

MONOGRÁFICO

JUEGO MOTOR REGLADO Y TRANSMISIÓN DE VALORES CULTURALES

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid)¹

Resumen.- Intentamos en este artículo describir cómo el juego motor reglado es un agente de enculturación que va normalizando unos usos, prácticas y vivencias corporales así como el aprendizaje de actitudes y valores de cada contexto, unos procesos que se verifican de igual forma en las sesiones de EF.

Para mostrar estas relaciones entre los juegos motores reglados y los contextos culturales en los que se reproducen pasaremos por tres apartados. En el primero mostraremos mediante ejemplos algunas hipótesis de partida sobre las relaciones que se establecen entre el juego y la cultura. Vistas estas relaciones nos centraremos, en el segundo apartado, en algunos de los elementos culturales que se interiorizan a través de las actividades lúdicas. Y finalizaremos haciendo algunas consideraciones sobre los valores culturales que transmiten las prácticas con juegos motores en la EF.

Abstract.- In this paper, we attempt to describe how (children) games are an agent to convey culture which normalizes some uses, customs and corporal experiences as well as the learning of attitudes and values in each context, those processes are verified the same way in sessions of PE. To show these relationships between bodily ruled games and the cultural context in which these take place, we will go through three sections. Firstly, we will show by means of examples some initial hypotheses about relationships that are established between games and culture. Secondly, we will focus on some of the cultural elements that are assimilated through ludic activities. Finally, we conclude making some considerations about the cultural values that are transmitted by the practice of bodily games in PE.

Introducción.-

Intentamos en este artículo describir cómo el juego motor reglado es un agente de enculturación que va normalizando unos usos, prácticas y vivencias corporales así como el aprendizaje de actitudes y valores de cada contexto.

En 1934 Marcel Mauss destacaba que el cuerpo (el movimiento) está claramente condicionado por la cultura en la que se ubique, en clara oposición con el pensamiento de los naturalistas, lo cual abría una nueva perspectiva al estudio del cuerpo como manifestación de los procesos de enculturación y aculturación.

A lo largo de nuestro desarrollo vamos aprendiendo inconscientemente aquellos usos y técnicas corporales según variables de género, clase social, profesión, situación, etc. Desde la apariencia física (vestido, peinado, adornos, maquillajes, forma corporal...) a los gestos o actividades de ocio (recordemos la importancia de éstas como elemento de distinción social a lo largo de la historia) vamos recibiendo una auténtica *educación física*, en unos casos explícita (i.e., los manuales de buenas costumbres, las normas de urbanidad o los anuncios de adelgazantes en nuestros días) y, en otros, transmitida implícitamente por diferentes medios (familia, escuela, grupo de iguales, asociaciones o medios de comunicación).

¹ Dirección correo electrónico: agmonge@mpc.uva.es

Algunas de las acciones motrices traspasan lo individual y se organizan y codifican convirtiéndose en algo compartido por una comunidad. Es el caso de los juegos y deportes, de las ceremonias y rituales, y de las danzas y bailes. Esa estructuración del movimiento permite su reproducción y transmisión y como afirman K. Blanchard y A. Cheska (1986, 37): *las actividades motrices reflejan los valores básicos de la sociedad que los acoge y actúan como ritos culturales o transmisores culturales.*

Son muchos los estudios que han puesto de manifiesto las profundas interrelaciones entre el juego motor reglado y la cultura (J. Huizinga, 1968; K. Blanchard y A. Cheska, 1986; A. Reboredo, 1983; P. Parlebás, 1988; B. Sutton-Smith, 1995; A. Pelegrín, 1998). Nos gustaría, en este artículo, detenernos en algunos detalles sobre el juego como un vehículo de transmisión de valores culturales con el fin de reflexionar brevemente sobre los valores que difundimos en nuestras prácticas de EF al utilizarlo como recurso. Para ello pasaremos por tres apartados. En el primero mostraremos mediante ejemplos algunas hipótesis de partida sobre las relaciones que se establecen entre el juego y la cultura. Vistas estas relaciones, nos centraremos en algunos de los elementos culturales que se interiorizan a través de las actividades lúdicas. Y finalizaremos haciendo algunas consideraciones sobre los valores culturales que transmiten las prácticas con juegos motores en la EF.

1.- Tres hipótesis de partida.-

Para definir las relaciones entre el juego y la cultura partimos de tres hipótesis:

- a.- *Las estructuras de juego son productos ambientales que cobran sentido en cada contexto de manera que las formas de realización de la actividad dependen de ese ambiente y se adaptan al mismo.*
- b.- *Las estructuras de juego suponen unos textos que implican una simbología.*
- c.- *El juego es una forma de introducirse en la cultura aprendiendo una visión del entorno y una relación con él así como de unos usos con el cuerpo más apropiados y una vivencia del mismo determinada.*

Estas relaciones entre el juego y la cultura quedan muy bien resumidas por las palabras de P. Parlebás (1988, 114): *Al jugar, el niño hace el aprendizaje de su universo social y testimonial, sin saberlo, la cultura a la que pertenece.*

Veamos algunos ejemplos que ilustren estas hipótesis.

a.- Las estructuras de juego son productos ambientales que cobran sentido en cada contexto.²

Cada juego se adapta al contexto en el que se desarrolla, a sus condiciones materiales, ambientales y económicas mostrándonos en su preparación y desarrollo datos sobre ello.

Recordemos los juegos practicados según las estaciones del año y la disponibilidad de recursos materiales (las *tabas* tras la matanza en zonas donde no había corderos o cabras; las canicas con bolas de roble, saúco o con frutos como las nueces y las avella-

² Esta idea es criticada por prestigiosos autores como R. Caillois (1967) que basándose en las ideas de algunos antropólogos de principios de siglo como Lubbok o Hirm declaraba que muchos juegos se basan en creencias perdidas o reproducen, vacíos de contenido, ritos abandonados, siendo junto a los juguetes residuos incomprensidos de un estado pretérito o elementos tomados de culturas extranjeras que carecen de significado en aquella en la que se han introducido, apareciendo como algo ajeno a la sociedad en la que se observan.

nas; las *vistas*³ o *cartones* con billetes antiguos de tren en zonas por las que éste pasaba). El uso de estos materiales nos habla de una sociedad agropecuaria, ligada a sencillos recursos del entorno y a los ciclos anuales. Pero no sólo el momento de juego es importante para descifrar la cultura que traslucen, el proceso de fabricación, preparación o adquisición del material nos da indicaciones sobre el papel activo de los jugadores en el mismo. Es decir, nos informa de un contexto de subsistencia en el que los ciudadanos deben ser autosuficientes en la provisión de sus recursos. Frente a estos contextos estarían los de las sociedades urbanas cuyas señas de identidad estarían en la abundancia, variedad y cambio continuo de materiales para el juego⁴.

El fútbol, la *soule*⁵ y los juegos de pelota mesoamericanos han sido frecuentemente relacionados intentando establecer una universalidad del deporte. Sin embargo, ni en el fútbol hay tantas víctimas como en la soule, ni ésta tenía el carácter de ceremonia religiosa de los juegos precolombinos practicados por sacerdotes a los que algunas veces se sacrificaba (C. Huera, 1990). Cada uno de estos juegos de pelota surge de un contexto que lo define y caracteriza.

