

EL JUEGO TRADICIONAL ¿PUENTE ENTRE CULTURAS? DE LO POSIBLE A LA REALIDAD

The traditional game. A Bridge between cultures? Possible to reality

O jogo tradicional. Uma ponte entre as culturas? Possível da realidade.

Carmen Trigueros Cervantes.

Francisco Javier Giles Girela

Mar Herencia Gutiérrez

Universidad de Granada, España. Fono: +34 958 249641. Correo electrónico: ctriguer@ugr.es

Resumen

Los juegos tradicionales dentro de una sociedad cumplen una función de enculturación, conservan y transmiten los valores profundos de la cultura popular, proporcionan una actividad motriz acorde con las características de sus practicantes, propician y facilitan las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones, y ayudan a conservar tradiciones de transmisión oral y el patrimonio lúdico, siendo considerados elementos de la cultura. El artículo se centra en las percepciones que los docentes tienen acerca de del juego tradicional como puente entre culturas para abordar la diversidad cultural existente en las aulas. Es por ello que el artículo se subtitula ‘de lo posible a la realidad’. Se abordará desde una investigación realizada a partir de tres grupos de discusión con maestros de entornos urbanos, de la periferia y rurales respectivamente, llevada a cabo en Granada con docentes de centros públicos y privados, y con contextos diferentes (marginales y normalizados). Se concluye con que existe un sentimiento de falta de preparación para abordar el tratamiento de la diversidad cultural y que en general hay una falta de sensibilidad hacia la pérdida de tradiciones de transmisión oral y vivencial ya que si bien se plantea con insistencia que hay que recuperar los juegos tradicionales, no hay ninguna alusión a los aspectos culturales que conllevan los mismos.

Palabras claves: *juego tradicional, diversidad cultural, percepciones, docentes.*

Abstract

Traditional games play an educational role in society as well as to convey the values of the popular culture. In addition, the participants take part in a motor activity according to their

features fostering social relations among same and different generations. Traditional games help to preserve customs and the game heritage throughout oral tradition, being considered as a part of culture. This paper is focus on teacher's perceptions about traditional games as a bridge among the different cultures found in the classroom. That is way the paper is entitled "from the possible to reality". Three focus groups are analyzed where teachers of public and private schools with different contexts (marginal and standard) from urban, periphery and rural areas of Granada participated. As a result, it was shown that there is a feeling of lack of training towards handling cultural diversity along with a lack of sensibility concerning the loss of oral and experimental tradition customs. Despite the fact that the need to recover traditional games is urged, there is no allusion to the cultural aspects of them.

Keywords: *Traditional games, cultural diversity, perceptions, teachers.*

Resumo

Jogos tradicionais dentro de uma sociedade têm um papel inculturação, preservar e transmitir os valores profundos da cultura popular, fornecer atividade motora de acordo com as características de seus praticantes, incentivar e facilitar as relações sociais entre os membros da mesma geração e entre diferentes gerações e ajudar a preservar as tradições de transmissão oral e do património recreativo, sendo considerados elementos da cultura. O artigo enfoca a percepção que os professores têm sobre o jogo tradicional como uma ponte entre as culturas de abordar a diversidade cultural na sala de aula. É por isso que o artigo tem como subtítulo "possível da realidade." Será abordada a partir de uma investigação de três grupos focais com professores ambientes urbanos e periferia rural respectivamente, realizada em Granada com professores de escolas públicas e privadas, e diferentes contextos (marginais e padrão). Conclui-se que há uma sensação de falta de preparação para lidar com o tratamento de diversidade cultural e que existe uma falta de sensibilidade para a perda de tradições de transmissão oral e experimental em geral, porque embora surge com a insistência ser recuperado jogos tradicionais, não há nenhuma referência aos aspectos culturais que os carregam.

Palavras-chave: *jogos tradicionais, diversidade cultural, percepções, professores.*

1. Introducción

Hoy se habla de globalización como el marco social actual que da a la vida cotidiana un valor planetario, pero cómo nos indica Camacho (1999) la globalización puede ser positiva para el modelo de economía neoliberal predominante, pero no desde la cultura y las costumbres. Gracias sobre todo a los medios audiovisuales de comunicación, así como al impacto de la actual revolución tecnológica (García, Baldi y Marti, 2009), las informaciones llegan de forma instantánea a todos los lugares, y esto está dando lugar a un fenómeno de cultura universal o progresiva homogeneidad cultural (Pérez, 2005), con la consiguiente pérdida de singularidad cultural de los distintos pueblos y lugares.

Dentro de la mundialización en la que estamos inmersos, la presencia de diferentes culturas en la escuela es algo cada vez más habitual. Culturas que deben ser respetadas y valoradas por lo que se suele denominar cultura acogedora. Diversidad cultural que hasta hace poco no se había planteado en la escuela, subsistiendo un modelo de asimilación de la nueva, más que un modelo de respeto y enriquecimiento recíproco.

Los juegos tradicionales dentro de una sociedad cumplen una función de enculturación, conservan y transmiten los valores profundos de la cultura popular, proporcionan una actividad motriz acorde con las características de sus practicantes, propician y facilitan las relaciones sociales entre los miembros de una misma generación y entre los de diferentes generaciones, y ayudan a conservar tradiciones de transmisión oral y el patrimonio lúdico; por todo ello tienen un gran valor en sí mismos, existiendo la necesidad de fomentar, promocionar y consolidar estas actividades propias que conforman nuestro acervo cultural, atendiendo a su pasado, presente y futuro (Trigueros, 2001).

En la actualidad es cada vez más frecuente encontrarnos propuestas que toman como eje los juegos tradicionales como recurso metodológico y didáctico para abordar la diversidad cultural presente en el aula de Educación Física, entre las que destacamos: Agudo et al. (2002); Bantulà (2002), Expósito et al. (1999); García y Martínez (2004); Mora, Díez y Llamas (2003) y Velázquez (2000, 2001); pero creemos importante aproximarnos al pensamiento y las teorías que los docentes poseen sobre el tema, para analizar si recurren a los juegos tradicionales como un contenido del área que es motivante y les posibilita mejorar las capacidades motrices del alumnado, o si lo hacen con la

intención de compartir elementos culturales que propicien el enriquecimiento de todas las culturas presentes en el aula. Entendemos que dar respuesta a la diversidad cultural no es evitar el conflicto, sino que está en buscar situaciones para educar en valores y actitudes a los alumnos y alumnas, promoviendo el conocimiento y respeto sobre la motricidad de diferentes culturas (Gonçalves, et al., 2013).

Si bien existen ya otros estudios sobre las percepciones que los docentes tienen acerca de la diversidad cultural en el aula (Campoy y Pantoja 2005; Gil-Jaurena, 2007; Leiva, 2010; Merino y Ruiz, 2005; Moliner y Moliner, 2010; Ortiz, 2008; Salas et al., 2012), estos tienen un carácter genérico y están realizados desde una perspectiva pedagógica, indagando sobre el potencial educativo que supone un trabajo centrado en la interculturalidad. El artículo que aquí se plantea pretende centrarse en el juego tradicional como puente entre culturas, especialmente en contextos problemáticos en los que a diario se integran en las aulas niños y niñas procedentes de contextos muy diversos, y que en la mayoría de los casos no dominan básicamente el idioma, ni las costumbres, al igual que nosotros tampoco conocemos las suyas.

