



LAS LÓGICAS DE LA COMPETENCIA EN LOS JUEGOS RECREATIVOS TRADICIONALES DE LA CALLE DE CALDAS (ANTIOQUIA-COLOMBIA), UN DRAMA PARADÓJICO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ESTUDIANTADO¹

Alejandro Vásquez²

RESUMEN

Este texto es producto de la investigación sobre los Juegos recreativos tradicionales de la calle (JRTC) que se realizan en el municipio de Caldas (Antioquia-Colombia). El artículo da cuenta de las Representaciones Sociales (RS) del estudiantado del municipio sobre la tensión juego-competencia en los JRTC. Se trata de un estudio cualitativo etnográfico. La información se recoge a través del diario de campo, la fotoetnografía y la fotoetnodiscusión. Con relación a la competencia en las justas, las voces de los estudiantes perfilan dos tipos de ciudadanos: rivalistas y lúdicos, clasificación que permite identificar – en sus representaciones sociales – el potencial formativo a través de la competencia en JRTC.

Palabras clave: Representación Social; Competencia; Juego.

THE LOGICS OF COMPETITION IN THE RECREATIVE TRADITIONAL GAMES OF THE STREET (RTGS) FROM CALDAS (ANTIOQUIA-COLOMBIA), PARADOXICAL DRAMA OF CITIZENSHIP EDUCATION IN THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS

ABSTRACT

This text reports on an investigation conducted over the Recreative traditional street games (RTSG) developed in the Municipality of Caldas (Antioquia-Colombia). The article informs about the Social Representations (SR) of those students of municipality about relationship game-competence in RTGS. It is a qualitative ethnographic issue. The information gathers across a field journal, photo ethnography and photo ethnodiscussion. Regarding to the competition in the games, the student's voices outline two types of citizens: competitive and playful, classification that identifies – in their social representations – the formative potential across the competence in the Recreative traditional street games.

Keywords: Social representation; Competition; Games.

¹ Esta investigación, desarrollada en el marco de la maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, Colombia (2011-2012), cuenta con apoyo del CNPq (Brasil) e INDEPORTES Antioquia (Colombia). Hace parte del macroproyecto internacional *Documentação e interpretação de boas praticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola*, desarrollado por grupos de investigación de las universidades: Santa Catarina (Br.), Rio de Janeiro (Br.), Nacional de la Plata (Arg.) y la de Universidad de Antioquia (Col.). El proyecto es asesorado por el Grupo PES (Prácticas corporales, sociedad-Educación-Currículo) de la Universidad de Antioquia (Col) y el Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil).

² Licenciado en Educación Física del Instituto Universitario de Educación Física recreación y deporte de la Universidad de Antioquia. Magister en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. Investigador del grupo PES (Prácticas corporales, sociedad, educación y currículo) de la Universidad de Antioquia. Docente de Educación Física en la institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa de Caldas (Antioquia-Colombia).E-mail: <alejandro.vasquezbernal@gmail.com>



AS LÓGICAS DA COMPÊTENCIA NOS JOGOS RECREATIVOS TRADICIONAIS DE RUA DE CALDAS (ANTIOQUIA-COLÔMBIA), UM DRAMA PARADOXAL DA FORMAÇÃO CIDADÃ NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES

RESUMO

Este texto é produto de uma investigação sobre os Jogos recreativos tradicionais de rua (JRTR) que se realizam no município de Caldas (Antioquia-Colômbia). O artigo aborda as Representações Sociais (RS) dos estudantes do município sobre a tensão jogo-compêtenca nos JRTR. Trata-se de um estudo qualitativo etnográfico. A informação é recolhida através de diários de campo, fotoetnografia e fotoetnodiscussão. Sobre a compêtenca nos jogod, as vozes dos estudantes esboçam dois tipos de cidadãos: rivalistas e lúdicos, classificação que permite identificar – em suas representações sociais – o potencial formativo através da competencia em JRTR.

Palavras-chave: Representação Social; Compêtenca; Jogo.

El problema

En cuanto a la relación juego-competencia, dos han sido las dinámicas con las que el grupo de profesores organizadores han orientado históricamente los *Juegos o Juegos de la calle*³. La primera (dos décadas iniciales) se caracterizaba por un juego libre, espontáneo, en el cual los estudiantes en cada una de las *Prácticas*⁴ tenían una mayor autonomía para decidir las formas, los tiempos, los espacios y hasta las normativas del juego; ellos y ellas incidían en el qué, cuándo, dónde y cómo jugar. La segunda (últimos 12 años) se ha caracterizado por una progresiva y evidente competitividad; en esta etapa, *los Juegos de la calle* han devenido en un espacio-tiempo donde parece que los estudiantes van perdiendo la autonomía sobre asuntos característicos del libre juego (del pasado), tales como el cómo, dónde y cuándo jugar. Ahora las decisiones que tienen que ver con la orientación de los *Juegos* son tomadas por los adultos organizadores.

De acuerdo con esto, y paradójicamente con las estrategias de *infantilizar* jueces y ayudas mecánicas, podría decirse que los *Juegos de la calle* se realizan actualmente con los estudiantes y a espaldas de ellos. Es decir, que el comité organizador, la cabeza pensante de

³ Son las expresiones que nombran los ciudadanos para referirse a los Juegos recreativos tradicionales de la calle y, bajo esta idea, serán utilizadas en el presente artículo.

⁴ Se está haciendo referencia a los juegos que se practican en los JRTC, llámense por ejemplo: carro de rodillos, golosa (rayuela en argentina), canicas, yoyo, trompo, perinola (emboque en Chile, velero en Argentina, México y Uruguay), zancos, entre otros.

Juegos, está compuesto por profesores, por adultos gubernativos, allí no se incluye el estudiantado y sus voces no son escuchadas; ellos y ellas son una importante pieza del espectáculo, pero simplemente juegan y obedecen al modelo planteado por el profesorado y las demás autoridades municipales. Este estudio pretende reconocer, en sus representaciones, el sentido que conceden los estudiantes a este importante encuentro ludo deportivo y con ello, reconocer los aportes que harían a unos JRTC con pertinencia generacional, social, étnica y de género.

