las actitudes en cuatro dimensiones: de relación interpersonal, relacionada con las decisiones tomadas por las personas que arbitran y entrenan; relacionadas con el juego limpio y actitudes ligadas a los resultados del juego. Dimensiones emergentes similares a las que se pueden encontrar en la literatura sobre el tema pero con la significativa diferencia de haber sido concretadas a partir de una práctica de autoconocimiento, en cuyo proceso pudimos desvelar un poco más las creencias y valores que impulsan nuestros comportamientos en el deporte escolar. Además del valor de la auto-observación para quien la realiza, está el valor del dato en cuanto posibilidad de iniciar un proceso de interacción comunicativa atendiendo a los diferentes puntos de vista existentes en el grupo de trabajo respecto

a lo registrado. Por ejemplo, en una de las reuniones de trabajo una madre aportó como dato la presión ejercida sobre el árbitro, pues bien, a un padre del mismo centro escolar esta actitud le pareció *de lo más normal* en un partido en el que la competitividad debía ser alta. Trabajar sobre este tipo de discrepancias nos permite darnos cuenta de que presionar hasta la intimidación o hacer la *falta útil*, son comportamientos normales bajo la ideología de la victoria, pero no pueden ser aceptados como normales, en el deporte escolar.

5) *Realizar talleres formativos que potencien la reflexión y el darse cuenta.* En la medida en que ligamos formación a procesos de auto conocimiento y responsabilidad personal y social, consideramos necesario desplegar acciones que permitan poner en práctica uno de los principios fundamentales de la Gestalt, el hacer consciente lo inconsciente en el *aquí y el ahora*, principio éste que también encontramos en la metodología comunicativa para la que “el cambio tiene lugar cuando las personas desarrollan una mayor comprensión de la situación existente y son estimulados a actuar sobre ella” (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006, 31). La propuesta de intervención que estamos presentando se nutre de esta metodología comunicativa y formativa. En nuestro caso mantuvimos una misma estructura en los talleres o sesiones formativas desarrolladas: una primera actividad de toma de contacto con el tema central de la acción formativa, seguida de una actividad central, que trataba de generar debate en torno al tópico a trabajar (visionado de películas, dilemas, *role playing*), para finalizar con una tarea de cierre orientada a integrar lo vivenciado y

reflexionado, incluyendo una *tarea para casa* que favoreciera la reflexión individual fuera del grupo. Los temas estuvieron relacionados con las dimensiones que surgieron de la ficha de observación, y tenían que ver con la importancia que se le concede a ganar y perder; con las actitudes que se mantienen ante las decisiones arbitrales y ante el juego limpio.

6) *Construir colaborativamente el decálogo y la normativa*, el decálogo en cuanto expresión explícita de actitudes a mantener por las familias en las gradas, y la normativa en cuanto expresión explícita de los límites establecidos y los procedimientos de reparación en el caso de que éstos sean transgredidos. En el deporte escolar no todo vale, las normas están para cumplir con el juego limpio y garantizar la libertad de todo aquel que participa, ya sea en el campo de juego o desde la grada. De hecho, y según pone de manifiesto Prieto (2001 y 2004), ésta es una lección que el alumnado aprende desde muy temprana edad, pues fácilmente reconoce y acepta que los límites son necesarios para que todas las personas puedan convivir y crecer en libertad. Desde la literatura sobre el tema y desde nuestra experiencia práctica, pensamos que la elaboración de un decálogo propio, por parte de las familias, es una buena herramienta formativa para repensar los comportamientos a adoptar en las competiciones escolares. Mientras que la elaboración participativa de la normativa es un requisito en la pretensión de fomentar la libertad, y por tanto el respeto a las reglas colectivas. En nuestro caso, y en relación al decálogo, éste fue el instrumento que vertebró la acción formativa en la comunidad educativa. Nos ser-

vimos de él para abrir la experiencia a toda la comunidad. El alumnado reflexionó sobre el decálogo elaborado por las familias a través de actividades que tuvieron la misma estructura que las dirigidas a las familias, pero con materiales y propuestas adecuadas a la edad de los escolares. La intervención con los escolares supuso la inclusión de las tutoras y el profesorado de plástica en el proceso. En lo referente a la normativa, llegamos a ella a través de cada uno de los talleres formativos desarrollados, la construcción participativa de una normativa, implicó un proceso de reflexión individual y colectiva que llevó a cuestionar muchas actitudes y creencias, sobre las que no habían reflexionado hasta ese momento, y así, dar paso a las conductas de reparación. Tal y como esperábamos, fueron muchas las resistencias que encontramos en la elaboración y aplicación de la normativa, especialmente cuando llegó el momento de establecer las conductas reparadoras y el protocolo de aplicación para aquellos casos en que la normativa no fuera respetada.