Metodológicamente se abordará desde un enfoque hermenéutico realizado a partir de tres grupos de discusión con maestros de entorno urbano, periférico y rural, llevados a cabo en la ciudad de Granada, España, con docentes de centros públicos y privados, y con contextos diferentes (marginales y normalizados).

2. El juego tradicional como elemento de la cultura

El juego tradicional tiene un carácter simbólico y muestra la naturaleza integral de la cultura, que se puede concretar “en la organización tecnoeconómica, la organización social y lo ideacional” (Navarro, 2002: 50). Si a esto le sumamos que en él se comparten un conjunto de significados, expectativas y comportamientos de un grupo social, que dan lugar a diferentes intercambios sociales, el juego tradicional se puede considerar como un elemento de la cultura.

No cabe duda de que algunos de los elementos más representativos de una cultura, se encuentran en sus manifestaciones lúdicas, o cultura lúdica popular, llegando a ser considerados por la UNESCO (2003) como un ámbito del patrimonio cultural inmaterial, que adoptan formas y manifestaciones muy diversas: fiestas, carnavales, verbenas, danzas,

tradiciones orales, rituales, juegos, etc. Aunque sorprende que en la bibliografía¹ dedicada al folclore y la vida popular, sean escasas las referencias a los juegos tradicionales, a pesar de concederles gran importancia dentro de las fiestas populares, mientras que otros aspectos como los adornos, los trajes, la sabiduría popular o los rituales en torno al nacimiento, matrimonio y muerte son tratados con gran profundidad (Ivic, 1989).

Parlebas (1988) afirma que el estudio de los juegos tradicionales y su relación con la cultura debe realizarse desde la etnomotricidad referida al campo y la naturaleza de las prácticas motrices, consideradas bajo el aspecto de su relación con la cultura y el medio social en el seno de los cuales se han desarrollado, siendo necesario acudir a la antropología social o cultural para entender el juego tradicional como una manifestación cultural de una determinada comunidad, y posteriormente dilucidar sobre la posible utilización motriz del mismo (Gonçalves, 2010 y Sérgio, 1994).

De esta manera el juego tradicional como elemento de la cultura, por un lado recoge y refleja aquella en la que surge, siendo una vía de acceso a la cultura local y regional y posibilita la transmisión de formas de vida, valores y tradiciones de una sociedad (Nicolás, 2013, Öfele, 1999; Trigueros, 2000). Como indica Lavega (1995), al jugar aprendemos nuestro universo social y reflejamos, sin saberlo, la cultura a la que pertenecemos; así un mismo juego muestra diferentes variantes según la cultura y la región en la que se juega. “Los juegos proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica: en las reglas del juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales” (Raabe, 1980: 17).

Profundizando en el origen de los juegos tradicionales, Navarro (1996) establece que el juego se ha configurado en la cultura a partir de dos parámetros fundamentales, que influyen en el desarrollo cultural:

- Parámetros de orden ideacional: aquellos que hacen referencia a la concepción dualista, el símbolo, el mito, la magia, el ritual, los valores, etc.

¹ Algunos de estos libros son: Manual de folclore. La vida popular tradicional en España (De Hoyos y De Hoyos, 1985); Costumbre Populares (Limón, 1981) y Folclore y Costumbres de España, (Carreras, 1988).

- Parámetros de orden estructural: reflejados en el estatus, la jerarquía, la división de género, la economía y la subsistencia.

En la sociedad en la que nos encontramos la publicidad, el marketing, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel decisivo en la transformación de los juegos y actividades lúdicas tradicionales en modas legitimadas desde las clases dominantes, así nos encontramos con que se están recuperando actividades y juguetes tradicionales caídos en desuso, como el diábolo, el patinete, la peonza, entre otros, debido a las campañas publicitarias y a los intereses de la industria juguetera, que construyen y publicitan nuevos modelos más sofisticados y tecnológicos para adaptarse a la sociedad actual.

Los procesos que siguen los juegos tradicionales para llegar a una cultura, son los mismos que los que sigue cualquier otra manifestación cultural: enculturación, aculturación y sincretismo (Lavega, 1995):

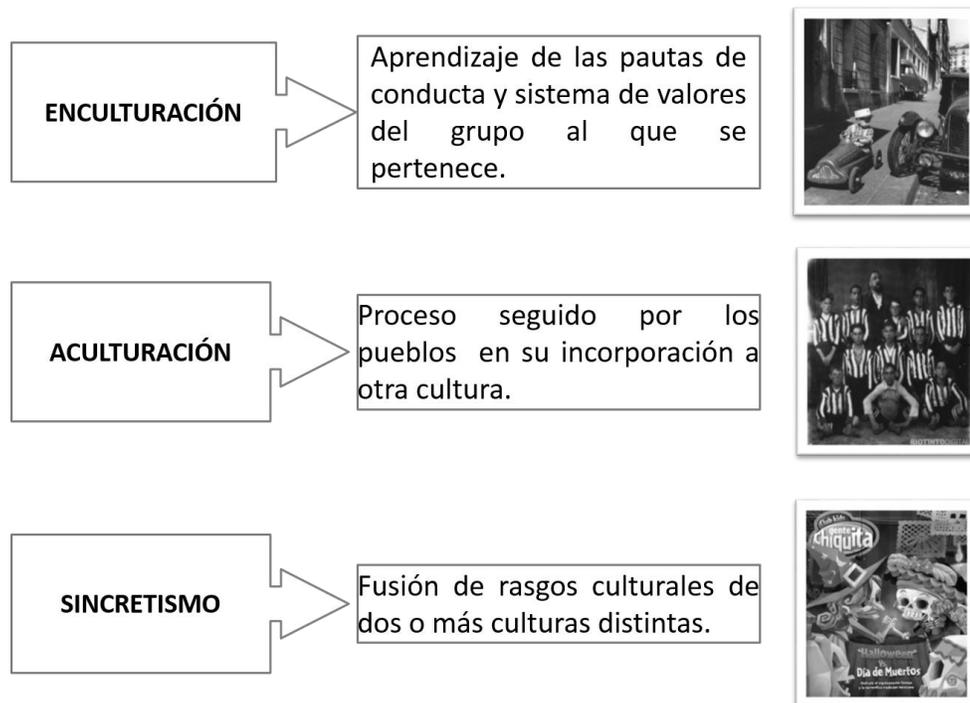


Figura 1. Proceso de incorporación de los juegos a la cultura (basado en Lavega, 1995)

Los juegos y las sociedades están estrechamente vinculados, incluso algunos teóricos como Elias (1982), González (1993) o Raabe (1980), han apuntado la hipótesis de

una estrecha dependencia entre los principios y las reglas de los juegos de estrategia practicados, con los modelos socioeconómicos y relaciones humanas de una sociedad.

Los juegos tradicionales, entendidos como realidades resultantes de las interacciones sociales debieran analizarse en el entorno que se producen o los acogen, ya que es allí donde proyecta su verdadera significación. Según Berstein (1990) el contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público, qué gestos pueden hacerse, qué posturas corporales se pueden adoptar, etc., siendo éste el que decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto; de modo, que diferentes contextos producirán diferentes códigos seleccionando unos significados u otros como relevantes; y en ellos se puede encontrar un gran potencial de mensajes culturales implícitos si se analizan a partir de actuaciones propias de un conocimiento científico.