En los discursos de los actores de JRTC subyace la cultura caldeña y específicamente la cultura escolar y profesoral, en clave ludo-corporal con todos sus condimentos tensionales. En este sentido, cabe considerar, como dice Canales (2000, p. 1), que “el deporte va a someter al universo de actividades físicas [Juego tradicional] a un proceso de aculturación, drenándolas de las estructuras básicas que lo construyen. Proceso racionalizador que consiste en someterlas a un férreo proceso regulador y estatutario”; proceso que en *Juegos de la calle* se da como imposición de la cultura adulta a la joven, de la cultura escolar a la popular, de la cultura deportiva a la jugada, de la cultura urbana a la rural.

El modelo actual de JRTC puede ser una estrategia de los profesores pensando en *el bien de sus estudiantes*, pero queda y cabe la inquietud por unos *Juegos de la calle* exclusivamente definidos por los adultos y por la posibilidad de unos *Juegos* pensados con el estudiantado. Se plantea que las decisiones tomadas en los centros deben estar al servicio de los derechos educativos del alumnado, habría que considerarlos como aprendices y ciudadanos; sin embargo, su reducido estatus no siempre facilita la práctica de estos derechos. Según San Fabián (2008, p. 27), “las relaciones jerárquicas y paternalistas, la orientación instrumental de la enseñanza, su sobredependencia de los adultos [...] hace que sean tratados como discapacitados sociales”; de allí a su desconocimiento, hay un paso.

Canales (2000, p. 1) explica que es necesario “recuperar la voz de los estudiantes como ingrediente básico de los proyectos de reforma y mejora en la escuela, [ello] daría a éstos una orientación más realista y cercana a la cotidianidad de la vida escolar, y ayudaría a concebir alternativas a los métodos actuales de enseñanza”. *Juegos de la calle* es a la vez medio, método y contenido; montaje educativo y realidad social. Tener en cuenta la voz de los estudiantes en Caldas, se puede convertir en una estrategia social para que se asuman como protagonistas de la vida en ciudad. Existen pocos acercamientos significativos a los

actores involucrados en las escuelas (en este caso a las representaciones estudiantiles) y a sus prácticas educativas, traducidas y reflejadas en las desatinadas políticas y en la falta de pertinencia de los planes de estudio (de los proyectos institucionales), que con mucha frecuencia parten de la concepción de un estudiante imaginario muy distinto al que está dentro de las aulas. Serrato (2009, p. 117) dice que “no es casualidad que haya un profundo distanciamiento entre los intereses y necesidades reales de los estudiantes y las acciones ejecutadas por las autoridades educativas [los adultos]”.

No es extraño, en unas competiciones llenas de buenas intenciones, ver el *agon* llevado al límite, lo que expresa en forma contundente una necesidad adulta y con ello un alto riesgo de deportivización de los eventos ludo-deportivos, en este caso el riesgo histórico real de los Juegos recreativos tradicionales de la calle. Pareciera lo anterior la concreción de un determinismo humano, sostiene Huizinga (1972), que uno de los impulsos más poderosos para conseguir el perfeccionamiento de los individuos y del grupo es el deseo de ser loado y honrado por la excelencia. Se desea la satisfacción de haberlo hecho bien; “haberlo hecho bien significa haberlo hecho mejor que otros” (HUIZINGA, 1972, p. 87). Por su parte, para Huizinga (1972, p. 70), expone “La seriedad con que se verifica una competición en modo alguno significa la negación de su carácter lúdico”; para él por más competitiva que se torne una justa, seguirá divirtiendo, seguirá siendo lúdica. Pero, en su *seriedad*, aventuramos, más relacionada con lo deportivo, con lo formal, con lo normado, con su sentido institucional, se podría estar perdiendo la espontaneidad, el emparentamiento con lo no formal, con la formación en libertad.

Existen supuestos fuertemente arraigados en el sentido común, con gran influencia en el currículum de Educación Física, premisas que se constituyen en creencias sobre el valor educativo de la competición, como: (1) la competición infunde ciertas cualidades deseables ligadas a la formación del carácter; (2) la competición con el énfasis en la victoria conduce a la excelencia y (3) como la vida social es altamente competitiva, la actividad deportiva prepara al individuo para el éxito social (DEVÍS, 1996, p. 22). A los estudiantes de Caldas no se les ha preguntado que piensan de la competencia en *Juegos de la calle*, no se sabe si les preocupa o si les gusta. Para De Marziani (2008, p. 30), “a nivel de infantiles, el niño juega, no compete. O, si preferimos, no le preocupa la competición como forma reglamentaria y

mantenida. El esfuerzo y consiguientemente, el desgaste que de él deriva, motivado todo ello por la responsabilidad de la competición, son realidades ajenas al interés del niño”.

Hay quienes en Caldas, a través de *Juegos de la calle*, parecen querer optar por una propuesta donde el deportivismo tradicional y la dinámica competitiva no defina su modelo de Educación Física (superación del modelo hegemónico). Pero, la hipertrofia del componente agonístico de *Juegos de la calle* parece estar reduciendo aspectos constitutivos del juego que tienen alta relación con unos *juegos divertidos* (para los estudiantes); es el caso de la reducción de la incertidumbre del juego por la vía de la imposición *maquillada* de una reglamentación exhaustiva⁵, el control corporal, espacial y temporal en la disposición de sujetos, lugares y ritmos de competición impone un formato que podría no dejar satisfechos a un buen sector del estudiantado, a otro sí. En esta dirección, nos preguntamos:

Qué conviene a los *Juegos de la calle* como estrategia de formación de ciudadanía activa y solidaria ¿Unos *Juegos* donde predomine el juego divertido o el juego resultadista? ¿Qué lugar debe ocupar la voz estudiantil en la organización de JRTC? ¿Cuál es el imaginario de *Juegos* sobre la relación juego-competencia latente en las voces estudiantiles? ¿Cuál es la relación existente entre la perspectiva adulta y las actitudes estudiantiles sobre *Juegos*? ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes sobre la tensión juego-competencia en los JRTC? ¿Cómo el modelo actual de los JRTC conecta con el discurso actual de la competencia como referente del modelo educativo y social imperante?

Ruta metodológica

Estudio cualitativo etnográfico

Se opta por una investigación cualitativa, ya que esta se interesa por la vida de las personas, sus perspectivas subjetivas, sus historias, sus comportamientos, sus experiencias, sus interacciones, sus acciones, por sus sentidos e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tiene lugar (VASILACHIS, 2006).

⁵ Los jueces en JRTC son estudiantes de las mismas instituciones participantes, son nombrados como parte de la Escuela Nacional de jueces de JRTC. Van impecablemente uniformados y son capacitados para su función de control competitivo.

