

Educación, género y deporte: jóvenes de etnia gitana y práctica físico-deportiva

DORA BLASCO

Diputación General de Aragón. Zaragoza

RESUMEN

Este artículo se centra en las relaciones entre el género y el desarrollo de la actividad deportiva en los colegios, poniendo de manifiesto que la cultura de las jóvenes gitanas repercute directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física. Se analizan los rasgos que caracterizan dicha cultura y cómo interactúan éstos con la docencia mencionada. Se describen situaciones y problemas cotidianos observados en un centro escolar público con el objetivo de que proporcionen algunas claves para llevar a buen término los contenidos curriculares básicos de la educación física en el caso concreto de las niñas de etnia gitana de tercer ciclo de primaria.

Palabras clave: Cultura gitana, Género, Deportes, Juegos, Danza, Cuerpo, Zaragoza.

SUMMARY

This article concerns the relationship between gender and the practice of sports at school. The author shows that the cultural heritage of young Gypsy women has a direct effect on the process of learning as well as teaching physical education. She analyzes the traits of such heritage and the way they interact with physical education as a course in school. She describes common, everyday situations and problems occurred at a public school and presents them as pieces of practical information for an adequate implementation of basic programs of physical education as they specifically affect Gypsy girls enrolled in the 3rd phase of Primary School.

Key Words: Gypsy Culture, Gender, Sports, Games, Dancing, Body, Saragossa.

INTRODUCCIÓN

Cuando una profesional especialista en educación física debe afrontar la enseñanza de esta asignatura en una escuela pública donde casi la totalidad de los alumnos son de etnia gitana se encuentra sin duda ante una

experiencia laboral nueva, distinta¹. En determinados casos puede suponer un cierto choque cultural entre los alumnos y los maestros payos². Este encuentro es un hecho que hay que tener muy en cuenta cuando hablamos de educación (Enguita 1999)³.

Si dicha interacción se manifiesta en cualquiera de las áreas curriculares de la escuela, en el caso de la educación física se hace todavía más evidente. Sólo comprendiendo las particularidades de dicha interacción lograremos adaptar la enseñanza con el único objetivo de que los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales previstos por la misma, básicos para su desarrollo académico, permitiendo de este modo trabajar algunos de los contenidos detallados en la programación docente.

En este proceso de adecuación es absolutamente pertinente considerar la cuestión del género. Sin entrar en tópicos ampliamente difundidos, cabe destacar que, entre las personas de etnia gitana, la definición de lo masculino y lo femenino adquiere particularidades propias. De los hombres —tal como señalan algunas de nuestras informantes⁴— se espera que sean “rudos, viriles, fuertes”, etc. De las jóvenes gitanas se valora su dedicación al cuidado de la familia y del hogar; dos tareas importantes en el rol de esposa y madre al que rápidamente acceden. Muy temprano, con trece, catorce o quince años, se responsabilizan ya de tareas consideradas generalmente como de adultos. Por ejemplo, en el ámbito doméstico, llevan a cabo parte de las labores de limpieza y del cuidado de hermanos y de otros familiares (abuelo, tío, etc., de la familia extensa residente en la misma unidad familiar). De estas “niñas”, hay que destacar su importante papel en la procreación y en la perpetuación de su modo de vida. Pronto tienen “novio”,

¹ El presente artículo es fruto de la experiencia profesional, complementada con el trabajo de campo, de la autora en el Colegio Público Ramiro Solans, en el barrio de Oliver de la ciudad de Zaragoza, el cual acoge a un importante porcentaje (superior al 80%) de alumnos de etnia gitana residentes en el barrio.

² “Payo” es el término con el que las personas de etnia gitana se refieren a las que no lo son.

³ El propósito de este trabajo es reflexionar, desde la experiencia personal vivida en la escuela pública española, acerca de este *encuentro* y proponer algunas ideas. No se trata de un ensayo de erudición teórica, por lo que las referencias bibliográficas pueden resultar escasas, sino más bien, partiendo de una perspectiva etnográfica, de plantear dudas, inquietudes e interrogantes (que en ocasiones tienen difíciles respuestas) que son el resultado del trabajo diario en la enseñanza de la educación física en contextos de diversidad cultural.

⁴ Amén de los datos obtenidos gracias a las informantes (alumnas) del colegio, han sido de especial importancia los proporcionados por miembros y profesionales de distintas asociaciones gitanas de Zaragoza. Por eso gran parte de los datos que citamos provienen de ambas fuentes: estudiantes gitanas y miembros de dichas asociaciones.

adquiriendo un compromiso fuerte con la familia política. En este caso, y tras el matrimonio, el papel de la suegra en la socialización de la nuera es fundamental y la joven mujer adquiere un rol de dependencia que le obliga a abandonar parte de su vida anterior (San Román 1997).