En el juego tradicional entendido como un sistema praxiológico (Lagardera y Lavega, 2003; Lavega, 1995, 1996; Parlebas, 1988, 2001), se diferencian unos elementos internos que son necesarios para que exista el juego y que componen la lógica interna del mismo (relaciones con el espacio, relaciones con los otros, imperativos temporales, etc.) y el medio o resto de realidades socioculturales relacionadas con el juego que quedan fuera del mismo y conforman la lógica externa.

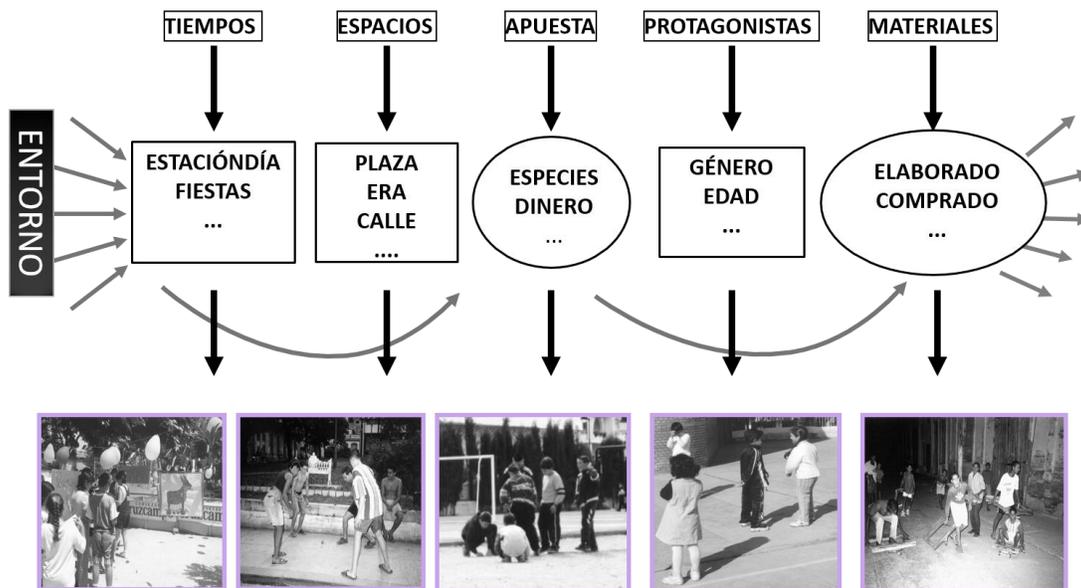


Figura 2. Visión sincrónica del juego tradicional como sistema sociocultural. (Basado en Lavega, 1996)

El juego tradicional es una realidad resultante de interacciones sociales; considerándose un sistema abierto, susceptible de recibir influencias y modificaciones del exterior, a la par que el juego puede incidir en el sistema socio-cultural, pero en menor medida. Los elementos constitutivos del juego entendido como un sistema sociocultural, según Lavega (1996), son:

- El terreno de juego: si bien en algunos juegos puede ser motivo de continuas improvisaciones y cambios, cuando se trata de un juego tradicional se acostumbran a identificar zonas locales consideradas neurálgicas y muy significativas por sus protagonistas. La ubicación de estas prácticas orienta hacia la vinculación que han tenido con otras realidades socioculturales circundantes (actividad laboral, religión, poderes políticos,...), así, a menudo, se desarrollan estos al lado de la Iglesia (religión), en las eras o lugares próximos al trabajo (actividad laboral) o en lugares escondidos (poderes políticos).
- El emplazamiento temporal: la provisionalidad del juego, su celebración momentánea, define unos emplazamientos temporales singulares y específicos para cada juego. Conocer la secuencialidad del juego tradicional en el ciclo de la vida de un determinado colectivo de personas, adivinar en qué momento del año, del mes, de la semana y del día se manifiesta esta práctica nos va a facilitar una información complementaria de su dimensión sociocultural.
- Los protagonistas: los actores aparecen como el alma de su funcionamiento, los creadores y agentes reguladores del desarrollo de la práctica. En el caso del juego tradicional, patrimonio de todas las edades y géneros, se hace necesario identificar las características socioculturales de sus personajes. Será imprescindible saber si se trata de un juego masculino, femenino o mixto; igualmente se tendrá que averiguar si es protagonizado por niños, jóvenes o adultos o por todas las edades que lo deseen; en definitiva se tendrá que saber en qué condiciones acceden las personas que desean participar en el juego.
- Los objetos: en la mayoría de los juegos tradicionales los objetos o utensilios de juego que manipulan, se muestran como el soporte material de las acciones físicas y lúdicas. Para entender el significado sociocultural del material que se utiliza será

conveniente averiguar de qué modo se obtienen esos objetos, cuál es la secuencia de elaboración que sigue y si su propiedad es privada o pertenece a algún colectivo determinado de personas, etc.

- Otros elementos (la apuesta): la apuesta entre jugadores o entre jugadores y espectadores impulsa todo un abanico de significaciones socioculturales y de simbolismos que merece todos los honores para ser considerada como elemento sustancial del contexto.

Dentro de estos elementos constitutivos del juego como sistema sociocultural, habría que incluir los rituales previos al juego en cuanto a la elección de equipos, el reparto de roles dentro del mismo y el simbolismo o significado que tiene (relacionados con la religión, la fertilidad, la cosecha, el valor, la jerarquía social, etc.)

Estos elementos desvelan, en parte, la información contenida en la significación del juego, reflejando como éste se ha ido adaptando a su entorno. Para entender totalmente la significación del juego, también habría que tener en cuenta las adaptaciones de los elementos constitutivos de la dimensión cuantitativa del juego y de los elementos constitutivos de la dimensión cualitativa del juego (voluntariedad, creatividad, incertidumbre, placer y capacidad para pactar y modificar reglas, etc.), fundamentalmente en lo que concierne a transformaciones reglamentarias, porque como afirma Schmitt (1988), en ellos se ofrecen una oportunidad muy favorable para la expresión de la fantasía individual, a la vez libre y estrictamente limitado por las exigencias de los ajustes recíprocos autorizados por la regla aceptada en común, que son reflejo de las relaciones humanas.

El juego, como hemos visto, funciona como transmisor de los procedimientos, las habilidades, las formas de relación, los valores, las actitudes, las formas de pensar, los gestos, etc., necesarios para la integración en una determinada sociedad. Respecto a esta transmisión de los juegos tradicionales, hemos de tener presente que “se hubiera interrumpido en algún momento si la actividad lúdica no siguiera siendo funcional para el aprendizaje espontáneo dentro de la cultura” (Ortega y Lozano, 1996: 14).

En este sentido, la educación debería dar respuesta a las culturas minoritarias, como recogen Gardieta (2004) y Morales (1996), entre otros, porque de lo contrario se

estará realizando una formación cultural incompleta y no sólo seguirá habiendo un desconocimiento de los aspectos y valores más significativos de esas culturas, sino que lo que es peor, la omisión, el desinterés o la indiferencia hacia esos contenidos étnico-culturales estará facilitando una educación parcial, homogénea y unidireccional, que sólo contemplará una única cultura: la dominante, que acaba por asimilar al resto creyendo, según recoge Juliano (2000), que poseen el único modelo válido, cuando en realidad las otras culturas tienen el mismo derecho a ser respetadas.

De todo ello se desprende, coincidiendo con Pérez (2005: 391-392), que “parece necesario que los responsables de los sistemas educativos procuren la transmisión de los valores culturales básicos, que de alguna manera, configuran el alma de cada pueblo”, promoviendo en el profesorado y alumnado una actitud abierta no solo a otras formas de vivir, pensar, trabajar o disfrutar, sino hacia quienes viven, piensan, trabajan y disfrutan de maneras diferentes a la nuestra.