Son innumerables los ejemplos a lo largo del mundo que nos muestran cómo el juego es el producto de un entorno. Desde las carreras de trineos tirados por renos de los Sami de los países nórdicos al *buzkaski*⁶ jugado en Afganistán, cada actividad nos muestra rasgos de la sociedad en la que se genera (cazadoras, guerreras, industriales, nómadas, agrícolas...). Esta profunda interrelación entre el juego y el contexto en el que se reproduce hace que fuera del mismo éstos puedan perder su sentido o su significado: Cualquiera de nosotros llamaría la atención a unos niños que en alguna de nuestras plazas jugara con palos y piedras al *matambulu*⁷, al igual que no pensaríamos que nuestro balanceo sobre un columpio tuviera algún efecto sobre las cosechas como creen en algunos pueblos de Nueva Guinea.⁸

³ En esta zona castellana se llamaba *vistas* a las estampas recortadas de las cajas de cerillas, aunque hemos encontrado que esta misma denominación se asignaba a otro tipo de estampas como cromos o *cromos de palmar*. Estas estampas eran utilizadas como moneda de cambio, apuesta y pago en algunos juegos pero también se realizaban juegos en los que las *vistas* eran el objeto utilizado en su desarrollo. Entre estos usos está el colocar estampas en el suelo (cerca de una pared) para tirar otras sobre ellas, si se logra tapar alguna el jugador que lo consiga la gana para sí.

⁴ Veremos luego que nuestras sesiones de EF están más cercanas de la transmisión de estos valores de abundancia, consumo y dependencia de materiales específicos.

⁵ A. Wahl (1997) nos lo describe como un juego de pelota practicado hasta el siglo XIX en Picardía y Bretaña que oponía a dos pueblos vecinos que trataban de llevar la *soule* (especie de pelota con un relleno de heno o salvado, o hecha de mimbre) a un lugar convenido. La laxitud de las normas y la entrega de los participantes lo convertían en una auténtica batalla campal. Las prohibiciones dictadas por las autoridades atestiguan la brutalidad del juego. Sobre la implicación de estas manifestaciones en los contextos en los que se desarrollaban se puede ver la obra de N. Elias y E. Dunning (1992) y sobre el fútbol como una manifestación propia de un contexto industrial el trabajo de J.I. Barbero (1990).

⁶ Juego en el que dos equipos de jinetes compiten por apoderarse de un ternero muerto.

⁷ Se trata de que un niño intente esquivar o protegerse con un palo de las piedras o palos que le lanza otro niño. Es un juego practicado por los niños de la tribu Himba (Namibia-Angola) con un marcado carácter de preparación para la guerra o la caza que fuera de ese contexto pierde su sentido.

⁸ L. Levy-Bruhl (1960) describe cómo en Nueva Guinea se cree que el columpiarse, sobre un trozo de caña suspendida de un árbol, tiene una buena influencia sobre las plantaciones de "ñame" de manera que en cuando éste está recién plantado jóvenes, adultos y viejos deben columpiarse, siendo ésta una ocupación seria y sagrada, obligatoria durante ese tiempo y prohibida en cualquier otro momento. En nuestra cultura occidental el origen del columpio también está asociado a un origen mitológico relacionado con los juegos impuestos por Baco (sic) a los habitantes de Laconia por la muerte de su rey Ícaro (L. Pérez Sánchez, 1991)

La estrecha relación juego-contexto provoca que incluso una misma estructura de juego adquiera matices según el lugar en el que se practique. Blanchard y Cheska (1988, 37) comentan al respecto que también los deportes importados de otras culturas rápidamente son modificados y adaptados para que cuadren con las normas y los valores tradicionales. Por ejemplo, se habla frecuentemente del fútbol sudamericano (creativo, horizontal, jugado al toque...) frente al europeo (más vertical, más defensivo, utilizando la fuerza...) como formas diferentes de interpretar un mismo texto. De igual manera ocurre con muchos juegos infantiles, un ejemplo claro lo encontramos en el juego de *la boda*⁹ que en Europa está reservado para niñas mientras que en Palestina es compartido por niños y niñas reproduciendo el ritual de los adultos. De nuestras observaciones deducimos también algunas diferencias en los usos corporales y la gestualidad según se trate de una zona rural o urbana y de colegio privado o uno público, aunque se necesita investigar más a fondo este tipo de matices.

Además de estas relaciones, algunos autores señalan cómo los tipos de juegos y deportes que en cada sociedad se practican están profundamente condicionados por el nivel de complejidad social y la religiosidad (J.M. Roberst, M.J.Arth y R.Bush, 1959, en Blanchard y Chesca, 1986, 15); la valoración del éxito, el fracaso, la responsabilidad, la independencia, la confianza en sí o la preparación por la sociedad¹⁰ (Roberts y Sutton-Smith, 1962, en Blanchard y Chesca, 1986, 145); el grado de diferenciación social en la división del trabajo, la fuerza de las presiones sociales y políticas y la intensidad que la educación en la obediencia tiene durante la infancia¹¹ (E. Allardt, 1979 en G. Lüschen y K. Weis, 1979, 63-73).

b.- Las estructuras de juego suponen unos textos que implican una simbología.

La estructura del juego supone un texto que permite su transmisión a lo largo de los siglos (R. Renson, 1991; A. Pelegrin, 1996b), consolidando una tradición que mantiene ciertos valores culturales. Estos textos transmitidos oral y gestualmente están sujetos a la memorización y a la recreación, y como señala A. Pelegrín (1996a, 77):

Aunque el trazado en el espacio-tiempo sea efímero el gesto ritualizado permanece en el repertorio de gestos tradicionales, porque sucesivos jugadores repetirán los tipos de código no verbal transmitido, con las transformaciones que el grupo recree y con las implicaciones simbólicas heredadas.

Como todo texto representado, de su escenografía y movimiento se deduce un argumento y un significado¹². Si mirásemos una escena de juego infantil, e intentaríamos

⁹ Se trata de la representación de una boda. Es un juego ya reflejado en el cuadro de Peter Brueghel *Juego de niños*, mediados del XVI, en el que aparecen niñas de diferentes edades representando esta ceremonia.

¹⁰ Roberts y Sutton-Smith formularon su teoría de la enculturación por el conflicto que, en palabras de Blanchard y Chesca, significaría que *los juegos son estructuras microcósmicas de la cultura que atraen al individuo modelando los aspectos emocionales o cognoscitivos de su conflicto [...]. Gracias a este aprendizaje acumulativo el niño va aprendiendo a comportarse de adulto.*

¹¹ E. Allardt plantea las siguientes hipótesis: cuanto mayor es la división del trabajo más formalizadas están las reglas; cuanto más fuertes son las presiones sociales y políticas, más importancia tiene la fuerza corporal y menos la habilidad; cuanto más marcada es la educación en la obediencia, más agresivos son los deportes; y cuanto menor sea la división del trabajo y más fuertes las presiones sociales, más populares son los deportes de equipo.

