

LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN
—Una visión estructural—

Dr. Vicente Navarro Adelantado
Universidad de La Laguna



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN —Una visión estructural—

Dr. Vicente Navarro Adelantado
Universidad de La Laguna

Jornadas de Folklore y Sociedad: el Folklore Infantil
9-10 noviembre 2009. Facultad de Educación (Badajoz)
Universidad de Extremadura

Resumen

Los juegos motores constituyen un objeto de estudio del análisis a partir de los datos etnográficos de los juegos de un grupo o sociedad. Pero los datos no son por sí mismos reveladores, sino que necesitan ser organizados bajo una teoría o modelo que los sitúe y los valide. El autor contesta 5 cuestiones: ¿por qué es conveniente organizar los datos etnográficos de los juegos?, ¿la praxiología puede dar luz al análisis del juego sociodramatizado?, ¿siempre hemos jugado igual?, ¿qué juegos se proponen en la reciente educación física?, y ¿cuál es el mensaje final de todas estas cuestiones?

Para organizar los datos, propone hacerlo a través de la praxiología motriz, incluso para estudiar los juegos sociodramatizados, lo cual realiza apoyándose en su concepto de normatividad social en sustitución de la regla; igualmente, aporta categorías con las que responder a la lógica interna y externa de los juegos motores. Respecto a si siempre hemos jugado de igual manera, repasa cuatro investigaciones comparadas que se han realizado, y constata las convergencias y divergencias. Por último, responde a los cambios producidos en las propuestas de juegos motores en la educación física, y las repasa en los últimos 40 años en España, comprobando, aparte de otros resultados, que se mantienen, con ligera diferencia, en una asociación estructural hegemónica de pensamiento del deporte, constituida por la red de comunicación estable y simétrica, la interacción dual, y el juego con reglas.

Se reconoce el matrimonio de larga duración del juego y la educación, pero se advierte acerca de que la legitimidad del juego tradicional le viene por los valores que sea capaz de promover este tipo de juego en la escuela. Como mensaje final, nos dice que la educación física oye solo lo que quiere oír si no se cuestiona el enfoque hegemónico del ludismo.

Palabras clave: juego motor, praxiología motriz, etnografía, educación física.

Introducción

Los juegos motores son portadores de significación social y cultural, sin embargo, los datos etnográficos, por sí mismos, pueden no ser suficientes para encontrarla. Para ello, es preciso abordar la interpretación de los datos desde un enfoque más profundo, capaz de hacernos comprender qué se esconde detrás de las formas externas de los juegos.

El estructuralismo (Levi-Strauss, 1958) nos facilita la interpretación de las estructuras y sistemas que están presentes en las actividades humanas organizadas. O lo que es lo mismo: no los datos, sino cómo trasladarlos a los elementos de un sistema, sus relaciones y funcionamiento. Dentro de esta concepción, nos situaremos en



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

la *praxiología motriz* (Parlebas, desde 1967¹), pues es una teoría basada en la comunicación motriz y que es subsidiaria del estructuralismo, hasta el punto que también desarrolla un método (*universales ludomotores*; Parlebas, 1981: 292) para el análisis de los juegos, cuya especificidad estriba en la motricidad y su interacción.

Por su parte, la educación y el juego son una pareja estable de largo duración. No caben dudas acerca de la bondad del juego en la educación, pero, a pesar de ello, el juego sigue el reflejo de la cultura. Podemos hablar de una etnomotricidad (Parlebas, 1988: 112) o cultura lúdica que se expresa con sus particularidades, pero que muestra homogeneidades si sabemos dirigir nuestra mirada. Cuando hablamos de cultura, el juego motor es una forma más de juego y sigue las mismas reglas generales que otros tipos lúdicos, porque el primero es una de sus distintas variedades.

Según esto, entendemos el juego motor en un contexto de comunicación, en general, y de comunicación motriz, en particular, y, de este modo, la comunicación la concebimos en el sentido de intercambio de significación (Flament, 1965/1977: 12). Es decir, detrás de una actividad cultural hay un mensaje simbólico. Pero, ¿cuál es ese mensaje que reside bajo la forma externa del juego?, ¿cuál es la lógica que reuniría los datos obtenidos sobre los juegos? Por tanto: mensaje como trasfondo y modelo teórico para entenderlo. He aquí el problema.

Abordaremos nuestro discurso, en primer lugar, señalando el agrupamiento de los datos respecto a variables de análisis del juego motor; en segundo lugar, aludiremos a cómo acometer esto en los juegos sociodramatizados con propuestas de tramas iniciales de potencial uso de la expresión motriz; y finalizaremos comentando qué cambios recientes se han dado en las propuestas de juegos que se hacen en educación física? Por tanto, pretendemos responder a cinco preguntas: ¿por qué es conveniente organizar los datos etnográficos?, ¿la praxiología puede dar luz al análisis del juego sociodramatizado?, ¿siempre hemos jugado igual?, ¿qué juegos se proponen en la reciente educación física?, y ¿cuál es el mensaje final de todas estas cuestiones?

El agrupamiento de los datos etnográficos respecto a variables de análisis del juego motor

Parlebas (1987) realiza una propuesta exhaustiva de obtención de datos etnográficos de los juegos, la cual resulta muy práctica para el traslado de datos; la mayoría de sus apartados son de captación inmediata, excepto el apartado 5², que obedece a tres concepciones praxiológicas. Castro (2001) emplea este cuestionario como guión de las entrevistas en su trabajo de campo realizado sobre el juego tradicional de *la pina*, con resultados muy satisfactorios. A continuación, resumimos la propuesta:

1. Datos generales de referencia de la observación, datos espaciales y materiales.

Terreno; limitación del espacio; empleo de objetos o materiales; fabricación de los materiales y procedencia, cuándo se fabricó y de qué manera; dibujo del espacio y su entorno; dibujo de los objetos y materiales.

2. Los participantes.

¹ Existe una completa relación de su bibliografía en la página web del Grupo de Estudios Praxiológicos (GEP) de la Universidad de Lleida: www.praxiologiamotriz.inefc.es/espanadocumentos.html#articulos

² Para una aplicación segura de este apartado, recomendamos dirigirse a la obra de Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, que es un excelente manual para acercarse a la praxiología de Parlebas.