Como consecuencia de todo lo mencionado, y especialmente en el caso de las niñas, con frecuencia renuncian progresivamente a sus estudios y otras actividades⁵; entre ellas, el deporte. Por tanto, nos atreveríamos a decir, a través de la experiencia observada y de las entrevistas llevadas a cabo, que si las mujeres gitanas realizan algún tipo de actividad física dirigida y reglada es, exclusivamente, durante el periodo obligatorio de tiempo que pasan en la escuela. Normalmente, como cualquier estudiante, acabarían los estudios primarios con once o doce años; sin embargo, en una parte considerable de casos, debido al absentismo y al retraso que, por las razones descritas anteriormente u otras, acumulan, suelen terminar esta etapa con un año más⁶. Es decir, las que más tarde terminan, finalizan el periodo de la primaria con trece o catorce años. Este dato es importante porque significa que a partir de esta edad la mayoría de estas niñas dejan de recibir educación física. El paso por el instituto (continuando sus estudios) suele ser breve e irregular de forma significativa, debido a las responsabilidades que asumen y que ya han sido mencionadas. De todos modos, hay que aclarar que este recorrido es generalista y que existen jóvenes que terminarán cuando menos los estudios de ESO⁷ e incluso, que accederán a los estudios universitarios⁸.

Partiendo del contexto descrito, el análisis que hemos realizado sobre mujeres gitanas y deporte adquiere sentido cuando hablamos de las niñas

⁵ No es el objetivo de este estudio profundizar en otro tipo de problemáticas que en ocasiones pueden vivir estos niños y que pueden ser causa de una falta de adecuación en su formación académica. Nos centraremos aquí únicamente en situaciones directamente derivadas de su interacción escolar en el campo de la educación física.

⁶ Recordamos que a lo largo de la educación primaria, la ley vigente en la actualidad sólo permite que se repita un curso. Por esta razón los estudiantes que repiten, sea cual sea su origen cultural, terminan la enseñanza primaria como máximo con 13 años (excepcionalmente con 14).

⁷ Las siglas ESO responden al acrónimo conocido como Educación Secundaria Obligatoria, hasta los 16 años. Algunas chicas gitanas alcanzan el certificado que se les otorga al terminar esta etapa.

⁸ Hay que destacar que de entre los universitarios gitanos que actualmente estudian en la Universidad de Zaragoza, la mayoría son mujeres. Según los datos que nos han proporcionado algunos profesionales relacionados con la cultura gitana en Aragón, hay ya cuatro mujeres en la Universidad de Zaragoza y parece ser que en el próximo curso va a comenzar estudios universitarios un joven. Agradezco a diferentes personas de la Asociación de Promoción Gitana de Zaragoza su ayuda e información sobre diferentes aspectos de este estudio.

que se encuentran cursando la educación primaria, especialmente en tercer ciclo⁹. La importancia otorgada a la educación, conceptos como los de disciplina, esfuerzo, etc., concretamente el papel del género y toda una serie de aspectos de índole diversa presentan particularidades muy específicas de cara a su relación con las organizaciones educativas. No debemos entender, sin embargo, estos aspectos citados, en absoluto como negativos, sino todo lo contrario. Coincidimos con Maffesoli (1990) cuando dice que: “la tensión de las heterogeneidades [...] aseguraría la solidez del conjunto. [...] Así, modos de vida ajenos entre sí pueden engendrar [...] una manera de vivir común” (1990: 182, 188).

Por lo tanto, debemos señalar la necesidad de comprender los mecanismos y las variadas situaciones y comportamientos que se producen fruto de estas situaciones mencionadas como producto de nuestra diversidad mestiza (Palomero Fernández 2005). Nuestra intención no es, de ningún modo, propagar ningún discurso doctrinal, sino lo más ajustado posible a la realidad de los docentes que viven —vivimos— diariamente este encuentro profesional. Si en educación se apuesta hoy en día —al menos sobre el papel— por la diversidad como un elemento esencial en el desarrollo de las sociedades, que ofrece riqueza al alumnado, al profesorado, etc., asumimos también que todos juntos permiten lo que se busca en cualquier escuela: integración del aula —de la sociedad— como un todo, y desarrollo. Aquí reside el mayor de los entusiasmos y también la mayor de las dificultades: trabajar en la diversidad, porque se apuesta por ella, adaptando los contenidos curriculares y las prácticas profesionales en beneficio de los estudiantes, sea cual sea su origen cultural.

