

Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física

Alfonso García Monge*
Henar Rodríguez Navarro**

Resumen

El presente artículo pretende resaltar el interés que para los profesionales de la Educación Física Escolar tiene el estudio del juego, contemplando sus diferentes dimensiones. En él se hace un repaso de las dimensiones implicadas en cada situación lúdica, a saber: la estructura del juego (texto), el entorno que influye y da sentido a la acción (contexto), y la persona implicada. Tras ese recorrido se pretende mostrar las interrelaciones entre esas dimensiones y la necesidad de contemplarlas a la hora de realizar análisis integrales de la práctica educativa en busca de los significados de la misma. Estas interrelaciones abren interesantes campos de estudio sobre los juegos motores de reglas en la Educación Física Escolar.

Palabras clave: juego motor, Educación Física Escolar.

Abstract

This present article shows the significance that school Physical Education professionals give to the game study considering its different dimensions. In it, it makes a review about the involved dimensions in each enjoyment

situation, to learn: game structure (text), the environment that influence and give sense to the action (context), and the involved person. After that introduction it pretends to show the interrelation between those dimensions and the necessity to contemplate them in the moment to do integral analysis of the educative practice looking for the meanings of it. These interrelations open interesting study fields about the motion games of rules in the scholar physical education.

Keywords: Motion Games, School Physical Education

Introducción

Juegan unos escolares de 7-8 años en el recreo a un juego de persecución en el que un niño que simula estar dormido hace de lobo. El resto, cerca de él, pero tras una línea que define una especie de “casa del lobo”, le incitan para que les persiga. En un momento determinado el adormilado despierta y con feroces gestos comienza a perseguir a los acosadores que huyen despavoridos entre gritos y gestos de sorpresa y emoción. El perseguidor captura a un niño que, sin rechistar, ocupa el lugar del anterior “lobo”. El resto de participantes se acerca a la

* Doctor en Educación Física.

Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid.
agmonge@mpc.uva.es.

** Licenciada en Psico-Pedagogía.

Profesora Asociada Facultad de Educación de Valladolid, Universidad de Valladolid.
henarrodriguez2@yahoo.es.

guardada y comienzan con sus provocaciones al nuevo "lobo".

De la escena se deducen unos códigos y una estructura (la división de papeles y lo que debe hacer cada uno, la delimitación del espacio, las penalizaciones y el cambio de roles...). Pero más allá de estos convencionalismos, en la escena se ven comportamientos emocionados, a caballo entre lo simbólico y lo real; estados en los que los participantes juegan entre símbolos culturales con sus miedos (la fiera de los cuentos, el peligro de ser devorado), imágenes arraigadas, quizás en consonancia con algún instinto de conservación. La estructura de normas cobra sentido y valor en la medida que se da con unas personas, de un contexto y unas edades determinadas.

La estructura no sería nada si no provocase un estado especial en los jugadores que pactan someterse a esa escenografía, y ese estado sólo es posible si la escena de juego recurre a unos símbolos culturales con significado para los participantes.

En ese entramado reconocemos tres dimensiones que nos permiten comprender algo más de la complejidad de los juegos motores de reglas:

- Por una parte una dimensión estructural, definida por el conjunto de normas y rituales que enmarcan la situación de juego.
- Por otra, la dimensión personal, caracterizada por las personas que protagonizan cada escena de juego.
- Finalmente se reconoce una dimensión cultural, dado que estas actividades lúdicas surgen en un contexto que les da sentido y ayudan a normalizar los esquemas simbólicos del mismo.

En el presente artículo pretendemos resaltar el valor de contemplar estas tres dimensiones para

un Análisis Integral de los Juegos Motores de Reglas y las implicaciones de estos análisis en la Educación Física Escolar. Para ello seguiremos el siguiente esquema:

- En el primer apartado expondremos nuestro posicionamiento teórico y el ámbito de trabajo e investigación del que surge la necesidad de realizar un planteamiento como éste.
- En los tres siguientes apartados haremos un repaso por las tres dimensiones citadas.
- Presentaremos algunas implicaciones de este modelo para el análisis del juego en la Educación Física Escolar.
- Concluiremos con algunos apuntes finales

Nuestro ámbito de trabajo e investigación

Para que el lector pueda comprender nuestra propuesta, es interesante exponer el ámbito del que surge y algunos presupuestos teóricos que la enmarcan.

Los estudios de los que surgen estas ideas nacen en el seno de un grupo de trabajo dirigido por el profesor Marcelino Vaca Escribano denominado Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Durante los últimos 20 años este grupo, formado por profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad, intenta estudiar el potencial educativo del cuerpo y el movimiento en la escuela¹.

Así pues, nuestro ámbito de trabajo es el de la Educación Física Escolar, un ámbito definido oficialmente por un currículum, condicionado por una tradición profesional y unas prácticas culturalmente establecidas, por la que pasarán de forma obligatoria todos los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país y deberán, por tanto, ver atendidas sus características personales. Al acercarnos al hecho educativo nos encontramos con una realidad compleja, llena de incertidum-

1. Como ejemplos de investigaciones en diferentes etapas tenemos los trabajos de M. Vaca Escribano (1995) en Educación Infantil; A. García Monge (2004) en Educación Primaria; o N. Bore Calle (2000) en Educación Secundaria. Se puede ver también N. Bore Calle *et al.* (2005).

bre, escurridiza a la medida, en la que sus elementos interactúan en bucles constantes de interacciones difícilmente diseccionables, y en la que dicha interacción va provocando cambios continuos en sus participantes y generando nuevas situaciones difícilmente previsibles, un contexto en el que se advierte la originalidad de cada persona y que a su vez se encuentra inmerso en otros contextos culturales más amplios que lo contaminan y caracterizan. Ello nos lleva a optar por un determinado enfoque con el que intentar comprender esa realidad sin renunciar a su riqueza.

En el trabajo en esos contextos de procesos irreversibles y aleatorios, imposibles de comprimir en ecuaciones o pronósticos infalibles, no basta con reducir la realidad a una teoría que la describa parcialmente², renunciando a los aspectos que no cuadren con su fabricación abstracta de lo real. Nos encontramos, por tanto, ante fenómenos difícilmente reducibles a la cuantificación en los que como expresara el físico J. A. Wheeler (en J. Mehra 1973, 242):

No hay ley distinta de que no hay ley [...] Sucesos individuales. Sucesos que trascienden la ley. Sucesos tan numerosos como incoordinados, que alardean de su libertad ante cualquier fórmula, pero no dejan de fabricar firme forma.

En nuestro caso hemos encontrado preciso que la investigación no cayera en posibles "reduccionismos de laboratorio" dado que perseguíamos conocer mejor nuestra práctica para, en la medida de lo posible, mejorarla. El tipo de conocimiento que buscábamos precisa, en palabras de M. A. Santos Guerra (1990,45), *estudiar, entre otras cosas, los efectos del desarro-*

llo curricular (explícito y oculto), las causas de las actuaciones, las raíces de los comportamientos, etc. Pretendíamos que las ideas surgidas de nuestro trabajo estuviesen íntimamente ligadas a la práctica y a nuestro desarrollo profesional. Para poder reducir el camino entre lo teórico y lo práctico, entre la elaboración del conocimiento y el contexto de aplicación, para evitar la disociación del conocimiento experto de la experiencia personal y no perder la perspectiva de lo problemático simplificando las situaciones, se precisa una manera de acercarse a la realidad más integrada en la misma. Así pues, frente a la cuantificación, previsibilidad y elaboración de postulados genéricos o leyes aparece otro enfoque que atiende a la subjetividad de los individuos y a la singularidad de cada situación, intentando no renunciar a la complejidad de la misma y buscando significados. Como señalara el filósofo de la ciencia H. Weyl en 1949 (cit. en A. Escotado, 2000,115):

Los científicos nos equivocamos suponiendo que modelizar es la única aproximación, cuando permanece abierto el camino de comprender desde dentro (interpretar). Esa conciencia interna fundamenta la comprensión de mis congéneres, a quienes reconozco como de mi propia especie, y con los cuales me comunico a veces de modo tan íntimo como para compartir júbilos y tristezas.