Número de jugadores; edad; sexo; tipo de vestimenta; características sociales; medio social; motivo de jugar juntos; control del juego por árbitros, quién es el árbitro y quién lo designa, cuál es su comportamiento; asistencia de espectadores y número; comportamiento de los espectadores; influencia de los jugadores respecto a los espectadores.

3. El inicio del juego.

Organización de comienzo y distribución de roles-equipos; fórmulas y procedimiento de inicio; dibujo de la distribución de jugadores en el espacio en su comienzo.

4. El desarrollo del juego.

Reglas del juego.

5. Las estructuras del juego.

Número de grupos de juego y estabilidad de ellos; roles de juego y tipos; atribuciones de los roles; comportamientos de cooperación, oposición; violencia en el antagonismo.

6. El fin del juego.

Designación de ganadores-perdedores, sin límite temporal; vencedor, vencedores; sistema de puntuación; acciones para ganar-perder; regla que organice la finalización, o su no finalización; acciones de éxito, o de fracaso; continuidad del juego, o partes del mismo; burlas, castigos; recompensas, premios; procedimientos para detener el juego y situación de los jugadores.

7. El comportamiento de los jugadores.

Cambios de reglas, modificaciones; tácticas individuales, colectivas; gasto energético solicitado, intensidad del juego; acciones tácticas más características; fórmulas, retahílas y su momento de verbalización; voces y expresiones propias al jugar, y frecuencia de estas expresiones; acciones de mimo, simulacro, expresiones gestuales particulares; adjetivos calificativos para caracterizar el juego.

8. Complementos.

Juegos semejantes al observado; interrogantes e hipótesis acerca del juego; añadidos personales del observador.

9. Ficha complementaria del juego.



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

En otra investigación, Parlebas (1998) emplea una rejilla de registro configurada a partir de la praxiología:

Pierre Parlebas

325

REFERENCE <input type="text"/>		FICHE n° <input type="text"/>		
Nombre de JOUEURS présents sur l'image <input type="text"/>		Nombre de JEUX présents sur l'image <input type="text"/>		
JEU <input type="text"/>				
Nombre de JOUEURS participants à ce jeu : <input type="text"/>		dont <input type="checkbox"/> masculin <input type="checkbox"/> enfant(s) <input type="checkbox"/> féminin <input type="checkbox"/> adulte(s)		
Nombre de SPECTATEURS présents à ce jeu : <input type="text"/>		<input type="checkbox"/> quasi-jeu		
TYPE DE JEU	<input type="checkbox"/> Simple occupation	<input type="checkbox"/> jeu codifié		
	<input type="checkbox"/> Jeu de « table » (dés, cartes, pions, tablier...)	<input type="checkbox"/> AVEC comptabilité <input type="checkbox"/> au score-limite <input type="checkbox"/> au temps-limite		
	<input type="checkbox"/> Jeu de « salon »	<input type="checkbox"/> SANS comptabilité de départage		
	<input type="checkbox"/> Jeu de danse, déguisement ou théâtre			
	<input type="checkbox"/> Jeu de rôles, d'imitation de scènes sociales			
<input type="checkbox"/> JEU SPORTIF	TERRAIN <input type="checkbox"/> non tracé, non préparé <input type="checkbox"/> préparé (lignes, trous...) <input type="checkbox"/> utilisation d'éléments déjà en place			
<input type="checkbox"/> Psychomoteur	<input type="checkbox"/> en isolé <input type="checkbox"/> à côté d'autres joueurs <input type="checkbox"/> avec d'autres joueurs			
<input type="checkbox"/> Sociomoteur	<input type="checkbox"/> entre individus <input type="checkbox"/> avec animal : lequel : <input type="text"/>			
Jeu pratiqué <input type="checkbox"/> à l'intérieur <input type="checkbox"/> à l'extérieur		<input type="checkbox"/> plat, régulier <input type="checkbox"/> irrégulier, accidenté		
MATERIEL	<input type="checkbox"/> dans un espace spécialisé à cet usage			
	<input type="checkbox"/> dans un espace « emprunté », semi-domestique			
	<input type="checkbox"/> dans un espace naturel, « sauvage »			
<input type="checkbox"/> sans matériel	<input type="checkbox"/> plat, régulier			
<input type="checkbox"/> fabriqué par les joueurs eux-mêmes : lequel : <input type="text"/>	<input type="checkbox"/> irrégulier, accidenté			
<input type="checkbox"/> pré-existant, fabriqué, conçu pour ce type de jeu : lequel : <input type="text"/>				
<input type="checkbox"/> emprunté au milieu : <input type="checkbox"/> naturel <input type="checkbox"/> domestique : lequel : <input type="text"/>				
STRUCTURE	<input type="checkbox"/> Duels d'individus	<input type="checkbox"/> symétrique <input type="checkbox"/> en simultané <input type="checkbox"/> dissymétrique <input type="checkbox"/> en alterné	<input type="checkbox"/> équipes stables	
	<input type="checkbox"/> Duels d'équipes			<input type="checkbox"/> équipes changeantes
	<input type="checkbox"/> Jeu coopératif	<input type="checkbox"/> un contre tous	<input type="checkbox"/> pas d'équipes	
	<input type="checkbox"/> Jeu semi-coopératif	<input type="checkbox"/> une équipe contre les autres joueurs		
	<input type="checkbox"/> Chacun pour soi	<input type="checkbox"/> ambivalent, paradoxal		
<input type="checkbox"/> Structure de coalitions			<input type="checkbox"/> permuant <input type="checkbox"/> absorbant <input type="checkbox"/> fluctuant <input type="checkbox"/> autre	
INTERACTIONS D'OPPOSITION	<input type="checkbox"/> Par simple touche		<input type="checkbox"/> RESEAU <input type="checkbox"/> INTERACTIONS DE COOPERATION <input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> Par l'intermédiaire d'un instrument			
	<input type="checkbox"/> Au contact, au corps à corps			
	<input type="checkbox"/> Par frappe forte sur le corps devenu cible			

Fig. 1. Cuestionario de Parlebas (1998)