EDUCACIÓN FÍSICA Y JÓVENES GITANAS

La cotidianeidad en el aula: algunas dificultades y propuestas de actuación

La experiencia que narramos en estas líneas se corresponde con la realidad que se vive en algunos centros públicos españoles situados en barrios urbanos “tradicionalmente” marginales. En concreto, como ya hemos adelantado en nota a pie de página, las siguientes reflexiones proceden de nuestro trabajo diario en uno de estos centros escolares ubicado en Zaragoza: el Colegio Público Ramiro Solans, en el barrio Oliver de Zaragoza.

⁹ El tercer ciclo de educación primaria corresponde a niños de 5º y 6º cursos. Su edad oscila normalmente entre los diez y doce años. Nuestros alumnos gitanos en el centro de referencia en el cual hemos llevado a cabo nuestro trabajo de campo -el Colegio Público Ramiro Solans, en el barrio Oliver de la ciudad de Zaragoza- y debido a los motivos antes citados, tienen entre diez y trece años.

La situación analizada es la docencia de educación física en tercer ciclo de primaria¹⁰. Su alumnado está compuesto en un 84% por población gitana¹¹. En estas aulas, chicos y chicas están acostumbrados a convivir; sin embargo, no lo están tanto a compartir tareas. Y no porque en la escuela no se incite a ello, atendiendo a la necesidad de educar en igualdad, sino porque estos alumnos afirman encontrar “impedimentos”, resistencias de carácter ideológico, a la hora de compartir el trabajo.

Los roles de hombre y mujer vienen social y culturalmente “construidos” desde la más tierna infancia y se proyectan, tanto en la vida doméstica como en la escolar. Las aulas nos muestran cómo estas chicas y chicos recorren caminos paralelos que raras veces se entrecruzan. En la clase de educación física, por ejemplo, expresan ya sus reticencias al escuchar las instrucciones del profesor, al comienzo de una sesión, como en el caso de hacerles jugar en parejas mixtas. Ello evidencia ya desde un primer momento que la realización conjunta de cualquier actividad cooperativa entre chicos y chicas va a ser complicada. Sin embargo, desde todas las áreas en general, y desde la que nos ocupa en particular, el profesorado realiza un trabajo intenso con el fin de alcanzar los objetivos de la educación: cooperación, igualdad, respeto. Cuando se consigue que chicos y chicas trabajen mezclados, el tiempo real de la sesión debe disminuir debido al esfuerzo que supone para los alumnos realizarla conjuntamente. No obstante, aunque sea un tiempo mínimo, se considera que nunca es tiempo perdido y que el resultado puede merecer la pena en términos educativos.

Otro de los hechos destacables al respecto es que, ya antes de empezar la sesión de educación física, las niñas ofrecen resistencias a su práctica. Algunas de ellas va a comunicar su imposibilidad de realizar la clase por motivos de lo más diverso: “cansancio”, “inapetencia”, falta de vestuario por “olvidos involuntarios”, “pereza”, “enfermedades” (entre la que se incluye la menstruación), etc. Todas estas excusas no manifiestan más que una baja predisposición para la práctica deportiva.

La asignatura de educación física suele ser afrontada con alegría, porque la consideran más un esparcimiento que trabajo. Es importante ser conscientes de que sus escasos deseos provienen de roles asignados, y no hay que entenderlos como caprichosos (de hecho, más adelante veremos, que algunos esfuerzos mayores incluso, considerados como apropiados en

¹⁰ El motivo por el que se ha elegido este ciclo es porque, por las razones apuntadas con anterioridad, coincide, *grosso modo*, con el final de la práctica del ejercicio físico regulado, por parte de las niñas gitanas (hacia los trece años).

¹¹ Esta realidad se da principalmente en centros escolares públicos; no sabemos de ningún centro concertado que tenga en sus aulas un porcentaje parecido de población gitana.

términos culturales propios, como por ejemplo bailar, son alegremente realizados).