Juegos de la calle posibilita que el estudiantado del municipio se encuentre en una situación de la vida cotidiana, ellos pertenecen a esta cultura, *Juegos* hace tiempo los toca de alguna manera, no son invitados de piedra, son anfitriones de un carnaval y protagonistas de un acto pedagógico mediado por la recreación, y el deporte celebrado en Caldas y al cual llega el investigador o etnógrafo, quien en palabras de Hammersley y Atkinson (1994, p. 15).

...participa abiertamente o de manera encubierta, en la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que el o ella han elegido estudiar.

Medios de recolección de la información

La observación participante: laborar como profesor de Educación Física en una de las instituciones educativas del municipio permitió estar constantemente haciendo observaciones, tanto adentro como afuera de la escuela.

El diario de campo: compuesto por informaciones en sitios que son claves para el proceso de la triangulación de la información y para la elaboración del relato etnográfico.

Fotoetnografía: a cada uno de los estudiantes que participan en la investigación se les solicitó tomar treinta fotografías de lo que para ellos representan los Juegos recreativos tradicionales de la calle. Este Producto permitió ver en la foto lo que el otro estaba observando. Estas fotografías se piensan como “artefactos socialmente contruidos que nos cuentan algo sobre la cultura reflejada” (BRISSET, 1999, p. 2).

Fotoetnodiscusión: las fotografías clasificadas en unidades de sentido conversacionales se convierten en elementos provocadores de discurso representacional. Para la implementación de esta técnica se citan a estudiantes de las diferentes instituciones; ellos, acomodados en un círculo conversacional⁶, observan y discuten sobre los asuntos que se dibujan provocadoramente desde las imágenes clasificadas temáticamente y de manera previa por el investigador, en función del problema investigativo. El producto de esta

⁶ Se refiere a la acomodación en círculo de los estudiantes para conversar.

conversación compone, junto con los registros de diario de campo, la fuente primaria de la investigación.

La muestra y criterios de selección

La muestra se conformó por un total 24 estudiantes (13 hombres y 11 mujeres) de seis instituciones educativas públicas del municipio. La estrategia para conformar la muestra se denomina **muestreo por avalancha**, también conocida como bola de nieve o muestreo en cadena, y según la cual Polit y Hungler (2000, p. 286), “consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes”. Primero los profesores de Educación Física recomendaron a estudiantes claves, y luego los mismos estudiantes recomendaron a otros que, según Martínez (1999, p. 22), deben ser personas “con conocimientos especiales, estatus, y buena capacidad de información”.

Cuadro 1. Criterios de selección de la muestra para instituciones educativas y para estudiantes

Criterios de selección de la muestra	
Instituciones educativas	Estudiantado
Pertencientes al municipio de Caldas	Matriculados en alguna institución educativa de Caldas
Públicas o privadas	De los grados 9°, 10° y 11°
Urbanas y rurales	Habitantes de Caldas
De secundaria	Participantes en los JRTC en los últimos 3 años (Como observador o jugador)
Que relacionen los JRTC en los Proyectos Educativos Institucionales	Que posean un dispositivo para el registro fotográfico

Precisiones teóricas y conceptuales

Representaciones sociales

Son dos las vertientes explicativas más reconocidas sobre las Representaciones Sociales, la de Moscovici (1979), que define la RS como una modalidad particular del conocimiento, como un corpus de conocimientos, actividad psíquica organizada y orientada por medio de la cual los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social. Y la de Jodelet, que plantea que la RS intenta aprehender esencialmente nuestro entorno, “[...] para comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas” (JODELET, 1984, p. 473). Estas

aproximaciones teóricas consideran al sujeto como un productor de sentido; es decir, alguien que expresa en su representación el significado que da a su experiencia en el mundo social, allí se da la expresión de una sociedad determinada.

Sobre los contenidos de la Representación Social no existe aún un consenso en los estudiosos de la cuestión, parece que priman dos perspectivas: (1) la de Moscovici (1979), para quien existen tres contenidos: la información, la actitud y el campo de la representación; y (2) la perspectiva de Jodelet (1984), para quien además de la información y la actitud se deben incluir las opiniones y los imaginarios. Nuestro estudio se apoya en la idea que sobre los contenidos desarrolla Jodelet.

La información se relaciona con el grado de conocimiento que sobre *algo* tienen las personas. La actitud, para Fernández y Hernández (2005), da cuenta del componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, además de ser la dimensión más estudiada por su implicación comportamental y motivacional de los actos educativos. Las opiniones dan cuenta del sistema de creencias que poseen los actores sobre *algo* (hecho, cuestión, situación, cosa, evento, fenómeno, acontecimiento). Las imágenes, o los imaginarios, por su parte, dan cuenta de construcciones mentales situadas en el sujeto, en el grupo o en una generación determinada a partir de las indagaciones por el deber ser, el querer ser o por el sueño y la proyección que en este caso, poseen los estudiantes.

El juego

Las definiciones clásicas de Huizinga y Caillois siguen iluminado buena parte de los estudios que se emprenden sobre esta práctica social tan sensible a lo humano. En *Homo Ludens*, Huizinga define el juego como

Una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites espaciales y temporales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y [que] va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la consciencia de ser de otro modo que en la vida corriente (HUIZINGA, 1972, p. 43-44).

Por su parte, Caillois (1986, p. 31) sostiene que el juego es “una actividad libre y voluntaria [...] fuente de alegría y diversión”; este segundo pensador agrega que el juego es una

actividad caracterizada por ser libre, separada, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia.

Gómez (2009), definiendo los JRTC, destaca que no son una creación autóctona; los reconoce como un evento que reúne un conjunto de prácticas (trompo, yoyo, carro de rodillos, cuerda, canicas, etc.) que son patrimonio universal, y que a fuerza de una apropiación sin fronteras, pierden su asignación local. Prácticas que son modificadas y singularizadas cuando son retomadas y recreadas por las localidades. Los JRTC pertenecen al acervo cultural caldeño, constituyen “...una alternativa de recreación popular y un medio eficaz para el logro del desarrollo educativo, social y psicomotriz” (GÓMEZ, 2009, p. 53).