Es evidente que el estudio de un juego tradicional implica dos lógicas, una interna y otra externa (Parlebas, 1988: 106; 2001: 303, 307). Esto ha sido un problema a la hora de la obtención de los datos etnográficos, porque la lógica interna tiene naturaleza estructural y no es posible manejarla directamente, sino a través del análisis estructural-sistémico, y la lógica externa está relacionada con los protagonistas, los elementos materiales, el espacio y la temporalidad. Lavega (1995) se plantea este problema y lo soluciona aludiendo a ambas lógicas en la interpretación del juego de *les bitlles*. Más tarde, de nuevo Lavega (2000) propone un



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

método de análisis sociocultural unido al praxiológico que le permite obtener información de la simbólica del juego junto a la de su lógica interna; de esta manera, el autor consigue interpretar la dimensión simbólica y el funcionamiento del juego. Etxebeste (2001) aborda su trabajo en dos partes: en la primera se interesa por las reglas internas y, en la segunda, por el contexto social y el simbolismo. Además, resulta siempre una investigación con alcance cultural, porque desvela claves internas y externas.

También, son relevantes en esta línea de concordancia entre las lógicas interna y externa y el empleo de fichas praxiológicas para organizar los datos etnográficos y documentales, las investigaciones de Hernández Moreno, Navarro, Castro y Jiménez (2007) y de Lavega et al. (2006). Los primeros autores logran abordar el estudio comparado de tres categorías de juegos de la cultura canaria (juegos aborígenes, juegos tradicionales y deportes tradicionales). El segundo estudio recoge el patrimonio lúdico de 11 regiones europeas, lo que permite conocer los perfiles y el grado de cercanía lúdica entre los juegos de varios países europeos.

Las posibilidades de análisis interno que ofrece la praxiología son muy amplias, y se corresponden con facilidad con los elementos externos, de carácter sociocultural. Veamos, elementos que aportan gran información en el análisis interno:

- Qué tipo de práctica motriz: si se trata de juego autocodificado (cuasi juego) o codificado (p.e. juego deportivo)
- Qué tipo de comunicación: si es estable (el jugador permanece durante todo el juego en un bando) o inestable (se da el cambio de bando, con 3 opciones: permutante [el cambio está fijado en la regla], convergente [evolución de uno frente a todos a su inversión todos frente a uno] o fluctuante [según ocurran circunstancias de carácter abierto y no obligado por la regla]), si el juego incumbe a 1-2-n jugadores o equipos, y si se trata de un enfrentamiento (duelo) simétrico (en igual de efectivos y condiciones) o disimétrico (en desigualdad de efectivos y condiciones). Finalmente, si es ambivalente (p.e. juego paradójico), que a su vez puede ser estable o inestable, y esta última red podría serlo, por su parte, permutante o fluctuante.
- Qué tipo de interacción: psicomotriz (un jugador, en solitario o en co-motricidad), oposición (1x1 o 1 frente a muchos; y, a su vez, mediante simple contacto, a través de un instrumento, cuerpo a cuerpo, mediante un fuerte golpeo), cooperación (estricta o frente a otros en una situación de enfrentamiento; y, a su vez, mediante simple contacto, a través de un instrumento, cuerpo a cuerpo, mediante un fuerte golpeo), y cooperación-oposición (mediante simple contacto, a través de un instrumento, cuerpo a cuerpo, mediante un fuerte golpeo).
- Cómo se obtiene el éxito: a través de acciones de oposición (interacción de marca antagónica), a través de acciones de cooperación (interacción de marca cooperativa), y a través de acciones correspondientes de cooperación y de oposición (interacción de marca mixta).
- Cómo se obtienen las ventajas o la memoria de los éxitos (puntuaciones, logros de las acciones) y cómo éstas configuran la memoria del juego: según la puntuación límite (p.e. tenis de mesa), según un tiempo límite (p.e. fútbol... los juegos motores no lo poseen), según la puntuación y un tiempo limitado, solo a través de finalizar la tarea (p.e. saltar a pídula) y sin finalización (p.e. el columpio).
- Cómo cambian los roles: si se trata de un rol fijo (que no cambia), o se trata de un rol que cambia dentro del propio grupo (red de cambio de rol local), o si se trata de un cambio de un bando a otro (red de cambio de rol general).

Respecto a los elementos externos, de carácter sociocultural, no deben faltar en el registro de datos: la edad (etapas), el material (sin material, elaboración, tomado del medio), espacialidad (interno, externo, domesticación), carácter calendárico-festivo... Las etapas de edad de los jugadores señalarán cómo las preferencias de juegos se relacionan con los tipos de redes e interacciones, ya que las fórmulas lúdicas



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

culturales distinguen en juego infantil del de los jóvenes y los adultos. Ya no se trata de recordar el tránsito de preferencias entre el juego simbólico y el juego de reglas (Piaget, 1932, 1959), sino de que la cultura no es neutra pues la relación juego-edad puede alterarse a favor de soluciones lúdicas precoces o fuera de lugar. El material se relaciona con muchos de los logros infantiles que buscan los jugadores en el juego, muchas veces vinculados a la sola habilidad motriz, a la realización de una tarea, sin construir mayores sistemas de valoración del éxito, y sin codificar el fracaso sino lo imprescindible para jugar juntos. La espacialidad es un indicador muy relevante de la práctica lúdica y comporta el carácter privado o público que se concede al juego, al igual que el acondicionamiento del espacio aporta claves del grado de codificación y de complejidad social. Por último, el carácter calendárico-festivo permite interpretar el ritmo temporal de práctica lúdica y la presencia o no de coacción social, marcando así el grado de espontaneidad del juego y su valor de entretenimiento frente a la ritualización.

Por tanto, hemos constatado cómo los registros etnográficos se corresponden con variables internas y externas, y que ambas han de tenerse en cuenta bajo una cobertura teórica. De esta forma, la interpretación tiene mayor alcance y aludirá al juego y su especificidad en un contexto informativo, no como un conjunto aséptico de datos.