¹² Esta idea surge de la lectura del artículo de A. Pelegrín (1996a). Un texto lleno de erudición y poesía en el que se rastrea el devenir histórico y geográfico de un juego infantil para posteriormente hacer una interpretación de su gestualidad y estructura dramática. Es un enfoque que enlaza con la antropología simbólica (C. Geertz, 1987) que en palabras de K. Blanchard y A. Chesca (1986, 51): *se basa en el supuesto de que muchas actividades colectivas pueden ser interpretadas como mensajes simbólicos de la estructura social.*

observarla como si de una representación teatral se tratase, podríamos llegar a descubrir un argumento, a ponerle un título e incluso a deducir el simbolismo de la misma¹³. Esa simbología va provocando el aprendizaje inconsciente de ciertos valores y, a través de su representación, se va normalizando una forma de entender la realidad, confirmando símbolos y significados de la cultura en la que se desarrolla.

Veamos esta idea mediante el análisis de dos escenas de juego como son las del *moscardón*¹⁴ (*repelón, estatuas de sal,...*) y la *rayuela*¹⁵ (*castro, tejo, tocalé, avión...*). En el primero, el círculo (símbolo de comunicación cuando todos los interlocutores están en la misma situación¹⁶) en torno a una persona transmite las ideas de acoso y angustia y da licitud a la burla y al bureo, el desequilibrio de fuerzas entre el grupo y el acosado también es otro hilo del argumento, pero éste ofrece una vía de cambio, una moraleja (que no siempre se da en la representación real en la que las normas pueden saltarse para burlarse de alguien) sobre la astucia como vía de salvación para el acorralado y la fragilidad de la posición de los acosadores, una especie de estado inestable en el que nadie está a salvo de pagar por sus actos.

Frente a esta situación está la *rayuela*, un escenario en el que una persona se enfrenta consigo misma ante un espacio geométrico y cuyas señas son el orden y la superación¹⁷.

De un juego a otro cambian los espacios, cambian los contactos y las relaciones y, por supuesto, cambian los significados transmitidos, los cuerpos que se aprenden y desarrollan son casi opuestos. Curiosamente cada uno de estos juegos pertenece a la tradición lúdica de géneros diferentes, el primero a los chicos, el segundo a las chicas. Podríamos realizar análisis similares con los juegos que practican los chicos y con los de las chicas y veríamos que mientras que en los primeros domina la exploración, la dispersión en el espacio, las relaciones de oposición física directa, los contactos fuertes, y el margen para la intervención individual espontánea, en los propios de la tradición

¹³ Éste es un experimento que hemos realizado con niños y niñas de primaria así como con estudiantes de magisterio. Tras observar una escena de juego tenían que ponerle un título e intentar luego realizar una representación de una situación de la vida cotidiana en la que se reflejara la misma idea, pero sin tratarse de un juego. Por ejemplo, escogiendo el juego analizado por A. Pelegrín en el artículo citado: *el oso y la miel* en el que una persona agachada es protegida por otra de los toques que le propinan otros jugadores, unos escolares de cuarto de primaria le pusieron el título de *los ladrones de la joya* y a partir de este título configuraron una representación que lo desarrollaba. Curiosamente la mayoría de las personas con las que hemos realizado este trabajo (niños o jóvenes) coinciden en las ideas de títulos asignados para cada juego, lo cual nos habla de los significados compartidos en nuestra cultura.

¹⁴ Se trata de que un grupo de personas rodea a otra y le dan toques sin que éste los descubra. Si logra ver al que le ha dado o moverse a alguno cambiará el puesto con él.

¹⁵ Las rayuelas reciben muchos nombres y se representan de muchas maneras. Son diseños dibujados en el suelo en los que normalmente se representan varias casillas que luego habrá que ir saltando sin pisar en las líneas. Además del salto con una o dos piernas en estos juegos suele aparecer otro elemento como es una piedra o teja que se lanza para acertar en alguna de las casillas o que se irá conduciendo por estas casillas con un pie a *pata coja*.

¹⁶ Hablando de las danzas populares P. Ossona (1984, 80-81) comenta sobre la rueda cerrada que fue la primera formación dancística en las sociedades primitivas y *estaba destinada a crear un círculo del que no pudieran evadirse los espíritus benéficos y al que no logaran penetrar los maléficos*.

¹⁷ No es extraño que se hayan asociado a este juego algunas reminiscencias simbólicas como camino iniciático, al igual que la *oca*, o como metáfora de la vida, en el que los participantes se esfuerzan por alcanzar el *cielo* (J. Cortázar, 1987), un cielo simbólico y también gráfico puesto que así aparece en algunos de los diseños.

lúdica femenina domina la ritualización y el orden que llevan a la coreografía, la repetición, la espera del turno, el gusto por lo estético y el recogimiento espacial (corros, filas...)¹⁸.

c.- *El juego es una forma de introducirse en la cultura aprendiendo una visión del entorno y una relación con él así como de unos usos con el cuerpo más apropiados y una vivencia del mismo determinada.*

A través de la práctica de los juegos vamos sumergiéndonos en una visión y relación con la realidad que nos rodea. Autores como A. Reboredo (1983)¹⁹ afirman que por el juego el sujeto interioriza el mundo y se integra en las redes simbólicas del mismo uniéndose lo inconsciente y lo ideológico. A veces los mensajes que nos llegan del juego lo hacen de forma explícita como en el caso de canciones cantadas por niñas como *mamá, papá, ¿de cuántos añitos me quieres casar?... o ...Yo deseaba una de sus hijas [...] ¿en qué oficio la pondrían? matantirún, tirulán, en el oficio de lavar platos, ese oficio sí le gusta, mantantirún, tirulán....* Otras, como hemos señalado en el punto **b**, de forma simbólica.

Escogemos dos ejemplos de diferentes culturas para ilustrar estas ideas. Por una parte podemos ver el cambio de las muñecas en nuestro país durante este siglo en función de la evolución social (R. Sanz Pastor, 1991) y cómo se ha ido pasando de unas muñecas que había que construirse y vestir (aprendizaje de labores exigidas a las niñas cuando fueran adultas) a las actuales figuras estilizadas en las que la estética y el consumo son su razón de ser, pasando por aquellas que iniciaban a las niñas en las labores maternas del cuidado de un bebé. El segundo ejemplo de inmersión cultural lo buscamos en los juegos practicados por los niños de la selva amazónica: *el juego de la guerra* o *el juego de la caza* (practicados con arcos y flechas junto a los adultos), son actividades claramente dirigidas a la adaptación al medio y al aprendizaje de las técnicas necesarias para su supervivencia en ese medio.

2. Algunos elementos culturales transmitidos.-

Realizadas estas consideraciones sobre las relaciones entre el juego y la cultura nos gustaría detenernos en algunos de los elementos culturales que se van interiorizando a través de la práctica lúdica.

a.- *El poder físico y la agresividad.-*

El tipo de conductas exigidas en algunos juegos normalmente masculinos (uso del espacio, lucha por el dominio y posesión de objetos, acción en grupos numerosos, contactos fuertes...) va provocando unas vivencias corporales de *poder físico*.

