

Deconstruyendo y (re)construyendo el juego de «la Bandera» de Baden-Powell

Deconstructing and (re)constructing the Baden-Powell's Flag Raid game

Antonio Ros Olmo

e-mail: toniros89@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Xavier Torrebadella-Flix

e-mail: xtorreba@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Resumen: Durante décadas el tradicional juego de «la Bandera» de Robert Baden Powell ha sido portador de códigos nacionalizadores y normas disciplinares de la masculinidad. A través de una interpretación genealógica y deconstructiva de este juego se presenta una hipótesis didáctica teorizante y abierta (sin concretar) para la educación, que trata de invertir la finalidad originaria del citado juego. El objetivo es el de conocer origen del juego de la Bandera, su incorporación en la pedagogía escolar y el analizar su lógica interna y externa. Ello permite la posibilidad de cambiar la visión tradicional del juego y otorgar un giro conceptual y didáctico crítico a través de una propuesta más abierta. La metodología se sustenta en la revisión bibliográfica de fuentes primarias o libros antiguos donde se hallan descritos los rasgos del juego y sus variantes. Las fuentes secundarias permiten considerar el estado de la cuestión y la hermenéutica desde una visión constructivista y de la Teoría Crítica. Finalmente, y como conclusión, se invita a reflexionar a los docentes sobre las (im)posibilidades para consentir un giro didáctico a este tipo de juegos que son depositarios de elementos y disciplinarios guardianes de la tradición, es decir, suscitar una re-contextualización crítica de la utilización de este tipo de juegos en la educación física escolar.

Palabras clave: Juego de «La bandera»; *Boy-Scouts*; Baden-Powell; nacionalismo; educación física crítica; Exploradores de España.

Abstract: For decades, Robert Baden Powell's traditional game of «The Flag» has been the bearer of nationalising codes and disciplinary norms of masculinity. Through a genealogical and deconstructive interpretation of this game, we present a theorising and open didactic hypothesis (without specifying) for education, which tries to invert the original purpose of the game. The

objective is to know the origin of the game of «The Flag», its incorporation into school pedagogy and to analyse its internal and external logic. This allows the possibility of changing the traditional vision of the game and to give it a critical conceptual and didactic twist through a more open proposal. The methodology is based on the bibliographical review of primary sources or old books where the features of the game and its variants are described. Secondary sources allow us to consider the state of the question and hermeneutics from a constructivist and Critical Theory point of view. Finally, and as a conclusion, teachers are invited to reflect on the (im)possibilities to allow a didactic twist to this type of games that are depositaries of elements and disciplinary guardians of tradition, that is, to raise a critical re-contextualisation of the use of this type of games in school physical education.

Keywords: Flag Raid game; Boy-Scouts; Baden-Powell; nationalism; critical physical education; *Exploradores de España*.

Recibido / Received: 11/12/2018

Aceptado / Accepted: 23/6/2019

1. Introducción

Muchos de los lectores alguna vez han sido parte activa en el juego de la Bandera, ya sea como jugadores o como instructores. Durante décadas este juego ha sido utilizado como recurso fácil en la educación (física) y sigue presente en el imaginario colectivo (Martínez-Álvarez, García-Monge y Bores-Calle, 2016). Pero, nos hemos detenido a pensar; ¿por qué utilizamos este juego? ¿Con qué finalidad lo ponemos en práctica? ¿Hay alguna idea oculta detrás este juego tan conocido y popular? Con este artículo daremos respuesta a estas y otras cuestiones sobre el citado juego.

En torno a las teorías funcionalistas sobre el juego, la profusa literatura de enfoques interpretativos de índole antropológico, filosófico, sociológico, psicológico o biológico cooperan en una trama de múltiples engranajes culturales (Navarro, 2002). Así se desprende que en el juego se depositan una infinidad de atribuciones que se identifican con la complejidad de la vida misma. El juego es portador de civilización, socialización y de cultura; también coloniza las costumbres, es sublimador de valores, edificador del carácter y de las subjetividades, herramienta educativa, dispositivo de control social,... y, por último, el juego se presenta en su faceta autotélica y útil en todos los sentidos (Emiliozzi, Galak, Viñes, 2009).

Reflexiones en torno a la presencia del juego motor en la educación física escolar vienen sucediéndose desde más de dos siglos (Bantulà, 2006; Payà, 2009a; Torredadella, 2011). Jaume Bantulà (2006) apunta como Guts Muths (1759-1839) a través de *Spiele sur Uebungund* (1795) inició la entrada del juego motor en la educación física contemporánea. Este maestro alemán, afectado por las amenazas invasoras napoleónicas a Prusia, situó el juego como un contenido imprescindible para la educación, pero le otorgó un enfoque hacia el entrenamiento premilitar. En cambio, en la España del siglo XVIII, un país amordazado por el catolicismo inquisidor y la censura del despotismo borbónico, se mantuvo la educación alejada de toda renovación ilustrada. Ello se agravó con la expulsión de la orden jesuita en 1767, principal empresa de la educación de la nobleza (Varela, 1983). Durante este periodo, la educación estaba dominada por un disciplinado intelectualismo memorístico, sobre todo religioso y de cultura clásica (a través del latín). Esta educación tradicional era criticada por Fray Martín Sarmiento (1695-1772), que

reclamaba métodos más racionales, menos punitivos y más comprensivos: «No hace muchos años que se introdujo en las naciones la moda de enseñar a los niños, artes y ciencias, por medio de diferentes juegos en que se ejerciten y diviertan» (Sarmiento, 2002, p. 283).

Ya en el siglo XIX, la aureola pedagógica de Pestalozzi y de Guts Muths (Amar y Jauffret, 1807) estimula la penetración y renovación de los métodos tradicionales de enseñanza con la incorporación de saludables juegos y recreaciones corporales (Llorens y Torrebadella, 2017), con lo que se inicia el camino hacia la institucionalización de la educación física escolar en España (Torrebadella, 2013). Obras bajo esta influencia, como el *Ensayo General de Educación física, moral e intelectual* de Jullien (1840, p. 103), entran en el campo de la formación del magisterio y tienen en cuenta el «método de instrucción que parece conveniente emplear para enseñar a niños (...) recreándolos y excitando vivamente su atención y su actividad». Sin embargo, la lógica social de la política militarizada de la época tiene en el espacio escolar el yacimiento de una precoz formación castrense (Torrebadella, 2015) y represiva de la corporalidad (Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2015; Torrebadella-Flix y Vicente-Pedraz, 2016) que se evidenció a lo largo de todo el siglo XIX.

A principios del siglo XX, las políticas educativas de viso regeneracionista alimentan la forzosa escolarización de la infancia. La *protección* a la población infantil de la clase obrera tiene también por objetivo una política de encarcelamiento escolar. Con lo cual, el enderezamiento moral y la socialización son los ejes visibles de una enseñanza pública de disciplinas elementales cuya única finalidad es la de garantizar una productiva mano de obra y el control social (Fernández Enguita, 1990; Lerena, 1983; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

El círculo educativo se cierra con la enseñanza privada. Por un lado, los hijos de las clases pudientes de tradición católica son educados en los elitistas colegios religiosos, pero también existen colegios de tipo aconfesional para hijos de las cultivadas familias liberales. Entre estos últimos colegios se distinguen algunos bajo el sello de la renovación pedagógica que impulsa la Institución Libre de Enseñanza (ILE), y que tienen como modelo los estilos de enseñanza de la aristocrática educación inglesa (Viñao, 2004). Por otro lado, se produce un impulso de proyectos de iniciativa privada destinados a las clases subalternas, que se distinguen por su singularidad ideológica y la renovación de estilos y metodologías bajo el epígrafe de Escuela Activa o Escuela Nueva. Entre estas escuelas también se encuentran las de índole racionalista impulsadas por Francesc Ferrer y Guardia (Viñao, 2004).