Puesto que nos interesa apreciar las posibilidades y limitaciones de nuestras prácticas de Educación Física (y más en concreto, dentro del tema del que se ocupa este artículo, del desarrollo curricular de los juegos dentro de las mismas), apreciando la singularidad del proceso y sus actores, intentando comprender, describir, descubrir y elaborar hipótesis, y buscando mostrar una

2. Nos parece muy interesante al respecto las reflexiones de A. Escotado (2000, 70 y sig.) al plantearse cómo las denominadas "ciencias exactas" tratan de explicar una realidad imprecisa e imprevisible a través de fórmulas para lo cual tienen que reducirla, tergiversarla y maquillarla, dándose la paradoja de que la "objetividad científica" no deja de ser un mundo irreal que nada tiene que ver con la naturaleza: *añádase que el cálculo exige drásticas reducciones. Su campo son fenómenos expresables linealmente, con funciones o curvas simples, periódicas, graduales. Como la naturaleza desemboca sin cesar en ecuaciones no-lineales, donde se halla en juego la cualidad, el calculista no sólo tiende a maquillar las aristas de cada problema, sino que "linealiza" las ecuaciones de antemano, ya al plantearlas, omitiendo pura y simplemente su versión no-lineal o cualitativa.*

perspectiva global del fenómeno nos posicionamos en un paradigma interpretativo (J. Gimeno y A. Pérez, 1983; F. Erikson, 1989; L. Shulman, 1989; A. Sparkes, 1992). A. Coulon (1995,28) describe el paradigma interpretativo de la siguiente forma:

En él, ya no se concibe al actor como individuo que actúa exclusivamente en función de un sistema de normas. Su actuación queda en igual medida definida por las relaciones que establece con los demás, que contribuyen a identificar su rol social. Las acciones quedan desprovistas de un significado estable: deben ser reinterpretadas a menudo en el curso de las interacciones. La interpretación, que permite a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando su lenguaje y sus actos. El contexto abandona su mero marco pasivo de la acción, y es a su vez interpretado.

En este sentido compartimos la idea que C. Geertz (1988) toma de Max Weber cuando señala que *el hombre es un animal suspendido en tramas de significación tejidas por él mismo, considero que la cultura se compone de tales tramas, y que el análisis de ésta no es, por tanto, una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significado.*

Desde esta perspectiva es comprensible que necesitemos modelos que atiendan a la complejidad de las situaciones de juego que se dan en nuestras aulas. Así, el trabajo con estas tres dimensiones surge de una necesidad de nuestro ámbito profesional y nuestra forma de entender la Educación Física Escolar (A. García Monge, 1994). La educación de personas que en grupos heterogéneos (necesidad de dar respuesta a todos y cada uno) y de forma obligatoria (importancia en su desarrollo como personas y ciudadanos) pasan por nuestras clases, obliga a pensar más allá de las estructuras de los juegos y de los efectos que sobre el papel o en un caso ideal provocarán. Nos impele a tener en cuenta los procesos personales y los valores que emanan de nuestra forma de dar las clases. Para ello, en la búsqueda de significados, tenemos que recurrir a interpretaciones multidisciplinares que be-

ben de fuentes (Psicología, Antropología, Sociología, Pedagogía...) y tradiciones diversas (constructivismo, estructuralismo, Antropología simbólica, Pedagogía activa, Sociología Crítica), recurriendo a procedimientos de investigación propios de las ciencias sociales (Etnografía, estudio de casos, investigación-acción, Etnometodología, Fenomenografía, análisis de la estructura de los sucesos, teoría fundamentada...)

Veremos precisamente en los siguientes apartados cómo el juego ha sido objeto de estudio desde diferentes ámbitos y perspectivas. Cada una de ellas realiza interesantes aportaciones y muchas de ellas resultan de utilidad para intentar comprender los fenómenos sobre los que investigamos. Sin embargo, nos encontramos que algunas suponen visiones que por sí solas pueden limitar las posibilidades de análisis del juego real de los escolares en nuestras aulas. En cualquier caso, todos esos estudios sobre el juego van definiendo las dimensiones de las que hablaremos a continuación: una dimensión estructural estudiada especialmente desde la praxiología; una dimensión personal que han ido definiendo principalmente psicólogos y pedagogos desde diferentes posturas (psicoanalistas, constructivistas, ecológicas, sociales...); y una dimensión cultural que han ido definiendo sociólogos, filósofos, historiadores, antropólogos y folkloristas desde diferentes enfoques (fenomenológicos, existencialistas, simbólicos, materialistas, mentalistas, funcionalistas, particularistas, estructuralistas, marxistas, críticos...).

La dimensión estructural de los juegos motores reglados

Una característica básica de estas actividades es la estructura que las mantiene y permite su desarrollo, reproducción y transmisión a través de generaciones y lugares.

Estas estructuras de acuerdos y normas permiten que un grupo de personas puedan desarrollar sus acciones dentro de un marco de intenciones definido y compartido.

Todos los juegos deportivos se caracterizan por una lógica interna que orienta las con-

ductas de sus participantes; cada uno de los cuales conserva su libertad de decisión motriz, aunque dentro de los límites de un sistema de interacción impuesto por las reglas de contrato lúdico. (P. Parlebas, 2001,466)

Precisamente suele ser ésta la dimensión más estudiada y aludida en la bibliografía sobre el juego en Educación Física por estar constituida por elementos definidos, manejables y abarcables. La descripción y estudio más exhaustivo de estos elementos viene del enfoque praxiológico³. Estos elementos suponen la base constitutiva de todos los juegos reglados y de ahí que se pueda hablar de *universales ludomotores* como: *Modelos operativos, portadores de la lógica interna de todo juego deportivo y que representan las estructuras de base de su funcionamiento*. (P. Parlebas, 1988,111)

Entre estos universales encontramos la red de comunicaciones motrices, la red de cambios de rol, la red de interacción de marca y el sistema de puntuación. Estos suponen conjuntos de elementos cuya combinación irá dando lugar a un tipo de estructuras u otras.

Los universales provocarán efectos, tipos de conductas en los participantes. P. Parlebas (1996, 17) señala:

Los universales, como hemos dicho, son sistemas, redes de interacción. Representan las estructuras generativas de las conductas ludomotrices. Son ellos los que van a engendrar las acciones y los acontecimientos que salpican todo encuentro ludodeportivo. No es pues, un aspecto estático lo que se busca: no se trata de catalogar rasgos o estados, sino más bien de identificar procesos de operación.

Por otra parte, el profesor Parlebas considera tres parámetros en función de los que resulta una clasificación de las acciones motrices. La combinación de estos parámetros también nos da idea

de estructuras posibles:

- (I) La interacción con el medio o entorno físico
- (C) Interacción con el compañero
- (A) Interacción con el adversario

En función de la complejidad *semiotriz*⁴ (la información que emana del espacio de compañeros y adversarios y que lleva a la elección, decisión y probabilidad) caracterizada como la presencia o ausencia de incertidumbre en uno o varios de estos elementos (la incertidumbre se refleja con **un guión** bajo el elemento considerado) surgirían las siguientes subcategorías:

CAI: no existe ningún tipo de incertidumbre ni interacción.

CAI: la incertidumbre se sitúa en el medio físico.

CAI: la incertidumbre se plantea en relación con el compañero.

CAI: la incertidumbre aparece en el medio físico, pero la actividad se realiza en cooperación.

CAI: la incertidumbre procede del adversario.

CAI: la incertidumbre se sitúa en el adversario y en medio.

CAI: hay relación con compañero y adversario en un medio con incertidumbre.

CAI: la incertidumbre viene del compañero y el adversario, pero se está en un medio estable.

A partir de esta división J. Hernández Moreno (1994) aporta nuevos matices de los que surgen nuevos elementos constitutivos de las estructuras: la forma de utilizar el espacio y el orden de intervención de los jugadores. De ello resultan estructuras:

- De espacio separado y participación alternativa
- De espacio común y participación simultánea
- De espacio común y participación alternativa

También desde una perspectiva praxiológica, P. Lavega (1996) nos ofrece la siguiente división de los que denomina elementos cuantitativos de la reglamentación para los juegos tradicionales:

3. Sobre el origen, ideas y limitaciones del enfoque praxiológico se puede consultar el texto de J.R. Saraví (2007).
4. P. Parlebas (2001, 406) habla de *semiomotricidad* o, para abreviar, *semiotricidad* para estudiar los códigos de comunicación que funcionan en una situación motriz, definiéndolo como: *Naturaleza y campo de las situaciones motrices, consideradas desde el punto de vista de la aplicación de sistemas de signos asociados directamente a la conducta motriz de los participantes*.

- Espacio (E): Indefinido (E1), Definido sin subespacios (E2), Definido con subespacios poco reglamentados (E3), Muy definido con subespacios muy reglamentados.