Cómo acometer el análisis interno de los juegos sociodramatizados

Para el estudio del juego motor, la máxima capacidad de análisis de la praxiología tiene como condición la presencia de la regla; sin embargo, la *normatividad*³ es un fenómeno que ya comprobamos en el juego simbólico colectivo, pues no es posible jugar con otros si no es a través de algún acuerdo, más o menos preciso, más o menos eventual. La normatividad no es la regla formal, sino su preludio. En este sentido, Norbert Elias (1970/1995: 89) sostiene que «El hecho de que las relaciones humanas carezcan absolutamente de normas y reglas no significa en modo alguno que no estén estructuradas».

Pero, si bien, el juego simbólico colectivo posee ese grado de regla al que hemos denominado *normatividad* (Navarro, 2002: 161) y que conduce las acciones propias del desarrollo de la convención social sobre la que se juega, ha sido recurrente en el análisis psicológico justificar el fenómeno lúdico colectivo vinculado a la simbolización de manera ligada de la regla (Sully, 1904; Piaget, 1932, 1946; Vigotsky, 1933; Shanck y Abelson, 1977); Elkonin, 1980; Linaza, 1991; Ortega, 1991...), o a la socialización (Parten, 1933; Hurtig et al. 1971; Garaigordobil, 1990, 1992, 1996, 2005a, 2005b; Pellegrini, 1988; Pellegrini y Galda, 1993; Martínez Criado, 1998); aunque no ha ocurrido lo mismo con el enfoque sociológico, excepto Parlebas (2001: 99), quien afirma, a propósito de esta discusión de reunión de los avances de ambas disciplinas y refiriéndose a Piaget y cómo interpreta la regla, que «Resulta revelador que un estudio sobre la orientación psicológica desemboque en una perspectiva sociológica».

Según esto, nos proponemos encontrar cómo se comporta este tipo de juego simbólico ante el análisis praxiológico, y de qué modo se puede beneficiar el análisis de los juegos y la educación física de esta vía de estudio.

Precisamente, en la clase de educación física, todo el planteamiento de juego sociodramatizado surge a partir de la propuesta de trama para jugar. En ella residen las formas estructurales y la conducción de las acciones de

³ Entendemos (Navarro, 2005: 22) por *normatividad*, el proceso de asunción de directrices comunes para la interacción social; como tal proceso, ya muestra ciertas regularidades en el comportamiento, que son consecuencia de esa adhesión al convenio emanado de las expectativas comunes (en nuestro caso, las provenientes de asumir jugar con otros y bajo una trama determinada).



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

los jugadores más o menos esperadas. Es decir, la trama es la primera previsión del profesor y es la primera identificación de los jugadores con la actividad que se propone. Cuanto mejor conozcamos la estructura del juego sociodramatizado, mejor podremos plantear nuestra intervención como docentes.

El análisis de la trama de los juegos simbólicos se ha reflejado en el método, y ha tenido interés, principalmente, para el estructuralismo. Las dos referencias más destacadas son el *formalismo ruso* de Propp (1928, 1946), y su análisis del cuento, y el *estructuralismo* de Levi-Strauss (1958, 1978) con su análisis del mito. Lo verdaderamente sorprendente es cómo tanto Propp como Levi-Strauss reconocen que tras el contenido narrativo del cuento y del mito se encuentran estructuras que permiten desvelar el significado y el carácter universal del contenido.

Propp supone un revulsivo en su época, en cuanto a su manera de acometer el análisis de los *cuentos maravillosos* rusos, en su obra *Morfología del cuento* (1928). El mismo Parlebas (2002: 467-471) le dedica un merecido comentario, a propósito de su concepto de *universales ludomotores*, porque el autor encuentra cierto paralelismo entre algunos elementos de análisis: «Se aprecian además ciertas similitudes entre el concepto de *función* del cuento de hadas y el de *subrol sociomotor* del juego deportivo» (2002: 470). Pero, nos parece más interesante la afirmación de Parlebas cuando dice, a propósito del apartado *Cuentos de hadas y juegos deportivos*, que «Este breve resumen confirma que la búsqueda de unas constantes fundamentales, incluso en las producciones humanas aparentemente más inestables y espontáneas, no está necesariamente abocado al fracaso» (2002: 470). Con esto último, Parlebas llama la atención acerca de que los tipos de juegos con bajo grado de obligación de la regla –como el juego simbólico colectivo basado en la trama– no supone, necesariamente, fracaso como fórmula de reciprocidad lúdica.

Para Propp, la *función* es la clave de la estructura del cuento, el número de funciones es limitado, la sucesión de funciones es siempre idéntica, y todos los *cuentos maravillosos* pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura. Analiza 100 cuentos y define 31 funciones, que agrupa, a su vez, de manera dual (p.e. agresor-héroe) e, igualmente, destaca que poseen *esferas de acción*, según las intervenciones de los personajes (2000: 91). En *Morfología del cuento* afirmó que “Las funciones representan los elementos fundamentales del cuento, aquellos con los que se forma la acción” (2000: 81) y, además, estableció una relación íntima entre los *personajes* y sus correspondientes *esferas de acción* (2000: 91). Propp agrupó las funciones según tres *esferas de acción* para los personajes principales, hasta un total de 7 esferas (2000:91), que, al margen del personaje, nos aproximan a la idea del vínculo funcional entre rol y acción, tal y como se entiende en la praxiología.

Por nuestra parte, (Navarro, 2005) hemos realizado un repaso a los universales postulados por la praxiología, concluyendo que los juegos sociodramatizados y los juegos motores son susceptibles de un análisis praxiológico amparado en el reconocimiento de la normatividad social, la cual conduce y genera expectativas de comportamiento social. En este estudio se realiza una comparativa entre las funciones de Propp y su traslado al juego (2005: 9), que resulta reveladora de la viabilidad metodológica de un sistema compartido de redes de comunicación y de roles:



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

definición de la función de Propp	relaciones en el juego
alejamiento	huida
prohibición	acciones no permitidas
transgresión	trampas, incumplimiento de reglas, sanciones
interrogatorio	preguntas, contraseñas (gestemas)
información	códigos de comunicación (praxemas, gestemas, verbalizaciones)
engaño	fintas, organización colectiva de falsas acciones
complicidad	acciones que contienen ambivalencia
fechoría	conductas inadecuadas a las reglas o a la normatividad social
carencia	deseo de posesión del objeto, móvil, persona.
mediación	acciones cooperativas
principio de la acción contraria (comienzo)	comienzo de las acciones que conducen a alcanzar el objetivo del juego
partida	puesta en acción (sin un objetivo significativo de su acción)
primera función del donante	prueba o pruebas a las que se someten los jugadores que ostentan roles de privilegio
reacción del héroe	acciones derivadas de un rol de privilegio encaminadas a superar los problemas o pruebas/logros a las que le someten
recepción del objeto mágico	recepción, transmisión, traslado o transformación del objeto, juguete, móvil
desplazamiento	desplazamientos
combate	enfrentamiento, duelo
marca	ganancia, puntos
victoria	ganar-perder
reparación	reequilibrio de las situaciones
vuelta	regreso, una vez cumplido un éxito o fracaso de una acción
persecución	persecución
socorro	solicitud de ayuda
llegada de incógnito	ocultarse, enmascarar una acción
pretensiones engañosas	fintas, engaños
tarea difícil	situaciones de desventaja
tarea cumplida	ganancia parcial
reconocimiento	sistema de ganancia o puntuación, que evidencia las ganancias parciales y totales
descubrimiento	desenmascaramiento
transfiguración	disfraz, acciones de transfiguración
castigo	sanciones
matrimonio	premios (relacionados con la victoria, o con haber alcanzado el objetivo final del juego)

Tabla 1. Funciones de Propp y su correspondencia en los juegos



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

Recientemente (Navarro, Díez y Fernández-Cabrera, 2008) encuentran tres roles estructurales (realizador, promotor, ayudante) en su análisis de 20 cuentos tradicionales, estudiando el rol-personaje, el rol estructural, la función del rol y del personaje estructural, y la interacción (Fig. 2); todo ello, en el contexto de los juegos sociodramatizados en la clase de educación física, y señalando las diferencias respecto al juego con regla.

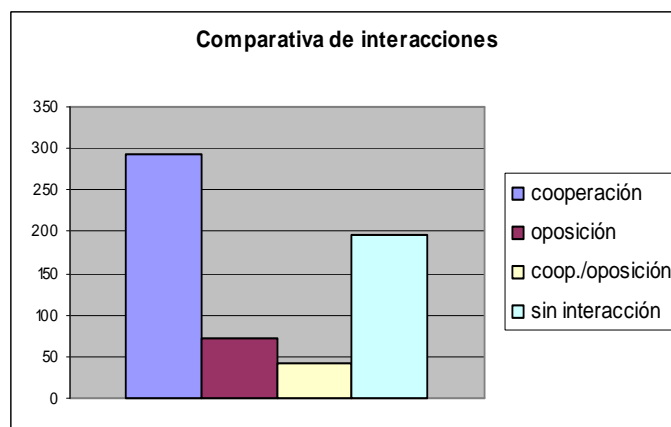


Fig. 2. Interacciones de los personajes, según la dinámica narrativa en 20 cuentos tradicionales

En nuestra visión de proximidad entre el juego sociodramatizado y el juego motor reglado, hemos constatado la importancia de la complementariedad de la praxiología motriz y la simbólica de las tramas, que nos permite abordar el problema con mayor potencia de interpretación, y adecuando el análisis al contexto real de práctica, el cual presenta una sola realidad que reúne símbolo y normatividad bajo un tipo de juego singular. Por ello, el estudio del juego sociodramatizado puede nutrirse, metodológicamente, de algunas ventajas sistémicas de la praxiología.

¿Siempre hemos jugado igual?

Si atendemos a las formas externas del juego, es decir al juego como actividad, parece evidente que la respuesta es negativa. Si atendemos a las estructuras internas, la respuesta es que hay homogeneidades estructurales en los juegos pero expresadas de manera original, que esto no obedece a un concepto lineal de evolución, y que el juego está dominado por el pensamiento hegemónico de cada momento histórico. Nos basaremos en varias investigaciones que han comparado estructuras lúdicas en distintos períodos históricos.

El estudio que dio pie a las posteriores comparativas fue el que realizó Parlebas (1988: 209, 211) cuando estudia que los deportes de Juegos Olímpicos de Laked Placid y Moscú (1980). Este autor aprecia que existía un predominio de los deportes psicomotrices agrupando éstos el 49% de las competiciones, que la interacción de cooperación es más del doble inferior que los deportes con interacción de antagonismo, y que la cuarta parte de los deportes olímpicos correspondían a duelos sociomotores de carácter simétrico. El mensaje de aquel tiempo transmitía la idea de que en una sociedad con marcadas interacciones sociales prevalecían estructuras de redes de comunicación e interacciones motrices que postulaban la individualidad, y que la fórmula privilegiada era el antagonismo expresado en el duelo.



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

El primero de los análisis comparativos correspondió de nuevo a Parlebas (1988, 2003), quien analizó la conocida obra de Bruegel El Viejo (1590), dedicada a plasmar más de 80 juegos, en comparación con los grabados de Jacques Stella (1657), de los cuales estudia 69 juegos.



Fig. 3. Grabado de Jacques Stella

Los resultados de esta comparativa son muy reveladores, apreciándose, entre otros aspectos, que los duelos (enfrentamiento en simetría), los juegos cooperativos y las fórmulas originales de juegos (redes exclusivas e inestables, y redes ambivalentes) poseen cierto equilibrio en Bruegel frente a una tendencia decreciente y a favor del duelo en Stella. De modo que la cultura lúdica es específica, pues estamos ante juegos de una misma época. Esta comparativa le permite a Parlebas (2003: 15) establecer una tasa de similitud lúdica entre ambas obras, que resulta ser del 66%. Los cuasi-juegos (Bruegel: 69%; Stella: 55%) —juegos escasamente reglados o no codificados— representan valores, en ambos casos, superiores a los juegos codificados (Bruegel: 31%; Stella: 45%). Igualmente, ocurre con la contabilidad, que es a favor de la menor presencia de juegos sin contabilidad (67% para la unión de Bruegel y Stella) frente a juegos con sistema de contabilidad. El espacio que prevalece en Bruegel y Stella es plano y regular, y el terreno sin trazado y no preparado. El material se muestra repartido en sus opciones (sin material, fabricado, concebido para un juego, facilitado por el medio). Aparecen repartidas por igual las estructuras duales simétricas, tanto de individuos (33%) como de equipos (42%). En ambos casos (32%), los juegos cooperativos tienen una presencia muy aceptable si lo comparamos con la actualidad, al igual que sucede con las redes *originales* (inestables, y paradójicas), que representan el 29%. Finalmente, Parlebas (2003: 33) concluye afirmando que la tendencia entre Bruegel y Stella ya anuncia ciertas formas del deporte, es decir: muestra una tendencia a la *deportificación* (Parlebas, 2001: 131).