En el gusto por las sesiones de educación física, chicos y chicas no pueden ser más opuestos. Los chicos, salvo alguna excepción, no acostumbran a estar dispuestos a perderse la clase aún teniendo motivos para ello (catarros, escayolas en piernas, brazos, etc.). Es tal su interés que asisten a estas sesiones incluso, en ocasiones, después de haber faltado a las clases anteriores. Hay que señalar que este tipo de comportamiento no está permitido en el centro y que conocen la obligatoriedad de acudir al colegio desde la primera hora de la mañana. No obstante, también hay que ser conscientes de la capacidad motivadora que tiene, para estos niños, el deporte. Como decimos, su afición es alta. De entre todos los deportes, el fútbol es el más valorado, de manera muy significativa. Gracias a esta alta consideración, el balompié es “usado” en ocasiones como reforzador convirtiéndose en un estímulo que espolea el trabajo y el rendimiento en otras actividades.

Sin embargo, tal motivación suele ser muy escasa en el caso de las niñas. Para conseguir su participación hay que presentar la actividad de la forma más atrayente posible. El resultado suele ser irregular. Para que sea positivo, es decir de cara a que las niñas realicen los ejercicios, es imprescindible, habitualmente, que el especialista participe en el juego; se hace necesario estar presente activamente. Si las alumnas perciben que la actividad está dirigida en términos marciales, sin implicación, desaparece gran parte de la ilusión depositada en la actividad, comienzan las quejas y puede acabar por no llevarse a cabo —al menos de buen grado y participativamente— lo propuesto por el docente. También hemos observado que el hecho de que la profesora sea una mujer facilita en mayor grado el buen desarrollo de la sesión. Cuando las jóvenes ven que una profesora dirige y domina la actividad, hay un incremento en su participación y una mayor disposición a practicarla. Podríamos decir que es como si se produjera un cierto acercamiento afectivo que invita a trabajar de manera adecuada.

No ocurre lo mismo, por otro lado, cuando los alumnos son hombres. Por parte de los chicos —y tal como hemos podido contrastar en relación con otros colegas varones— la reacción es diferente, ya que, aunque identifican la figura del profesor tanto con el hombre como con la mujer, no dejan de adoptar una posición pasivo-agresiva ante la aceptación de normas, condiciones o situaciones propuestas por la profesora, fruto, como hemos dicho, de su concepción en cuanto al género. El trabajo para conseguir imponer una cierta autoridad (entendida ésta como un poder socialmente reconocido, imprescindible para la gestión de la clase) puede ser, pues, más largo y costoso.

En virtud de estas circunstancias, las dificultades existentes en la enseñanza de este tipo se pueden entender de manera más general: hay que motivar a las niñas participando en las tareas y es necesario mostrar autoridad con los niños para que también rindan. El problema reside en acertar con las actividades que ilusionan a niños y niñas por igual, para conseguir los objetivos del currículo, salvando las dificultades expuestas hasta ahora: baja motivación de las niñas, monotemáticos intereses de los niños (en torno al fútbol, principalmente), resistencia a trabajar conjuntamente y a reconocer fácilmente la autoridad. Cuando no se salvan estos inconvenientes, los alumnos quedan fuera de los juegos propuestos surgiendo conflictos que impiden a menudo el desarrollo de la sesión.

La duración de las sesiones y de las actividades presenta también sus propias particularidades, por varias razones. Para que todo se desarrolle adecuadamente, hay que analizar dónde está el límite de tiempo para sacar el mayor rendimiento a una tarea. Si se excede, y se agota más de la cuenta, pueden empezar enfrentamientos verbales o físicos entre los alumnos. Obviamente, en ningún libro se explica dónde están estos mínimos de exigencia, sino que se aprenden gracias a la experiencia y a la capacidad de observación. Por esta razón hay que cambiar de actividad. Esta estrategia, muchas veces, también conlleva problemas de comportamiento que hay que controlar y que provocan la interrupción del ritmo de la clase. Para salvarlos, es importante que los chicos empiecen cuanto antes otra tarea, a ser posible, aquella que más desean: el fútbol (uno o dos alumnos en cada clase prefieren el baloncesto o el tenis). Mientras la llevan a cabo, su comportamiento es “casi” ejemplar. Surgen los “roces” propios de cualquier ejercicio que implica competitividad, fáciles, sin embargo, de gestionar por los alumnos mismos. Durante la ejecución de este deporte, se incorporan, además, virtudes y valores propios de la actividad deportiva: compañerismo, sacrificio, entrega, organización, etc. (Cf. García Ferrando *et al.* 1998). En definitiva, es aconsejable, dejar los últimos minutos de clase (unos diez o quince aproximadamente) para que chicos y chicas elijan el juego que desean. De esta forma se consigue un mayor rendimiento en las tareas obligatorias propuestas con anterioridad.