- Imperativos temporales (T): Infinito (T1), Finito variable (T2), Finito fijo sin unidades temporales grandes (T3), Finito fijo con unidades temporales grandes (T4).
- Jugadores (J): Indeterminado (J1), Poco determinado y muy heterogéneo (J2), determinado y heterogéneo (J3), muy determinado y homogéneo (J4)
- Material u objetos extracorporales (OB): Sin objetos lúdicos (OB1), con objetos lúdicos muy heterogéneos y poco reglamentados (OB2), con objetos lúdicos heterogéneos (OB3), con objetos lúdicos homogéneos y muy reglamentados.
- Apuesta (Ap): Apuesta muy heterogénea y desigual (Ap1), apuesta poco heterogénea (Ap2), apuesta homogénea (Ap3), sin apuesta (Ap4).

V. Navarro Adelantado (1993, 1998) indica:

El sistema juego motor de reglas está integrado por el conjunto de elementos que confluyen en un juego con actividad motriz significativa y basado en reglas. La estructura se compone de elementos, los cuales pueden reunirse según el tipo de juego de que se trate; es decir, que puede haber elementos presentes, o no. Si consideramos el conjunto máximo de elementos que pudieran darse en un juego deportivo de cooperación-oposición, nos referiríamos a los siguientes: Jugador, adversario / compañeros, adversarios, espacio, tiempo, meta (as), móvil (es), implemento

(s), artefacto (os), reglas. (V. Navarro Adelantado, 1998,185)

A. Méndez (1999b) nos habla de variables de los elementos de la estructura de los juegos deportivos como:

- El material: tamaño, peso, forma, número, color y sonoridad, dureza.
- Las metas: dimensiones (tamaño, altura), ubicación, número, forma, movilidad.
- El espacio: dimensión, forma, zonas de lanzamiento obligatorias, zonas desde donde no se puede tirar, áreas en las que sólo se puede permanecer un tiempo determinado...
- Los jugadores (compañeros y adversarios): exclusivamente ofensivas, exclusivamente defensivas, neutras o de colaboración indistinta, semioposición, ofensivas y defensivas alternativamente, equipos mixtos o segregados.
- El tiempo: limitado, pasividad, períodos de descanso...
- Sobre la invasión/progresión: forma de desplazamiento, forma de transmitir el móvil
- La puntuación.

A partir de estos análisis estructurales el enfoque praxiológico nos permite vislumbrar los posibles roles y subroles que los participantes podrán desarrollar en la actividad. V. Navarro Adelantado (2002, 305) va algo más allá y nos ofrece un interesante análisis sobre las consecuencias funcionales de estos elementos de las estructuras de los juegos motores de reglas. Por ejemplo, si tomamos el elemento espacio y analizamos las consecuencias funcionales de los diferentes tipos tendremos, de forma resumida:

ESPACIO	
Tipos	Consecuencias Funcionales
Espacio inmediato (espacio del contacto físico) →	La intervención sobre el oponente necesita regularse
Espacio próximo (espacio de acción individual) →	Organización de la acción individual (orientación corporal, ubicación espacial, definición de la acción)

Espacio lejano (espacio de acción colectivo)	➔	La intervención sobre el oponente necesita regularse
Espacios fijos	➔	Mayor control del espacio por parte de los jugadores Favorece el “espacio de tránsito”
Espacios divididos o restringidos	➔	Aparición de usos específicos del espacio por parte de los jugadores Alternancia de las acciones de juego
Espacios cambiantes (espacios que cambian su uso o morfología)	➔	Incremento cualitativo de la acción de juego
Espacios compartidos (espacio no dividido)	➔	Interacciones entre todos los jugadores

En nuestro caso, desde hace tiempo nos interesa el tema de la composición de la estructura de los juegos. A partir de 1992 comenzamos a desarrollar unidades didácticas en las que pretendíamos que el alumnado de Educación Primaria y Secundaria comprendiera que las normas de los juegos son manipulables y surgen del pacto que realizan los participantes. Para que aprendieran a crear y modificar juegos necesitábamos poder enseñarles de forma clara los elementos combinables para componer las estructuras de juego. Nos basamos en los universales aportados por Parlebas, pero teníamos que simplificar la terminología y la organización para adaptarlos al alumnado de seis a doce años.

Investigando sobre los elementos constitutivos de la estructura de los juegos que eran significativos para los niños y niñas, identificamos el valor de partir de una “regla primaria” en la construcción o pacto de las normas de los juegos. Vemos relación de las “reglas primarias” con “los temas”, que desde un enfoque psicológico cita A. Rüssel (1970); los “impulsos” para T. Levy (1978) desde una perspectiva antropológica; las reglas constitutivas de C.H. Brackenridge (1979) o el “clímax” como lo denominan C. Kamii y R. DeVries (1988). Éstas constituirían las intenciones mínimas sobre las que se estructurarían el resto de las normas. Las que citamos al alumnado de Primaria para que construya sus juegos a partir de ellas son: “capturar”, “evitar ser capturado”, “dar con un objeto”, “evitar ser dado con un objeto”,

“hacerse con un espacio”, “hacerse con un espacio a través de un objeto”, “evitar que se hagan con un espacio a través de un objeto”, “hacerse con objetos” y “deshacerse de objetos”. A partir de ellas les comenzamos a mostrar conjuntos de elementos de los que pueden extraer reglas:

- Sobre los individuos: sus posibilidades de movimiento (cómo pueden moverse o manipular los objetos), sus posibilidades perceptivas, sus posibilidades “especiales” (papeles especiales, roles y “vidas”).
- Sobre las relaciones y agrupamientos: cooperación (idénticos papeles, distribución de roles, cooperación esporádica), oposición (uno contra uno, uno contra todos, todos contra todos, uno contra todos que va sumando), cooperación-oposición, relaciones paradójicas, de imitación, y neutras. Los agrupamientos (parejas, tríos, equipos, número de equipos...) y la distribución de los jugadores (cogidos de la mano, en filas, en corro, libres...).
- Sobre el espacio: dimensiones, distribución, metas, espacios “especiales” (“casas”, “cárceles”, zonas prohibidas, zonas de permanencia limitada...), distribución de los jugadores en el espacio...
- Sobre los materiales: tipo, número, posibilidades “especiales” (dan “vidas”, inmovilizan...), forma de manejo...

Finalmente les damos datos sobre las fórmulas de tanteo, de penalización o de conclusión (no siempre las demandan).

Con estas informaciones pretendemos que lleguen a componer sus propios juegos y a transformarlos para que se adapten mejor a las características de los participantes (número, nivel de habilidad, posibilidades materiales y espaciales...), ayudándoles a entender el carácter de pacto que suponen las reglas (acercándoles a una "moralidad autónoma", J. Piaget, 1971) y haciendo que comprendan cómo el cambio en alguno de los elementos que constituyen las normas del juego influye en el desarrollo del mismo.

La dimensión cultural de los juegos motores reglados

Podríamos considerar al juego como un agente de enculturación, y en ese sentido cabe señalar que a través de él se van normalizando unos usos, prácticas y vivencias corporales, aprendiendo actitudes y valores propios de cada contexto. 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 testimonia, sin saberlo, la cultura a la que pertenece.*

En 1934 Marcel Mauss destacaba que el cuerpo (el movimiento) está claramente condicionado por la cultura en la que se ubique, lo cual abriría una nueva perspectiva al estudio del cuerpo como manifestación de los procesos de enculturación y socialización secundaria.

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, maquillaje, 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 (desde los manuales de buenas costumbres o las normas de urbanidad a los anuncios de adelgazantes, ya en nuestros días) y en otros transmitida implícitamente por diferentes medios (familia, escuela,

grupo de iguales, asociaciones o medios de comunicación).

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 y la cultura (J. Huizinga, 1968; B. Jeu, 1977; K. Blanchard y A. Cheska, 1986; A. Reboredo, 1983; P. López Rodríguez, 1988; P. Parlebás, 1988; B. Sutton-Smith, 1995; P. Lavega, 1995; A. Pelegrín, 1998).

A nuestro modo de ver, las relaciones entre juego y cultura quedarían definidas por tres ideas básicas:

- 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.

Veamos algunos ejemplos que ilustren estas ideas.

*a.- Las estructuras de juego son productos ambientales que cobran sentido en cada contexto.*⁵

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.

5. Esta idea es criticada por prestigiosos autores como R. Caillois (1958) que basándose en las ideas de

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 o saúco o bien con frutos como las nueces y las avellanas, las “vistas”⁶ 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 trasluce, 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 se encontrarían los de las sociedades urbanas consumistas cuyas señas de identidad estarían en la abundancia, variedad y cambio continuo de materiales para el juego y la compra de los mismos⁷.

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 *buzkashi*⁸ 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*⁹, al igual que no pensaríamos que nuestro balanceo sobre un columpio tuviera algún efecto sobre las cosechas como creen en algunos pueblos de Nueva Guinea¹⁰.