3. Diseño y metodología

Esta investigación se centra en conocer cuál es la percepción que los docentes tienen sobre el juego tradicional y el uso de los mismos para la atención a la diversidad cultural, tratando de comprender las diferentes formas de actuar y no de cuantificar los diferentes comportamientos que se realicen, analizando las distintas justificaciones, incidencias, problemas, etc. acerca de la utilización de los juegos tradicionales en el área de Educación Física y su repercusión en el marco social a través del alumnado.

Los interrogantes de partida han sido:

- ¿Conocen los docentes la cultura que transmiten los juegos tradicionales?
- ¿El juego tradicional forma parte de la cultura lúdica de los niños?
- ¿Qué valores culturales transmiten los juegos tradicionales empleados en las clases de Educación Física?
- ¿Qué valores culturales aprende el alumnado con los juegos tradicionales?
- ¿Qué dificultades encuentran los docentes para dar respuesta a la diversidad cultural a través de los juegos tradicionales?

Para procurar dar respuesta al objetivo planteado, -desde un paradigma interpretativo- se plantea una metodología de investigación cualitativa que posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo (Strauss y Corbin, 2002), y que se preocupa por conocer las explicaciones subjetivas que dan cada uno de los protagonistas, (Erickson, 1989; Vasilachis 1992, 2009).

La técnica para la producción de información ha sido el grupo de discusión, técnica de investigación social, cada vez más utilizada en el contexto educativo, tiene una especial utilidad como práctica cualitativa de estudio de la realidad social (Alonso, 1998).

Siguiendo las recomendaciones de Ibáñez (1979) y Canales y Peinado (1995) en cuanto a la composición de los grupos de discusión, se ha tenido presente un nivel de heterogeneidad lo suficientemente amplio que garantice la confrontación de los discursos, pero al mismo tiempo se mantuvieron unos niveles de homogeneidad entre los participantes, especialmente en cuanto al nivel socio-cultural de procedencia y grupo de pertenencia, que asegurasen la igualdad en los debates y que no permitieran la hegemonía de un sector o sujeto sobre el resto.

Como criterio de homogeneidad se buscó que todos los participantes fueran docentes de Educación Primaria especialistas en el área de Educación Física. La conformación definitiva de los grupos ha sido la siguiente:

Tabla 1. Composición grupo de discusión entorno urbano

	Experiencia docente	Experiencia E.F.	Contexto	Sexo	Tipo de Centro
H1	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Hombre	Concertado
H2	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Hombre	Concertado
H3	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Hombre	Público
M1	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Marginal	Mujer	Público
M2	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Mujer	Público
M3	Más de 10 años	Entre 2 y 10 años	Marginal	Mujer	Concertado
M4	Más de 10 años	Menos de 2 años	Marginal	Mujer	Público
M5	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Mujer	Público

Tabla 2. Composición grupo de discusión entorno periferia

	Experiencia docente	Experiencia E.F.	Contexto	Sexo	Tipo de Centro
H1	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Marginal	Hombre	Público
H2	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Hombre	Público
H3	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Hombre	Público
H4	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Hombre	Concertado
H5	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Hombre	Público
M1	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Normalizado	Mujer	Concertado
M2	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Normalizado	Mujer	Público

Tabla 3. Composición grupo de discusión rural

	Experiencia docente	Experiencia E.F.	Contexto	Sexo	Tipo de Centro
H1	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Hombre	Público
H2	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Hombre	Público
H3	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Marginal	Hombre	Público
H4	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Hombre	Público
H5	Más de 10 años	Más de 10 años	Marginal	Hombre	Público
H6	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Hombre	Público
H7	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Hombre	Público
M1	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Mujer	Público
M2	Más de 10 años	Entre 2 y 10 años	Normalizado	Mujer	Público
M3	Menos de 2 años	Menos de 2 años	Normalizado	Mujer	Público
M4	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Normalizado	Mujer	Público
M5	Más de 10 años	Más de 10 años	Normalizado	Mujer	Público
M6	Entre 2 y 10 años	Entre 2 y 10 años	Marginal	Mujer	Público

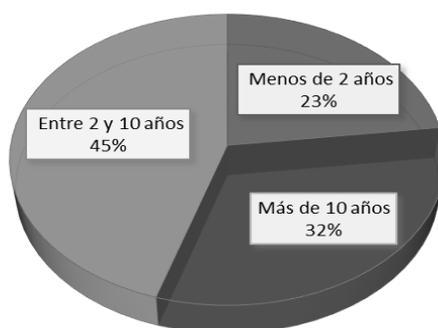
Conscientes de que el análisis de un grupo de discusión, como señala Ibáñez (1979), constituye una ‘masa imponente de datos’ que hay que examinar, categorizar o reorganizar dándoles sentido; para el manejo y organización de la información recabada se ha contado con la ayuda del programa NVivo10 que ha facilitado esa labor, siendo función nuestra la interpretación y análisis de dicha información, teniendo presente que un discurso no podrá ser nunca analizado en sí mismo, sino que tendrá que ser puesto en relación, bien con sus condiciones de producción, bien con sus condiciones de reconocimiento (Martín, 1991).

El procedimiento seguido para el análisis, ha sido el siguiente: después de una lectura en profundidad de los discursos generados por los tres grupos de discusión realizados, establecimos y definimos unas categorías que nos permitiesen interpretar la realidad vinculada a esos discursos. En el momento de comenzar nuestra investigación estuvimos valorando la posibilidad de realizar tres proyectos diferentes para el análisis de

cada uno de los grupos de discusión o un sólo proyecto donde se integraran todos, se optó por la realización de esta última vía para obtener una visión global y posteriormente cruzar la información atendiendo a los atributos o criterios de heterogeneidad establecidos.

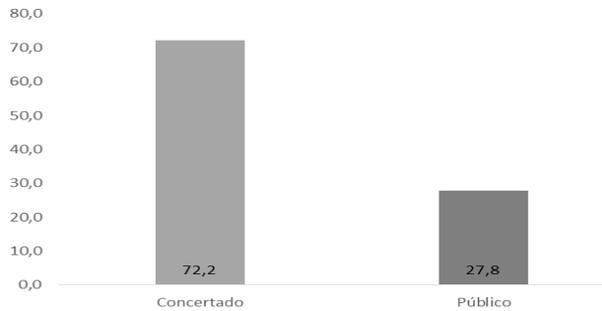
4. Juegos tradicionales y diversidad cultural. Percepciones de los docentes de Educación Física

Desde una primera aproximación cuantitativa a la presencia del discurso sobre diversidad cultural en función de la experiencia docente, llama la atención que sean los maestros y maestras con entre 2 y 10 años de experiencia los que porcentualmente más hablen sobre la diversidad cultural (gráfica 1), siendo los de menos de 2 años de experiencia docente los que menos opinan sobre la misma, quizás porque tengan menos vivencias al respecto o bien porque sus preocupaciones se centren en otras problemáticas propias de los docentes noveles como la organización y el control del aula.