Algunas de estas escuelas basaron su acción pedagógica integral en el juego tradicional como eje central (Brasó y Torrebadella, 2014). Otras, como la ILE, se emplearon en desarrollar una esmerada educación física en base a los juegos corporales, las excursiones y el deporte (López Serra, 1998). En cambio, en la Escuela Moderna (1901-1906) de Francesc Ferrer y Guardia toda la educación física estaba focalizada en la higiene, el juego libre y la gimnástica natural (Torrebadella, 2016b).

Asimismo, en estos años se introduce la gimnasia sueca, cuyos ordenados y disciplinados ejercicios son reconocidos como higiénicos y racionales. El deporte (el fútbol principalmente) se hace popular entre los alumnos de los elegantes

colegios dirigidos por las órdenes religiosas. Y, en el ámbito extraescolar, a partir de 1912, se extiende por todo el territorio el escultismo (*Boy-scouts*) del general Robert Baden-Powell (1857-1941), el cual utiliza los juegos en plena naturaleza como método de educación cívica y patriótico, pero también como un medio «para acudir en remedio a la degeneración racial que se creía percibir en la Inglaterra postvictoriana» (Martínez Navarro, 1993, p. 125). El escultismo se reforzó con el complemento del método de gimnasia natural de George Hébert (1875-1957), sistema de cultura física que propugnaba un retorno a la naturaleza. Como cita Martínez Navarro (1993, pp. 126-127), ambos medios venían a auspiciar «las lacras de una población infantil físicamente depauperada a causa del género de vida impuesto por la industrialización, precisamente en los momentos que se aspira a generalizar la escolarización».

No obstante, se elevaron voces que vieron en el movimiento *Scout* un subterfugio instructivo de los batallones escolares; un reclutamiento previo al cuartel; un modo de adoctrinamiento –perversión de la educación– para empezar la guerra desde la infancia (Torredadella, 2015, 2016a, 2016b). Evidentemente era así, puesto que durante varias generaciones las disciplinas militares acordonaron la educación de la infancia y la juventud con todo tipo de prácticas combativas – ejercicios militares, esgrima, juegos de lucha, batallones infantiles, Asociación de Tiro Nacional, Los Exploradores de España (*Boy-scouts*) ...–; medios que fueron coligados desde la propia educación física escolar, tal y como sostiene Torredadella (2015). Por lo tanto, los ejercicios gimnásticos fueron ensalzados como medios para contribuir a formar hombres fuertes y robustos, pero también para formar seres dóciles y productivos y, cuando hiciera falta: soldados y fieles defensores de la patria (Brasó y Torredadella, 2019). En otras palabras, diremos que se construía una *educación física de la muerte*, expresión que utilizamos para deconstruir el uso del juego que proporciona el adoctrinamiento de dispositivos normativos de gobernación y buen encauzamiento de la infancia.

Por otro lado, destacamos como actualmente encontramos otro tipo de formación de rango similar a los juegos de componente bélico del pasado (Payà, 2009b), en los llamados videojuegos. Algunos catalogan un porcentaje de estos como «juegos serios», o formas nuevas de enseñar y aprender (Etxeberria, 2008). No obstante, este tipo de juegos se están utilizando como entrenamientos para situaciones muy diversas, que se pueden dar en un futuro, desde hacer de enfermeros en momentos concretos o ya como *yihadistas* en la pasada guerra de Siria. Se trata de «juegos» que detrás las simulaciones virtuales, pero de una gran figuración real, se esconden situaciones de contexto y de sujeción de la personalidad (sociabilización de la violencia) que preparan una conciencia individual y colectiva (Díez, 2007; Morales, 2015), «que instruyen a los niños en una cultura sádica donde el matar está bien» (Giroux, 2013, p. 69).

Paradójicamente podemos entender muchos de estos juegos, que se presentan para la diversión, como una nueva forma de adiestramiento o de aceptación para los futuros conflictos armados que aguardan a los jóvenes del futuro. Así sucedía en otros tiempos cuando se aleccionaba a los jóvenes excursionistas, reclutados en el canto patriótico del escultismo, con la ficción de un aprendizaje *recreativo* y *civilizado* en el entorno de la naturaleza, con sus encantos y sus riesgos. Hoy se

prosigue con esta fábula, que no es más que la idealización del concepto de «guerra total» que en su día concibió Clausewitz (1984, p. 26); una sociedad subordinada al control del estado-militar. Dicho de otro modo, y apoyándonos en las palabras de Giroux (2013, p. 69): «Esta es una cultura que sirve como una herramienta de reclutamiento para el ejército, que convierte a la fuerza militar, en vez de un ideal democrático, en el más alto ideal nacional, y a la guerra en el principio organizativo más importante de la sociedad».

Actualmente existen razonados argumentos para entender la necesidad de incorporar en el currículo de la educación física escolar propuestas lúdicas: juegos tradicionales o populares, juegos deportivos, juegos modificados, juegos motores reglados, modelos lúdico-técnicos... (Baena y Ruíz, 2016; Devís, 2006, 2008; Devís y Peiró, 2007; García y Rodríguez, 2008; Lavega, 2006; Navarro y Trigueros, 2008; Trigueros, Giles y Herencia, 2015; Valero, Gómez, 2008; Viciano, Conde y Conde, 2002).

Como ya hemos adelantado, este artículo tiene por objeto analizar el origen del juego de la Bandera, su introducción en la pedagogía escolar y su lógica interna y externa. Con ello tenemos el propósito de dar un giro conceptual y didáctico a su enfoque más tradicional con una propuesta abierta desde la didáctica crítica (Gimeno Lorente, 2012a, 2012b), que implique al profesorado («intelectuales públicos») en una acción de revisión política y ética del saber/poder acumulado históricamente (Giroux, 2013, p. 59).

La metodología de este estudio tiene como punto inicial la revisión bibliográfica tanto de fuentes primarias (directas) como de fuentes secundarias (indirectas). De las primeras encontramos libros antiguos donde se hallan descritos los rasgos del juego y sus variantes. De aquí extraemos elementos indicativos para conocer una aproximación a la incidencia del juego en su época. Para recabar la información en torno al estado de la cuestión hemos revisado otros documentos del primer tercio del siglo pasado, además de la hemeroteca científica propia del ámbito de estudio (fuentes secundarias). Con la información seleccionada (ideas y conceptos) procedemos a una hermenéutica desde una visión constructivista, pero también desde la Teoría Crítica.

2. Origen del juego de la Bandera: Una tradición inventada

Uno de los juegos más populares en la tradición de la recreación escolar y paraescolar es el de la Bandera. Este juego ha sido referenciado con otros nombres como Atrapa la bandera, Los banderines, Roba la bandera, El rescate de la bandera..., y Pierre Parlebas (2001) lo clasifica como un juego deportivo tradicional. Su presencia en la educación física escolar es también notable y tiene significativas variantes (Guillemard, Marchal, Parent, Parlebas y Schmitt, 1988). No obstante, este juego pertenece a una *tradición inventada* que tiene su popularización a principios del siglo XX y como protagonista a Robert Baden-Powell y su plétórico movimiento *Boy-Scouts*.