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 res-

algunos antropólogos de principios de siglo como Lubbock o Hirn declaraba que muchos juegos se basan en creencias perdidas o reproducen, vacíos de contenido, ritos abandonados, siendo junto a los juguetes residuos incomprensibles 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.

6. 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.

7. En nuestro país, anualmente cambian los materiales para juegos de puntería (“gogos”, “tazos”, “voladores”, “shots”...). Éstos se regalan con diferentes productos de bollería infantil.

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

9. 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.

10. El antropólogo francés L. Levy-Bruhl (1986) dentro de su idea del “pensamiento prelógico” (los mitos y los símbolos se constituyen como mediadores entre la experiencia y el pensamiento) describía en 1922 cómo en Nueva Guinea se creía que columpiarse, sobre un trozo de caña suspendida de un árbol, tenía una buena influencia sobre las plantaciones de “ñame” de manera que en cuando éste está recién plantado, jóvenes, adultos y viejos debían 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).

pecto 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 latinoamericano (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"¹¹ que en Europa está reservado para niñas mientras que en Palestina, Siria o Líbano 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 in-

dependencia, la confianza en sí o la preparación por la sociedad¹² (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 infancia¹³ (E. Allardt, 1979 en G. Lüschen y K. Weis, 1979, 63-73).

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

Señala H. Gardner (1993, 68, basándose en los trabajos de Pierce, Cassier y Langer) que *diversas costumbres, rituales, juegos y otras interacciones sociales están llenos de símbolos de varias clases, cuyos significados son por lo menos parcialmente accesibles al preescolar, y con toda probabilidad son sumamente importantes para el niño.*

La estructura del juego supone un texto que permite su transmisión a lo largo de los siglos (R. Renson, 1991; A. Pelegrín, 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 apunta A. Pelegrín (1996a, 77):

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

12. Roberts y Sutton-Smith formulan 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.* A nuestro modo de ver, debemos ser cautos a la hora de interpretar estos resultados. Por una parte, el sistema de clasificación de los juegos utilizado, presenta algunos problemas (juegos de destreza física, juegos de azar, y juegos de estrategia). Por otra, dado que cada juego está lleno de matices y significados contextuales, son difícilmente comparables unos con otros. Sobre la limitación del establecimiento de categorías étic y los problemas del método comparativo en antropología se puede ver A. González Echevarría (1990).

13. 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.

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 significado¹⁴. Si mirásemos una escena de juego infantil, e intentáramos 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 misma¹⁵. 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 (B. Jeu, 1977).

Veamos esta idea mediante el análisis de dos escenas de juego como son las del “moscardón”¹⁶ (“repelón”, “estatuas de sal”...) y la “rayuela”¹⁷ (“castro”, “tejo”, “tocalé”, “avión”...). En el pri-

mero, el círculo (símbolo de comunicación cuando todos los interlocutores están en la misma situación¹⁸) en torno a una persona transmite las ideas de acoso y angustia y da licitud a la burla y al bueo, 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 superación¹⁹.

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

14. 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.

15. Este es un experimento que hemos realizado con niños y niñas de Educación 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. 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.

16. 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.

17. 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”.

18. 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 logran penetrar los maléficos*.

19. No es extraño que se haya 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.

diferentes, el primero a los chicos, el segundo a las chicas. Podríamos realizar análisis similares con los juegos asociados tradicionalmente a la cultura lúdica masculina y a la femenina 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 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...) ²⁰.

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) ²¹ 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 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 él.

Desde esta perspectiva, el juego funcionaría como un *microsistema* (U. Bronfenbrenner, 1987) que reflejaría los sistemas de los que depende (contexto próximo que le envuelve, cultura). Cada escena de juego tendría algo de único e irrepetible (aquellos matices aportados por la dimensión personal: las características de los participantes, sus motivaciones, relaciones...), pero también narraría diferentes aspectos sobre la cultura en la que se encuentra inserta.

Así pues, si a través de los juegos sus participantes van normalizando una forma de entender la realidad y van socializándose en unos valores, cabría preguntarse por los valores que transmiten los juegos utilizados en nuestras clases de Educación Física. Volveremos sobre ello en el penúltimo apartado de este artículo.

La dimensión personal de los juegos motores reglados

Para los educadores nos resulta fundamental conocer lo que les pasa a las personas que inter-

20. 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”, “enfrentate”, “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...).

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

vienen en los juegos, sus motivaciones, intenciones, estados, problemas o aprendizajes. No es fácil acercarse a esta perspectiva de estudio del juego pues está sujeta a la subjetividad de cada participante y a los procesos (emocionales, cognitivos...) que en él se desencadenan.

Muchos estudios sobre el juego realizados por psicólogos o pedagogos han obviado esta subjetividad intentando llegar a rasgos generales aplicables a todos los juegos y jugadores. Estos intentos de formular explicaciones generales vienen sugeridos por una apreciación sobre el “estado especial” de conducta que se observa en aquellos que juegan.

La sensación de jugar se presenta en muchas obras como un requisito fundamental para definir el juego. S. W. Bijou (1976,41) aventura precisamente una definición basada en esta idea: *Juego es todo lo que el niño hace cuando él o ella dice que está jugando*, una afirmación que F. Buytendijk (1936) ya había constatado cuando afirmaba que los niños distinguen muy bien lo que es juego.

Más allá de una estructura, para muchos autores el juego es una actitud. Así, L. S. Vygotsky (1989) consideró el juego como una forma particular de actuación cognitiva espontánea; J. Piaget (1951) formuló que el juego es básicamente una relación entre el niño y su entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo e incluso de modificarlo; E. Claparede (1951) sostenía que el juego era una actitud interna del sujeto ante la realidad; y, de igual manera, J. Bruner (1984) indica que el juego constituye un enfoque de la acción, no una forma de actividad.

Esa actitud especial, o estado de ánimo, es denominada por A. Rüssel (1970,229) “yo del juego”, de él nos dice: *Existe perceptiblemente el sentimiento de “ser otro” que, de acuerdo con la escasa tendencia a la objetivación del niño es vivido como un estado del yo modificado, que llamamos yo del juego*. Esa vivencia modificada de

nosotros mismos que se produce cuando nos introducimos en un juego es definida por M. Durand (1988,50) como ludismo al que define como: *Estructura motivacional subyacente que organiza las conductas de juego*. Las investigaciones desde la neurofisiología de J. Moyá Trilla (1991) constatan la existencia de un estado motivacional de actividad electroneuronal de intensidad elevada durante los episodios de juego.

Revisando los estudios clásicos sobre el juego podemos hallar algunos de los rasgos con los que se ha caracterizado a esa actitud especial. La sensación de placer fue defendida por C. Bühler (1962) cuando caracterizó al juego como una situación dotada de placer funcional. F. Buytendijk (1936), al realizar un análisis etimológico de la palabra juego encontró los rasgos de espontaneidad, libertad, alegría y esparcimiento; además, asoció al juego los rasgos de la dinámica conductual de la infancia como la ambigüedad de los movimientos, su carácter impulsivo, una actitud *pática* (opuesta a la gnóstica) y ambivalencia ante los objetos (timidez- acercamiento y curiosidad). R. Caillois (1958) le asoció, entre otros, los rasgos de libertad, independencia, incertidumbre e improductividad. J. Chateau (1958) lo describió como un estado de diversión e implicación que puede conducir al arrebato, y caracterizado por una seriedad que implica una desvinculación del ambiente real²². Heckausen y Csikszanmihalyi (cit. en V. Navarro, 1995, 79) hablan de un ciclo de activación de tensiones oscilantes entre el aburrimiento y la emoción. J. Linaza (1991) reitera algunos de los anteriores rasgos caracterizando esa actitud como libre, placentera y más centrada en los medios que en los fines. M. Garaigordobil (1992) también insiste en rasgos citados como el placer, la libertad y arbitrariedad, la seriedad, o la experiencia peculiar. L. Tourtet (1973) nos ofrece una caracterización hecha a partir de las opiniones de los propios niños y niñas deduciéndose rasgos como la alegría, el bienestar, la satisfacción, la libertad, la

22. Nos parece interesante la siguiente frase de J. Chateau (1958, 13) como imagen para apreciar el estado de implicación que se produce en el juego: *El niño que juega verdaderamente no mira alrededor de sí como lo hace el jugador de naipes en un café, se sumerge totalmente en su juego, puesto que es una cosa seria*.

expansión, la gratuidad o el tener un fin en sí mismo²³. Terminaremos exponiendo una definición que recoge rasgos de las anteriores; nos la ofrece M. de Borja (1980, 13): *El juego-humor, o sea la actitud del juego en la que interviene la risa como un elemento, es una actitud de liberación, el placer y goce son esenciales en ella. El juego, más que una forma especial de actividad con características propias, puede considerarse como una actitud, a la que va unida un cierto grado de elección, una ausencia de coacción por parte de las formas convencionales al usar objetos, materiales o ideas.*

Además del estudio de este “estado especial” que supone la acción de jugar, son de obligada referencia para comprender la actitud y respuestas de los participantes en los juegos los trabajos realizados desde la Psicología evolutiva por J. Piaget, H. Wallon, H. Erikson, A. Gesell, L.B. Ames, G.E. Bullis, D.P. Ausubel, E.V. Sullivan, L. Kohlberg, J. Linaza, A. Maldonado, J. Secadas, L. Pérez, M. Parten, M. C. Hurtig, M. Hurtig, M. Paillard, o P. Parlebas, entre otros. Estas descripciones sobre las características evolutivas de los niños y niñas suponen marcos explicativos que nos ayudarán a situar las posibilidades y respuestas del alumnado, pero sobre los que tendremos que ir detallando las particularidades de los niños y niñas con los que trabajemos.