La competencia

Para Deutsch (citado en Pérez, 2002), la competición es una situación donde las recompensas se distribuyen de forma desigual entre los participantes. Así mismo, Devís (1996) ve en la competencia la búsqueda de la excelencia personal, una mejora de la afiliación y una mejora en el tratamiento del estrés, lo que produce una participación positiva en las actividades competitivas, pero que desgraciadamente vienen acompañadas normalmente por la búsqueda de la victoria por encima de todo. Identificables también son las voces de una competencia educativa en la que no se compite contra el otro, si no con el otro. Tal es el caso de Sánchez (1990), para quien la competición debe tener un carácter abierto y, para que se aumente el número de practicantes, deberá existir equidad en la competición.

Resultados y discusión

Los Juegos recreativos tradicionales de la calle están pensados como una herramienta pedagógica que permite a los estudiantes y a los practicantes la posibilidad de formarse en valores cívicos, sociales, morales y ciudadanos. Los *Juegos de la calle*, según Gómez (2009, p. 53), están concebidos como “un medio eficaz para el logro del desarrollo educativo, social y psicomotriz”. Para la comprensión de la discusión que se plantea a continuación, se proponen dos puntos orientadores: El primero, pensar los *Juegos de la calle* como aquella actividad que no posee ninguna virtud mágica y que pueden ser poco divertidos con la competencia como factor de individualización y estrés, a la vez que divertidos con la

competencia como medio de aprendizaje para la vida. El segundo, la discusión da cuenta de los componentes de la Representación Social: informaciones, actitudes, creencias e imaginarios del estudiantado en cuanto a la relación mencionada, dichas representaciones se confrontan a la luz de la teoría encontrada en los autores que han trabajado el tema, y con ello, se hace un intento comprensivo para cumplir los propósitos del presente.

Juegos Recreativos tradicionales de la calle: ciudadanos rivalistas o ciudadanos lúdicos

Ciudadanos rivalistas

Hay un sector del estudiantado consultado que no tiene concesión a la hora de definir como ve la competencia en los *Juegos de la calle*. En sus voces, lo importante es vencer al otro, ocupar el primer puesto, ser el mejor, recibir los premios y los elogios. Para ellos, la diversión parece pasar a un segundo plano. Manifiestas son sus expresiones al afirmar:

- *Competir es ir por la victoria, [al] competir se va a estar contra otro, hay que ganar* (Daniel 15 años, FT: 1⁷).

- *Jugando no hay rivales, pero, ya cuando es competencia, ya usted tiene un rival, entonces uno va contra él, a ganarle al rival* (Bernardo 14 años, FD: 5).

Las anteriores voces ocultan al otro, no lo entienden en el sentido de Pérez (2002), cuando expone que al adversario también se puede ver como un colaborador para mejorar el propio nivel. Ellos y ellas al competir, en acuerdo con Huizinga (1972) juegan o luchan (compiten) *por algo*, que en primera y última instancia, es la victoria misma y el premio que se entrega.

En el afán de estos estudiantes por la victoria, es más importante vencer a los otros participantes que superar los niveles personales, la victoria va por encima de todo, el énfasis en esta, según Devís (1996), puede hacerles olvidar la variedad de intereses y motivaciones con que se puede participar en la competición, intereses como la superación personal, el aprendizaje y motivaciones como la alegría y la diversión en el juego.

Es reconocido el pensamiento de Caillois (1986) acerca de la competencia (*agon*), en todo un grupo de juegos, competencia que se da en igualdad de oportunidades y en donde es

⁷FD 1, FD2, FD3, FD4, FD5, FD6: Se refieren a la fotoetnodiscusión en la que participaron los estudiantes. Fueron 6 en total.

necesaria la presencia del otro para poder jugar, según él, “por individual que imaginemos el artefacto con el que se juega, [...] pronto nos cansaríamos de jugarlo si no hubiera competidores” (CAILLOIS, 1986, p. 80). Esta invisibilización indica que ganar, para los estudiantes, significa poderío, dominación, acceso, superar al otro; quien juega así, no se ve como alguien que va al juego en condiciones de igualdad con el otro, si no como alguien que encuentra en el juego un pretexto para avasallar. El otro no es una oportunidad para aprender, es una amenaza. Se deja ver en la competencia el temor a perder, y el ganar como una necesidad vital, veamos:

- *Pero si sería mejor, hacer que el que no quedó de primero, no se sienta tan perdedor, porque supongamos; yo estoy con él y él tiene el trofeo y yo no tengo nada, yo si me voy a sentir muy perdedor* (Hernando 17 años, FD: 6).

- *La competencia es como una necesidad. Una necesidad, como en un equipo y usted está jugando, la necesidad es ganar, porque si de pronto pierde, lo van a sacar o va a perder, entonces la necesidad es ganar en la competencia...* (Bernardo 14 años, FD: 5).

Juegos de la calle, según las voces de los estudiantes, se han enfocado en premiar a través de la competición a los más rápidos, fuertes, resistentes, coordinados; *Juegos de la calle* no se ha preguntado por quienes no ocupan los lugares de privilegio, por quienes participan y salen de las justas con las manos vacías (sin premio), como lo parece denunciar la voz de Hernando, existe esa necesidad de reconocimiento de quienes no ganaron. Necesidad de ser tenidos en cuenta por alguien, de ser visibilizados, de existir para otros. Ya García y García (2006) advierten que puede suceder con aquellas personas que con un alto espíritu competitivo no consiguen los resultados esperados por ellos y por otros. En un estudio longitudinal realizado con niños de seis a ocho años de edad encontraron que algunos niños con una alta orientación competitiva presentan una baja autoestima relacionada con las siguientes características “son habladores, modifican las reglas del juego para su conveniencia o verbalmente justifican o razonan porque son los ganadores, se frustran fácilmente, son ansiosos durante las actividades de aprendizaje. No tienen amigos” (GARCÍA Y GARCÍA, p. 55). Como dice Huizinga (1972), los apasiona tanto salir gananciosos que ello amenaza con disipar la ligereza del juego, compiten y solo se divierten si ganan, pareciera

que la diversión está asociada al resultado del juego, no al juego que tiene su fin en sí mismo.

Para este sector del estudiantado, la práctica hegemónica de tantos años con la competencia en *Juegos de la calle* a hecho mella; ellos no conocen otros *Juegos* a los que están planteados bajo el modelo de la competición. Ganarle al otro se ha convertido en una necesidad que les ha enseñado la escuela tradicional a través de los *Juegos*, unos estudiantes expresan que:

-...hasta en el colegio nos ponen a competir unos entre otros, quien quedó primero, quien quedó segundo, quien quedó tercero, todas las posiciones, entonces todos compiten por ser el primero, desde chiquitos nos incluyen eso... (María, 16 años, FD: 1).