En *Scouting for boys* (1908), Baden-Powell describe el escultismo como un movimiento social y como una forma de entender la vida. Es una forma educativa basada en «reclutar» jóvenes y adiestrarlos a modo guerreros pacíficos, adquiriendo

un buen número de habilidades referentes a la exploración, a los movimientos estratégicos, al liderazgo, el coraje, el respeto, la responsabilidad, etc., pero manteniendo siempre un sentimiento patriótico al país (Baden-Powell, 2007).

Los *Boy-Scouts* entran en España a partir de 1912 y tienen como principal artífice al capitán de Caballería Teodoro Iradier (1869-1940). Iradier adopta para la franquicia española el nombre de Los Exploradores de España (EdE, *Boy-scouts*) y rápidamente recibe el apoyo de la Monarquía, del abolengo aristocrático militar y del nacionalismo españolista más conservador (Del Pozo, 2000). La Asociación Nacional de los EdE extiende asociaciones por todo el país con una profusa propaganda (Almeida, 2004; Hernández Díaz, 2011; Martínez Navarro, 1985; Motilla, 2003, 2009; Ortega Aparicio, 2006). La prensa deportiva (*El Mundo Deportivo*, *Stadium*, *Gran Vida*, *Sport Sevillano*...), la publicación de cartillas instructivas, editoriales alegóricas y algunas publicaciones impulsan la difusión de los EdE. También reciben el apoyo de reconocidos profesores de educación física (Revuelta, 1912), que procuran alejarse de todo parecido a los polemizados batallones infantiles (Cuyàs, 1912). Pero, por otro lado, los EdE son utilizados por la Monarquía para propagar una de las mayores propagandas de nacionalización –españolización– del país. En la encrucijada de una impopular Guerra de Marruecos y con la licencia de los discursos regeneracionistas (Moreno Luzón, 2009; Torredadella, 2014), los EdE vienen a colmar la militarización de la infancia que con los batallones infantiles (Torredadella, 2015) conforman el stock de las futuras campañas militares –niños que años más tarde morirían en Annual–. Se moviliza entonces a una población civil –humilde y desprotegida– con el objetivo normalizar los caracteres de la masculinidad –obediencia, valentía, fuerza, endurecimiento, servicial, patriotismo y sacrificio– (Herold y Fernández, 2015; Scharagrodsky, 2006). Pero también existe la intención de conquistar conciencias patrióticas, el de frenar los ascensos revolucionarios y el de los nacionalismos periféricos. Para los militares, los EdE venían a suplir la falta de adiestramiento soldadesco en las escuelas. A la postre, como citaba el General Ricardo Burguete, «el objetivo de los Boy Scouts españoles tendría que ser el adiestramiento de excelentes guerreros para la lucha de guerrillas» (Jensen, 2014, p. 114).

En el caso particular de Cataluña, según Xavier Motilla (2009), los EdE no recibieron la completa aprobación de la sociedad; se les reprochaba el exceso de militarización, de españolismo y su marcado centralismo. El enfrentamiento político de Cataluña ante el centralismo de Madrid y el cerco militar de la región movilizó otras formas de escultismo de signo catalanista que en tiempos de la dictadura primoriverista se activó en la clandestinidad (Galí, 1983). Entre 1927 y 1928 ya empieza a verse en Cataluña a los *Minyons de Muntanya*, un nuevo movimiento ideado por Josep Maria Batista i Roca (1895-1978) para formar el espíritu cívico y nacional catalán, a partir también del modelo de los *Boy-Scouts* (Batista, 1927). Ello provocó las airadas críticas de la izquierda que atacaban el militarismo del movimiento *scout*, el cual se hacía «inseparable del catalanismo y del catolicismo» (Sureda, 2003, p. 410). Los *Minyons de Muntanya* se alejaban completamente de los Exploradores de España, cuyos modos castrenses eran visionados como símbolos del poder monárquico, militar y centralista del Estado (Galí, 1983).

A continuación, vamos a considerar qué se esconde en el popular juego de la Bandera y por qué este juego ha permanecido durante tantos años prácticamente inalterable.

La bandera es uno de los símbolos que caracteriza las compañías –o tropas– de los EdE. Sobre la bandera se forja una narrativa ideológica que va a envolver la liturgia castrense de los ejércitos de muchas naciones. Gabriel Cardona (1983) hace referencia a la bandera como señal de identificación y cómo pasa a ser símbolo del ejército español:

En el siglo XX, el símbolo más importante de los ejércitos es la bandera. De antiguo origen, las banderas nacionales tenían hasta el siglo XVII, un valor distinto al actual. No eran consideradas un símbolo de la nación, porque el concepto de nación no se había desarrollado y era el rey quien encarnaba la soberanía. Como enseña nacional, las banderas son un fruto del siglo XIX. La española fue primeramente el pabellón naval de Carlos III. Es decir, una señal de identificación marítima más que un símbolo. Hasta 1843 no se dotó de ella a los cuerpos del Ejército. Pero desde tal origen, tomó rápida consistencia simbólica. (Cardona, 1983, pp. 21-22)

La invención nacionalizadora de la bandera y sus ceremoniales también son inoculados en los escolares (Del Pozo, 2000; Moreno Luzón, 2017) y en las rutinarias labores de los EdE [figura 1]. El énfasis de una literatura *patriotera* va a ser recalitrante en proyectar el valor simbólico de esta insignia por la que «miles y miles de hombres han muerto por defenderla, perder la bandera es el mayor deshonor para un corazón honrado y valiente» (García Mellado, 1913, p. 309). La bandera simboliza la *madre patria*, que se debe amar solamente después de Dios:

La bandera española. Es roja y gualda, mejor dicho, es de oro y sangre, para demostrar que así como el oro es el metal más apreciado, así el oro de las cualidades debe ser la honra, el honor, el patriotismo; honra, honor y patriotismo que debemos poner a disposición de la bandera que es la que representa la patria, y la sangre, para demostrarnos que no debemos escatimar la nuestra cuando así nos lo exija nuestra madre común, marchando unidos a la bandera, como ésta al asta, para defenderla para a su sombra conseguir la victoria o derrotado morir envuelto entre sus pliegues, que a veces es la victoria heroica. (García Mellado, 1913, p. 309).

Figura 1. Cromo de época. Los Exploradores de España (Boy-Scouts). Fuente: autores

Las alusiones a la bandera son remozadas de una constante literatura mitológica: «exploradores, si obtenemos la victoria; y si el cansancio os obliga a abandonar las mochilas, no abandonéis nunca vuestra bandera» (Godoy, 1915, p. 15). Una de estas narrativas inventadas tiene como protagonista a Alberto Camba (1916, p. 35), que se remonta a las banderas de los batallones de los Tercios españoles para enfatizar «la solemne promesa de llegar al sacrificio por defenderla»: «La bandera es la representación del pasado, del presente y del porvenir. La victoria llena de laureles. La adversidad la cubre de crespones. Venerarla y defenderla es bendecir un amor, elevar un sentimiento, dignificar la voluntad» (Gamba, 1916, p. 32).