Mientras los niños juegan al fútbol, ¿qué hacen las chicas? Para todo el alumnado en general, independientemente de su origen o extracción social o cultural, el tipo de actividad físico-deportiva preferida viene claramente condicionado por el género. Y es que a pesar de que se trabaja de forma igualitaria con todo el alumnado, hay que entender que las niñas reciben con escaso interés algunos deportes, sobre todo, aquellos que contradicen la construcción asumida de su concepto de la feminidad (atletismo, fútbol,

etc.¹²). Así, mientras los alumnos juegan al fútbol, las niñas “reposan” después del trabajo realizado. Algunas pueden animarse a jugar con sus compañeros, pero siempre por poco tiempo; se cansan por motivos diversos; algunos extractos de sus razones se exponen a continuación: “no nos pasan”, “me aburro”, “prefiero ver qué hacen las demás”, “no quiero hacer ya nada más”, “estoy muy cansada”, “quiero ir ya a cambiarme al vestuario”. Otras optan por ensayar o mostrar algún paso de baile, jugar con aros, cuerdas, etc., pero de nuevo, sin continuidad.

El baile

Como hemos señalado, las niñas aceptan con agrado algunas actividades físicas (por ejemplo, jugar con aros o cuerdas). Sus tareas preferidas acostumbran a ser individuales y raras veces constituyen equipos para iniciar un partido del deporte que sea. Pero si hay un ejercicio físico que, según manifiestan, las apasiona es el baile, que tiene una posición privilegiada en su jerarquía de preferencias. A la hora de ponerlo en práctica, una o dos niñas bailan y el resto mira. En este contexto, no admiten consejos, ni propuestas de coreografías por parte de la profesora. Bailan, pero siguiendo sus pautas; normalmente siguen las últimas tendencias, como es el caso del *breakdance*, música que caracteriza un movimiento cultural conocido como *hip-hop*. El flamenco, que sería el estilo supuestamente de referencia, queda en un segundo plano. Ciertamente es que lo practican pero en sus reuniones familiares o cuando acuden, casi a diario, al “culto”¹³. No por ello deja de ser practicado en el colegio, no sólo en el área que nos ocupa, sino también en clase de música, acompañado de guitarras o en los recreos.

El baile tiene otra virtud: en él se reúnen chicos y chicas. Unos a otros se enseñan pasos nuevos que han aprendido o se inventan nuevos movimientos. Nos atreveríamos a decir que el baile es la única actividad de carácter “físico-deportivo” (entendido, en este caso, de manera amplia) en la que niños y niñas participan conjuntamente sin reticencias. En este punto, hay que destacar que, mientras que en otros ámbitos culturales —tal como

¹² En un trabajo anterior (Blasco 2003) tratamos de la categorización social de los deportes en función del género. Uno de los resultados de aquel estudio fue que las niñas raras veces se percibían jugando al fútbol y cuando lo practicaban se representaban asumiendo papeles de sumisión: portero del equipo, suplente en el banquillo, etc.

¹³ La mayoría de estos niños practican la religión evangelista. Sus reuniones son conocidas como “culto” y son dirigidas por un pastor. Éste es uno de los miembros de la comunidad que cuenta con su propia familia. Es respetado por todos y sus enseñanzas son valoradas (en referencia a la práctica de la fe evangelista por parte de los individuos de etnia gitana en Andalucía, ver el estudio de Manuela Cantón 2004).

hemos podido constatar en otros contextos físico-deportivos— los chicos pueden asociar el baile con la feminidad, y por lo tanto se resisten a practicarlo, sus homólogos gitanos no establecen tal asociación.

Hay que hacer un especial hincapié en el tipo de música al que son aficionados y, algunos de estos chicos, verdaderos “especialistas”. Aunque comparten la preferencia, habitual en los niños de esta edad, hacia la música disco (sobre todo las chicas), sienten gran admiración, en el caso del grupo concreto con el que hemos trabajado, por el movimiento *hip-hop*. Esta “subcultura” que surgió en barrios marginales de Nueva York y que recientemente ha estado también muy presente en las revueltas francesas de noviembre de 2005, es adoptada por estos chavales como forma de expresión.