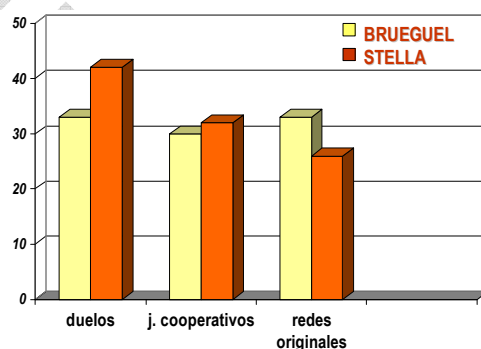


Fig. 4. Comparación entre estructuras de duelo, juegos cooperativos y redes inestables



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

Este aviso de una tendencia deportificante realizada por Parlebas coincide con parte de los ejes que postulan Blanchard y Cheska (1986: 137), aunque ellos aludieron a un proceso de evolución del juego al deporte que no compartimos como camino inevitable. La prueba es que hoy existen muchos juegos tradicionales, incluso de adultos, a pesar de encontrarnos inmersos de lleno en una civilización del ocio deportivo.

Por su parte, Ould Salek (1995) realiza un análisis comparado de los juegos de la Tunicia romana (entre los siglos II y VI d.C.) y de los juegos tradicionales de las Islas Kerkenah (Túnez), a través de 480 juegos (240 de cada época), y basándose en los mosaicos romanos de la primera época y en los juegos actuales de esas islas. Los resultados son de gran interés, pues el autor encuentra divergencias y convergencias, y todo ello dentro de un reconocimiento a la ruptura cultural de dos períodos tan alejados en el tiempo. Entre las diferencias y entre las dos culturas lúdicas, señala: la referencia al espacio, a los accesorios, a la vestimenta, al género o sexo, a las interacciones motrices, a los tipos de juegos, y a la violencia.

Lavega et al. (2006) estudian los juegos tradicionales de 11 regiones europeas. Las conclusiones de este estudio mostraron lo siguiente: los juegos tienen un alto componente competitivo y son más frecuentes las prácticas psicomotrices (54,8%) que las sociomotrices (45,2%), las prácticas cooperativas son una minoría (16%), los grupos de juegos se distribuyen homogéneamente entre hombres (39,1%) y grupos mixtos (38,6%) y es habitual que no haya presencia de un líder, muchas de las prácticas se están transformando en deportes tradicionales (regionales) y con mayor facilitación en el caso de los hombres. De nuevo, encontramos en estos resultados coincidencias con estudios anteriores en lo concerniente al predominio de ausencia de interacción (juegos psicomotrices) (Parlebas, 1988) y, asimismo, una transformación hacia la *deportificación*, tal y como advirtió Parlebas (2001) y ha sugerido Blanchard y Cheska (1986).

Por último, Hernández Moreno, Navarro, Castro y Jiménez (2007), realizan un análisis comparado de tres grandes categorías de juegos de las Islas Canarias (España): juegos aborígenes canarios, juegos tradicionales canarios, y deportes tradicionales canarios. Para ello aplican un estudio praxiológico, de todo lo cual surge la interpretación con valor diacrónico y sincrónico. Un aspecto destacable de este análisis es que permite confrontar juegos desaparecidos en sus formas antiguas —en el caso de la cultura aborígen, un poco más de 500 años— con sus modalidades mantenidas, y con un largo proceso sufrido por los juegos tradicionales, hasta llegar a la aparición del deporte moderno en su versión de los deportes tradicionales.

Siguiendo con este mismo trabajo, y con la intención ulterior de los autores de crear una catalogación de los juegos y deportes tradicionales, éstos agrupan y organizan los datos a través de una ficha sinóptica, una ficha praxiológica, una ficha institucional, y una ficha documental, aplican su análisis comparado empleando 13 categorías: objetivo motor (14 subcategorías), interacción motriz (5 subcategorías), red de comunicación motriz (6 subcategorías), grado de estandarización del espacio (4 subcategorías), participación en el espacio (3 subcategorías), distancia de carga y guardia (5 subcategorías), temporalidad (3 subcategorías), roles estratégicos (5 subcategorías), tipos de actuación (4 subcategorías), red de interacción de marca (4 subcategorías), tipos de soporte de marca (4 subcategorías), sistema de tanteo (4 subcategorías), y sistema de competición (4 subcategorías). Esta investigación comparada permite constatar las diferencias estructurales y sociales entre las grandes categorías de juegos que analizan, especialmente en cuanto a la diversificación del juego tradicional frente a los juegos aborígenes y a los deportes tradicionales, que se expresa en la mayoría de las categorías estudiadas.

Recapitulando, nos encontramos ante hegemonías y prevalencias de estructuras lúdicas que evidencian un uso social preferente, con sus correspondientes construcciones singulares de juegos. Los distintos momentos históricos de los juegos nos permiten reconocer qué aspectos internos explican los cambios y cómo actúan.



Qué cambios recientes se han dado en las propuestas de juegos en educación física

Desde luego, la educación es un nicho del juego de gran relevancia para la sociedad. Estas tendencias a las que hemos aludido también acarrear consecuencias en la escuela. Ya hemos señalado que nada en la cultura posee un valor neutro; podríamos decir que cualquier solución cultural tiene sus consecuencias. De lo que se trata en la educación es que cualquier solución lúdica sea deseable socialmente. Por consiguiente, en la escuela no todos los juegos son igual de válidos o igual de oportunos.

La pregunta, entonces, es: ¿qué juegos tienen una carga cultural hegemónica?, ¿son deseables estas soluciones lúdicas hegemónicas?, ¿qué estructuras lúdicas prevalecen sobre otras en la escuela?