Al hablar de *poder físico* no lo hacemos en términos fisiológicos. Nos referimos a la licitud aprendida de utilizar la fuerza, al rol que cada persona, normalmente en función de su género ha ido aprendiendo (B. Davies, 1994), entre otros canales, a través del juego y las prácticas corporales que se les asignan como adecuadas. R. Harré (1992, 130), refiriéndose a los trabajos de R.W.Connell, lo expresa de la siguiente forma:

El sentido que tiene el hombre de su corporeidad masculina es una combinación de fuerza y destreza. Fuerza en el sentido de ocupación irrefrena -

¹⁸ Estas características cuadran perfectamente con los modelos sociales dominantes (androcéntricos) que quedan muy bien reflejados en la publicidad de juguetes infantiles. En estos anuncios las palabras *compite, aventura, descubre, enfréntate, desconocido, peligros*, etc. características de los anuncios dirigidos a niños contrastan con los ambientes más cercanos que se les ofertan a las niñas (cocinas, colegios, centros de moda, mercados...).

¹⁹ Esta autora fundamenta su estudio en el juego como un recurso de colonización dado que conlleva una transmisión ideológica y cultural.

ble del espacio; destreza refiriéndose a la habilidad para intervenir en el espacio o en los objetos que se encuentran en él (incluyendo nuestros cuerpos). La combinación de ambos constituye el poder.

b.- Tipo de contactos y relaciones.-

El desarrollo de cada práctica lúdica se caracteriza por unas distancias²⁰, contactos y relaciones con el resto de los participantes. La reiteración en la práctica de actividades que incidan en un tipo de formas y acciones puede ir normalizando y consolidando una gestualidad y unos usos en la interacción con otros. El choque, el contacto brusco y rápido, la práctica en oposición, el toque entre espaldas y piernas pero no entre manos, o el movimiento de brazos separado del tronco que caracterizan los juegos asociados a la cultura lúdica masculina en nuestro contexto occidental refuerzan un tipo de interacciones y gestos muy diferentes a los fomentados en las actividades lúdicas de tradición femenina.

c.- Normalización y tolerancia de la agresión y el dolor.-

Una de las transformaciones en la vivencia del cuerpo que la práctica de actividades lúdicas va produciendo es el acostumbrarse a algunas sensaciones desagradables. Ello es muy importante en ciertas sociedades cazadoras y guerreras, el endurecimiento de los citados niños himba a través de sus simulaciones de combates, las guerras con trozos de piedras coralinicas en algunos lugares de la Micronesia oriental, o con lanzas como en Samoa, Tonga y Tahití, las luchas cuerpo a cuerpo de los nuba (Sudán), los baunda (Camerún) o los haussa (Guinea) son algunos ejemplos de actividades de combate que surgen de una necesidad para las exigencias en la vida adulta.

En el proceso de civilización en nuestra sociedad ha ido disminuyendo esta agresividad directa en los juegos infantiles (guerras de piedras, palos o escopetas de perdigones, *disminución de las oportunidades de violencia ritual socialmente constructiva* en palabras de P. Marsh, citado por E. Dunning, 1993), pero aparecen otras vías enmascaradas bajo acciones lícitas de juego a imitación de imágenes deportivas de adultos (tirarse al suelo para hacer *faltas tácticas*, hacer faltas y disimular, fingir faltas...).

d.- El tiempo.-

A través del juego se asimilan ciertas secuencias temporales. El contenido de algunos juegos marca de forma explícita el aprendizaje de nociones como los días de la semana (juegos de rayuela o canciones de comba y pasacalles). Pero detalles como es el cuándo se permite el juego (tras los tiempos de trabajo, o tiempos serios, los domingos y festividades religiosas) nos van indicando la repartición del tiempo, la valoración de cada tarea o la importancia de la religión en la estructuración temporal.

Más difícil de valorar es el tiempo implícito que transmite el desarrollo de los juegos o *tempo* de juego²¹. Podemos ver cómo la complacencia en el ritual, las canciones, las formulillas y retahílas típicas en nuestra cultura hace años, van dejando paso al inte-

²⁰ Es muy interesante al respecto el trabajo de P. Parlebás (1988) en el que se relaciona el espacio de cada jugador con la clase social que suele practicar cada actividad. En la obra de K. Blanchard y A. Cheska (1986) también se aportan interesantes ejemplos, referidos a los procesos de aculturación, sobre cómo son asimiladas mejor aquellas actividades lúdicas que respetan o cuadran con las necesidades de distancias y la tolerancia a los contactos en cada contexto.

²¹ Éste es un concepto que recogemos de D. Elschenbroich (1979) refiriéndose al ritmo de juego apacible que dominaba en las actividades lúdicas cortesanas.

Sobre la despreocupación en torno al tiempo en Oriente y su traslación al *tiempo* de juego es interesante el artículo de M. Paribatra (1991).

rés exclusivo por la acción motriz. Una misma estructura de juego como la *zapatilla por detrás*, *el cinto* (*zurrusca la pelleja*) o *el oso y la miel* se desarrollaban hace años tras protocolos de preguntas y respuestas rimadas o acompañándose de canciones que en la actualidad se han perdido por la premura con la que los participantes abordan la acción en la que parece que sólo interesa la resolución motriz del reto. Caracterizan estas formas de jugar sociedades diferentes, una rural fuertemente ritualizada y otra consumista en la que el tiempo es un bien que no puede ser desperdiciado.²² Con respecto al género hay diferencias claras en el desarrollo de las actividades; el orden, los turnos, la estructuración coreográfica de la acción de los juegos de la tradición lúdica femenina contrastan con el desorden, rapidez e intervención libre de las actividades de los niños²³.

e.- La vivencia del espacio.-

La acción motriz se desarrolla en unos escenarios y, según sea el uso de los mismos, se irán interiorizando diferentes vivencias que normalizarán algunas actitudes.

Cada juego tiene una necesidad de espacio diferente así como unos usos y organizaciones en el mismo determinados. Hay juegos que conllevan recogimiento y otros que invitan a la invasión, en unos la ocupación del espacio se hace de forma libre y en otros de forma ordenada, en unos se da una invasión verbal y motriz y otros demandan el silencio o la escucha. Como ya hemos señalado en nuestra cultura en los juegos asociados a los chicos domina la invasión, la ocupación del espacio de forma libre y la invasión verbal, siendo los rasgos contrarios los que caracterizan los juegos propios de las niñas²⁴. Estos aspectos son fácilmente observables en cualquier patio de colegio a la hora del recreo.

Cuando el espacio de juego se comparte por personas de diferentes géneros y edades (i.e., el patio de colegio) otra cosa que se va aprendiendo es la valoración de cada espacio (y por tanto de las actividades que se pueden realizar en él) y de las jerarquías en su uso. El espacio puede suponer un estímulo para la acción o un condicionante de ésta. En los últimos años hemos asistido a una *deportivización* de los patios, se han allanado, asfaltado y pintado con unas líneas que suponen un texto de instrucciones para su uso²⁵. Así, en palabras de C. Faleroni (1990, 10), *la forma de apropiación del espacio, queda fuertemente legitimizada por el modelo deportivo dominante, y quien no se ajus-*

²²En nuestras observaciones hemos confirmado estas diferencias en los tempos de juego entre los niños y niñas de una ciudad (ansiedad, premura, rapidez...) y los de zonas rurales (serenidad y tranquilidad, tiempos de organización más prolongados...).