7) *Abrir el proyecto deportivo educativo a la comunidad* a través de los equipos visitantes, en la intención de difundir el decálogo y, de su mano, situar el espíritu de *encuentro y amistad*, por encima del *desencuentro y pelea*. Se trata de situar el espíritu lúdico-recreativo por encima del agónico y competitivo. En esta intención resulta apropiado introducir acciones encaminadas a cuidar *la acogida y la despedida* del equipo visitante. En la acogida para rebajar la tensión sobrante en los minutos previos a la competición y en la despedida para calmar la tensión creada por la competición. En nuestro caso, en las acogidas recurrimos a

diferentes acciones como: saludar, acompañar a los vestuarios, entregar el decálogo y explicarles que estábamos desarrollando un proyecto educativo-deportivo a favor de una buena convivencia en el deporte escolar, etc. La despedida, consistió en realizar un tercer tiempo tras el partido. Con esta acción buscábamos cuidar, mimar el tono del cierre tras el encuentro. Recurrimos a ofrecer un *lunch* preparado por las familias con alimentos y bebidas que podía ir desde simples galletas con un poco de agua hasta una tortilla de patatas, con un caldo caliente. En definitiva, se trata de encontrar acciones que ayuden a construir un clima saludable y respetuoso que rebaje la tensión sobrante generada durante la competición.

La aventura de investigar investigándose, en el deporte escolar, trabajando de forma colaborativa las familias y la escuela, no es una utopía, es una realidad al servicio de quien disponga de, ciertas condiciones estructurales y grandes dosis de motivación y compromiso personal y social. En nuestro caso, los participantes valoraron positivamente la oportunidad que el programa les había ofrecido para reflexionar sobre el deporte escolar y ser más conscientes de sus comportamientos negativos y de las consecuencias de los mismos en la educación de sus hijos e hijas. Valga de muestra la siguiente voz de una de las madres, miembro de uno de los grupos de centro, que participó activamente de la experiencia:

“He podido reflexionar sobre mi comportamiento y mi actitud como madre en los partidos, entrenamientos... He entendido que nuestra actitud es determinante para el futuro comportamiento de nues-

tros hijos e hijas, y lo fácil que es hacerlo mal creyendo que lo estás haciendo bien...”.

Mirando hacia atrás para seguir adelante

Al hilo de lo expuesto, como investigadoras y educadoras, vemos la necesidad de abordar los significados atribuidos a la agresividad para clarificar su función en la educación.

Desde las teorías del instinto, la frustración y el aprendizaje social, nos mostramos a favor de una educación que ayude a poner la energía vital agresiva al servicio del crecimiento y fortalecimiento de la identidad personal, para estimular la asertividad frente a la sumisión, y la expresión canalizada de la agresividad frente a su represión o expresión violenta de la misma en situaciones de frustración o conflicto.

Estamos convencidas de que el problema no es ni la agresividad ni el enfado, sino nuestra incapacidad para reconocerlos, escucharlos y encauzarlos dentro de marcos de convivencia democráticamente contruidos. Nuestras carencias, en este sentido, son consecuencia de los valores culturales en que hemos sido socializados. Por ello, necesitamos desvelar cuál es nuestro bagaje cultural respecto a la agresividad, para discernir qué queremos rescatar y qué cambiar, porque sólo desde esa claridad de conciencia estaremos en disposición de escuchar, acoger y acompañar a nuestros escolares en la gestión y encauzamiento de su emocionalidad dentro de formas de comportamiento respetuosas y solidarias.