Según *El Manual del Cadete* (1943) del Frente de Juventudes, todo movimiento necesita de una bandera, ya sea para desplegarse en el combate o bien para alzar de forma victoriosa. Por tanto, fue una de las primeras preocupaciones, la de buscar una enseña que simbolizara su afán de lucha. En este *Manual* encontramos menciones a la bandera como símbolo de la nación y de culto patriótico. Citando textualmente describe: «Al mirar esta tela sagrada, sentirás entre sus pliegues palpitar el ser de la Patria, el alma de la historia, los anhelos y las esperanzas del porvenir» (Frente de Juventudes, 1943, p. 139).

Figura 2. “Madrid.- Los Exploradores de España en la Fiesta de Promesa de la Bandera



celebrada en el Asilo de Santa Cristina (Fotografía Vidal)” Fuente: La Hormiga de Oro, 28 de octubre de 1922, p. 683. (BNE)

De este patriotismo surge pues, el llamado «Juramento a la bandera», momento en el cual los soldados reciben la orden de su superior, llamándolos para demostrar la fidelidad a la bandera, jurando a Dios y prometiendo a la Patria su entrega. Cada uno de los soldados besa la bandera como símbolo de lealtad: «La Patria pregunta al soldado si se compromete a ceder su sangre en holocausto y sagrados deberes, y si no jurase éstos, será implícitamente rebelarse contra la Patria, renegar de ella» (Frente de Juventudes, 1943, p. 141). Este juramento tiene su origen en el ritual del ancestro religioso-militar, inventado para solidificar la tradición en la conciencia colectiva [Figura 2], y no tiene otro objetivo que el de reafirmar y mitificar dispositivos disciplinarios de cohesión social –desfiles, himnos, menciones a los caídos, celebraciones de las victorias, condecoraciones, banderas,...– y de pertinencia de grupo (Durkheim, 2003). En definitiva, el juramento o promesa de la bandera, que los EdE oficializaron en 1922 –Real Decreto de 9 de noviembre de 1922–, representa la *libre elección* de pertenecer a una nación y de mostrarse patrióticamente en el ejercicio de una práctica política comunitaria y sacrificada.

En el campo de la educación física escolar, encontramos los primeros testimonios al juego de la Bandera en las propuestas de Guts Muths: «estos eran juegos de guerra y existía un enemigo cuya bandera debía ser arrojada fuera de los muros de la fortaleza conquistada» (Mosse, 2000, p. 53).

En España las primeras noticias aparecen en los programas de Marcelo Sanz (1894) y Francisco de la Macorra (1894) que incorporan un juego llamado de «las banderas». Este juego o similar fue incorporado en otras obras relacionadas con la

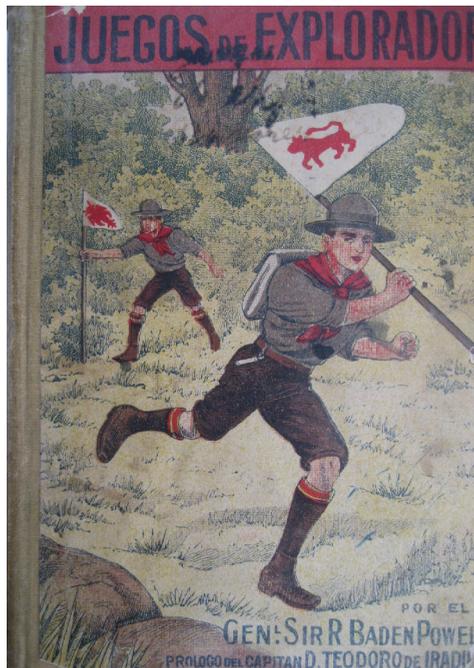
educación física (Casals, 1930; Niño, 1915; Santos Hernández, ca., 1910). Sobre el juego de la «Defensa de la bandera», el jesuita Santos Hernández apuntaba:

Las banderas estimulan tanto el ardor de los niños, que apenas hay juego, por sencillo que sea, que con ellas no excite gran interés. Así sucede con los juegos siguientes, que no son otra cosa que el Marro, con muy ligeras modificaciones, y, sin embargo, en la práctica parecen enteramente distintos. (Santos Hernández, ca. 1910, p. 16).

Sin embargo, la referencia más significantica del juego de la Bandera proviene del libro de Baden-Powell (1914), *Juegos de explorador* [figura 3]. La obra, con prólogo de Teodoro Iradier, compila la descripción de 129 juegos clasificados en trece capítulos: «Juegos de exploración, Juegos de acecho, Pistas y huellas, Juegos bajo techado, Juegos de Campamento, Juegos para ciclistas, Juegos de población, Juegos de noche, Juegos de invierno, juegos náuticos, Juegos de ambulancia, Juegos de fuerza y Juegos de trozos y representantes». Según Baden-Powell, en estos juegos se persigue una finalidad educativa:

La educación de los exploradores se lleva a cabo por medio de juegos, prácticas, y concursos tales, que lleguen a interesarles y que les acostumbren a asimilarse los atributos del valor y de la ciudadanía que queremos inculcarles. (Baden-Powell, prólogo, s/p.)

Figura 3. Cubierta del libro de Baden-Powell, *Juegos de explorador* (1914), en el que se representa el juego de La bandera. Fuente: autores



En este caso, el juego adopta el nombre de *Los banderines*, y es el primer juego que presenta el libro y es clasificado como juego de exploración; pero en él hay algo más. El juego se desenvuelve entre el enfrentamiento de dos bandos. Cada bando puede agrupar una o varias patrullas *scout* (cada patrulla está compuesta entre seis y ocho miembros, entre ellos un jefe). Las patrullas *scout* tienen como identificación un banderín personalizado. El juego consiste en capturar la bandera —o banderines— del bando contrario. Es un juego de *agon* y de simulación de la guerra. La misma descripción del juego contiene expresiones y palabras que identifican su carácter bélico: «capturando a todos los enemigos», «bajas», «invasores», «asaltantes», «jefe de patrulla», «plan de defensa y ataque», «avanzada enemiga» ... (Baden-Powell, 1914, pp. 1-2). Por consiguiente, en este juego se aleccionan a los jóvenes a combatir con sagacidad en plena naturaleza, a valorar las estrategias ofensivas y defensivas, a potenciar las capacidades de liderazgo y de obediencia, a endurecer el cuerpo y el carácter luchador; en definitiva, a ser patrióticos, pero también a despreciar y a odiar al enemigo. Así lo manifestaba Luis Álvarez Santullano (1879-1952), maestro y acreditado experto en educación física de la ILE, que veía en las actividades *scout* un calculado y serio juego «con miras a... la invasión alemana» (Álvarez Santullano, 1909, p. 688). Tanto es así, que otros estudiosos, que también se han ocupado del escultismo, observan que los juegos que diseñó Baden-Powell «van desde los violentos combates entre patrullas hasta los más o menos complicadas batallas entre ejércitos imaginarios» (Bertolini, 1960, p. 137).

El movimiento *scout*, con la ayuda de este tipo de juegos, deseaba inspirar en la juventud valores de combate como disciplina y obediencia jerárquica, valentía, trabajo esforzado, endurecimiento corporal (juegos duros), resistencia y fortaleza física, cumplimiento del deber, acatamiento de las ordenanzas, respeto al jefe de patrulla (como si fuera el capitán de un equipo de fútbol), lucha por la vida, espíritu de sacrificio... Del mismo modo, varias fueron las obras de Baden Powell que se extienden bajo esta orientación: *Quick training for war* (1914) y *Marksmanship for boys* (1915).