Las palabras de María pueden leerse desde el contexto de la visión crítica de la relación escuela-escolarización planteada por Lipnizky (2012) para quien “se estimula mucho a los chicos y las chicas a competir entre ellos, los mejores tienen reconocimientos, tienen premios [...] todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y la competencia es el principio para cualquier guerra”⁸. Mucha retórica pacifista llega a la escuela en los discursos del deporte y la cultura; pero en el drama cotidiano a través de una educación que está mediada por dispositivos competenciales, el espacio para las conductas agresivas o la proclividad al conflicto queda abierto. No sale de la nada el pensamiento de María, esa *idea metida* de competencia es producto de la escuela tradicional, en la que según Wernicke (2012), los estudiantes deben callar y obedecer. Se perfila con este modelo un ciudadano rivalista, quien en la calle reproducirá estos mismos comportamientos competitivos, ir contra el otro, arrasarlo, vencerlo es la consigna.

Juegos de la calle bajo esta idea de escolarización, de competencia, se convierte en un contenido de la Educación Física propio de una escuela tradicional, están pensados bajo el modelo de necesidades de los adultos (profesores), no de los estudiantes. *Juegos de la calle* parece no permitir la formación en valores coeducativos, el egoísmo y la enemistad, como

⁸ Tomado de la película *La educación prohibida*, filme construido sobre la educación centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje. La película completa se puede ver en: <http://www.educacionprohibida.com>.

dicen llamarlo, van más allá de los marcos de la práctica como tal, así lo dejan ver dos estudiantes cuando dicen:

- *[En juegos de la calle] ¿Uno si debería ser egoísta no?, porque como yo le voy a enseñar a otra persona a hacer lo que yo sepa, pa'que esa persona se ponga mejor que yo y resulte ganando y yo perdiendo* (Estella, 18 años FD: 2).

- *Cuando se acaba la competencia, uno los sigue viendo como rivales, pues si uno pierde, si perdí, me ganaron ellos, ¿si me entiende?, se sigue viendo la enemistad ahí...* (Fabio 17 años, FD: 5).

Lobato y Gómez (2006) manifiestan que las condiciones en que se desarrollan las actividades competitivas son las que determinarán el carácter educativo o no de la competición. Fabio incluso va más allá de los investigadores anotados. Para el chico el peligro no es el presente de la competencia, que para los investigadores son las condiciones de la competencia (el ahora), lo que sucede ahí; para el estudiante es el futuro; es que después de jugar al límite de la competencia se compromete el futuro de sus relaciones sociales (capital social), hombres para la competencia entre vecinos, empresarios, políticos, etc. Los anteriores autores ven problema en la competición cuando no se respetan las normas y se rompe la equidad que inicialmente se establece. En *Juegos de la calle* no son escasas las voces que dan cuenta de como los participantes, por el afán de ganar, violando las reglas, muestran los límites de los *Juegos de la calle* matizados por la competencia:

- *En cuanto a la trampa... si hay mucha cosa... nos tocaba mirar cada **cien pies**⁹: se amarran los cordones de los cien pies para no caerse y en las reglas está que no se los pueden amarrar. Entre [los equipos de] Bolombolo y Tarazá¹⁰ estaban peleando mucho... pasaban y tumbaban al otro... nos tocaba separarlos cuando iban a arrancar* (Marcela 15 años, juez de la competencia cien pies, FD: 6).

⁹ Es una de las prácticas o juegos que se implementan en los juegos de la calle. Ver más en: www.juegosdelacallecaldas.jimdo.com

¹⁰ **Bolombolo** es un corregimiento del municipio de Antioquia ubicado a una distancia de 45 kilómetros del municipio de Caldas. **Tarazá** es un municipio del departamento de Antioquia ubicado a una distancia de 242 kilómetros del municipio de Caldas. Ambos asisten a los Juegos recreativos tradicionales de la calle en la fase nacional.

Las informaciones de Fabio, así como las de Lobato y Gómez (2006) dejan poco espacio a la ilusión de un juego que forme a través de la competición. Uno y otros sugieren que la trampa es un asunto cosustancial al juego competitivo (que lo diga el deporte profesional), el estudiante denuncia que:

-... muchos por ejemplo hacen trampa en los carros de rodillos, porque se meten por otras partes, cogen atajos y así... entonces creo que hay también un punto negativo a lo que es la competencia (Fabio 17 años, FD: 5).

En dos grandes obras sobre el juego, *Los juegos y los hombres* de Caillois, y *Homo Ludens*, de Huizinga, parece haber consenso en cuanto a que el juego, dentro de sus características, presenta la competencia como elemento esencial. Sin *agon* no habría, según ellos, juego. Discrepan acerca del concepto que tienen sobre la trampa en el juego competitivo. Para Caillois (1986), el abandono de las reglas trae corrupción a los principios del juego, para él “Traspuesto a la realidad el *agon* ya no tiene más finalidad que el éxito. Se olvidan y deprecian las reglas de una rivalidad cortés. Aparecen como simples convenciones molestas e hipócritas” (CAILLOIS, 1986, p. 103). Si el tramposo viola las reglas, abusa de la lealtad de los demás jugadores. De manera contraria, para Huizinga (1972, p. 75), “...la capacidad de engaño se convierte en un tema de competición y en una figura de juego. El tramposo [...] no es un aguafiestas que estropea el juego. Se presenta como si cumpliera con las reglas y sigue jugando hasta que es descubierto”. Esta violación a las normas hace que la deshonestidad de los tramposos no destruya el juego. Este dilema, en el contexto antioqueño (paisa), de una cultura donde la condición tramposa se ha positivizado y naturalizado, la posición de Huizinga seguramente puede ser cuestionada. *Juegos de la calle*, bajo la condición que denuncia Fabio (competencia y trampa), pueden ser revisados; por lo menos desde las voces estudiantiles se reclama.