El problema de estos intentos de descripción es que pretenden abarcar las diferentes manifestaciones de juego y generalizar las vivencias de todos aquellos que participan en ellos. En el juego real cada niño o niña manifiestan sus peculiaridades y, aunque aparecen rasgos de comportamiento comunes, no surge de ellos una panorámica tan optimista como la expuesta en los párrafos anteriores. Precisamente uno de los propósitos de nuestras investigaciones es acercarnos a una visión más real y personal de lo que ocurre a los escolares cuando juegan. **Nuestra**

idea al apreciar una dimensión personal para entender el juego motor reglado no es establecer generalizaciones o rasgos universales, sino, por el contrario, abrir nuestra perspectiva de estudio para incluir en ella la originalidad de cada niño o niña que intervienen. Es una perspectiva poco operativa o tranquilizadora (en el sentido de que no se puede abarcar en una clasificación o en una serie de rasgos), pero necesaria cuando hablamos de la educación de personas concretas.

Por lo que venimos apreciando en nuestras investigaciones durante los últimos 17 años (realizadas con niños y jóvenes) el juego real está marcado por las características de cada participante (deseos, motivaciones, inseguridades, nivel de competencia, estilo cognitivo, grado de inserción en el grupo...). Podríamos afirmar que **en cada situación de juego existen tantos juegos como jugadores** que no siempre nos muestran esa cara amable e ideal de las definiciones del juego (alegría, bienestar, libertad, fin en sí mismo...). Veamos algunos detalles sobre esta idea.

a. Motivaciones en el juego

Willy es un niño repetidor de 5º curso de Primaria. Los primeros días del curso es abiertamente rechazado por sus compañeros en los recreos a la hora de formar equipos para jugar al fútbol. Alegan que juega mal, aunque no han podido comprobarlo. Willy pasa varios recreos merodeando la zona de juego de sus compañeros de clase, atento a cualquier oportunidad para devolverles el balón cuando éste sale de la cancha. Al igual que en otros momentos escolares (aula, clase de apoyo, clases de Educación Física), a lo largo de los dos primeros meses del curso va probando diferentes estrategias para integrarse en el juego: hacer los saques de banda, quedarse de portero hasta que los otros se dan cuenta, correr tras el grupo por la cancha siguiendo los lances del juego... Un día trae

23. El carácter autotélico (fin en sí mismos) de los juegos es una visión defendida por varios autores (Caillois, 1958; Wallon, 1974; Rüsell, 1970; Garvey, 1985; Decroly y Monchamp, 1986) cuestionada por otros como J. Piaget, que opina que todo juego se mueve por unos resultados, o por P. Parlebas (1996) que afirma que las conductas dependen en realidad de motivaciones más o menos explícitas.

unos guantes de fútbol que llaman la atención del resto, ésta será su “tarjeta de entrada al club”. Le asignan el rol de portero y en algunas situaciones le relevan de tal misión para poder utilizar sus guantes.

[5° de Primaria, curso 2006/2007]

Un grupo de tercero de Primaria juega a “cazadores y conejos”. Un balón rojo inmoviliza a los conejos y uno amarillo les devuelve a la acción. Siguiendo a Vicente, que está en el equipo de los “conejos”, podemos observar que cuando ve inmovilizados a Saúl, César o a Alfredo, hace lo imposible para hacerles llegar el balón amarillo y salvarlos. El pase suele ir acompañado por el nombre del receptor: “toma Saúl”, quizás para que ésta acción cobre un sentido más personal y no pase desapercibida para el beneficiado. Otras personas, más cercanas a Vicente, reclaman su ayuda, pero éste, ignorándolas, busca sólo a aquellos que le interesan.

[3° de Primaria, sesión del 9-II-1999]

Juega un grupo de cuarto de Primaria a algo similar al balonmano. Las porterías son colchonetas y no hay portero en ellas. El área es bastante más pequeña que la del balonmano. Uno de los equipos realiza un contraataque. Lorena ha quedado sola delante de la colchoneta y Lucas que la ve, le realiza un pase para que marque gol. Lorena, aun teniendo una posición muy ventajosa de tiro a portería (no hay oponentes entre ella y la colchoneta), le devuelve la pelota como si ésta le quemase en las manos (los gestos de nerviosismo agitando los brazos y dando saltitos tras la devolución son significativos).

[4° de Primaria, sesión del 14-II-2000]

Estas situaciones nos muestran diferentes intereses:

- El afán prioritario de Willy es ser aceptado por los niños de su grupo-clase (así lo demuestra en otros momentos escolares) ello le llevará a aceptar cualquier puesto en el

juego, incluso a tolerar las burlas y las decisiones arbitrarias de sus compañeros (prescindir de él, pitarle faltas injustificadas, echarle broncas cuando falla pases...).

- Vicente tiene como prioridad en el juego el buscar el reconocimiento de los líderes de clase. En los recreos solía ser rechazado por ese grupo y terminaba jugando con un grupo de niñas (lo cual era origen de nuevas chanzas). En las clases de Educación Física aprovechaba para “ganar puntos” ante los líderes orientando toda su acción para favorecerles.
- Lorena representa una situación que nos encontramos frecuentemente: la inseguridad asociada al género en los juegos colectivos con balón. En los grupos de niños y niñas se aprecian redes de presión (comentarios, valoraciones, expectativas...) hacia éstas últimas que les llegan a inhibir sus acciones en el juego. Esta niña intentará evitar las situaciones de exposición y posible fracaso para evitar el reproche de los niños de su equipo (tal y como ha vivido en situaciones previas).

Estos ejemplos nos muestran que las acciones de estos niños y niñas intentan trascender el tiempo de juego y se ven enmarcadas y condicionadas por el contexto de sus interacciones sociales. Nos dejan ver que más allá de la alegría, el bienestar, la libertad, o el fin en sí mismo de los planteamientos teóricos hay muchos niños y niñas que no viven el juego de forma distendida. Podríamos discutir ampliamente si realmente están jugando, pero ello no resolvería el problema de tantos escolares que participan en las actividades lúdicas con la intención de ser aceptados, evitar los reproches, intentar pasarse desapercibidos, etc.

Nos muestran también estas escenas un juego personal orientado por diferentes formas de proteger o aumentar el autoconcepto: evitar el fracaso, buscar el reconocimiento, ser aceptado, demostrar competencia...

b. Las otras lógicas en el juego -jugadores y personas-

Juega un grupo de 3° de Primaria a “los diez

pases”²⁴. *Vemos cómo Leticia se ha ido distanciando del grupo que sigue de cerca el movimiento del balón. Al rato el móvil sale rebotado y cae a sus pies. Ésta lo recoge y, al ver que se acercan todos corriendo, se lo pasa a su amiga Beatriz que juega en el equipo contrario.*

[3º de Primaria, sesión del 22-II-1999]

Juega un grupo de 4º de Primaria a “los diez pases”. Pocas veces el balón llega a Vicente. Cuando esto ocurre él busca con su mirada a Saúl o a César para lanzarles el balón estén donde estén, desentendiéndose de otros compañeros y compañeras de su equipo mejor situados. Al igual que en el ejemplo anterior, el pase es acompañado por un: “toma César” o “toma Saúl”.