En este movimiento cultural se aglutina una estética muy definida que la mayoría imitan: ellos, pantalones bajos, camisetas anchas y zapatillas de deporte; ellas, pantalones acampanados, camisetas ajustadas y zapatos de plataforma o zapatillas deportivas. La parte vocal (*rap*) cuenta a través de sus rimas mensajes que aprenden de memoria, y con el *breakdance* dan rienda suelta al arte que tienen dentro. Esta música es la expresión de la vida diaria, de la calle. Por ello, muchos de estos niños de etnia gitana se identifican con facilidad con estas melodías, ya que debido a sus variadas condiciones familiares y sociales se sienten de uno u otro modo reconocidos en ellas. Construyen un imaginario donde sentirse incluidos: se convierten precisamente en “niños de barrio” —por parafrasear el título de una canción del popular grupo andaluz “Las Niñas”—, en “niños de calle”, por lo que asumen este fenómeno cultural. Una reciente noticia de prensa decía:

el hip-hop es un fenómeno global, una muestra de la cultura y las formas de vida urbanas que se ha adoptado en distintos países con características similares. Un tipo de música cargado de mensajes, una estética, una actitud ante la vida que ha calado entre los jóvenes (Ortega Dolz 2005).

Los protagonistas verdaderos son los chicos que, con sus piruetas imposibles, se convierten en verdaderos gimnastas; las chicas apoyan con palmas y movimientos a sus compañeros, participando de lleno en esta actividad altamente atractiva, lúdica e identitaria. Podríamos afirmar que chicos y chicas la asumen como propia, recreando un sentimiento de pertenencia a esta “subcultura marginal”, representada por el *hip-hop*, cuyos aficionados principales asisten a centros escolares públicos de barrios “periféricos”.

Salud, higiene y estética corporal

Finalmente, al terminar la sesión de educación física se debe incidir en un contenido esencial para la formación de los estudiantes, que se trabaja de manera constante en todas las áreas pero que tiene, en la que estudia-

mos, especial relevancia. Hablamos de la higiene y la salud corporal. Entre los alumnos que nos ocupan, la limpieza del cuerpo no es, en sí misma, necesariamente algo prioritario. Algunas de sus afirmaciones así lo expresan. La estética es lo prioritario en el aseo personal. Una de las tareas importantes del profesorado es socializar en higiene, relacionándola con la estética como baza de promoción, y no promocionándola en términos de beneficio para la salud¹⁴.

Los chicos cuidan su imagen —por ejemplo, se compran zapatillas y camisetitas de marcas conocidas. Después de la clase de educación física, los chicos pueden ponerse sus mejores ropas sin necesidad de ducharse anteriormente. No están interesados, ni consideran importante (salvo pocas excepciones en cada uno de los grupos estudiados), lavarse y cambiarse de ropa después de la clase de educación física. Se preocuparán, por ejemplo, de mojarse el cabello a la salida del polideportivo, para aparecer de nuevo peinados, pero no se darán, en la mayor parte de los casos, una ducha. El pudor personal entra también en juego a la hora de la ducha, y es un factor que, en el caso de los chicos, también ha de ser tenido en cuenta.

Las niñas gitanas, asimismo, dan mucha importancia a su imagen —les gusta peinarse, maquillarse ligeramente, perfumarse, etc.— y salir del pabellón causando admiración, pero presentan más resistencias a la hora de ducharse, preferentemente por cuestión de pudor. El cuerpo es íntimo y su cuidado se relega al hogar. Las chicas solicitan que se les permita dedicar más tiempo del señalado (al menos los últimos diez minutos de la clase de educación física) para realizar su aseo. No importa que, en ocasiones, su bajo nivel de implicación en la clase haga innecesario el paso por el vestuario. Como jóvenes gitanas están muy interesadas en que su aspecto físico sea agradable, sobre todo porque, como ellas mismas manifiestan abiertamente, “gustar” es uno de sus intereses. Por este motivo, desean dedicar al cuidado de su imagen el tiempo oportuno. Es importante resaltar que, tal como afirman, no consideran que la práctica deportiva beneficie la mejora estética de su cuerpo (a diferencia de otras mujeres, que utilizan el deporte para mantener su belleza). Aunque pudieran llegar, en algunos casos, a reconocer esta asociación, de momento no parecen dispuestas a asumir el sacrificio que conlleva.

Las chicas consideran en mayor medida que los chicos, que “el cuerpo y el aspecto externo son la primera tarjeta de presentación y tienen un papel

¹⁴ La importancia que se otorga a la higiene, a la salud, a la estética, etc., varía culturalmente y en el tiempo dentro de una misma sociedad. La relación entre la higiene corporal y la salud es incontestable. Por este motivo, se insiste tanto en las escuelas en la limpieza personal de los alumnos. Desgraciadamente dicha asociación higiene-salud no es necesariamente evidente en cualquier contexto.

totalmente relevante en la interacción social” (Esteban 2004: 124). De hecho, en sus discursos, señalan que —aunque sea injusto— “si eres guapa te cogerán para más cosas”.