En esta tarea, consideramos imprescindible el trabajo de auto-observación en el que los adultos, responsables de la educación de nuestros menores, nos situamos en el foco de indagación para dotar de mayor flexibilidad a nuestro comportamiento y no estar repitiendo, una y otra vez, la misma escena de nuestra propia infancia olvidada. Por tanto, nuestra propuesta apunta a saber más y mejor de nuestra propia agresividad y el modo en que la proyectamos en nuestros menores. Nos parece necesario que familiares, profesores y técnicos deportivos colaboren en el propósito de construir contextos de práctica deportiva en los que el respeto, la diversión y el buen humor primen claramente sobre la competición y el enfrentamiento. Cerramos este artículo con una cita que nos sitúa ante la necesidad de abrir la puerta a la educación emocional “La sumisión y la inhibición de la agresividad tienen tanta importancia como la misma violencia” (Rof Carballo, 1987, 179).

Dirección para la correspondencia: Ana María Macazaga López. Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Escuela de Magisterio, Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea. Barrio Sarriena, s/n. 48940, Leioa. E-mail. ana.makazaga@ehu.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. XII. 2012.

Bibliografía

- ALBERT, J. (2009) *Ternura y agresividad* (Madrid, Mandala).
- ARENAS FERNÁNDEZ, G. (2006) *Triunfantes Perdedoras* (Barcelona, Grao).
- BANDURA, A. (1984) *Teoría del aprendizaje social* (Madrid, Espasa-Calpe).
- BERKOWITZ, L. (1996) *Agresión, Causas, consecuencias y control* (Bilbao, Desclee).

CARBONERO MARTÍN, M.; MARTÍN ANTÓN, L.; ROJO FRUCTUOSO, J.; CUBERO, J.L. y BLANCO, M^ª. A. (2002) Visión de la violencia escolar desde la familia, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Ver: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp> (Consultado el 5.3. 2011).

CECCHINI ESTRADA, J.; GONZÁLEZ, C.; ALONSO GONZALEZ, C.; BARREAL, J.; FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, C.; GARCÍA VIEJO, M.; LLANEZ, R. & NUÑO, P. (2009) Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria, *Apunts*, 96, pp. 34-41.

GUTIERREZ, C.; GARCÍA VIEJO, M.; LLANEZ, R. y NUÑO, P. (2009) Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria, *Apunts*, 96, pp. 34-41.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, pp. 57-78.

DOLLARD, J.; DOOB, L. W.; MILLER, N. E.; MOWRER, O. H. y SEARS, R. R. (1939) *Frustration and aggression* (New Haven, Yale University Press).

ENGLER, B. (1990) *Introducción a las Teorías de la Personalidad* (México, McGraw Hill).

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2001) Hacia una pedagogía de la lucidez, en ISIDORI, E. y FRAILE, A. (eds.) *La Pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos* (Roma, Edizioni Nuova Cultura) pp. 43-81.

FREUD, S. (1973) *El malestar en la cultura y otros ensayos* (Madrid, Alianza).

FROMM, E. (1975) *Anatomía de la destructividad humana* (Madrid, Siglo XXI).

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SANCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006) *Metodología comunicativa crítica* (Barcelona, El Roure).

GREGORIO GIL, C. (2007) Los significados de la masculinidad y femineidad en las prácticas escolares: La producción de cuerpos violentos, en MUÑOZ, A.; GREGORIO, C. y SÁNCHEZ, A. (coord.) *Cuerpos de mujeres. Miradas, representaciones e identidades* (Granada, Universidad de Granada) pp. 123-142.