A propósito de estas preguntas, realizamos una investigación (Navarro, 2006) para conocer qué ha cambiado tras 40 años en la manera de entender el juego motor y su aplicación a la educación física escolar. Se acometió un análisis historiográfico y estructural sobre 16 publicaciones de libros-manuales de 480 juegos (30 de cada obra) dirigidos a la asignatura de educación física en Educación Primaria. Ello se estudió en dos períodos: 1964-1982 y 1982-2004. Se analizaron 6 categorías, 19 subcategorías y 16 niveles para éstas, bajo los criterios sociocultural, estructura interna, organización, orientación del juego, y tipo de juego. Aparte de otros resultados, encontramos una hegemonía lúdica en la conjunción de las variables red estable-simétrica, interacción dual y juego con reglas, lo que señala un modelo de práctica deportiva de «disciplinada paidia» (Caillois, 1967/1986: 41, 68.) y de reduccionismo en cuanto a riqueza motriz. Es decir, que se pretende formar de manera prematura al niño como un adulto, desplazando redes sociales de juego que tienen valor educativo a favor de la fórmula relacional caracterizadora del deporte (Fig. 5), tal y como que hemos encontrado como asociación estructural hegemónica (2006: 803).

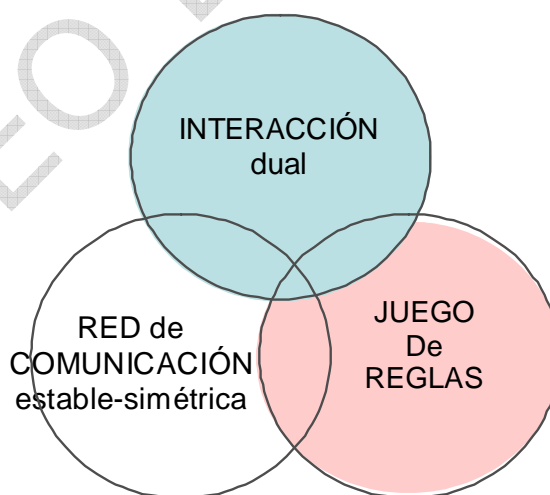


Fig. 5



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

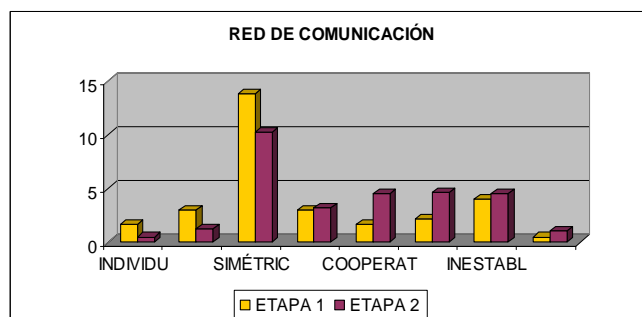


Fig. 6.

Hay un avance respecto a los juegos cooperativos en menoscabo del juego dual en el segundo período, así como un retroceso del juego de oposición (Fig. 7), lo que expresa un cambio en la aspiración social de la escuela.

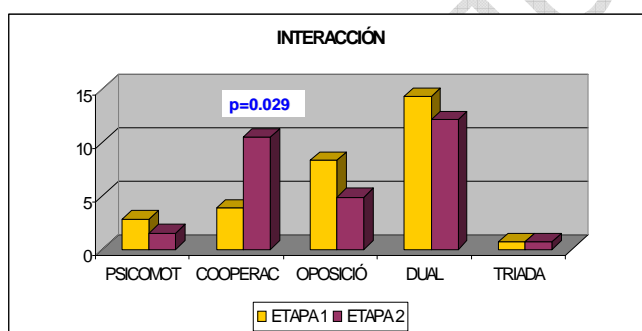


Fig. 7

En esta misma investigación y como aspectos superados en la escuela primaria, se aprecia la supremacía de las habilidades motrices y estratégicas sobre los juegos dirigidos al desarrollo de las capacidades físicas, manteniéndose una debilidad en lo concerniente a la presencia de los juegos expresivos.

Epílogo y mensaje final

Somos una sociedad compleja, pero hemos tomado el camino de la complejidad por la complejidad sin ser conscientes de que las formas lúdicas en espacios y tiempos menos estructurados son vitales para que el verdadero juego se desarrolle, y aun más si se trata del juego infantil. Todo depende de qué simbolismo estemos dispuestos a consagrar, si un simbolismo basado en la fórmula del poder (selección y pugna por vencer, a través de la regla como código) o si nuestra sociedad necesita otras opciones de estilo de vida. De ahí que el juego tradicional legitime su presencia en el currículo por los valores que sea capaz de promover en la escuela, a la vez que aporta una motricidad rica, y en razón de la tradición postulada como un pedigrí.

El entretenimiento y la diversión son rasgos del juego que surgen en un contexto motor cargado de significación y que se manifiestan con facilidad en un corpus lúdico propio; es decir y dicho coloquialmente: el entretenimiento y la diversión *lo tienen peor* en determinadas estructuras lúdicas. No en vano decía Huizinga (1938/1984), en su *Homo ludens*: «El juego infantil posee de por sí la forma lúdica en su aspecto



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

más puro» (p. 31), frente a otras afirmaciones muy atrevidas para su tiempo, como «El juego se ha hecho demasiado serio, y el estado de ánimo propio del juego ha desaparecido más o menos de él» (p. 233), o su contundencia al afirmar «El deporte se va alejando cada vez más en la sociedad moderna de la pura esfera del juego, (...)» (p. 232).

Es un error concebir el juego menos estructurado o con estructuras singulares de comunicación, como una reserva para el mundo infantil, y el juego codificado como un modelo para toda edad a través de estructuras y sistemas propios del deporte. La escuela ocupa un lugar destacado para favorecer juegos más apropiados para edades de desarrollo, y para aportar mayor variabilidad motriz.

El mensaje es de envergadura y debe significar un cambio en la tendencia lúdica escolar, porque la inercia conduce indefectiblemente al mismo sitio en el que ya estamos. El escollo principal reside en que el juego motor ha perdido su lugar en la escuela en favor de estructuras de comunicación propias del deporte. No se trata de demonizar al deporte, sino de atender todas las fórmulas estructurales que son posibles a través del juego motor, no solamente unas pocas. Y ello mucho más allá de lo que nos ofrece el juego tradicional, incluso se trata de explorar más el diseño de juegos motores (Navarro, 2002: 295).