Como hemos dicho, para estar guapas estas jóvenes le dedican tiempo a la ropa y a los cosméticos, ya que desde muy pronto (hacia los diez años), empiezan a establecer una relación entre la belleza y el éxito “matrimonial”. En cierto sentido, y con cierta preocupación, interpretamos que estas jóvenes se auto-perciben ya a edad temprana como objetos de deseo. Como señala Mari Luz Esteban:

Una persona que vive en función del deseo de las demás, que es parte pasiva, que está objetualizada. Por la otra, sujeto de deseo una persona que desea, que ‘define’ su objeto de deseo, que sabe o busca saber que es lo que le gusta y lo que no, que pide, que es parte activa. En el reparto de papeles a las mujeres nos ha tocado ser los objetos y a los hombres los sujetos. Las mujeres hemos sido socializadas en el deseo más para ser deseadas que para desear, más para inducir a que los demás actúen que para poner directamente en práctica nuestros deseos, más para mantener una posición de pasividad, de espera (Esteban 2004: 210).

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Nuestras alumnas acogen de manera diferente la oferta deportiva que se les brinda, desde el centro escolar, una vez terminado el horario de clase. Es decir, asumen de manera distinta las denominadas actividades extraescolares. De ellas se ocupa el colectivo PíEE (Proyecto de integración de espacios escolares) que propone al centro un amplio abanico de posibilidades (deportes como fútbol, baloncesto, voleibol; talleres manuales y de cocina, danzas del mundo, del vientre, flamenco, etc.). Es un servicio municipal que trabaja en diferentes colegios de la ciudad de Zaragoza, siempre que el consejo escolar lo apruebe y cuando ha sido incluido en la PGA (Programación General Anual) correspondiente. Su labor consiste en crear en el centro, a través de un monitor, un espacio diferenciado que ofrezca a los niños y niñas acciones que ellos mismos demanden, o bien que el propio PíEE proponga. Para realizar las actividades programadas se emplean las instalaciones del colegio que se necesiten (gimnasio, laboratorio, comedor, etc.), del barrio (polideportivo) y se colabora con la comunidad, por ejemplo, con otras entidades, como diferentes ONGS.

Para poder participar en estas actividades extraescolares no debe haber absentismo durante el horario escolar regular, y se exige disciplina y buen comportamiento. Aunque también hay que insistir a los chicos y a las chicas para que se presenten en las sesiones y en los partidos, sin embargo

su disposición es bastante más positiva (en términos generales, más incluso que hacia las tareas propuestas en las sesiones de educación física obligatoria).

Casi todos los varones que participan en estos proyectos eligen, como ya hemos comentado, jugar al fútbol. También surge algún equipo de baloncesto y acuden en cualquier momento a una clase de danza o a un taller de cocina. Esta última afición no deja de ser sorprendente, porque cuando se les pregunta si en sus casas cocinan, lo niegan tajantemente, considerando que esta tarea es propia de mujeres. Sin embargo, se inscriben en las clases de cocina del PIEE.

En cuanto a las chicas, y aquí viene la peculiaridad con respecto a las clases de educación física, forman parte con entusiasmo de equipos de baloncesto (femeninos y mixtos), voleibol y fútbol, compitiendo incluso contra otros colegios. Una posible explicación podría deberse a que en esta ocasión, las niñas acuden de forma voluntaria y consideran la participación en estos equipos eminentemente lúdica. Además, a diferencia de lo que sucede en las clases ordinarias, su rendimiento no es evaluado.

En resumen, las actividades extraescolares (no obligatorias) son bien acogidas por chicos y chicas de etnia gitana. Durante las mismas, todos ellos ocupan horas de ocio de la tarde, y además las normas de disciplinas exigibles y necesarias para la convivencia en los centros escolares se relajan. Son por tanto un espacio educativo fundamental.

Desafortunadamente, las niñas las abandonan cuando dejan el colegio, al terminar la educación primaria. Es entonces, con catorce o quince años, cuando renuncian definitivamente a la práctica del ejercicio físico-deportivo y pasan a ocuparse de otras obligaciones culturalmente establecidas. Este hecho, sin embargo, no es exclusivo de las jóvenes de etnia gitana, sino que parece ser un hábito de la población española en general, según se desprende de diferentes estudios elaborados al respecto (Mosquera y Puig 1998).