- GRUNDY, S. (1991) *Producto y Praxis del curriculum* (Madrid, Morata).
- HORNEY, K. (2003) *El proceso terapéutico* (Barcelona, La llave).
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977) *Simbología del movimiento* (Barcelona, Editorial científico médica).
- LAPIERRE, A. y LAPIERRE, A. (1982) *El adulto frente al niño* (Barcelona, Editorial científico médica).
- LEVY, N. (2006) *La sabiduría de las emociones* (Barcelona, De bolsillo).
- LORENZ, K. (2005) *Sobre la Agresión: el pretendido Mal* (Madrid, Siglo XXI).
- LOWEN, A. y LOWEN, L. (2005) *Ejercicios de Bioenergética* (Barcelona, Sirio).
- MACAZAGA, A. (2003) *Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos* (Bilbao, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea).
- MACAZAGA, A.; REKALDE, I. y VIZCARRA, T. (2011) *Pedagogía del deporte escolar y valores educativos. Reflexiones sobre una experiencia*, en ISIDORI, E. y FRAILE, A. (eds.) *La Pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos* (Roma, Edizioni Nuova Cultura) pp.251-300.
- MAGANTO, C. y MAGANTO, J. M^º. (2010) *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas* (Madrid, Pirámide).
- MARÍN FERNÁNDEZ, B. (1996) *El entrenamiento deportivo en la mujer*, en BALLESTEROS, J. (coord.) *Mujer y deporte* (Oviedo, Universidad de Oviedo).
- MILLER, A. (1992) *Por tu propio bien* (Barcelona, Tusquets).
- MILLER, A. (2002) *La madurez de Eva. Una interpretación de la ceguera emocional* (Madrid, Paidós contextos).
- MYERS, D. (1995) *Psicología social* (México, McGraw-Hill).
- PRIETO, M. (2001) *Educación para la democracia en las escuelas: Un desafío pendiente*, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Ver: <http://www.rieoei.org/deloslectores/497Prieto.pdf> (Consultado el 11.5. 2011).
- PRIETO, M. (2004) *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. *Revista Enfoques Educativos*, 6: 1, pp. 19-29.
- NARANJO, C. (2004) *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (Vitoria-Gasteiz, La llave).
- ROF CARBALLO, J. (1987) *Violencia y Ternura* (Madrid, Austral).
- SCRATON, S. (1995) *Educación física de las niñas: un enfoque feminista* (Madrid, Morata).
- SHIELDS, D. L. y BREDEMEIER, B. (2008) *Can sport build character?*, en LAPSLEY, D. y POWER, F. C. (Eds.) *Character psychology and education* (University of Notre Dame Press).
- SKINNER, B. F. (1977) *Ciencia y conducta humana* (Barcelona, Fontanella).
- TOMÉ GONZALEZ, A. (1996) *Incidencia del género en las relaciones interpersonales y en el desarrollo de actitudes y valores*, en *La coeducación, ¿transversal de transversales?* Programa de las jornadas sobre educación (Vitoria-Gasteiz, Emakunde) pp. 23-45.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (2001) *Deporte y educación*, en VÁZQUEZ, B. (coord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (Madrid, Síntesis) pp. 333-355.
- WEINBERG, R. y GOULD, D. (1996) *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico* (Barcelona, Ariel).
- VIZCARRA, T.; MACAZAGA, A. y REKALDE, I. (2009) *Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar* (Bilbao, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea).

Resumen:

¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos, deportes.

Nuestra experiencia como profesionales de la educación física y el deporte nos lleva a constatar las actitudes, en ocasiones contrapuestas, que la comunidad educativa mantiene ante el tema de la agresividad.

vidad en juegos y deportes. El presente artículo tiene por objeto contribuir a la reflexión compartida en torno a qué es y qué función cumple la agresividad desplegada en estas prácticas corporales en los procesos de crecimiento personal y social. En este propósito, además de exponer qué entendemos por agresividad y qué significado le atribuyen los escolares, presentamos una propuesta de intervención, orientada a las familias que acuden a las competiciones deportivas, en la convicción de que corresponde a las personas adultas construir marcos educativos segurizantes que hagan realidad la práctica de un deporte escolar educativo que posibilite la expresión canalizada de la agresividad.

Descriptores; Agresividad, deporte escolar, valores, educación emocional, formación de familias.

Summary:
How to Channel Aggressiveness: A Proposal of Intervention Through Games and Sports.

Our experience as physical education-sport professionals leads us to observe the contradictory attitudes which the educational community holds regarding the topics of aggressiveness in games and sports. This article aims to contribute to the joint reflection about what aggressiveness is and how it is expressed in these bodily practices in the process of personal/social growth. In addition to laying out what we mean by aggressiveness and the meaning school children attribute to it, we present a proposal for intervention directed toward families who attend sports competitions, in the conviction that it is the responsibility

of adults to build secure educational framework which enable the practice of educational school sports and thereby allow for the channeling of aggressiveness.

Key Words: Aggressiveness, school sport, values, emotional education, family formation.