[4º de Primaria, sesión del 22-II-2000]

Tanto estos ejemplos como los del epígrafe anterior nos muestran que el jugador como persona (no sólo como jugador que actúa únicamente orientado por la lógica interna buscando las acciones más eficaces) ve condicionadas sus decisiones y acciones por diferentes lógicas y buscando otras “eficacias”. En estos ejemplos las decisiones estarían gobernadas por una lógica afectivo-emocional que llevan en el caso de Leticia a pasar a su “adversaria-amiga” y en el caso de Vicente a beneficiar a las personas de las que busca su reconocimiento (su acción será “eficaz” si logra la amistad de éstas). En nuestro caso, buscamos la reacción de “la persona” y la del “jugador” (entendido éste como alguien que funcionará exclusivamente guiado por la resolución del reto ludomotor y a aquella como alguien condicionada por emociones, decisiones afectivo-cognitivas, por su historia personal, su grado de madurez, sus expectativas y su rol en el grupo...). Pensamos que en Educación Física nos interesan ambos: “el jugador” es una imagen de potencialidad, nos muestra lo que pueden llegar a hacer y a ser en cada juego, “la persona” nos dice lo que son y con lo que tendre-

mos que trabajar para ayudarles a superar sus limitaciones y problemas particulares.

Esta lógica personal se ve condicionada por factores culturales. Veámoslo con un ejemplo. “Los cuatro jefes” (jugado en algunas zonas de Nigeria) es un juego de persecución y captura entre cuatro equipos. En cada equipo hay un “jefe” que sentado en una zona del terreno del juego observa el desarrollo del mismo. Cada “jefe” elige 2 “guerreros”. El resto de jugadores no pertenecen a ningún equipo y se distribuyen por el amplio espacio de juego. Al comienzo del juego, los “jefes” mandan a sus “guerreros” a capturar a los jugadores libres. Los “prisioneros” son sentados tras el “rey” y permanecen allí hasta que acaba el juego. El juego es un reflejo de estructura social (jefe, guerreros, personas libres y esclavos) que debe ser mantenida a través de luchas con otras tribus para hacerse con esclavos. Podemos imaginar que para un niño de este contexto es un orgullo representar el papel de “jefe”. Nosotros hemos intentado reproducir este juego en nuestras clases de Educación Física con bastantes dificultades. Había varios aspectos que suscitaban la disonancia de nuestro alumnado de Primaria. Por ejemplo, no entendían el papel del “jefe” y todos lo rehuían; tampoco entendían la irreversibilidad del rol de los capturados (proponían que se les pudiera rescatar o que se sumaran a los “guerreros” del equipo que les había capturado, algo completamente revolucionario para un juego originario de una sociedad esclavista de rangos cerrados).

Estos ejemplos nos llevan a pensar que **cada una de las dimensiones que componen el juego (estructural, personal, cultural) tiene su influencia sobre la lógica del juego y condiciona las acciones de los participantes.**

*c. La persona en diferentes situaciones.
El peligro de las generalizaciones.*

Cuando preguntamos a nuestros estudiantes de magisterio por los aspectos positivos y negati-

24. Se dividen los jugadores en dos equipos y tratan de realizar, entre los del equipo, diez pases de un balón sin que éste se les caiga o sea interceptado por el otro equipo. El equipo que carece del balón intenta que no se logren los pases y hacerse con el móvil para comenzar ellos a realizar los pases.

vos del juego, además de que les cuesta identificar los segundos, obtenemos como resultado rasgos contrapuestos: “el juego sirve para integrarse en un grupo”, “en el juego se margina a personas”. Cada uno habla desde sus experiencias, y en ese sentido son posibles todos los puntos de vista. Incluso una misma persona podría tener experiencias diferentes en la misma actividad practicada en contextos diversos. Expondré el ejemplo de un niño que jugaba muy bien al fútbol en su barrio y en su colegio, disfrutaba y se encontraba muy a gusto en estos contextos donde emocionalmente se sentía seguro entre sus compañeros. Un día fue captado por un equipo en el que había bastante rivalidad entre sus componentes por lograr un puesto de titular. Llegado el momento de demostrar su valía se sintió nervioso, y no respondió como él sabía. En uno de sus primeros encuentros falló un tiro a portería muy fácil y recibió las broncas de los de su equipo.

No se podría decir que el fútbol, en este caso, es divertido o aburrido; ni siquiera para una misma persona, como es el caso de este niño, en todos los momentos es igual. De ahí que cuando hablamos de juego tomemos la precaución de realizarlo desde la relatividad de la experiencia personal. En nuestro caso, intentamos dotarnos de unas “lentes” que nos ayuden a ver personas en el juego, con sus diferencias, necesidades, niveles de habilidad, emociones y relaciones, con el fin de poder ajustar mejor nuestras intervenciones como docentes en cada caso.

Implicaciones de este modelo para el análisis del juego en la Educación Física

Estas dimensiones se influyen mutuamente y, en ocasiones, el análisis aislado de las mismas lleva a perspectivas poco clarificadoras para un docente. Mostraremos con algunos ejemplos el interés para el profesorado de Educación Física de contemplar estas dimensiones. Nos centraremos en

- La elección de los juegos
- El análisis de la estructura de sesión

La elección de los juegos

Como se ha señalado, cada estructura de juego conlleva la transmisión de unos valores, y provoca unas reacciones en los participantes. Más allá de movilizar ciertas habilidades motrices o capacidades físicas, sería interesante realizar una reflexión sobre los mensajes que emanan de los juegos elegidos, las emociones que provocarán en el alumnado, y las oportunidades de interacción que les brindarán. Presentamos algunos apuntes al respecto:

a.- Valores que emanan de cada estructura:

Veamos a través de dos ejemplos tomados de un libro de “juegos no competitivos” (en cuya introducción se nos habla sobre las bondades del juego: placer, satisfacción, desarrollo de facultades físicas y psíquicas, aprendizaje, medio de relación con otros, medio terapéutico...), cómo se puede realizar este análisis de los mensajes que transmite un juego:

Ejemplo 1: El cubo y las pelotas: El educador pone en un cubo tantas pelotas como jugadores, menos una. De golpe vacía el cubo y cada niño ha de coger una pelota. El niño que se quede sin pelota será el encargado de vaciar el cubo en la siguiente jugada (R. Guitart, 1990,20).

- Ésta es una estructura de oposición de todos contra todos, por tanto conllevará un mensaje de rivalidad e individualismo.
- Cada jugador debe disputar contra otros un bien escaso. Estos ingredientes componen una escena de lucha y posesión de objetos que nos recuerda a las peleas de animales por el alimento. El tiempo que se aprende es el del apremio. El mensaje que emana es el del consumismo arrebatado.
- Dado que la resolución es desigual, la persona que se queda sin pelota, además de su fracaso, queda puesta en evidencia frente a los otros. El sistema de tanteo, por tanto, busca la distinción y el castigo de la acción lenta o la falta de lucha.

Ejemplo 2: *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, 1990,21).

Se establece una relación jerárquica y dependiente del adulto que nos recuerda al adiestramiento canino.

- La intervención de cada jugador viene marcada por el adulto, de manera que el mensaje que se transmite es de anulación de las propias decisiones y obediencia.
- Los prolongados tiempos de espera en orden transmiten sumisión y aprendizaje del orden y el silenciamiento corporal.
- El tiempo de acción individualizado normaliza la atención personalizada y transmite que la espera tiene su recompensa. La necesidad de atención personal puede ser tal que se interioriza que cualquier tarea vale (aunque no tenga lógica o resulte humillante) para recibirla. De esta manera se puede aprender a realizar tareas sin sentido a cambio de la aprobación de los demás.

b.- Emociones que provocan

Los diferentes símbolos contenidos en los argumentos de los juegos (B. Jeu, 1977) desatan las emociones de los niños que participan en ellos. Recordemos los gritos y saltos de miedo de los niños y niñas protagonistas del juego narrado en la introducción huyendo del “lobo”. Veamos otros dos ejemplos:

Ejemplo 1: *Juega un grupo de niños y niñas de Educación Infantil (4 años) a quitarse los unos a los otros pañuelos que llevan colgando de su cintura. Los símbolos son claros, la lucha por conservar la “vida”. Registramos un ambiente*

general de exaltación e intranquilidad; los gritos, los movimientos sin dirección, los saltos, o la tensión en los brazos y manos, así nos lo expresan. Se aprecian pocas acciones intencionales y reflexivas. Pasado un rato de máxima alteración, observamos que algunos escolares comienzan a frenar su movimiento y a “plantar cara” a otros adversarios. En los emparejamientos que se producen reconocemos una pauta que se repite: un tiempo inicial cara a cara (a modo de pulso) que finaliza con la huída de uno de los contendientes y la persecución del otro. Es como si no aguantasen la presión de la situación y saltara un dispositivo emocional de escape.