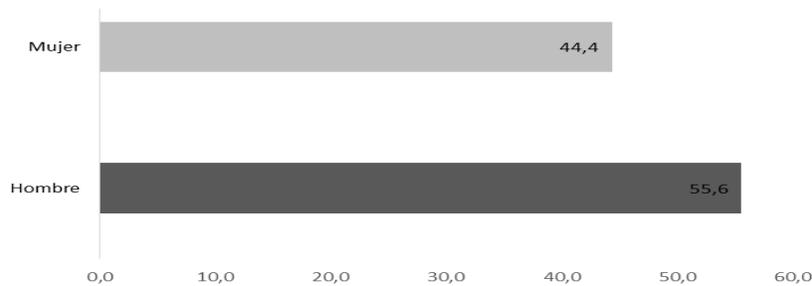
Gráfica 1. Distribución del discurso ponderada en función de la experiencia

Es importante destacar cómo en los participantes de centros concertados la diversidad cultural proporcionalmente tiene una mayor presencia, en tanto que en el discurso de los maestros y maestras de centros públicos tiene menor relevancia (ver gráfica 2), lo que nos lleva a pensar que la presencia de la interculturalidad en los centros concertados, si bien no se da con más intensidad que en los centros públicos (García y Rubio, 2011), sí que genera mayor problemática.



Gráfica 2. Distribución del discurso ponderada en función del tipo de Centro

Por último, en este acercamiento se observa que por sexo, el discurso sobre diversidad cultural ha tenido algo más de presencia en los hombres que en las mujeres, no siendo especialmente significativa esta presencia.



Gráfica 3. Distribución del discurso ponderada en función del sexo

Entrando en el análisis del discurso desde la búsqueda de conceptos claves - utilizando la frecuencia de palabras-, llama la atención que las palabras con más presencia, ver figura 3, después de niño/s, juego/s y cultura, destaquen palabras como problema/s, gitano/a y otro concepto clave como derecho.



Figura 3. Nube de palabras más frecuentes en la categoría diversidad cultural

La problematización en torno a la atención de la diversidad cultural viene desde muy diferentes frentes como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 4. Problemas que perciben los docentes

<p>Religión practicada</p>	<p>H1.: ...luego resulta que el chiquillo era testigo de Jehová y los padres también son testigos de Jehová y entonces[...] y eso, el crío era muy bueno, el crío se portaba de maravilla, jugando al fútbol era el mejor que se podía tener y le dije al niño: “¡vente que vas a jugar a los juegos deportivos!- entonces el niño me dijo: “¡no me dejan!” llamé a la madre y la madre me contestó: “mi hijo está en manos de Dios para la enseñanza en las obras, que es más importante que el fútbol sala...”</p> <p>(Grupo entorno rural)</p>
<p>Discriminación por etnia</p>	<p>H1.: Ese problema lo tengo con los gitanos, hay gitanos que dicen: “yo no le doy la mano a éste” (refiriéndose a los payos)...</p> <p>(Grupo entorno periferia)</p> <p>M1.: Pero eso no solo en el juego popular sino en todos los aspectos...en todos los aspectos, en todos los contenidos que tratamos eso está ahí presente, yo en mi centro tengo nada más tres gitanillos y faltan mucho pero cuando vienen al colegio ¡nadie los quiere! Tengo problemas por eso pero que...</p> <p>(Grupo entorno rural)</p>
<p>Confrontación de los derechos individuales frente a los culturales</p>	<p>M5.: Yo tengo un caso de uno que es moro y se ve claramente la influencia del padre y lo que él vive y en el recreo pues ahora les ha dado por hacer club de lectura, club de...entonces había formado un club y en su club no podía entrar niñas, entonces no entendía porque en un club podía haber niños y niñas y decía: “¡es que mi padre me ha dicho que los niños con los niños y las niñas con las niñas...!” y tú ¿cómo le haces entender que su padre está equivocado?...</p> <p>(Grupo entorno urbano)</p>
<p>Racismo</p>	<p>M4: y luego en el centro donde he estado, mis niños tenían actitudes racistas puras y duras, ¡puras y duras! y no es porque huelas mal o porque vayas verde o porque esté amarillo ¡son racistas!</p> <p>M2.: ¡Porque lo traen de casa!</p> <p>M4.: ¡Porque lo han mamado! ¡ni juegos tradicional!, ¡ni juego de ningún tipo, ni juega al fútbol ni!...¡eran racistas!.</p> <p>(Grupo entorno rural)</p>

Problemas que les dificultan enormemente su labor educativa, pero ante los que no se rinden como plasman dos participantes:

H2.: Yo pienso que si estos valores no se llevan a cabo en la escuela difícilmente lo van a poder llevar en un instituto y muy difícilmente luego lo podrás llevar a la Universidad, pero habrá que empezar por algún sitio.

M1.: ¡Es que si no lo intentamos, nos morimos!

(Grupo entorno urbano)

4.1. Cultura única versus multiculturalidad

Mayoritariamente la presencia de otras culturas es un aspecto que se reconoce, pero que no es tenido en cuenta, porque “tradicionalmente, las escuelas han sido organizadas para transmitir el saber convencional, casi siempre el saber de una elite educada que ignora el conocimiento, la cultura y la sabiduría de grupos más amplios que representan el género, las razas, las lenguas y los grupos étnicos menos poderosos” (Goodman & Goodman, 1990: 243), privando así a los alumnos y alumnas del enriquecimiento que supondría el intercambio cultural y de valores, que como nos indican Granda, Sánchez y Mesa (1994) y Morales (1996), podrían suponer conocer, reconocer, apreciar y aceptar el haber cultural de cada uno ayudando a formar una sociedad multicultural.

En esta misma línea de obviar las culturas minoritarias, vemos como en el discurso de nuestros participantes queda patente que a la hora de poner en práctica los juegos tradicionales, ni siquiera se les tiene presente para dar a conocer su cultura lúdica y así descubrir los valores que esta promueve, en algunos casos justificando esta decisión por comodidad, tal y como se aprecia en las siguientes citas:

H4.: ¿Nunca le has preguntado a ellos directamente a qué juegan ellos allí?, por curiosidad simplemente...

M1.: A lo mejor yo les explico alguna regla y me han dicho: “¡ah sí pues este se parecía a un juego que teníamos nosotros allí!”, sí, pero que nunca los he visto yo realizar ninguna actividad o juego típico de la zona de ellos, no se tienen porque directamente dicen: “¡yo que sé!” que es lo más fácil y se adaptan a lo que hay.

(Grupo entorno periferia)

M2.: Yo creo que ahí está el sentido común de nosotros, tampoco creo yo que tengas que preparar o sentir mal porque no sepa muy bien su cultura...

(Grupo entorno rural)

Sólo hubo una maestra que al finalizar la reunión de su grupo de discusión indicó que ella había realizado Unidades Didácticas del juego tradicional partiendo de la cultura gitana, claro que en esta ocasión la cultura gitana era la dominante; pero esto también se dejó entrever en su discurso.

M3.: Y yo...me encuentro en ese aspecto muchas veces, por eso digo que a lo mejor es porque estoy en donde estoy, pero yo tengo que respetar muy mucho la cultura gitana por ejemplo y conocerla...

(Grupo entorno urbano)

Si como acabamos de ver, los maestros y maestras en el desarrollo práctico del currículum relacionado con los juegos tradicionales no tienen en cuenta la presencia de las distintas culturas en sus aulas, considerando un éxito la adaptación de las minorías a la cultura dominante; no es menos cierto que en ocasiones tampoco se da respuesta a la cultura próxima del alumnado. La cultura lúdica que impera y se trata de transmitir es la del maestro o la maestra sin tener en cuenta si se adapta o no al entorno social en el que se desenvuelve el niño o la niña para que así pueda ser un aprendizaje significativo y arraigar en su cultura, porque “para que la cultura del maestro se convierta en parte integrante del mundo del niño es preciso que previamente la cultura del niño sea parte integrante del mundo del maestro” (Bernstein, 1986: 216).