CONCLUSIÓN

El género es un factor social fundamental que hay que considerar cuando abordamos los contenidos curriculares de la educación física en los centros escolares. Cuando además hablamos de mujeres gitanas, el esfuerzo analítico y empírico es más exigente. Es necesario comprender el papel que juega el deporte en la cultura de las jóvenes gitanas antes de proponer cualquier actuación.

La cultura gitana contempla la educación física de las niñas de una forma distinta a la de los niños. A la edad de catorce años aproximadamente comienzan a asumir una serie de responsabilidades, culturalmente dictadas

(cuidado de la casa, de hermanos, relaciones con la futura familia política, etc.), que las apartan de la práctica del deporte en una medida superior a la de la media de la población española en general. Hasta alcanzar la edad citada realizarán esta disciplina en el colegio, al que deben acudir de manera obligatoria. Su actitud no suele ser muy receptiva, mejorando sensiblemente en los contenidos relacionados con la danza. En este sentido, están dispuestas a trabajar de forma cooperativa con sus compañeros. Sin embargo, aspectos como el esfuerzo y la continuidad, necesarios en el aprendizaje de un deporte, son para ellas difíciles de asumir.

En las líneas anteriores hemos mostrado parte de las dificultades con las que se encuentran los maestros especialistas de cara a ejercer su labor con las chicas gitanas: baja motivación, gustos e intereses escasos, dificultad para trabajar en grupo, problemas de reconocimiento de la autoridad. El ejercicio físico en las aulas no las motiva porque ni lo consideran útil ni entretenido. Para estas niñas, la educación física supone más un momento de descanso y esparcimiento que un tiempo dedicado a la mejora de su rendimiento, de su salud, etc. Probablemente, todo esto se debe a la ausencia de una "tradicción" deportiva en la mujer gitana. Consideran que su repercusión y beneficio posterior va a ser nulo en sus vidas y, por tanto, es inútil su práctica. Únicamente encontramos en algunas de ellas cierto interés en lo que tiene que ver con la mejora de su aspecto físico, pero resulta complicado convencerles de que el deporte contribuye a esta mejora. Es decir, según su percepción, el deporte no favorece su belleza. Consideran que el aprecio del Otro varón se puede conseguir gracias al cuidado de su pelo, de su cara, al vestido (ropa adecuada) y al maquillaje, y menos a la limpieza del cuerpo que, si se quiere tratar, al ser los contenidos académicos para promocionar la salud, será asociando la importancia que tiene en relación con la estética y no con la prevención de enfermedades.

Una vez descrita la situación, hemos realizado algunas propuestas de actuación para conseguir los objetivos del currículo: acertar con las actividades que ilusionan a las niñas de etnia gitana, conseguir trabajar cooperativamente, participar activamente en los ejercicios, ganarse la autoridad por medios pedagógicos no coercitivos, etc.

En todo este proceso de socialización deportiva, las actividades extraescolares juegan un papel importante. Algunas de estas niñas aceptan mejor practicar deporte durante las mismas. En ellas realizan ejercicios de entrenamiento y partidos que, en las clases ordinarias, no hacen. En el tiempo extraescolar las propuestas deportivas se aceptan con agrado porque se realizan de forma voluntaria y sirven de entretenimiento durante las horas de la tarde. Complementan así el trabajo de los especialistas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BLASCO, D. 2003. "Género y deporte. La educación física en la enseñanza pública", en F. Xavier Medina y R. Sánchez (eds.), *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España*: 181-205. Barcelona: Icaria.
- CANTÓN DELGADO, M. 2004. *Gitanos Pentecostales. Una Mirada Antropológica a la Iglesia Filadelfia en Andalucía*. Sevilla: Signatura Demos.
- ENGUITA, M. F. 1999. *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- ESTEBAN, M.^a L. 2004. *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- GARCÍA FERRANDO, M.; F. LAGARDERA y N. PUIG. 1998. "Cultura deportiva y socialización", en M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera (comps.) *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAFFESOLI, M. 1990. *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria.
- MOSQUERA, M.^a J. y N. PUIG. 1998. "Género y edad en el deporte", en M. García Ferrando; N. Puig y F. Lagardera (comps.), *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTEGA DOLZ, P. 2005. "La revuelta francesa estaba escrita en 'rap'", *El País*, domingo 20 de noviembre.
- PALOMERO FERNÁNDEZ, P. (coord.). 2005. *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza. S.O.S. Racismo. Aragón*. Zaragoza: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Gobierno de Aragón.
- SAN ROMÁN, T. 1997. *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.