[Infantil, 4 años, “laboratorio de juegos”, 22-III-2006]

Ejemplo 2: *Juega un grupo de niños y niñas de entre 8 y 10 años al “Pañuelo”²⁵. Organizados en dos equipos, se distribuyen a ambos lados de una cancha. Una vez que se han numerado entre ellos y ellas, se colocan al borde de la línea de salida esperando a escuchar el número que intervendrá. Podemos apreciar en ese momento los gestos de nerviosismo de algunos niños y niñas: una camina de puntillas y abre y cierra sus manos con tensión; otra salta y se abraza a una amiga como buscando su amparo; otro salta en el sitio con tensión en todo su cuerpo; y una niña se pone a llorar. La «escenografía» del juego del «pañuelo» es angustiada, nos recuerda a un duelo: una intervención obligada por azar, expuesta a la mirada del resto de los participantes y de cuyo resultado se deriva una ganancia o pérdida para el equipo al que se pertenece. Esto conllevará los reproches o las alabanzas de los compañeros y compañeras, es decir, será una oportunidad para autoafirmarse o para frustrarse. No es extraño, por tanto, que para aquellas personas más inseguras o inmaduras suponga una enorme presión que li-*

25. Los participantes se dividen en dos equipos que se colocan en los extremos de un campo. Dentro de cada equipo sus componentes se enumeran. En el centro del campo se coloca una persona con un pañuelo en la mano (“madre”). Esta persona dice un número al azar y los componentes de cada equipo que tengan ese número salen corriendo para intentar hacerse con el pañuelo antes que su adversario y llevarlo a su campo para puntuar con ello. La persona que no coge el pañuelo intentará tocar al otro en el trayecto de huída para puntuar. El que pierde en cada partida es eliminado.

beren a través de movimientos e incluso que les lleve al llanto o al abandono de la actividad.

[8 a 10 años, “laboratorio de juegos”, 9-III-2006]

Estas emociones se manifestarán más cuanto más inmaduros sean los participantes, es decir cuanto más se dejen llevar por los símbolos y argumentos que recorren los juegos.

Por otra parte, el desarrollo madurativo permite ir pasando a símbolos que precisan de mayor descentración. Así podríamos ver una línea evolutiva que iría desde los juegos de “capturar y evitar ser capturado” (representación del “ser objeto de deseo”, A. Lapiere y B. Aucouturier, 1985), a aquellos de “posesión de espacios a través de objetos” (caso de los deportes colectivos con móvil y meta que ponen en marcha los símbolos de posesión y conquista de objetos y espacios).

Señalaremos finalmente, que en función de algunas características de las estructuras de los juegos se aprecian efectos emocionales muy diferentes. Constatamos respuestas más impulsivas, arrebatadas y teñidas de emociones en aquellos juegos de intervención simultánea. Son comportamientos que no observamos de forma tan clara en los juegos de intervención alternativa (canicas, peonza, rayuela, comba...) que conllevan un tiempo de acción más lento (por tanto más tiempo para la toma de decisiones) y suponen el dominio de una habilidad. En nuestro caso, preferimos para el desarrollo de muchos temas los primeros. Sin duda el proceso que nos obliga a seguir es más duro, supone cambiar el interés del alumnado en el juego de los temas simbólicos y emocionales por otros basados en la corrección y la mejora en las posibilidades motrices. Un recorrido que pone en funcionamiento aspectos que nos parecen muy interesantes en el proceso de maduración como son el control de las emociones y miedos (R.N. Singer, 1986) y el cambio en el foco de interés hacia objetivos más reales y conscientes.

c.- Oportunidades que brindan a los participantes

De la lógica interna de cada juego se pueden extraer orientaciones de las oportunidades de

acción que tendrá cada jugador. Ya hemos señalado en este sentido el interés de las orientaciones que nos brinda V. Navarro Adelantado (2002) sobre las consecuencias funcionales de diferentes elementos de la estructura de los juegos.

Pero si atendemos no sólo a lo que les puede ocurrir a los “jugadores” (entendiendo que la acción de éstos estará plenamente condicionada por la lógica del juego y buscarán con ella las mejores posibilidades y la eficacia), sino también a las “personas” (jugadores con otras lógicas: motivacionales, relacionales, culturales, madurativas...), el análisis de la estructura de los juegos nos puede ayudar a prever muchas situaciones problemáticas para algunos de nuestros alumnos y alumnas. Por referir algún ejemplo, si nos fijamos en el espacio vemos que:

- En un “espacio común”: hay más presión entre los jugadores, el ritmo viene impuesto por otros y ello lleva a la realización con premura y descontrol. La rapidez de la acción y la presión hace que tengan menos oportunidades de intervenir y protagonizar las personas más inseguras, con un estilo cognitivo reflexivo, o con peor desarrollo en las habilidades. Las posibilidades de decisión personal se reducen y la acción queda condicionada por la de los demás.
- En uno “separado” (juegos de cancha dividida): disminuye la presión y ello posibilita que se respeten los ritmos más personales. La falta de un adversario o adversarios que presionen directamente facilita tomar más tiempo en la ejecución y adaptarla al nivel personal (si la técnica lo permite, cosa que no ocurre en los deportes convencionales dado que el contacto con el móvil se reduce). Sin embargo, las acciones personales pueden ser más observadas por todos (aciertos y errores) y ello puede animar a tomar más protagonismo a las personas con mayor seguridad o liderazgo (realizar los lanzamientos, decidir el ritmo del juego, arriesgarse más...), e inhibir a aquellas personas más inseguras.
- Habría que tener en cuenta otras variables como el objetivo del juego y el resultado de la acción. Si el objetivo del juego, en vez de ser hacer blanco en un espacio con un móvil, es

hacer blanco en una persona (caso de juegos como “balón tiro”, “balón prisionero”, “campos medios”, “campos quemados”, “vidas”, “cazadores y conejos”, etc.), la alteración de los participantes aumenta y son más frecuentes las respuestas catárticas y descontroladas.

Análisis de la estructura de sesión

Cabría preguntarse por los “contextos” que creamos en nuestras clases a partir de los “textos” que seleccionamos y los valores que estamos transmitiendo con ello.

Señalábamos 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, o poco respetuosas con los entornos y ello depende tanto del tipo de estructuras de juego como de las personas y los contextos que se generen. Se podría pensar que por realizarse dentro de la escuela o por escoger un tipo u otro de estructuras se posibilita que sus efectos sean positivos, pero ello no asegura que los ambientes creados sean siempre adecuados. En nuestro caso, entendemos que para generar un buen ambiente de juego hay que trabajar para que éste sea democrático, no discriminatorio, se dé cabida a las respuestas y opiniones personales, sea respetuoso con todos y todas las componentes del grupo, diversifique las posibilidades de acción, en el que cada persona tenga oportunidades de protagonizar e intentar nuevas acciones, en el que se fomente la comunicación interpersonal, y se respeten y conserven los entornos de acción.

Nos gustaría apuntar algunos detalles para la reflexión en torno a los valores que se pueden deducir de algunas prácticas:

a. 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 en la que 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 en función de sus necesidades personales. Sería un modelo de sesión que incide en la dependencia de un profesor-animador en la que se consumen juegos, pero no se provoca una mejora clara. Se trataría de un modelo de Educación Física recreativa en la que se prima el pasatiempo sobre el aprendizaje, el aprender sin darse cuenta sobre el aprendizaje consciente.
- Un esquema opuesto en el que se pide que sea el alumnado el que cree o modifique juegos que conocen, den respuestas “creativas”, en el que el profesor no deja claro al alumnado cómo se puede conseguir esto o les ayude a identificar los conocimientos que les permitan modificar y mejorar su acción, 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. Hablaríamos de un modelo en el que la abstención pedagógica llevaría a la validez de todas las respuestas, lo cual puede provocar a un estado de “indefensión aprendida” (M.E. Seligman, 1985).

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)²⁶ el profesor o profesora planifica su sesión de juegos y pase lo que pase intenta hacer coin-

26. 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

cidir lo que lleva en el papel con lo que sucede en la sesión, sin atender a niveles, ritmos u originalidad del alumnado. En el segundo caso la tendencia discente 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.