H1.: ... y le he tratado de poner alguno de los que yo jugaba de niño y unos más aceptación y otros poca aceptación, no sé si es que a nosotros incluso el juego nos parecía bien y luego ya a ellos esto no les dice nada...

(Grupo entorno periferia)

H7.:...porque tú también jugabas cuando eras un crío, yo les he enseñado algunos niños juegos que yo jugaba,

(Grupo entorno rural)

Por ello, de acuerdo con Sicilia (1999) consideramos que en esta situación de crisis cultural, es necesaria la educación del pensamiento crítico del profesor, que permita cuestionar los influjos que han recibido del exterior y los efectos que han tenido en su desarrollo profesional y personal.

El problema más acuciante para los maestros y maestras de los diferentes entornos respecto a la diversidad cultural no radica en dar a conocer o no las otras culturas, sino que es ¿cómo integrar a niños y niñas de diferentes culturas en sus aulas?, en las que generalmente se produce una discriminación, que en algunos casos va más allá, convirtiéndose en la manifestación de actitudes racistas. Juliano (2000) nos indica, en líneas generales, que los niños y niñas, antes de haber interiorizado las pautas de los adultos,

dándonos idea así de la influencia que ejerce el entorno familiar y social en este tema, no suelen considerar ‘peligroso’ al que es diferente, al contrario, les parece atractivo. Maestros y maestras manifiestan sentirse impotentes ante estas influencias de los entornos familiares y sociales, a las que ellos mismos añaden las del entorno escolar, que en la mayoría de ocasiones lo que fomentan son actitudes negativas y de racismo; estando asociadas en algunas ocasiones a cuestiones de higiene y otras al simple hecho de ser ‘diferente’.

H2.: No es que los otros, es que ellos mismos no quieren relacionarse, y es que si yo fuera niño yo tampoco me querría relacionar con ellos, porque el chava se quita la camisa y es que está comido de mierda, es que tiene boquetes y todo y dice: “¡maestro no le dejes hacer E.F., que mira los boquetes que tiene la camiseta!” y es que está lleno y además que se le ve los piojos y todo ¿por qué?, porque cuando llega un juego: ¡maestro a mí no me pongas con ese que mi madre me ha dicho que no juegue, y que si no, que me quede sin hacer E.F.! ¿Y qué hago yo ante eso?, ¡si es que le ves al chiquillo por aquí corriendo los piojos! ¿Hay discriminación? pues no sé de dónde a dónde, si esos niños fueran limpios, si quisiera relacionar a nivel de discriminación ¡ninguna!, no es por la raza es por la higiene...

(Grupo entorno periferia)

Ante el aumento del alumnado inmigrante y del alumnado procedente de poblaciones indígenas o de etnias minoritarias, existe un sentimiento de falta de preparación del docente para abordar el tratamiento de la interculturalidad en las aulas (Coelho, Oller y Serra, 2011; Díez, 2014; Merino y Ruiz, 2005; Poblete, 2009). En nuestra investigación, maestros y maestras consideran un escollo la poca preparación que existe para abordar esta problemática en la escuela, y el desconocimiento, y el desprecio, que en algunas ocasiones se tiene hacia otras culturas que no sea la nuestra.

M4.: ¿Sabes qué pasa? que muchas veces ni los propios maestros estamos preparados para la multiculturalidad, ni nosotros mismos {...} que somos nosotros los que muchas veces transmitimos cosas que no deberíamos de transmitir a los críos, el año pasado teníamos una niña que era marroquí en clase, en el cole, ¡una!, y tenemos una que es gitana, “la gitana” y “la mora”, ¡joder!, ¡pues se llama Luisa y se llama no sé qué!, pero no es ni la gitana ni la mora, ¡pero somos los maestros!, entonces...

(Grupo entorno rural)

Quizás, como un mecanismo de defensa, piensen que los que se tienen que adaptar son ellos a nuestra cultura y no el resto a la suya, no creyendo que haya que tener un conocimiento de las culturas minoritarias.

H2.: ... por otra parte también pienso que el deber de integrarse también existe ¿eh?, o sea ellos saben a que tipo de sociedad vienen y qué cultura tienen que asumir, no sólo es: “¡bueno tienen su cultura y hay que respetarla y tal!” ¡no, oye!, también tienen que estar inmersos dentro de su sistema cultural,...

(Grupo entorno rural)

Queda patente que el acercamiento y la integración de culturas debe de realizarse en ambas direcciones, la receptora respetando la nueva cultura y la nueva cultura integrándose en el sistema cultural que la acoge sin perder su identidad. Por ello, como indican Granda, Sánchez y Mesa (1994) debería considerarse la diversidad cultural en la formación inicial de los futuros docentes para desarrollar capacidades, para fomentar las preferencias más profundas y los valores, creencias y costumbres de los grupos con los que van a interactuar en su labor docente, valorando así el haber cultural de cada uno y de cada grupo o minoría.

A pesar de esta situación descrita, existen intentos fuera del aula para fomentar la integración, y fundamentalmente evitar comportamientos agresivos a través de la utilización y el fomento del juego tradicional en los recreos, pero que han tenido resultados relativos. Así en un Centro de entorno marginal con presencia de diversidad cultural, (cultura paya y cultura gitana) se relataba como esta estrategia daba algunos frutos y evitaba discriminaciones y actitudes de violencia, mientras que el uso de los juegos tradicionales en la clase de Educación Física en ese mismo centro, y en otros donde el entorno es normalizado y con presencia de cultura paya, gitana y árabe no hace posible la integración; fracaso que en parte es atribuido a la gran influencia que ejerce el entorno familiar en la escuela, frente al que los maestros y maestras se sienten impotentes.

H1.: Nosotros como es un centro bastante grande tenemos un problema con los recreos que había bastantes peleas mucha...incluso suciedad hemos utilizado el juego tradicional como una forma de que de... ¡atajar esos problemas! hacemos pintar el suelo las rayuelas, les dejamos gomas, hemos pintado circuitos de chapas, hemos pintado cuatro esquinas y vemos que por lo menos en el recreo, pues siempre hay ocho o diez críos jugando en cada uno de esos... lo hemos utilizado como un recurso

para antiviolenca por así decirlo hasta eso lo hemos...y da resultado por lo menos algunos están jugando a eso...

(Grupo entorno periferia)

Maestros y maestras comparten mayoritariamente la idea expuesta por Lluçh y Salinas (1996) de que resulta difícil hablar diversidad cultural en un mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia las ‘culturas sin prestigio’; explicando así, que a menudo el contacto cultural adquiera un carácter problemático, conflictivo y establezca una dinámica de relaciones en términos destructivos: asimilación, segregación, marginación.

4.2. ¿Respeto a la diversidad cultural y/o respeto a los derechos humanos?