Siguiendo a Suari (2006), una posible explicación del sentido y alcance de la trampa en *Juegos de la calle* puede estar dada por la institucionalización en que han devenido. Según él, esta conduce a un proceso de deportivización que posee tres características: (1) Reglamento firme - *Juegos de la calle* (treinta y dos años de existencia) han pasado de un

juego desublimado, juego libre a un juego competitivo y meticulosamente reglado por otros diferentes a quienes juegan. (2) La aplicación de un sistema competitivo - En *Juegos de la calle* se gana, se pierde y punto. En cada una de las *prácticas* se premian los tres primeros lugares, de modo similar que una olimpiada deportiva. (3) La creación de una institución que rige el juego competitivo - En *Juegos de la calle* hay dos instancias que garantizan su desarrollo competitivo: un comité organizador de adultos, gobernantes, sacerdotes, médicos, profesores, policías, todos lejanos a los jugadores, y un comité de jueces conformado por estudiantes que obedecen las directrices de un juez mayor, que es encarnado por un profesor de Educación física.

Ciudadanos lúdicos

En acuerdo con Pavía (2008, p. 32) "... el término jugar en la escuela presenta formas y modos tan variados que no siempre que alguien dice ¡vamos a jugar! está hablando exactamente de la misma cosa...", así mismo podría decirse del término competir en *Juegos de la calle*, no representa lo mismo para todo el estudiantado, para este sector de jóvenes, a diferencia de lo que significa para los ciudadanos rivalistas, la competencia en los *Juegos de la calle* no es ir por el primer puesto. Para ellos, parece que existen otros intereses por los cuales tiene sentido competir y jugar: aprender a perder y la posibilidad de ver al otro como un par.

Aprender a perder

Prescribe Galeano (2011): "[...] estamos enfermos de exitismo, porque el mundo está preso de un sistema de valores que coloca al éxito por encima de todas las virtudes y es una fuente de virtudes, que en cambio condena al fracaso, perder es el único pecado que en el mundo de hoy no tiene redención, estamos condenados a ganar o a ganar"¹¹ La escolarización basada en la competencia profundiza esta enfermedad. Los organizadores de *Juegos de la calle*, como práctica institucionalizada, en este sentido, no se habrían dado por enterados del poder que contienen las representaciones estudiantiles acerca de lo que significa no ocupar el primer puesto, perder. Se abre así un debate entre lo que significa ganar y perder

¹¹ Entrevista realizada en el año 2011 a Eduardo Galeano por Jaume Barberá en el programa "Singulars" de la televisión de Cataluña S.A.

en la competencia y sobre todo para la formación ciudadana a través del juego. Para Huizinga (1972, p. 72), ganar es “mostrarse, en el desenlace de un juego, superior a otro [...] Y con esto, vemos que se ha ganado más que el juego mismo. Se ha ganado prestigio, honor, y este prestigio y honor benefician a todo el grupo a que pertenece el ganador”. El autor, en sus argumentos, no tiene en cuenta que pasa con los perdedores. Se evidencia una visión centrada en el triunfo, en el resultado, en el premio. Habría que ver si el *ciudadano lúdico*, cuando no gana, pierde. En una sociedad que mitifica el ganar desde los primeros años escolares y desde las manifestaciones del juego institucionalizado, lo normal, lo natural es la marginación y estigmatización del perdedor como fracasado. Parece que algunos estudiantes revientan este modelo y ven en la derrota una posibilidad de aprendizaje; la escuela les ha enseñado a ganar, pero ellos han aprendido a perder, no a ser perdedores que es distinto.

-...uno también aprende a perder, si usted ganó los dos últimos años y el tercero lo perdió, todo no puede ser ganar... hay aprendió a perder... y tiene que saber perder (Byron, 16 años, FD: 5).

-...los perdedores adquieren un poco más de sabiduría y tratan de mejorar a la persona (Laura, 17 años, FD: 6).

La crítica social es contundente, se plantea que en una sociedad como la nuestra (colombiana, latinoamericana), más que seres humanos competentes y ganadores, demanda de personas con capacidad volitiva y resilientes. Los puestos de privilegio son para unos pocos, aquí toca vestirse de valor y aprender jugando (en JRTC) lo que luego en la vida real será en serio. *Juegos de la calle* enseña a salir adelante, a resistir a pesar de la adversidad, la derrota y la dominación pueden ser un acicate para la emancipación. Para Crisorio (2005) se debe distinguir el saber del ser competente; el perder hace parte del ser y del saber. La victoria y la dominación son propias del ser *competente* (avasallador). Bajo esta idea se pone en entredicho la aplicación de la categoría *agon*, aplicada a la caracterización de los juegos por Caillois (1986, p. 45), quien lo define como “una atención sostenida, un entrenamiento apropiado, esfuerzos asiduos, y la voluntad de vencer”.

Dayana induce a esta perspectiva de la cuestión cuando dice que:

- ... muchas veces pensamos que ganar es lo mejor, pero vea por ejemplo, Víctor quedó 5 años siempre en el cuarto puesto, pero cada vez que quedaba en el cuarto puesto, se proponía llegar al tercero, superarse él mismo y superar a los demás, pues mirar que siempre ganar no es ser mejor, mirar la forma positiva de perder, porque nosotros no somos perdedores en sí, si no que estamos también ganando porque nos vamos a superar a nosotros mismos (Dayana, 16 años, FD: 4).

La voz de Dayana y de los demás estudiantes están en acuerdo con lo que para Caillois (1986, p. 20) es la “ley del juego”, que consiste en aceptar el fracaso como simple contratiempo, para los estudiantes es una oportunidad de aprendizaje; en sus voces está latente la posibilidad de una relación directa entre el perder y el aprender. Quien pierde aprende y se supera, dirán los estudiantes. Esta actitud identifica el pensamiento de un ciudadano lúdico, quien saca provecho del perder. Para ellos, tanto la victoria como el fracaso son productos del juego competitivo, no se mitifica ni el uno ni el otro. Para Caillois (1986, p. 18) “...es necesario aceptar de antemano el posible fracaso, la mala suerte o la fatalidad, consentir en la derrota sin cólera ni desesperación”.

El otro como parcerero¹²... como par

Quedó expuesto como una de las condiciones para jugar, es jugar con otro, así este sea espectador o competidor, esto hace parte de lo que Caillois (1986, p. 80) denomina “vocación social de los juegos”. Como se vió anteriormente, para el ciudadano rivalista, el otro es una amenaza, a quién se debe superar para ocupar el primer puesto. A diferencia de los anteriores, el ciudadano lúdico ve en el otro una oportunidad para aprender, para compararse, para hacer parceros:

¹² Parcerero, parce son expresiones populares de la juventud Colombiana que significan amigo, par, de mi afecto.