²³Nuevamente estas características coinciden con la publicidad televisiva de juguetes, los anuncios para niños caracterizados por movimientos rápidos, cambio de planos continuo y música rápida, y los de las niñas con un tiempo lento, canciones más tranquilas y cantadas y una calidad de movimiento más suave.

²⁴El uso de los materiales utilizados para el juego subrayan estas ideas. Fijémonos en la diferencia en la necesidad de espacio entre el uso de un balón al que se le dan patadas y la pelota en los juegos tradicionales de las niñas que se usaba tirándola a la pared de forma controlada, rítmica, y ocupando poco espacio. El mismo uso del objeto con los pies lleva a una relación de mayor descontrol y agresión (patadas) que un uso con las manos. Un ejemplo similar se podría apreciar en el uso de los aros, mientras que los niños los usaban para conducirlos las niñas los usaban para bailarlos en torno a su cuerpo.

²⁵A veces sorprende lo arraigado que está el codificar el espacio para transformarlo en un espacio deportivo, como si al faltarle las líneas asustara su desnudez y al pintarlas ascendiera de un simple patio de escuela a una pista polideportiva. Valga como ejemplo el patio de un Colegio de Educación Infantil construido en Palencia en 1994. A pesar de que el alumnado tiene entre 3 y 6 años, tiene pintado un campo de baloncesto (L. Martínez y A. García, 1997).

te a su simbología, queda excluido. Muchos espacios lejos de posibilitar una multiplicación de las actividades lúdicas, las han reducido a la práctica de una minoría, aprendiendo desde pequeños de forma inconsciente que el espacio tiene una jerarquía de uso y que la actividad que los mayores realizan en él es la mejor, esto en el caso de los niños; en el de las niñas se acostumbran a utilizar otros espacios marginales (L. Martínez y A. García, 1997). Algunos autores ven en esta colonización de espacios una herramienta del poder económico (interés por el desarrollo de algunas actividades comercialmente rentables como el fútbol en el caso de nuestra sociedad): *Los terrenos libres de juego, o terrenos de juegos libres, mínimamente acondicionados, son raros, pues son inútiles para el poder económico y sus promotores. Además se aprende en ellos la libertad y la autogestión, el sueño y la fantasía, la creatividad y la tranquilidad*, nos dice J. Carbonnel (1991, 39) en una visión entre romántica y de denuncia social sobre el mundo del juego infantil.

La necesidad de espacio y la legitimidad de poseerlo son otros aspectos que se pueden ir asumiendo a través de la actividad lúdica. Imaginemos las diferentes vivencias entre niños y niñas que compartan un patio con dimensiones reducidas y otros que desarrollen su actividad en espaciosas y variadas instalaciones. Mientras que los primeros van asumiendo el contacto, las jerarquías, la comunidad, los segundos normalizan la posesión y la comodidad de la amplitud²⁶. Volvemos a recordar aquí los trabajos de P. Parlebás sobre las relaciones entre la clase social y la necesidad de espacio en las actividades lúdicas, espacios amplios y separados para las prácticas corporales que emergen de las clases altas (golf, tenis...), frente a la intervención aglutinada de las prácticas populares.

Señalamos un último aspecto, se trata de las relaciones con el espacio que se asimilan y las actitudes que se fomentan. A lo largo de esta exposición hemos señalado diferentes actividades que propician diversas relaciones con el entorno en el que se desarrollan, unas veces de depredación, otras de conservación, otras de posesión²⁷, otras de adaptación... Desde la caza de pájaros con tirachinas o escopetas de perdigones tan arraigada en nuestros contextos a los juegos de esconderse en bosques, cada actividad va acostumbrando a un tipo relación y uso del entorno.

f.- Roles sociales y aspiraciones de adulto.-

Estructuras económicas:

Algunas actividades lúdicas normalizan o preparan para ciertas nociones relacionadas con las estructuras económicas o de mercado. En una sociedad consumista la necesidad de materiales específicos, la variedad y renovación de los mismos y de espacios preparados es clara. Otro tipo de sociedades basadas en una economía de subsistencia o de trueque tendrán juegos que precisen de materiales de la naturaleza y contruidos por ellos mismos.

Hay juegos cuya estructura aborda directamente el conocimiento de elementos económicos como es el caso de algunos juegos de mesa, otros aún no dejándolo claro, inciden sobre la misma cuestión. Recordamos el caso de un niño que nos explicaba un

²⁶ La amplitud como signo de distinción está muy arraigada en la publicidad de los colegios privados en cuyas fotos se remarcan los grandes espacios para el esparcimiento y la variedad de instalaciones deportivas como un elemento clave en la venta de la imagen del centro.

²⁷ Existen en nuestra cultura muchos juegos, asociados tradicionalmente a los niños, de posesión del espacio: los deportes típicos como el fútbol, o juegos como el *hinque* (ir clavando un punzón o navaja para quitar terreno a otros), *sangre o pies quietos* (unos jugadores van quitando terreno a otros), *el rey de la cima* (hacerse con un espacio frente a otras personas).

juego llamado *el millonario* propuesto por un monitor de tiempo libre: dentro de un corro había unos papeles que simulaban billetes, tenían medio minuto para hacerse con la mayor cantidad de dinero. El mensaje de muchos juegos es contundente: *todo por alcanzar un fin* y son muchos los programas infantiles televisivos que remarcan esta situación. Los juegos de eliminados totales son otra cara de esta visión de una sociedad en la que unos pocos triunfan (recordemos que en la cultura lúdica infantil tradicional no aparecen muchos juegos de eliminación total).

Lo mágico y religioso :

Lo mágico y religioso tienen su apartado en el juego tradicional. Recordemos juegos como la rayuela en las que se va de un infierno (tierra) a un cielo (triumfo en el juego)²⁸ o canciones reforzadas por gestos de ceremonias religiosas: *...Ánimas Benditas me arrodillo yo*, o aquella de *vamos a jugar al corro que pasa el Carnaval, llega la Semana Santa y tenemos que rezar...*

A veces de forma indirecta la estructuración del tiempo por la religión llevaba a la asimilación de ciertos usos. Los domingos era día de fiesta, pero no se podía jugar a cualquier cosa dada la ropa que se llevaba, esto suponía un aprendizaje de usos corporales en función de la religión.

Citaremos un último ejemplo por lo curioso que nos pareció, se trata de un juego que nos contó una mujer castellana. Consistía éste en una especie de *verdad o consecuencia* en el que se introducía una mano dentro de un montón de arena (*puerta del infierno*) y se sometía a un interrogatorio, si mentía imaginaba que le iban a tragar la mano. Normalmente todos estos juegos y ceremonias (ver la boda en el cuadro de P. Brueghel) son practicados por las niñas²⁹.