Un debate que se genera en todos los grupos de discusión, es relativo a que prima más, el derecho de la persona o los derechos de su cultura, ver figura 4;

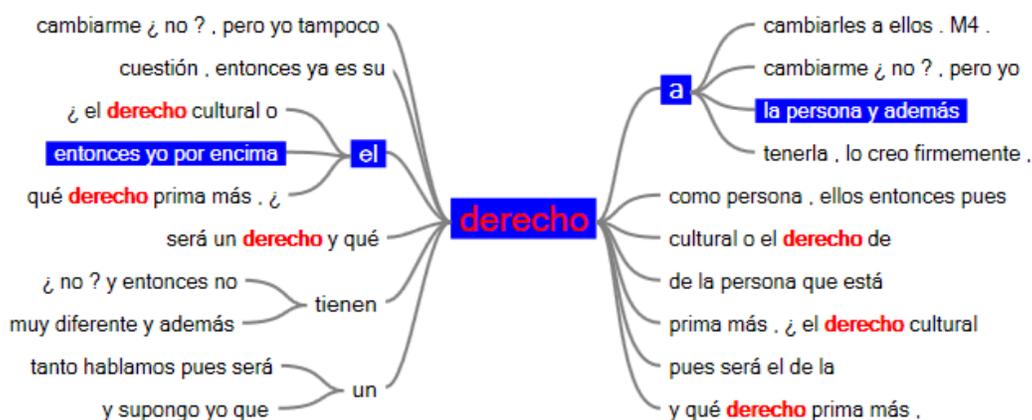


Figura 4. Árbol de palabras relacionado con los derechos

Pero coincidiendo con Pérez Juste (2005), consideran que debe primar el respeto, sin condiciones, a la dignidad de todas las personas por encima de la cultura de pertenencia:

H2.: No, no, pero por encima de los derechos culturales yo creo que están los derechos de la persona...

(Grupo entorno rural)

En esta misma línea, una de nuestras participantes insiste en que el respeto es fundamental para respetar la dignidad de los alumnos:

M3.: ...Tenemos que tener cuidado porque el alumno se da cuenta, aunque esté en primer ciclo el respeto que puedas tenerle a su ideología, a su forma de pensar, a su raza y a su cultura...

(Grupo entorno urbano)

Al respecto, podemos ver como esto no siempre es así, ya que, como ejemplo, las alusiones relativas a la etnia gitana tienen tanto connotaciones positivas, como connotaciones negativas, tal y como puede apreciarse en la figuras 5, ya que si bien se reconoce su riqueza cultural, se pone en cuestión el papel que juega la mujer en esta etnia que condiciona la labor que los docentes pueden llegar a desarrollar.

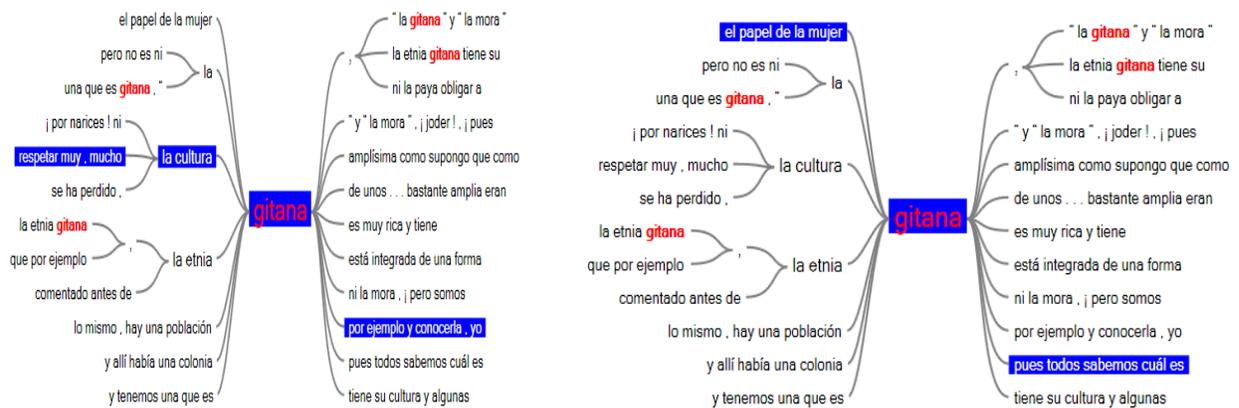


Figura 5. Árbol de palabras del término gitana con connotaciones positivas y negativas

H5: ...en el caso que hemos comentado antes de la etnia gitana, la etnia gitana tiene su cultura y algunas veces se ha adaptado a una cultura pues a lo mejor es la paya, ellos quieren su propia cultura, ellos tienen muy claro que cuando una chica llega a los trece, catorce años, lo que es la escolaridad para niñas se ha terminado prácticamente salvo muy poquitas excepciones que son las que confirman esa regla y...

(Grupo entorno rural)

Así mismo, a los maestros y maestras participantes en los grupos de discusión se les plateaban dudas a la hora de dar respuesta a la diversidad cultural existente en sus aulas, no tanto por cuestiones étnicas como religiosas.

H2.: ...yo creo que está la persona y entonces con todos sus derechos y sus deberes y supongo yo que un derecho pues será el de la coeducación que tanto hablamos, el de

la igualdad que tanto hablamos pues será un derecho y qué derecho prima más, ¿el derecho cultural o el derecho de la persona que está reconocido?, yo creo que es el de la persona {...} entonces estoy de acuerdo contigo, que si la niña no quiere jugar por lo que sea, estamos hablando del juego, no del ejercicio, bueno pues se puede tener en cuenta el tema cultural ¿no?, pero que la niña esté condicionada u obligada por sus padres, a lo mejor quiera jugar y no le dejen es otra cuestión, entonces ya es su derecho como persona, ellos entonces pues ya veríamos el conflicto y a ver cómo se resuelve...

(Grupo entorno rural)

Como puede apreciarse, en algunos casos estas creencias religiosas chocan frontalmente con los derechos que como persona debían tener los alumnos y alumnas, refiriéndose fundamentalmente al derecho a la igualdad que está recogido en la constitución en sus artículos 9.2 y 14 que establecen que los poderes públicos deben promover las condiciones para la libertad y la igualdad de los individuos así como facilitar la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas en la vida social y política. Artículos que en la práctica resultan difícil de llevar a cabo según los maestros y maestras, porque el contexto familiar y religioso, y por tanto los valores que se promueven desde ellos, son totalmente distintos a los que se tratan de promover en el contexto escolar, con el consiguiente conflicto que esto supone para el alumno o alumna implicado directamente y el resto de compañeros y compañeras.

5. Reflexiones finales

Existe un sentimiento de falta de preparación para abordar el tratamiento de la diversidad cultural. En el campo del juego tradicional los únicos juegos que se enseñan y se transmiten desde la escuela son los de la cultura dominante, sin reparar que el resto de culturas también tienen su repertorio lúdico reflejo de su sociedad.

En general hay una falta de sensibilidad hacia la pérdida de tradiciones de transmisión oral y vivencial ya que si bien se plantea con insistencia que hay que recuperar los juegos tradicionales, no hay ninguna alusión a los aspectos culturales que conllevan los mismos, y generalmente sus justificaciones para la recuperación giran en torno a aspectos relacionados con la socialización y el entretenimiento activo que conllevan. Pensamos que

el primer paso para la conservación y fomento de los juegos tradicionales pasa por la toma de conciencia del valor cultural de los mismos.

A pesar de otros escollos del camino, la lucha contra la cultura dominante que condiciona el desarrollo práctico, los maestros y maestras tienen inquietud por mejorar su formación respecto a los juegos tradicionales y realizar una labor educativa que tenga presente los mismos.