-... por ejemplo... cuando yo estuve en cuerda, eso fue el año pasado, yo me acuerdo que el que ganó hacía más cosas que yo, y yo hasta le dije que me enseñara como hacerlo, que la mano y que tal ¡Hey parceró! (Andrés, 18 años, FD: 6).

- ...mientras uno se divierte compitiendo uno ve, uno aprende, y llega y le dice [al otro] -¡Hey parcej tu que te sacaste tal parada¹³, enséñamela y yo te enseño esta (Camilo, 16 años, FD: 2).

La constitución de las anteriores formas de acuerdo parten del supuesto que, para Bateson (citado en Pavía, 2008, p. 34), “[...] quien se dispone a vivir una experiencia lúdica con otros lo hace mediante un acuerdo meta-comunicacional que establece ‘esto es un juego’”. Esto es propio de los acuerdos que se dan entre los parceros, no necesitan declarar ¡esto es un partido! Estas son las reglas. Pavía (2008, p. 34) supone que “la construcción efectiva de ese tipo de acuerdos singulares, constituye uno de los aprendizajes prácticos esenciales en el universo de lo lúdico”. Es decir, la oportunidad de competir con otro ya es una victoria. Por la comunicación, por las complicidades, por la excentricidades en medio de un *mundo serio*. Para Castejon (2004, p. 1) “[...] competir no siempre supone contender, eliminar a alguien; competir también es una forma de intentar superar adversidades sin necesidad de que alguien deba perder”. Para los estudiantes, el parceró permite la comparación y el *conocimiento de sí mismo*; sin el otro en el juego no sería posible la evolución, el avance, la adquisición de valores, la igualdad de oportunidades, la coeducación, la equidad, la solidaridad, la cooperación y la conmisericordia, valores propios de un modelo de competición alternativo al tradicional.

El siguiente cuadro está elaborado basado en los discursos de los estudiantes, la teoría encontrada en los diferentes autores y en el análisis comprensivo del investigador. Se propone para conocer un poco mejor las Representaciones Sociales sobre la competencia en los Juegos recreativos tradicionales de la calle de los estudiantes rivalistas y lúdicos.

Cuadro 2. Representaciones Sociales del ciudadano rivalista y el ciudadano lúdico sobre la competencia en los Juegos Recreativos tradicionales de la calle

¹³ Truco, figura, movimiento realizado con astucia en alguno de los juegos o prácticas.

Representaciones del ciudadano Rivalista sobre la competencia en JRTC	Representaciones del ciudadano Lúdico sobre la competencia JRTC
La competencia es terminalista y se concentra en el resultado.	La competencia es medialista y se concentra en el proceso.
Se privilegia el premio.	Se privilegia el encuentro.
La competencia es un fin, el punto de llegada.	La competencia en un medio, un viaje.
El otro es una amenaza, hay que someterlo.	El otro es un colaborador, hay que aprender de él.
Hay un sometimiento a la norma mientras el triunfo sea alcanzable.	Hay una perspectiva más flexible de la norma.
Cuando gana demuestra poderío, dominación, ostentación.	Cuando gana prima una actitud de mesura y prudencia.
Hay énfasis en la acumulación de medallas, títulos, reconocimientos.	Hay énfasis en la acumulación de experiencias, sensaciones, vivencias.
Se impone la burocratización (jerarquización). Es autoritario.	Se impone una perspectiva horizontal (de pares). Es democrático.
Se refleja la institucionalización y la escolarización	Se refleja la lúdica y la educación.
Se expresa un contexto físico-técnico (lo condicional, el vigor).	Se expresa en un contexto socio-motriz (juego, lenguaje, creación, imaginación).
La pérdida es traumática y frustrante.	La pérdida es una oportunidad de aprendizajes y de relaboraciones corporales.
Es más prefijado.	Es más espontáneo.
La competencia es una situación de lo humano, mitificada por la escuela (es el eje de la interacción escolar).	La competencia es una circunstancia humana que se experimenta en la escuela (no es el eje de la curricularización).
Prevalece la socio-regulación (el juez, el padre, el profesor).	Hay autorregulación.
El juego se reduce al tiempo y espacio institucionalizado.	El juego va más allá del tiempo y el espacio prefijado.
Se reproduce un modelo social eficientista (competitivo).	Se reproduce un modelo social lúdico (convivente).
Hay disfrute si se gana (seriedad). <i>Agon</i> .	Hay disfrute (humor). <i>Ludus</i> .
Es proclive al consumismo (uniformes, implementos y escenarios última generación).	Es proclive a jugar con lo que tiene.
Su hábitat es un ambiente coercitivo.	Su hábitat es un ambiente en libertad.
Se somete a entrenamiento riguroso.	El entrenamiento es una extensión del juego.
Prevalece lo masculino estereotipado (<i>la competencia es para el hombre</i>).	No prevalece lo masculino (<i>cualquiera compite</i>).
Define los términos de la competición de los JRTC actuales.	Añora las condiciones del libre Juego de los JRTC pioneros.
Conforme con el modelo adulto de Juegos. Es heterónomo.	Desborda el modelo adulto de <i>Juegos</i> . Es autónomo.
Demanda de un juez profesionalizado y	El juez es un guía, un orientador en la

deportivizado.	competencia.
Habita en el ambiente de la cultura deportivista.	Habita en el ambiente de la cultura lúdica, recreativa, artística.
La competitividad está más cercana a la necesidad adulta.	La competencia es un componente de la expresión lúdica de los jóvenes.
El espíritu rivalista demanda estandarización de las condiciones de la competición (exclusivismo, categorización, separación, jerarquización, por sexo, capacidad, etnia, género, creencia).	El espíritu lúdico propicia la integración del otro con sus diferencias (sexo, capacidad, etnicidad, edad, género, creencias).

A manera de conclusiones

Las informaciones de los estudiantes acerca de la competición en los *Juegos de la calle* están divididas en dos tipos de discursos. Para los ciudadanos rivalistas, la escuela tradicional, bajo el modelo de competición, ha hecho que chicos y chicas tengan una actitud positiva frente a la competencia y no imaginan unos *Juegos de la calle* diferentes a los que están desarrollándose en la actualidad. Para los ciudadanos lúdicos, a pesar de las mismas condiciones de la escuela tradicional, los chicos y chicas ven en la competición creaciones posibles propias de la educación.