Por otra parte, Baden Powell deseaba sugerir valores patrióticos y morales: códigos del honor —influencia del modelo caballeresco—, solidaridad entre escoltas, lealtad al rey y a Dios, compromiso cívico y utilitarismo, modos civilizados de cortesía, humildad, abnegación y alegría, ahorro y austeridad económica, pureza de pensamiento, vida saludable sin vicios (tabaco, alcohol, los juegos de apuestas, pornografía, masturbación). Así el código del Explorador fijaba que:

1. El explorador es honrado, y su palabra merece absoluta confianza.
2. El explorador no teme al ridículo cuando de ejecutar obras nobles se trata.
3. El explorador es obediente, disciplinado, es leal.
4. El explorador tiene iniciativas: pero también es consciente de la responsabilidad de sus actos.
5. El explorador es tolerante, es cortés, es servicial.
6. El explorador es amigo de todos, y considera a los demás exploradores como hermanos suyos, sin distinción de clases.
7. El explorador es valiente y tiene afán por ser útil y ayudar a los débiles.
8. El explorador hace cada día una buena acción por modesta que sea.

9. El explorador ama a los animales, a los arboles, a las plantas.
10. El explorador es limpio y está siempre alegre.
11. El explorador es económico, es trabajador, es tenaz, es persistente.
12. El mayor honor del explorador es serlo, porque este título supone alteza de miras y nobleza de sentimientos. (Cuyàs, 1912, pp. 10-12)

En definitiva, el escultismo construía todo un régimen de vida práctica y moral (Baden-Powell, 1927); una completa *gubernamentalidad* que pedía una *total entrega* de servicio social y patriótico a la nación (Baden-Powell, 2007; Forestier, 1966). Para Bovet (1935, pp. 49-50), es el ideal caballeresco de los *Boy-scouts* el que «canaliza también el instinto de lucha, pues no han de tomarse las armas en beneficio individual si no en el del país al que se pertenece; un ideal que hace posible y compatible la educación premilitar con la cívica, de tendencia pacifista».

Por otra parte, sobre el juego de la Bandera, destacamos la huella del puritanismo de la iglesia anglicana y de las teorías degeneracionistas victorianas, que desde tiempos de Tomas Arnold ejercían un acusadísimo poder disciplinar sobre las mentalidades de la educación reformista de la época. La afeminación y la homosexualidad –lacras degeneracionistas de entonces– afectaron obsesivamente a Baden-Powell (2007), el cual institucionalizó una *microcirugía del poder* disciplinar para inducir unas normativas de la masculinidad (*habitus* de la masculinidad), extensibles a otros regímenes de educación (Scharagrodsky, 2009). En este orden, en *Scouting for boys* se alecciona a los jóvenes a anular la tentación onanista y a prevenirla aconsejando los baños de agua fría, la gimnasia o el boxeo. El mismo Baden-Powell redactó un tratado exprofeso sobre el tema, en el que afirmaba que la masturbación provocaba la debilidad de las energías, la idiotez y la locura (Laqueur, 2007; Pryke, 2005).

Por otro lado, en Cataluña, a Josep Maria Batista i Roca el modelo de los *scouts* le fue sugestivo para infundir un ideal nacional en los *Minyons de Muntanya* y «abrigar un sentido doble, cívico y militar, al menos para los cuadros juveniles catalanistas» (Ucelay-Da Cal, 1994, p. 257). De todos modos, esta agrupación juvenil tenía que ocultar cualquier discurso beligerante, puesto que la Dictadura de Primo de Rivera vigilaba de cerca toda disidencia institucional que no pasara por el plan preconcebido por el régimen (Quiroga, 2004). Y si bien, Batista i Roca no contempló el modelo l'Opera Nazionale Balilla, por su explícito carácter fascista y premilitar, optó por el *subterfugio político* de centrarse en la «formació del caràcter del jovent, dels homes de demà» (Batista, 1928a, p. 249). Las máximas educativas y los medios utilizados por Baden-Powell, aparte de desarrollar físicamente a los jóvenes, les infundía un espíritu de compañerismo, de lealtad, cooperación y disciplina y, en tanto que ello se lograba a través de una lucha por la vida, en plena naturaleza, con excursiones y campamentos, venían acorde a las aficiones y temperamento de los jóvenes catalanes y a los mandatos que requerían una educación moderna (Batista, 1928).

Els jocs a l'aire lliure, els jocs de muntanya, tenen una riquíssima varietat i un gran interès. Tots ells tenen per finalitat d'aplicar els coneixements ensenyats (colla contra colla, espiar-se una colla a l'altra, seguir-se el rastre, alçar ràpidament un croquis d'un lloc o territori, curses seguint un azimuth donat, etc.).

Se'n deriven una sèrie d'aplicacions educatives, tals com la d'èsser sempre de patrulla contra patrulla, creant així l'esperit col·lectiu, i la de jugar o lluitar per l'honor de la col·lectivitat a què hom pertany; el joc net, puix que es juga entre companys i sota l'arbitratge del Cap, la creació d'un cert esperit d'aventura, etc. (Batista, 1928b, p. 613).

En el excursionismo se hallan todos los elementos para formar un completo ciudadano, pero también para adoctrinar y formar al futuro soldado. Los conocimientos del medio natural, la vida austera en la naturaleza y en el campamento, el endurecimiento físico, la disciplina, la obediencia al «cap de colla», los juegos de combate entre «colles», etc. son elementos significativos de las intenciones subyacentes que se proyectan desde la infancia. El espíritu militar, es decir, el de la «entrega total» que menciona Galí (Sureda, 2003, p. 412), no hay duda, que en tiempos de la II República, era el requisito previo del que Josep Maria Batista i Roca se sirvió para crear dentro del movimiento de «Palestra» la Organización Militar Catalana (ORMICA) que actuó de forma clandestina bajo su propia dirección (Duran, 2007; Ucelay-Da Cal, 1994).

Así quedaba patente en el *Manual d'excursionisme* (1927) la huella de estos juegos de montaña aconsejados por Baden-Powell, entre ellos el *Prendre Banderes* y «Rescat» o Marro. Al respecto, cabe mencionar, como apuntaba Ezequiel Solana (1940), que del juego del Marro se derivaban otros tantos juegos de bandos, siendo la conquista de la Bandera uno de ellos (Brasó y Torrebadella, 2015).

La Bandera, y otros muchos juegos de *agon* en los que se enfrentan bandos dirigidos por la figura del jefe de patrulla o capitán –como en el Marro o en el fútbol–, son juegos de guerra y tienen una finalidad muy clara, como es la preparar a los jóvenes para el combate cuando estos sean mayores. Son juegos de contienda que educan (normalizan) y que preparan para la guerra. En Cataluña algunos poderes nacionalizadores tenían muy claro este objetivo. Una nación sin ejército y sin armas no puede combatir para su liberación. El escultismo catalán buscaba la forma de preparar y adoctrinar a estos jóvenes para el combate –de la lucha por la vida–, para cuando llegase el día, defender la nación y utilizar las armas. Por tanto, se instauraron estas agrupaciones de *Minyons de Muntanya* que, mediante las excursiones, acampadas, trabajos de campo, ejercicios de orientación, conocimiento del terreno, y todo tipo de estrategias y tácticas de combate aprendidas a través de juegos «lúdicos», como la Bandera o el Marro, servían para instruir clandestinamente a toda una generación de jóvenes –del nacionalismo radical– para una futura liberación nacional (Ucelay-Da Cal, 1994).