Son estas algunas 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, dotándoles de información para que puedan transformar su acción y todo ello atendiendo a las necesidades personales. 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 compañeros y compañeras.

b.-El consumo y dependencia de materiales

Muchas de las propuestas que encontramos en la bibliografía de Educación Física precisan de ma-

teriales 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 en un momento determinado del curso *sticks* de hockey con palos de escoba, raquetas con perchas y medias, bolas con globos, indiacas con pelotas de tenis, propulsores de pelotas con botes de suavizante para lavar, etc.; el alumnado debía romper escobas en uso, utilizar medias sin usar, comprar globos, gastar rollos de cinta adhesiva de embalaje para construir un frágil *stick*, tirar el suavizante para usar el envase, o romper pelotas de tenis para convertirlos en juguetes pasajeros. No parece éste un buen remedio contra el consumo. Por otra parte, un material que no tiene valor para el alumnado se convierte rápidamente en nuevo material de desecho, produciéndose una situación paradójica: utilizar material normal para producir más desechos.²⁷

Apuntes finales

El juego es un fenómeno complejo, a esa complejidad se le suma la propia de la Educación Física Escolar condicionada por unos usos, una tradición profesional, un currículo oficial y unas expectativas sociales hacia ella.

La Educación Física ha realizado un largo camino para ir dotándose de recursos e ir definiendo

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).

27. 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 diabólos que no funcionan ...) que van convirtiendo los almacenes en pequeños basureros.

sus contenidos. Sin embargo, esa preocupación por tener múltiples actividades para llevar a cabo, así como los análisis estructurales de las mismas no han tenido su equivalencia en el estudio del desarrollo real de dichas actividades y sus efectos en contextos educativos. Abogamos por superar la época de los recursos (cientos de libros de recopilación de juegos, muchos de ellos imposibles de llevar a la práctica) para internarnos en la época de las *prácticas emblemáticas*. (J. Contreras Domingo, 2002)

En el caso del juego, ello demanda la construcción de modelos de análisis que contemplen la complejidad del hecho educativo y la interrelación de los diferentes protagonistas que se dan en él (profesorado, alumnado, contenido, contexto...). Para ello, no podemos seguir apoyándonos en teorías construidas desde campos alejados de nuestro ámbito profesional (Filosofía, Psicología, Teoría del

Arte...) que raras veces sirven para explicar los fenómenos que nos ocupan²⁸ y que en ocasiones actúan como retahílas con las que enmascarar o dulcificar la visión sobre los contextos reales, anulando la posibilidad de construir una "teoría fundamentada" (B. Glaser y A. Strauss, 1967) propia sobre el juego en la Educación Física Escolar.

Desde esta perspectiva se abren muchas líneas de estudio que intentan ayudar a los docentes a comprender mejor lo que pasa en sus aulas mediante la reflexión sobre los valores transmitidos por las actividades que proponen y sus metodologías; analizando las oportunidades reales que brinda cada juego a los participantes; y ayudándoles a abrir su mirada sobre los juegos para descubrir a las personas (con sus posibilidades, limitaciones, intereses, problemas...) que participan en ellos.

Referencias

- Barbero, J. I. (1990). La aparición de los deportes en las "Public Schools". ¿Thomas Arnold o los cristianos musculares? En *Revista Perspectivas de la actividad física y del deporte*. 5, 34-36.
- Bijou, S.W. & Baer, D.M. (1976). *Psicología del desarrollo infantil*. Vol. III, México: Trillas.
- Bores, N. (2000). *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Bores, N. (coord.). (2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: INDE.
- Borja, M. (1980). *El juego infantil (organización de las ludotecas)*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Blanchard K. & Chesca, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Brackenridge, C.H. (1979). Games: Classification and Analysis. Comunicación en el Kirkless District Teachers Course.
- Brofenbrenner, U. (1987.) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (Comp. de J. Linaza). (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bühler, C. (1962). *El desarrollo psicológico del niño*. Buenos Aires: Losada.
- Buytendijk, F. (1935). *El juego y su significado. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales*. Madrid: Ed. Revista de Occidente.

28. Son muchos los textos, programas de formación, temarios de oposiciones, etc. del ámbito de la Educación Física en los que de forma sistemática, al hablar de juego, recurren a las teorías que desde el siglo XIX se vienen formulando sobre él ("Recreo", "Descanso", "Recapitulación", "Catártica", "Psicoanalítica" ...). Pero resulta difícil encontrar algún texto en el que se haga una explicación de cómo alguna de ellas influye o se manifiesta en el trabajo con juegos motores en la Educación Física Escolar.

- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Claparede, E. (1951). *Teorías del juego*. Madrid: Pax.
- Contreras, J. La pasión de aprender. En *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Madrid: 313 (Mayo, 2002). 60-66.
- Cortázar, J. (1987). *Rayuela*. Madrid: Alianza.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Chateau, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Decroly, O. & Monchamp, E. (1986). *El juego educativo*. Madrid: Morata.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Eliás, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (dir.): *La investigación de la enseñanza*, vol II. Barcelona: Paidós, 195-302.
- Escotado, A. (2000). *Caos y Orden*. Madrid: Espasa Calpe.
- Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco Olea Ediciones.
- García, A. (1994). Acercamiento a un modelo dimensional del juego; implicaciones en la utilización escolar de las actividades lúdicas. En *Actas del I Congreso de las CC. del Deporte y la Educación Física del INEFC*. Lleida: INEFC, 419-427.
- García, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en Educación Física Escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de Educación Primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- González, A. (1990). *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en Antropología*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Guitart, R. M. (1990). *101 juegos (juegos no competitivos)*. Barcelona: Graó.
- Hernández, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Huizinga J. (1984). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza-Emecé.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'emotion, l'espace*. Paris: Vigot.
- Kamii, C. y Devries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Lapière, A. & Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Lavega, P. (1995). *Del joc a l'esport. El joc de bitlles al Pla d'Urgell (Lleida)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Lavega, P. (1996). Propuesta transversal (pluridisciplinar) para el estudio contextualizado de los juegos populares/tradicionales. En *Praxiología Motriz*, Lleida. N°0, vol.I. 31-47.
- Levy-Bruhl, L. (1986). *La mentalidad primitiva*. Barcelona: Planeta.
- Levy, T. (1978). *Play behavior*. New York: Nilay.
- Linaza, J. L. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.
- López, P. (1988). *Para una sociología del juego*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad

- Complutense de Madrid.
- Lüschen & Weis, K. (1979). *Sociología del deporte*. Valladolid: Miñón.
- Mehra, J. (1973). *The Physicist's Conception of Nature*. Dordrecht: Reidel.
- Méndez, A. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. En *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires. Nº 16. www.sportquest.com/revista/efd16/juegosc1.htm
- Méndez, A. (1999a). *Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.
- Moyá, J. (1990). El juego como función neurofisiológica. En TRIPERO, T. A. (comp.): *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, 165-167.
- Navarro, V. (1993). Naturaleza del juego, naturaleza del deporte: una misma cosa. *Perspectivas de la actividad física y del deporte*. León. Nº12. 36-42.
- Navarro, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas, análisis de la estructura de juego, edad y género*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Navarro, V. (1998). El diseño de juegos motores como procedimiento en la enseñanza. *Educación Física Escolar y Deporte de alto rendimiento*. Las Palmas de Gran Canaria: ACCAFIDE, 175-194.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.
- Parlebas, P. (1975). Jeu sportif, rêve et fantasie. En *Esprit*, nº5, 384-387.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. En *Revista Praxiología Motriz*, nº 0, vol I, 15-30.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pelegrín, A. (1996). Gesto, juego, cultura. *Revista de Educación*, nº 311, 77-99.
- Pelegrín, A. (1998). *Repertorio de antiguos juegos infantiles*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Pérez, L. (1984). *Psicología de los estadios lúdicos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. N.York: Norton.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Reboredo, A. (1983). *Jugar es un acto político*. México: Nueva Imagen.
- Renson, R. (1991). El retorno de los deportes y juegos tradicionales. En *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 8, León, 2-4.
- Rüssel, A. (1970). *El juego de los niños*. Barcelona: Herder.
- Sanz, R. (1990). El juego: de nuestros padres a nuestros hijos. En Tripero, T.A. (comp.): *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, 77-85.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- Saraví, J.R. Praxiología motriz y Educación Física, una mirada crítica. En Chaverra & Uribe (Eds.): (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos Editores, 115-129.
- Singer, R.N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza:

- Una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C. (dir.): *La investigación en la enseñanza*, vol. I. Madrid: Paidós/MEC, 90-91.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, nº 11, León, 29-33.
- Seligman, M.E.P. (1985). *Indefensión aprendida*. Madrid: Debate.
- Tourtet, L. (1973). *Jugar, soñar, crear*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Vaca Escribano, M. (1995). *El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil: Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el Segundo Ciclo*. Tesis doctoral no publicada. UNED.
- Vaca, M. (1996). *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria. Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Vygotsky, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wahl, A. (1997). *Historia del Fútbol, del juego al deporte*. Barcelona: Ediciones B.
- Wallon, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.