Las creencias sobre la competencia en los Juegos recreativos tradicionales de la calle de un grupo de estudiantes, nombrados aquí como *ciudadanos rivalistas*, indican como los procesos de escolarización en los que se mueve la logística de *Juegos* en la última década ha hecho que este grupo de estudiantes no contemple ningún carácter formativo ni pedagógico en *Juegos*, triunfar sobre el otro a como de lugar es la consigna. El modelo competitivo de *Juegos* tomó forma en sus voces y acciones, ha dejado de ser un juego, ellos exigen la seriedad de una práctica que está más enfocada hacia el rendimiento deportivo, se perfilan como ciudadanos individualistas con poca tolerancia al fracaso.

Las actitudes sobre la competencia en los Juegos recreativos tradicionales de la calle de un grupo de estudiantes, denominados *ciudadanos lúdicos*, muestran una valoración positiva acerca de la competencia, conocimiento de sí, aprender a perder y el otro como un par, son las tres características principales. El modelo escolarizado y competitivo de *Juegos* propuesto por los adultos, es para este grupo de estudiantes una oportunidad coeducativa y de

formación en valores, perfilándose como ciudadanos con acciones solidarias y con una alta tolerancia al fracaso.

Los imaginarios sobre la competencia en los Juegos recreativos tradicionales de la calle de los estudiantes, denominados *ciudadanos lúdicos*, develan el deseo por unos juegos libres de competencia, inclusivos y solidarios. La escuela, a través del modelo competitivo propuesto por otros, no los ha tocado de manera directa, ellos en sus discursos se perfilan como ciudadanos con acciones que tienen su fin en sí mismas y el espíritu de diversión, alegría y aprendizaje están por encima de vencer al otro.

La escuela como institución mediadora de cultura, a través de un modelo competitivo en Juegos recreativos tradicionales de la calle, se atraganta en la retórica de paz y equidad, que funciona para algunos (ciudadanos lúdicos); para otros, es más poderoso el drama escolar en competencia (ciudadanos rivalistas), quienes representan en *Juegos* una interacción típica de toda guerra. *Juegos de la calle*, como práctica ludo-deportiva, está inmersa en la cinética del conflicto social.

Referencias

BRISSET, M. Acerca de la fotografía etnográfica. **Gazeta de antropología**, España, v. 15, 1999. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~pwlac/G15_11DemetrioE_Brisset_Martin.pdf> Acceso en: Marzo 2011.

CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo**. México: Colección popular, 1986.

CANALES, M. El grupo de discusión y el grupo focal. En: CANALES, M. **Metodología de la investigación social**. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2006. p. 265-277.

CASTEJÓN, F. Una aproximación a la utilización del deporte en educación. **Ef deportes**, Buenos Aires, v. 73, 2004. Recuperado de: <<http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm>>. Acceso en: Marzo de 2011.

CRISORIO, L. Saber y ser competente no es lo mismo. **Revista Educación física y deporte**, 2005, vol. 25, no. 2, p. 95-103.

DE MARZIANI, F. Fútbol infantil: ¿Trabajo o diversión? ¿Esfuerzo o placer? ¿Competencia o juego? ¿Pena o Gloria? **Educación física y ciencia**, 2008, vol. 10, p. 29-44.

DEVÍS, J. **Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular.** Madrid: Visor DIS, 1996.

FERNÁNDEZ, M. & HERNÁNDEZ, A. Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. **Pedagogía y Saberes**, 2005, vol. 23, p. 19-28.

GALEANO, E. (2011). Entrevista a Eduardo Galeano Recuperada de:
<<http://www.youtube.com/watch?v=ICsnSAyJABY&feature=fvwr>> Acceso en Marzo de 2011.

GARCÍA, L. & GARCÍA, C. La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras deportivas en niños de 6 a 8 años. **Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte**, 2006, vol. 1, no.1, p. 41-68.

GÓMEZ, H. **Juegos recreativos tradicionales de la calle. Una herramienta pedagógica.** Medellín: L. Vieco e Hijos Ltda, 2006.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. **Etnografía. Métodos de investigación.** Barcelona: Paidós, 1994.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** Madrid: Alianza Editorial, 1972.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En MOSCOVICI, S. **Psicología social II.** Barcelona: Paidós, 1984, p. 469-494.

LIPNIZKY, P. (2012). La educación prohibida. Recuperado en:
<<http://www.educacionprohibida.com>> Acceso en: Marzo de 2011.

LOBATO, A. & GÓMEZ, M. La competición en edad escolar. **Secretaría general para el deporte** Malaga, 2006, Recuperado de: <http://www.deporteyescuela.com.ar/sitio/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=274&Itemid=17> Acceso en: Marzo de 2011.

MARTÍNEZ, M. (4ª edición). **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** México: Trillas, 1999.

MOSCOVICI, S. **Psicología Social II.** Barcelona: PAIDOS, 1979.

PAVÍA, V. Qué queremos decir cuando decimos ¡vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). **Revista Educación física y deporte**, 2008, vol. 27, no.1, p. 31-39.

PÉREZ, J. **La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social.** Tesis (Doctorado en Educación). Universidad de Alicante, Alicante, 2002.

POLIT, D; HUNGLER, B. **Investigación científica en ciencias de la salud.** México: Mc-Graw-Hill, 2000.

SAN FABIÁN, J. La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? La escuela frente a las demandas de la sociedad, **OGE**, Oviedo, vol. 5, p. 27-32. Recuperado de: <http://www.fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_9/voz_estudiantes.pdf> Acceso en: Abril de 2008.

SÁNCHEZ, F. **Didáctica de la educación física y el deporte**. Madrid: Editorial Gymnos, 1990.

SERRATO, S. La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. **Perfiles educativos**, 2009, vol. 31 no.125, p. 117-121.

SUARI C. Sobre la repercusión de la deportivización del juego tradicional. **Ef deportes**, Buenos Aires, v. 93, 2006 Recuperado de: <<http://www.efdeportes.com/efd93/deport.htm>> Acceso en: Abril de 2011.

VASILACHIS, I. **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

WERNICKE, C. (2006). La educación prohibida. En: <<http://www.educacionprohibida.com>> Acceso en: Marzo de 2011.

RECEBIDO EM 19 DE JULHO DE 2014.

APROVADO EM 16 DE OUTUBRO DE 2014.