3. La lógica interna y externa del juego de la Bandera

Para analizar la lógica interna del juego nos hemos basado en Parlebas (1981, 2001). Este autor define la Bandera como un juego deportivo tradicional, ya que tiene una larga tradición cultural, si bien no ha sido institucionalizado por ningún organismo oficial, por lo cual no se le puede considerar un deporte. Asimismo, Parlebas (2001) clasifica el juego como CAÍ: El juego de la Bandera es una situación sociomotriz entre Compañero y Adversario, donde el medio o contexto no tienen

más importancia que la de delimitar el espacio. Según Parlebas, en la Bandera, la incertidumbre del juego recae en el comportamiento de los participantes y no en el espacio. Todas las relaciones que se forman durante el juego están ligadas a unas acciones y reacciones motrices dadas por las interacciones de colaboración y oposición que se crean entre los participantes. Por tanto, la importancia del juego y donde recae mucha parte del esfuerzo es en las interacciones que unen a los compañeros y separan a los adversarios.

Ahora bien, Parlebas (1981) también considera la Bandera como un juego de tanteo, es decir, se cuentan puntos cada vez que se consigue el objetivo de la marca. El tanteo aporta al juego una vertiente más competitiva y exigente. Según Parlebas, la Bandera es un juego sociomotor, que quiere decir, que presenta un cierto número de interacciones motrices, todas ellas relacionadas con el conjunto de comunicaciones de tipo cooperativo con el compañero y de contra-comunicaciones con la finalidad de oponerse a un adversario.

En este juego no encontramos cambios de rol, salvo el ser atrapado y pasar a ser prisionero, esto repercute en tener los equipos bien definidos desde un principio. Por otro lado, el juego propone un número alto de acciones motrices según el rol ejecutado. Seguramente, como prisionero se reducen mucho estas acciones, pero como atacante o defensor son constantes y variadas dentro de la red de interacciones del juego. Esta red de comunicaciones se articula y viene influenciada por la experiencia que tiene cada jugador y la forma de vivenciar el juego. Con lo cual, se depende que la elección de un juego deportivo y del reparto de los papeles entre el alumnado tiene implicaciones pedagógicas incuestionables (Parlebas, 2001).

Para Lavega (2000), el juego debe ser analizado también desde su lógica externa, o ámbito sociocultural. En este caso analizaremos la zona, la época, los protagonistas, el material y las expresiones. Según la zona donde se practicaba la Bandera, tal y como hemos explicado, es un juego que se ha realizado desde principios del siglo XX con finalidades instructivas y premilitares. Se ha utilizado sobre todo en campañas en la montaña para estudiar y aprender el terreno. Si analizamos los protagonistas, normalmente eran chicos jóvenes, reclutados para los *boys-scouts*, con el fin de entrenarlos para las posibles contiendas militares. El material que se utilizaba es simple, dos banderines, uno de cada bando o patrulla. Los banderines encarnan los símbolos de la patria soberana y de entrega total a ella; y que mejor forma de entender y alcanzar este ideal que con un simple juego –o juego de muerte–. Por último, las expresiones más utilizadas en el juego no están recogidas, pero por el contexto podemos encuadrarlas en las voces de la estrategia militar: frases de orden de ataque, de repliegue, de ánimo e incluso de burla al oponente...

4. Desterrando el juego de la Bandera como dispositivo disciplinar

Para el hombre, la lucha, el combate o los desafíos, siempre han sido elementos que han suscitado una vitalidad lúdica. Así lo considera Huizinga (1972, p. 58) cuando analiza el origen sacro del juego y su relación genealógica con la guerra como elementos que se entrelazan con la diversión y lo lúdico: «El juego es lucha y

la lucha es juego». Esta era una expresión que concreta Clausewitz (1984, p. 55), al considerar que tanto «por su naturaleza subjetiva como por su naturaleza objetiva, la guerra se convierte en un juego».

Con todo lo apreciado sobre el juego de la Bandera podemos disuadir sobre su idoneidad en el ámbito educativo. Como hemos visto, el escultismo ha infiltrado en el juego –en los que juegan– atributos castrenses y de combate –la lucha, la valentía, la fuerza, el trabajo, el esfuerzo, la disciplina, la obediencia, el sacrificio, vencer y someter...–, y, por lo tanto, han utilizado el juego como dispositivo de educación patriótica y premilitar. En esencia se trata de una relación de poder y dominación, que prepara para luchar por la vida –por la patria–, pero también para la muerte –o morir por la patria–. Así como hemos adelantado, el juego de la Bandera y otros parecidos se emplearon también como forjadores de la virilidad en otras tantas agrupaciones infantiles y juveniles como en los *Minyons de Muntanya* o en la Organización Juvenil de dictadura franquista.

Entendemos que en este juego – aparentemente lúdico– se esconde una serie de entramados que nos llevan a entender como la Bandera no es únicamente un pasatiempo, sino un juego «moderno» de vivenciar la guerra. Hay juegos de combate a raudales, juegos modernos de guerra, sólo hay que analizar su praxología y entenderemos que el fútbol, por ejemplo, es otro tipo de juego de guerra. Es precisamente, la guerra aquello que incita a los jugadores a volverse más primitivos por tal de obtener prestigio.

En este juego encontramos las raíces de unos modos de dominación productiva, que en palabras de Giroux (2013, p. 68) vienen a definir «la masculinidad a través de la celebración degradante de una cultura de las armas, los deportes extremos y los espectáculos de violencia transmitidos a través de las industrias de los medios de comunicación contralados de forma corporativa». La Bandera y otros tantos juegos son, por lo demás, el escondite *darwiniano* «de la ética del más fuerte, más propia de una sociedad autoritaria que democrática» (Giroux, 2013, p. 69).

Ahora bien, después de este análisis ya podemos preguntarnos si es conveniente dicho juego en el ámbito de la educación física escolar: ¿Qué mejor que la Bandera para divertirse en grupo, y si es posible en plena naturaleza?

Para Pierre Bovet (1878-1965), el escultismo no tiene nada de guerrero, aunque sin embargo es utilizado como una canalización del instinto luchador. Bovet (1922) justifica la lucha biológica por la supervivencia, en tanto que el hombre es portador de un instinto luchador que se manifiesta ya en la infancia. Así argumenta que mientras los niños riñan entre ellos, los pueblos harán siempre la guerra, sea de un modo u otro.

Para Bovet se trata de conducir la naturaleza de la infancia hacia los deseos del adulto: «La gran mayoría de los niños de nueve y diez años buscan la batalla por el placer que les procura; en otros términos, pegarse es para ellos un juego» (Bovet, 1922, p. 49).

Ya hemos dicho que esto es lo que sucede en los juegos de lucha, sabiamente organizados, que se encuentran en todas las etapas de la civilización. El juego regulado es próximo pariente del instintivo; pero se diferencia de él sin embargo, por un elemento extremadamente importante desde el punto de vista

de psicología moral. En un juego organizado cada cual se somete a consignas precisas, que son órdenes o defensas formuladas en imperativos categóricos y universales. Estas consignas, para ser aceptadas, suponen que aquel que las suministra o las transmite posee, a los ojos de aquel que las recibe, un prestigio sui géneris (Bovet, 1922, p. 306).