La escuela no cumple su papel social si se dedica solo a reproducir modelos hegemónicos, y sí que cumple su papel cuando se reconduce con nuevas perspectivas o con enfoques compensadores. La educación física escolar oye solo lo que quiere oír si no se cuestiona la situación hegemónica que afecta al ludismo.

Bibliografía

- Blanchard, K. y Cheska, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Elias, N. (1970). *Sociología fundamental*. Gedisa. Barcelona. Edición española de 1995.
- Elkonin, Daniel B. (1980). *Psicología del juego*. Visor. Madrid.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque*. Thesis (Ph. D.), Université Paris V – René Descartes-Sorbonne.
- Flament, Claude (1977). *Redes de comunicación y estructuras de grupo*. Buenos Aires: Nueva Visión. Edición original en francés de 1965.
- Garaigordobil, Maite (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Seco-Olea. Madrid.
- Garaigordobil, Maite (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Seco-Olea. Madrid.
- Garaigordobil, Maite, Maganto, C. y Etxeberría, J. “Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity“. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (2). 140-151. 1996.
- Garaigordobil, Maite (2005a). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. CIDE Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Garaigordobil, Maite “Prosocial and creative play : Effects of a program on the verbal and non-verbal intelligence of children aged 10-11 years.“. *International Journal of Psychology*, 40 (3). 176-188. 2005b.
- Hernández Moreno, José ; Navarro, Vicente ; Castro, Ulises ; y Jiménez, Francisco (2007). *Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos*. Barcelona : INDE.
- Huizinga, Johan (1984). *Homo ludens*. Madrid : Alianza. Edición original de 1938.



LOS JUEGOS MOTORES EN LA EDUCACIÓN: Una visión estructural

- Hurtig, Maire-Claude, Hurtig, Michel y Paillard, Monique. "Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans le cour de récréation". Rev. *Enfance*. Paris. parte Y, janvier-mars 1971. pp. 79-143; parte II, juillet-déc. 1971. pp. 433-518.
- Lagardera, Francisco y Lavega, Pere (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega, Pere (1995). *Del joc a l'esport. El joc de bitlles al Pla d'Urgell (Lleida)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Lavega, Pere. "Visión sistémica y contextualizada de los juegos y deportes populares-tradicionales". Actas del V Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Coruña, 20-21 de octubre de 2000. pp. 89-106.
- Lavega, Pere (ed). (2006). *Juegos Tradicionales y Sociedad en Europa / Jeux Traditionnels et Société en Europe / Games and Society in Europe*. Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Levi-Strauss, Claude (1992). *Antropología estructural*. Madrid: Paidós. Edición original de 1958.
- Levi-Strauss, Claude (1978). *Mito y significado*. Alianza. Madrid. Edición española de 1987.
- Linaza, José Luis (1991). *Jugar y aprender*. Longman Alhambra. Madrid.
- Martínez Criado, Gerardo (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Octaedro. Barcelona. p. 96.
- Navarro, Vicente (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE. Barcelona.
- Navarro, Vicente (2005). "El juego simbólico desde la perspectiva de la praxiología". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 20.
- Navarro, V., Díez, L. J. y Fernández-Cabrera, M. "Análisis de las estructuras emanadas de los personajes en 20 cuentos tradicionales, como modelo para el estudio de los juegos sociodramatizados en el contexto de la clase de educación física". Comunicación en el IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física, 2-5 abril de 2008. Córdoba.
- Ortega, R. (1991). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar. Sevilla.
- Ould Salek, M. (1995). *Les jeux sportifs de l'Afrique de l'Ouest pré-coloniale: ethnomotricité originale*. Tesis doctoral. Paris: université Paris 5.
- Parlebas, Pierre (1973). "La dynamique sociomotrice dans les jeux sportifs collectifs". En *L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants*. Paris: CEMEA. pp. 101-141.
- Parlebas, Pierre (1987). *Sport en jeux*. Paris: CEMEA. pp. 190-212. La traducción y divulgación del documento en España correspondió al Dr. José Hernández Moreno.
- Parlebas, Pierre (1981). *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*. INSEP. Paris
- Parlebas, Pierre (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: UNISPORT.
- Parlebas, Pierre. *Jeux d'enfants d'après Jacques Stella et culture ludique au XVIIIe siècle*. Festival d'Histoire de Montbrison. 26 septembre au 4 octobre 1988.
- Parlebas, Pierre (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo. Barcelona.
- Parlebas, P. "Lectura profunda de los cuadros de Bruegel el Viejo y Stella desde la praxiología motriz". VIII Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Octubre de 2003. Universidad de Murcia. 2003.



- Parten, Mildred. "Social play among preschool children". *Journal of Abnormal Sociology and Psychiatry*, 28. pp. 136-147.
- Pellegrini, Anthony. "Elementary school children's rough and tumble play". *Early Childhood Research Quarterly*, 4 (2). 245-260. 1988.
- Pellegrini, Anthony y Galda, Lee. "Ten years later: A reexamination of symbolic play and literacy research". *Reading Research Quarterly*, 28 (2). 163-175. 1993.
- Piaget, Jean (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. Edición de 1983
- Piaget, Jean (1959). *La formación del simbolismo en el niño*. México: FCE. Edición de 1986.
- Propp, Vladimir (1928). *Morfología del cuento*. Fundamentos. Madrid. edición española de 2000.
- Propp, Vladimir (1946). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos. Madrid. edición española de 1998.
- Shanck, Roger C. y Abelson, Robert. C. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. LEA. New Jersey.
- Smilansky, Sara (1968). *The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley & Sons. Nueva York.
- Sully, James (1904). *Estudios sobre la infancia*. Moscú. cit. por López Taboada, J. L. (2002). *El juego: propuesta de un procedimiento de clasificación de la actividad lúdica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1933. edición original en ruso). Edición en inglés *Mind in society, The development of higher psychological processes*. Harvard. U.P. Cambridge. Edición española de 1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona.