Entendemos que para que la escuela pueda erigirse como agente transmisor, los maestros y maestras no sólo deben jugar y divertirse en sus clases y en los tiempos de recreo, sino que esta labor pasa por hacer partícipes a los alumnos y alumnas de que los juegos tradicionales forman parte de su patrimonio cultural y lúdico, que merece la pena conservarlos y que pueden transformarse en excelentes opciones para ser utilizados en sus procesos de socialización desarrollados fuera del contexto del aula. El punto final es lograr que se conviertan en aprendizajes significativos y funcionales y no un contenido más impuesto desde las motivaciones del maestro/as.

Referencias bibliográficas

- Agudo, D. et al. (2002). *Juegos de todas las culturas. Juegos, danzas, música desde una perspectiva intercultural*. Barcelona: Inde
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Bantulà, J. (2002). Juegos motores multiculturales. En Lleixà, T. et al. (2002). *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 151-185). Barcelona: Paidotribo.
- Bernstein, B. (1986). Una crítica a la educación compensatoria (pp. 203-218). En Wright et al. (1970). *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La piqueta.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial.
- Camacho, F. (2000). Globalización y singularidad cultural. *Ideal. Diario Regional de Andalucía*. Viernes 21 de Abril de 2000; 23.
- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, nº 336, 415-436.

- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión (pp. 287-316). En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Carreras, F. (1988). *Folklore y Costumbres de España. Vol.II*. Barcelona: Alberto Martín.
- Coelho, E.; Oller, J. y Serra J. M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. @Tic. *Revista d' innovació educativa*, 7, 52-61. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8530/Repensando-formacion-inicial.pdf?sequence=1>
- De Hoyos, L. y De Hoyos, N. (1985). *Manual de folklore. La vida popular tradicional en España*. Madrid: Itsmo.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363; 12-34. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-363-168.
- Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza (pp.195-301). En Wittrock M. C. (Ed.), *La investigación de la enseñanza (2)*. Paidós, Barcelona.
- Expósito, J. et al. (1999). La Educación Física, vehículo para erradicar prejuicios culturales. En *Aula de Innovación Educativa*, nº 82; 8-11.
- García, C. y Martínez, A. (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Madrid: Carata.
- García, E.; Baldi, G. y Marti, M^a. C. (2009). Una mirada sobre la Globalización en el contexto del mundo actual. *Revista Electrónica de Psicología Política* 19, 2-11. Recuperado de http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo09_notal.pdf
- García-Castaño, J. y Rubio, M. (2011). Juntos, pero no revueltos. Procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos. pp.395-405). En García-Castaño, J. y Kerssova, N. (Coord). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.

- Gardieta, J. (2004). Espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*; nº 333, 463-480.
- Gil-Jaurena, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares: Análisis desde un enfoque intercultural. *Emigra Working Papers*, nº 87. 1-20. Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2332342
- Gonçalves, L. (2010). Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar (pp. 49-67). En Carreira, D. y Correia, W. (Org.), *Educação física escolar: docência e cotidiano* Curitiba: CRV.
- Gonçalves, L.; Corrêa, D. A.; da Silva, C.; Alves, S. E., y Toro-Arévalo, S. (2012). Etnomotricidad: juegos de resistencia cultural en la comunidad caizara de Ilhabela - Brasil. *Estudios pedagógicos*, nº 38(especial), 249-266. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38nespecial/art14.pdf>
- González Alcantud, J. A. (1995). Oralidad: tiempo, fuente, transmisión (pp.142-150). En Aguirre, A. (Ed), (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Goodman, Y. y K. S. Goodman (1990). Vygotsky in a Whole Language Perspective (pp.223-250). En Moll, L.C. (Comp.) *Vygotsky and Education*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Granda, J.; Sánchez, S. y Mesa, M^a. C. (1994). Educación multicultural y formación inicial de Maestros-Especialistas en E.F. El juego motriz como recurso para educar la convivencia (pp. 181-184). En *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria. Ponencias y Comunicaciones. I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ivic, I. (1989). Jeux traditionnels d'enfantats. *Revue EPS*; nº66, 3-6.
- Juliano, M^a. D. (2000). No sólo el cómo, también el porqué. *Cuadernos de Pedagogía*, nº

- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Lavega, P. (1995). Los juegos y deportes tradicionales y populares: conceptos y clasificaciones. Valor cultural y educativo de los mismos (pp.1-18). En Batlle, A. A. y Blazquez, D. (Coord) (1995). *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Barcelona: Inde.
- Lavega, P. (1996b). El juego popular/tradicional y su lógica externa. Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno (pp.793-810). En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA.
- Leiva, J. J. (2010). Interculturality from an educational perspective: analysis and teaching proposals. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Limón, A. (1981). *Costumbres populares andaluzas de nacimiento, matrimonio y muerte*. Sevilla: Publicaciones de Diputación Provincial.
- Lluch, S. y Salinas, J. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 252; 80-84.
- Martín Criado, E. (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso (pp.187-212). En Latiesa, M. (col.) (1991). *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Aedean.
- Merino, D. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula abierta*; 86, 185-204. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2328717.pdf>
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*. 3(3); 23-33.
- Mora, J. M.; Díez; R. y Llamas, J. (2003). *Un mundo en juego propuestas didácticas para el trabajo de la educación intercultural desde la educación física*. Barcelona: Inde.
- Morales, M. (1996). La mujer en la cultura gitana. *Cuadernos de pedagogía*, nº 244; 27-30.

- Navarro, V. (1996). Discusión acerca de la consideración de juego de la ascensión de maderos y troncos a los riscos de los aborígenes canarios (pp.73-95). En *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales*. Madrid: TGA.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde
- Nicolás, I. (2013). La educación física y el deporte como elementos socioculturales. Juegos y deportes populares, autóctonos y tradicionales. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*, nº 177. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd177/juegos-populares-autoctonos-y-tradicionales.htm>
- Öfele, M. R. (1999). Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes*; nº 13. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra.htm>
- Ortega, R. Lozano, T. (1996). Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la Educación Infantil. *Aula de innovación educativa*, nº52-53; 13-17.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87; 253-268.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad: Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, nº 45; 387-415.
- Poblete, R. (2009) Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*; 3 (2), 181-200. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>
- Raabe, J. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: UNESCO.

- Salas, A. et al (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1). Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/4652Salas.pdf>
- Schmitt, A. (1988). Prólogo, (pp.7-14). En Guillemard, G.; Marchal, J.C.; Parent, M.; Parlebas, P. y Schmitt, A. *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lérida: Agonos.
- Sérgio, M. (1994). *Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sicilia, A. (1998). Educación Física, profesorado y postmodernidad (pp. 123-138). En Casimiro A. J.; Ruiz, F. y García, A. (Coord). *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Trigueros, C. (2000). Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación Física en Centros de Educación Primaria de Granada [Tesis Doctoral]. Granada: Diputación Provincial de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/24632>
- UNESCO (2003). *Patrimonio cultural inmaterial. Norwegian Ministry of Foreign Affairs y Ministerio Español de Asuntos Exteriores y de Cooperación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01857-ES.pdf>
- Vasilachis, I. (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), Art. 30, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>
- Velázquez, C. (2000). Propuestas didácticas. Los juegos del mundo como recurso en Educación Física. *Escuela Hoy*; nº 54, 16-17. Recuperado de http://www.stecyl.es/EH/EH54/EH54_16-17pdf

Velázquez, C. (2001). Los juegos y danzas del mundo como recurso para una educación física intercultural. Una propuesta en Educación Primaria. *Tándem: Didáctica de la educación física*; nº 5, 48-58.