Para Bovet (1935, p. 48), el fútbol u otros deportes más violentos «sirven para desviar la agresividad natural del muchacho, transformándola en inofensiva». Son juegos de emulación y, como el de la Bandera, ofrecen «el medio de platonizar en una cierta medida la combatividad de los niños, llevándolos a luchar entre sí, sin que caigan en el brutal cuerpo a cuerpo» (Bovet, 1935, p. 48). Advertimos, no obstante, que el fútbol fue eufemísticamente suprimido en el movimiento *scout* por considerarlo nocivo para la educación física y moral de los jóvenes, debido a su excesiva violencia y toda falta de juego limpio (Sánchez Arias, 1929).

Hay que destacar también la influencia que ejerció en España el Instituto de Ciencias Educativas J. J. Rousseau de Ginebra –fundado en 1912 por Ferrière, Claperade y Bovet–, sobre la ILE y el movimiento de renovación pedagógica en Cataluña (Soler, 2009; Sureda, 2003). Esta entidad pedagógica hizo plausible que el movimiento *scout* no estuviese reprobado por los ambientes educativos liberales. Bovet fue un declarado admirador de Baden-Powell y argumentó el valor educativo del escultismo al traducir al francés de *Scouting for boys* (Éclaireurs, 1912) (Bovet, 1921, 1935; Palluau, 2014). El mismo Adolfo Ferrière consideraba que fuera del marco académico el movimiento *scout* era un fidedigno sostén de la Escuela Nueva (Baden-Powell, 2007; Martínez Navarro, 1993). Así que, a través del apoyo incondicional de la Escuela Nueva, el escultismo se legitimaba como un medio susceptible a las pedagogías de vanguardia del momento, dentro y fuera del espacio extraescolar (Jentzer, 1921).

Tras la I Guerra Mundial, los *Boy-Scouts* se visibilizaron como un movimiento netamente para la paz. Los juegos de Baden-Powell, como el de la Bandera, iniciaron un proceso de arreglo –civilizado o pacificado– en la relación a su original concepción belicista, pero sin variar la lógica interna. Ahora bien, estos juegos no privan a los sujetos de vivenciar imaginarios simbólicos de violencia.

Aparte, la sugestión que ha provocado siempre el juego de la Bandera en el sexo viril habla por sí sólo del sello autoritario que sedimenta. Por eso, cabe la posibilidad de hacer un giro a este juego y a otros, que desde antaño contribuyen silenciosamente a construir códigos de dominación de la masculinidad.

Por consiguiente, nos preguntamos si podemos hacer de este mismo juego que nos ocupa, sin cambiar su lógica interna, un medio de favorecer el compromiso cooperativo –de carácter inclusivo– en grupo y entre iguales. Es decir, convertir aquello que anteriormente era visto como estrategia agresiva y belicosa, en un elemento colaboración potenciando las actitudes proactivas y la resiliencia; sin premiar ni sublimar el instinto luchador del individuo, sino el del grupo entero ¿Podemos (re)inventar el juego? Es decir, reposicionar la didáctica del juego en un sentido significativo y alejado de las estructuras de reproducción estructurantes (Emiliozzi, Galak y Viñes, 2009).

¿Puede ser posible substituir figura del capitán –la del liderazgo–, por la oportunidad de opinar y decidir estrategias entre todos los participantes, con compromiso de asertividad, siendo todos escuchados? Para este tipo pedagogía dialógica, como cita Freire (2007), hoy ya se plantean en el ámbito de la educación física algunas posibilidades de intervención (Castro, Gómez y Macazaga, 2014). Así se habla de cómo todas las interacciones orales que se crean están dadas por un grupo de personas en condiciones de igualdad con el mismo derecho y sin pretensiones de imponer su idea.

En la educación física la manifestación del movimiento no es tan solo lo visible. Las acciones motrices se concretan a partir de la percepción del entorno, la toma de decisiones y la respuesta motriz –reproductiva o creativa–, además de otros aspectos a considerar –condicionantes psicológicos y sociales– de la compleja realidad humana. Para poder valorar significativamente este constructo creemos que es necesaria el proveer una educación –didáctica crítica– que estimule los propios intereses de un alumnado para que se sienta voluntariamente participativo.

5. Proyecto «Juego de la Bandera»: Una propuesta para un giro didáctico

Con esta propuesta –in-concreta– queremos re-orientar –o cambiar– los valores originarios «competitivos» del juego de la Bandera. Como ya hemos dicho, substituirlos por otros más participativos e integradores, centrados en la sociabilización y la cooperación entre el grupo, pero también con el medio ambiente (Tejedor, Quintano y Ortega 2014).

La intención educativa es la de modificar las connotaciones bélicas inherentes al juego, por otras más afables y alejadas de los modos utilizados por la educación física de corte tradicional y autoritaria. Aunque, como considera Miguel Vicente (2006, p. 177), casi siempre, estos supuestos cambios curriculares que configuran una creencia en la renovación de contenidos en la educación física y sobre las alternativas didácticas –algo que si siempre se ha hecho–, en el fondo, no modifican el modelo hegemónico, cuya protección viene condicionado por las «resistencias al cambio» de las comodidades corporativas. Así, también entendemos, que «la educación física es un poder; un poder que se ejerce sobre los demás» (Vicente, 2006, p. 186) «mediante un trabajo insistente, obstinado, meticoloso» (Foucault, 1979, p. 104).

La propuesta que deseamos abordar replantea modos docentes de intervenir en la enseñanza de la educación física desde un enfoque más integral e integrador del alumnado. Se trata de una propuesta que favorezca un diálogo que además trascienda de los contenidos curriculares reproductivos de la sociedad (Peiró y Julián, 2015). No es más que una propuesta abierta hacia una participación en defensa de la sociedad, para la no-violencia, para la amistad, la cooperación y la emancipación (Díaz-Aguado, 2006). Se trata, por lo tanto, de una propuesta hacia una educación física crítica o, como apunta Vicente (2013), hacia una posible transformación teórica de la acción-práctica adscrita a la Teoría Crítica y a la Pedagogía Crítica que tenga en consideración la diversidad y la dialógica entre los agentes participantes.

En concreto queremos cambiar la idea de combate por la de cooperación. Ciertamente, la lógica interna del juego se desarrolla a través de las relaciones de oposición, pero donde realmente reside el trabajo personal y grupal es en las relaciones de colaboración. Modificar la disciplina autoritaria –del líder o capitán–, por una acordada autodisciplina del alumnado que actúe sobre la coordinada acción del grupo –asociación–, puede contribuir a una animación más placentera y significativa de aquello que se hace –de los roles–. El compromiso al juego surge de un pacto colectivo consensuado, del diseño teórico de un plan de acción que debe *ponerse en juego* o experimentar. El alumnado que elige participar –libremente– tiene que jugar por el hecho de jugar, no bajo la idea (in)consciente de la simulación del juego como dispositivo a las estrategias bélicas y agresivas –predisposición muy próxima a los videojuegos que actualmente tienen más éxito–.