Estructuras familiares :

Principalmente dentro de los juegos simbólicos, aparecen aprendizajes relacionados con las estructuras familiares y los papeles en éstas según los sexos. Un juguete como son las muñecas ha supuesto una llave para asumir ciertos roles y funciones de las niñas: la maternidad, el cuidado, la laboriosidad y el espacio privado se van interiorizando con estos objetos de juego. Esta situación se subraya con ciertas canciones de pasacalles o de salto a la comba:

- *Mamá, papá, de cuántos añitos me quieres casar...;*
- *Yo soy la viudita del conde Laurel, casarme quisiera y no encuentro con quién [...] y ahora que hallaste la prenda querida, feliz a tu lado pasarás la vida, contigo sí, contigo no, contigo, viudita, me caso yo.*
- *Viuda, soltera, casada, enamorada, ¿cuántos hijos vas a tener? Uno, dos y tres.*

Letras y retahílas que dejan claro cuál es el futuro de la niña y sus dedicaciones domésticas:

- *... yo deseaba una de sus hijas, ¿a cuál de ellas quería?, a la negrita, ¿en qué oficio la pondrían?, en el oficio de lavar platos, ese oficio sí le gusta...;*
- *Eres más chica que un huevo y ya te quieres casar, anda, ve y dile a tu madre que te enseñe a remendar...*

²⁸Lo mismo ocurre en juegos de goma de las niñas en los que a la altura máxima de la goma, la más difícil de superar, se le denomina *cielo*.

²⁹Normalmente en nuestra cultura las relaciones con lo religioso se asimilaban más a las actividades de niñas. Señalamos otro ejemplo en el que lo estético (una línea muy característica de los juegos de niñas) y lo mágico quedan unidos, se trataba del juego denominado "tumbas" en el que las niñas adornaban un pequeño hueco hecho en la tierra con flores, piedrecitas y objetos, cubriéndolo luego con un cristal y tapándolo a veces con arena para que fuese descubierto por otras jugadoras.

Estética y afectividad:

Lo anterior forma un continuo estrechamente relacionado con valores de tipo estético y afectivo como nos ejemplifica la canción de *la reina de los mares*:

- ... *mi pañuelo no se lava ni con agua ni jabón, que se lava con la sangre de mi pobre corazón.*

O aquellos pasacalles que decían:

- *Al jardín de la alegría quiere mi madre que vaya a ver si me sale un novio, lo más bonito de España...;*

- *o tengo una rosa en un vaso de veinticinco colores, veinticinco puñales, que son mis amores...*

Imágenes en las que el dramatismo, la estética y la pasión se confunden formando un enfoque de la realidad, germen de sentimientos futuros.

De esta tradición lúdica infantil se desprende toda una imaginería, bien aprovechada en la actualidad por anuncios de juguetes para niñas o dibujos animados con chicas de protagonistas: colores pastel (a los niños se les asocian colores de tierra y fuego), flores, corazones, adornos, orden e importancia de la ropa y el cabello son algunas de las constantes asociadas a la infancia femenina.

La preocupación por la imagen corporal también se refuerza desde las canciones tradicionales femeninas de pasacalles, comba o corro, unas veces referida al pudor:

- *Tengo una falda tableada, que no me llega a la rodilla; y el sinvergüenza de mi novio, me quiere ver la pantorrilla.*

Otras a la apariencia estética:

- *La mujer que se precia de ser hermosa ha de tener completas sus ocho cosas: la nariz afilada, los ojos negros, boquita chiquita y el pie pequeño. Estrechita de talle, ancha de frente, buena mata de pelo y la permanente.*

Relaciones entre niños y niñas:

Además de redundar en una estética y afectividad determinadas, el juego puede servir para dar licitud a las relaciones amorosas. Son muchos los juegos que van adquiriendo un tono erótico a ciertas edades: *verdad y consecuencia, las prendas, beso, verdad y atrevimiento, la cerilla, escondite*, etc. La actividad lúdica sería en ciertos contextos una forma tradicional para regular, canalizar y posibilitar tiempos para suavizar los primeros acercamientos adolescentes al sexo contrario.

Observamos que los juegos realizados en común tienen mucho que ver con *ser objeto de deseo* (Lapierre y Acouturier, 1985), juegos de pillar, de rescate, esconderse, responder a preguntas, etc. que en su representación tradicional se alían con unas épocas del año (normalmente estivales), unos lugares y unas horas (la caída de la tarde) para su desarrollo.

Propiedad, jerarquías y autoridad:

El aprendizaje de jerarquías, el respeto a la autoridad o a la propiedad privada guardan mucha relación con el desarrollo de las actividades lúdicas. Los aprendizajes de un niño criado en un pueblo donde se juntan para jugar chicos de todas las edades (debido a pasar muchas veces por las bromas, órdenes o reproches de los mayores), son muy diferentes a los de alguien que juega en un grupo formado por los compañeros de clase. Una comparación parecida podríamos hacer entre un juego desarrollado en un contexto donde los adultos (dejando libertad a los niños) pueden vigilar y en ocasiones reprobar ciertas conductas y otro en el que la actividad esté dirigida y controlada por un monitor (un entrenamiento, por ejemplo). Las variaciones en la formación del grupo de juego, así como la protección y control percibidas en el entorno de juego pueden suponer el desarrollo de socializaciones diferentes.

3.- Juego y transmisión de valores en la EF Escolar.-

Cabría preguntarse por los *contextos* que creamos en nuestras clases, los *textos* que utilizamos y los valores que estamos transmitiendo con ello.

Señalábamnos antes que al jugar el niño o la niña hacen aprendizaje de su universo social, ello supone que se aprende lo positivo y lo negativo de cada contexto: hay quien sólo aprende a imponer su criterio, hay quien aprende a sentirse discriminado, quien aprende un número reducido de prácticas corporales que le son propias según su género, quien va asumiendo papeles de protagonismo, dependencia o marginación, etc. Estas prácticas pueden ser discriminatorias, poco democráticas, homogeneizantes, consumistas o poco respetuosas con los entornos y ello depende tanto del tipo de estructuras de juego como de las personas y los contextos donde se den. Se podría pensar que por realizarse dentro de la escuela o por escoger un tipo u otro de estructuras se asegura que sus efectos sean positivos, pero como señalan Leif y Brunelle (1978, 10) *el jugar educa, pero en la misma forma que educa el vivir: algo siempre queda. No es verdad que jugar necesariamente instruya*. Creemos, por tanto, que tan importante como el tipo de estructuras de juego que elijamos (cooperativas, competitivas...) es la creación de un buen ambiente de juego, trabajando para que éste sea democrático, no discriminatorio, se dé cabida a las respuestas y opiniones personales, respetuoso con todos y todas las componentes del grupo, que diversifique las posibilidades de acción, donde se fomente la comunicación interpersonal, respetando y conservando los entornos de acción.

Nos gustaría apuntar algunos detalles para la reflexión en torno a los valores que se deducen de nuestras prácticas:

Sobre los esquemas de sesión:

Revisando cualquier esquema de sesión se pueden rastrear los principios que subyacen y que van conformando un currículum oculto.

- Una sesión donde los juegos propuestos por el profesor se suceden sin dar oportunidad al alumnado a profundizar en ningún aprendizaje o clarificar algún tema, donde el alumnado no es consciente de lo que se persigue, en la que no se da tiempo para que todos y todas se centren, impliquen y progresen, sería un modelo de sesión que incide en la dependencia de un profesor-animador en la que se consumen juegos, pero no se provoca un cambio de cultura claro.

- Un esquema opuesto en el que se pide que sea el alumnado el que cree o modifique juegos que conocen, en el que el profesor no deja claro al alumnado cómo se puede conseguir esto o qué conocimientos van identificando que les permita mejorar y transformar su cultura, donde sólo se utiliza lo que el alumno o alumna sabían sin más elaboración o transformación, estaría incidiendo en una cultura poco elaborada donde se aprovechan las capacidades del alumnado sin forzar a éstos a ningún compromiso para transformar sus conocimientos.

En cualquiera de los dos casos no se da la negociación necesaria que asegure un aprendizaje significativo. En el primer ejemplo domina la tendencia docente (Vaca, 1996)³⁰, el profesor o profesora planifica su sesión de juegos y pase lo que pase intenta hacer coincidir lo que lleva en el papel con lo que suceda en la sesión, sin atender a niveles, ritmos u originalidad del alumnado. En el segundo caso la tendencia discente

³⁰ En esta obra podemos encontrar desarrollada la idea de los equilibrios que propicien una práctica de calidad: equilibrio entre los intereses del educador (tendencia docente) y los del alumnado (tendencia discente), el equilibrio entre lo propio de la materia (estructura disciplinar) y lo propio del grupo de personas (estructura de las relaciones), y el equilibrio entre el desarrollo de cada persona (proyectos individuales) y el del conjunto del grupo (proyecto grupal).

es tan fuerte que no se produce la negociación tras la que pueda surgir la transformación cultural del alumnado, éstos dan su opinión pero el docente no trabaja a partir de esta respuesta inicial para que vaya siendo más elaborada, por otra parte, tampoco se le dan herramientas al alumnado para que aprenda a mejorar sus creaciones a identificar los elementos que le permiten crear o mejorar su acción. Es precisamente ésta una de las dificultades con la que nos encontramos a la hora de trabajar con este contenido, construir un esquema de sesión que parta de lo que saben, que les implique para poder luego irles exigiendo centrarse y profundizar en diferentes aspectos de la actividad. Entendemos que para poderles pedir que reflexionen y vayan mejorando sus respuestas han de sentirse protagonistas e interesados por lo que queremos que aprendan, de ahí que sea importante la implicación inicial y que nuestras exigencias tengan sentido para ellos, que les ayuden a clarificar la acción de juego a saber cómo jugar mejor (organizarse mejor, divertirse más, ser más eficaz), de más maneras, en más sitios y contando cada vez más con las respuestas de los otros.

El consumo y dependencia de materiales:

Muchas de las propuestas que encontramos en la bibliografía de EF precisan de materiales muy específicos o muy alejados de lo que los niños y niñas disponen en contextos extraescolares. La abundancia, especificidad y cambio continuo de materiales suponen mensajes de consumo, en los que hay poca ligazón afectiva y responsabilidad con los objetos, y donde la abundancia cobra un valor de normalidad y derecho.

Frente a esta situación, se comenzó a proponer el trabajo con materiales reciclados. El problema es que muchas veces la construcción del material introducía aún más en el terreno del gasto e incluso del derroche. Obligados a construir *sticks* de hockey con palos de escoba, raquetas con perchas y medias, bolas con globos, indiacas con pelotas de tenis... en un momento determinado del curso, el alumnado debía romper escobas en uso, utilizar medias sin usar, globos comprados, o romper pelotas de tenis para convertirlos en juguetes pasajeros. No parece un buen remedio contra el consumo e el gasto de un rollo de cinta adhesiva de embalaje para construir un frágil *stick*. Por otra parte, un material que no tiene valor para el alumnado, con el que no llega a establecer un nexo afectivo, se convierte rápidamente en nuevo material de desecho, produciéndose una situación paradójica: utilizar material normal para producir más desechos³¹.

El tipo de estructuras utilizadas:

Como comentábamos al principio, cada estructura de juego conlleva una simbología que provoca unas reacciones en los participantes.

Nos comentaba un niño de cuatro años el juego que practicaban continuamente en clase con su maestra. Se llamaba *los pajaritos* y consistía en que unos niños hacían de árbol y otros de pájaros. Éstos últimos revoloteaban mientras sonaba una música y cuando ésta paraba debían buscar un árbol. Aquel que no lo encontraba quedaba eliminado. Se quitaba entonces otro árbol y se continuaba³². Éste es un ejemplo claro sobre

³¹ Los almacenes de material de educación física de los colegios son una fuente arqueológica interesante que nos muestra las modas que van azotando nuestra profesión. En estos "yacimientos" últimamente se amontonan muchos materiales de desecho (botellas de agua y de suavizante, botes de pintura, palos de escoba, globos con alpiste, pelotas de papel y cinta adhesiva, rollos a modo de diábolos que no funcionan ...) que van convirtiendo los almacenes en pequeños basureros.

³² Quizás parezca un ejemplo exagerado, pero lo cierto es que en nuestra cultura profesional está muy arraigada la idea de que la eliminación produce el interés del alumnado.

el control corporal que se transmite sobre los cuerpos de los escolares, un efecto muy parecido al que se produce a través de todos aquellos juegos, de tanto éxito en la EF, como las carreras de relevos, las actividades en corro o en filas, las actividades de intervención consecutiva (uno hace y los otros observan)³³, etc.

Nosotros pensamos que las estructuras de juego interesantes para las clases de EF deben asegurar que todos los participantes tengan oportunidades de ser protagonistas³⁴, deben tener un margen de libertad e incertidumbre que dé oportunidad a las decisiones personales, al trabajo en grupo, a la mejora continua, que respeten el ritmo de intervención individual³⁵. Son juegos que precisamente plantean el problema de cómo poder atender a las características individuales de los participantes. En un grupo hay niños y niñas con respuestas, intereses, ritmos y niveles completamente diferentes, respetar esta pluralidad y proponer experiencias sugerentes para todos y todas es un problema difícil de resolver. Nosotros intentamos por ello que en una sesión pueda haber momentos para jugar todos juntos, para jugar en pequeños grupos más tranquilamente, para descubrir, compartir y aplicar soluciones (cada uno en función de su nivel y necesidad) y para poner en común lo aprendido. Estos tiempos dan cobertura a intenciones diferentes e intentan ser ricos en estímulos que movilicen las capacidades de acción, autovaloración, reflexión, planificación, comprobación en la acción, y acuerdos con los otros.

Siguiendo al profesor M. Vaca intentamos que se vaya combinando la acción y la reflexión en y sobre la acción tanto de forma individual como compartida. El interés de este tipo de práctica podría estar esbozada en las ideas de J. Bruner (1984, 218) cuando señala:

Es necesario recordar que los niños cuando juegan no están solos y que no es mejor que estén solos, por mucho que necesiten también algunos periodos de soledad. Pero, igual que necesitan un cierto tiempo para ellos solos, necesitan también combinar las ideas que tienen en la cabeza con las que tienen en las suyas sus compañeros. Llamemos a esto negociación, o como queramos, se trata sin duda de la sustancia, no sólo del juego, sino del pensamiento. No dejemos que la escuela cultive únicamente la espontaneidad del individuo, porque los seres humanos necesitamos también la negociación del diálogo. Éste le proporcionará al niño modelos y técnicas con las que poder operar después por sí mismo.

Entendemos que esta negociación no tiene por qué ser sólo entre iguales, el adulto puede cumplir una misión fundamental a la hora de abrir nuevas posibilidades, clarificar conceptos, extraer normas generales de sus experiencias o poner nombre a sus descubrimientos con el fin de crear una cultura compartida.

³³ Los libros de recursos están llenos de actividades (denominadas juegos) de este tipo. Algunas parecen más propias del adiestramiento canino que de la educación infantil, ponemos como ejemplo una propuesta sacada curiosamente de un libro sobre juegos cooperativos, se titula *Recoger la pelota*: se forma una fila de niños (máximo 15), cada niño le da una pelota al educador y éste lanza la pelota lejos, el niño ha de ir en su busca de la manera que el educador le indique: de espalda, a cuatro patas, saltando, haciendo la rana..., cuando ya la ha atrapado, el niño vuelve con la pelota a la fila (R Guitart, 1990, 20).

³⁴ Hay muchos juegos en los que hay un papel protagonista que quiere ser ocupado por todos pero que tiende a ser ocupado por los mismos.

³⁵ Imaginemos un juego de persecución por equipos como *policías y ladrones*, si construimos un escenario de juego en el que no haya "casa" o refugio para los perseguidos estamos forzando a aquellas personas más inseguras a dar respuestas más emocionadas y precipitadas.

Además de establecer unos momentos que faciliten el desarrollo individual en los aspectos señalados de acción, reflexión, etc., es necesario pensar que el tipo de propuestas que hagamos deberían propiciar que cada uno establezca un reto acorde con sus posibilidades.

* * * * *

Estos ejemplos y reflexiones pretenden ser el inicio de un camino en el que intentamos saber más sobre los mensajes profundos que transmiten nuestras prácticas; los símbolos, estructuras y valores que vamos normalizando; y la cultura en la que estamos sumergiendo a nuestros escolares. Tal y como señala V. Navarro (1995, 125) es necesario profundizar en las relaciones entre valores, reglas (e individuos, añadiríamos nosotros) aunando enfoques antropológicos y psicológicos (y pedagógicos, en nuestra opinión).

El juego ha gozado de un gran prestigio dentro de los ambientes educativos. Ello ha provocado que su utilización se haya realizado de forma acrítica, de manera que bajo unos postulados teóricos genéricos se ampararan multitud de prácticas (muchas veces contrapuestas) que no siempre provocaban los efectos imaginados. Siendo como es un contenido extendido y aceptado podemos comenzar a estudiar nuevos matices en el desarrollo curricular de este contenido.

BIBLIOGRAFÍA.-

- BARBERO, J.I. (1990): **Deporte, escuela y sociedad. Discursos y prácticas que configuran el deporte moderno.** Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- BLANCHARD, K. y CHESCA, A. (1986): **Antropología del deporte.** Bellaterra, Barcelona.
- BRUNER, J. (1984): **Acción, pensamiento y lenguaje.** Alianza, Madrid.
- CAILLOIS, R. (1967): *Jeux et sports. Encyclopédie de la Pléiade*, vol. XXIII. Gallimard, París.
- CARBONNEL, J. (1991): *El espacio deportivo*, en **Epistemología y Antropología del deporte.** Alianza, Madrid.
- CORTAZAR, J. (1987): **Rayuela.** Alianza, Madrid.
- DAVIES, B. (1994): **Sapos y culebras y cuentos feministas.** Cátedra, Madrid.
- DUNNING, E. (1993): *Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización.* En BARBERO, J.I. (ED) **Materiales de sociología del deporte.** La Piqueta, Madrid, 83-108.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992): **Deporte y ocio en el proceso de la civilización.** FCE, Madrid.
- ELSCHENBROICH, D. (1979): **El juego de los niños.** Zero, Madrid.
- FALERONI TRUCCO, C. (1990): *Los modelos educativos y su influencia en la infraestructura escolar*, en **Perspectivas de la actividad física y el deporte**, nº 4.
- GEERTZ, C. (1987): **La interpretación de las culturas.** Gedisa, México (Barcelona).
- GUITART, R. (1990): **101 juegos. Juegos no competitivos.** Graó, Barcelona.
- HARRÉ, R. (1992): *Tipos corporales; categorías y caracteres.* **Revista de Occidente**, nº 134-135. pp. 111-136.
- HUERA, C. (1990): *El juego de pelota en el México precolombino.* **Apunts de Educació Física y Deportes**, nº33, pp. 6-11.
- HUIZINGA, J. (1968): **Homo ludens.** Emecé Editores, Buenos Aires.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1985): **Simbología del movimiento.** Científico Médica, Barcelona.

- LEIF, J. y BRUNELLE, L. (1978): **La verdadera naturaleza del juego**. Kapelusz, Buenos Aires.
- LÜSCHEN, G. y WEIS, K. (1979): **Sociología del deporte**. Miñón, Valladolid.
- MAUSS, M. (1991): **Sociología y antropología**. Tecnos, Madrid.
- MARTÍNEZ, L. y GARCÍA, A. (1997): *Educación Física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela*. En ALARIO, T.; GARCÍA, C. (coord.): **Persona, género y educación**. Amarú, Salamanca, pp.31-71.
- NAVARRO, V. (1995): **Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas**. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- OSSONA, P. (1984): **La educación por la danza. Enfoque metodológico**. Paidós, Buenos Aires.
- PARIBATRA, M. (1991): Vivir y jugar en el Lejano Oriente. **El Correo de la Unesco**, pp.26-28.
- PARLEBAS, P. (1988): **Elementos de sociología del deporte**. UNISPORT, Málaga.
- PELEGRÍN, A. (1996a): *Gesto, juego y cultura*. **Revista de Educación** [monográfico de Educación Física Escolar], 311, pp.77-99.
- PELEGRÍN, A. (1996b): **La flor de la maravilla**. Fundación Germán Sánchez. Madrid.
- PELEGRÍN, A. (1998): **Repertorio de antiguos juegos infantiles**. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. (1991): *Evolución y cambio en los juegos y juguetes infantiles*. En **Juegos, juguetes y ludotecas**. Publicaciones Pablo Montesino, Madrid.
- REBOREDO, A. (1983): **Jugar es un acto político**. Nueva Imagen, México.
- RENSON, R. (1991): *El retorno de los deportes y juegos tradicionales*. **Perspectivas de la actividad física y el deporte**, 8, pp.2-4.
- SANZ PASTOR, R. (1991): *El juego: de nuestros padres a nuestros hijos*. En **Juegos, juguetes y ludotecas**. Publicaciones Pablo Montesino, Madrid.
- SUTTON-SMITH, B. (1995): **Children's folklore: a source book**. Garland, New York.
- VACA, M. (1996): **La EF en la práctica en E. Primaria**. Asociación "cuerpo, educación y motricidad", Palencia.
- WAHL, A. (1997): **Historia del fútbol, del juego al deporte**. Ediciones B, Barcelona.