De igual forma pensamos en una fase de diálogo y de reflexión. Proponemos la labor de investigar una educación física basada en las interacciones comunicativas, en la justificación y en la suma de argumentos para la construcción de un pensamiento crítico (Freire, 2007). Estos aspectos deben de estar por encima de la superación, de la pelea, de la violencia y la exclusión (Taborda, 2012). Queremos relacionarnos con un alumnado con la capacidad de dialogar, de expresar sus ideas, sentimientos o emociones de una forma abierta, asertiva –libre, sin miedos ni coacciones– y de respeto al colectivo –grupo-clase– y a la diversidad de opiniones. Si creemos sinceramente en las posibilidades del alumnado, tenemos que prestar atención y facilitarle situaciones de grupo que posibiliten la comunicación entre iguales para que todos puedan participar, dejando espacios a la expresión individual y comunitaria, sin imposiciones y censuras.

Así, por ejemplo, se puede substituir la bandera por otro objeto –o un enigma– que tenga una finalidad social significativa –que permita salvar vidas o proteger el medio ambiente–. También se puede prescindir de la figura del capitán, dejando la libertad re-creativa en la toma de decisiones por una estrategia grupal, o bien por una autonomía de complicidades entre iguales; además, durante el desarrollo del juego no debería existir la eliminación de los y las participantes. Se trata de encontrar lo escondido –la solución a un problema–, sin que los bandos enfrentados –y no *enemigos* imaginarios– lo impidan físicamente eliminando adversarios, sino por otras acciones de estrategia.

Por lo tanto, sin pretender ofrecer una receta exacta de cómo podría modificarse el juego de la Bandera, enunciamos la hipótesis que este juego –de No bandera– también puede proporcionar a la Educación Física –asignatura– elementos didácticos para la inclusión a través de un aprendizaje cooperativo imbricado con el modelo de responsabilidad Personal y Social (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016).

6. A modo de conclusión

En las prácticas *scouts* se encuentran fórmulas pedagógicas de actual significación educativa como la metodología de proyectos o el autoaprendizaje – que también desarrollaron Dewey, Kilpatrick o Wells–, hoy representada por las propuestas de Aprendizaje Servicio (ApS). También la infinidad de propuestas

educativas lúdicas –que defendía Claparède (1991)–, y que hoy se desarrollan atendiendo a metodologías en base a la gamificación. Y, no menos, significativas son las propuestas en torno a la educación medioambiental, que también tienen su origen en el movimiento *scout* (Tejedor, Quintano y Ortega 2014).

Si bien se ha dicho que Baden-Powell nunca utilizó la disciplina *scout* como instrumento de combate (Galí, 1983), hay que reconocer que en el fondo subyacía una sistemática educación de *lucha por la vida*. Hoy la organización Boy-Scout persigue el cometido de su fundador, la educación civilizada –controlada– de la juventud, y la educación poweliana no es otra cosa que el sostén de un modelo de reproducción social burgués que se obstina en la paz social. Para Baden-Powell, el escultismo es un «gran juego» (Bertolini, 1960, p. 73), es el *gran juego* de la vida; una vida consagrada a salvaguardar los intereses de la patria y la sociedad que la gobierna. Es el juego de la Bandera el que mejor ritualidad simbólica otorga a este *gran juego* que esconde la mitología inventada por las naciones. En esta mitología, el deporte de cada país se erige con sus símbolos nacionales –la bandera es el más significativo– y despliega las ilusiones a los soldados de la modernidad civilizada –los deportistas–, tributarios combatientes, esforzados y valientes que compiten para ensalzar las glorias de la patria. Ahora bien, este paradigma no es más que un mecanismo de reproducción social y de violencia simbólica que se hospeda en el campo de la educación física y las prácticas deportivas disciplinarias (Gambarotta y Galak, 2012).

En el encuentro de la *modernidad líquida* (Bauman, 2004), el mundo globalizado responde adversamente ante las amenazas simbólicas del pasado –la modernidad–, el individuo-ciudadano busca respuestas postmodernas de emancipación, pero también de una seguridad, que difícilmente encuentra. Es por eso, por lo que nos preguntamos, hacia dónde deben ir encaminadas las pedagogías del *futuro líquido*, y qué propuestas didácticas, otorgan seguridad a los individuos. Como indica Freire (2007), aún existen muchos modos de educación *invisibilizados* que invaden la escolaridad y oprimen a la infancia. Hoy, desde la revisión histórica podemos refundar el pasado con el presente, para (re)conocer de dónde venimos y qué deseamos ser. Atrapados en la vorágine consumista del neoliberalismo descarnado, un retorno crítico al pasado puede conducirnos a una reformulación crítica del presente. Es por eso que proponemos re-pensar o rechazar los cambios del presente, buscar la austeridad y el ahorro que preconizaba Baden-Powell; liberarnos del consumo compulsivo e innecesario y del malbaratamiento de recursos naturales; buscar en la educación ambiental la sostenibilidad, aunque ello implique rechazar fútiles cambios tecnológicos, etc. En definitiva, preconizamos una *resistencia*, un luchar por la vida, la nuestra y la del otro. En resumen, proponemos librar una guerra no-ficticia contra nosotros y nuestras contradicciones. Deseamos ondear la bandera humana que representa la lucha absurda del *pobre hombre contra el hombre pobre*. Hacer de la vida un juego para la paz y justicia social, sin obligaciones y con la conciencia-social que se puede liberar a los oprimidos, a la gente que quiere vivir feliz.

La idea ha sido concienciar a los docentes de cómo algo tan aparentemente pueril como un juego, con el que muchos nos hemos divertido, es depositario de tanta carga doctrinal e instructiva. Por lo tanto, nos gustaría invitar a los docentes a revisar críticamente, en los juegos que presentan al alumnado, los elementos

depositarios y disciplinarios guardianes de la tradición, a revisar la raíz de su concepción y, finalmente, a formular re-contextualizaciones didácticas de los juegos en el presente.

7. Referencias

- Almeida, A. (2004). Escultismo y educación física en Canarias (1912-1920). *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 8, 51-69.
- Álvarez Santullano, L. (1909). Los niños y la guerra. *La Escuela Moderna*, 216, 686-688.
- Amar, A., & Jauffret, L. F. (1807). *La gimnástica o escuela de la juventud, tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral*. Madrid: Imp. Álvarez.
- Baden-Powell, R. (1908). *Scouting for boys*. London: H. Cox.
- Baden-Powell, R. (1914). *Quick training for war*. London. Herbert Jenkins Ltd.
- Baden-Powell, R. (1915). *Marksmanship for boys*. London: Arthur Pearson Ltd.
- Baden-Powell, R. (1927). *Life's Snags and How to Meet Them*. London: Arthur Pearson Ltd.
- Baden-Powell, R. (2007). *Escoltisme per a nois* (Pròlegs d'Antoni Tort i Salomó Marqués). Vic: Eumo.
- Baena, A., & Ruíz, P. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación, *EmásF*, 38, 73-86.
- Bantulà, J. (2006). La introducció dels jocs populars i tradicionals en l'educació escolar dels infants. *Temps d'educació*, 30, 235-248.
- Batista, J. M. (1927). *Manual d'excursionisme*. Barcelona: Barcino.
- Batista, J. M. (1928a). Les organitzacions per a l'educació de la joventut a l'estranger (Bal·lilles italians, Sokos txecs i Boy-scouts anglesos). *Revista de Catalunya*, 45, 242-269.
- Batista, J. M. (1928b). Les organitzacions per a l'educació de la joventut a l'estranger (Bal·lilles italians, Sokos txecs i Boy-scouts anglesos) Continuación. *Revista de Catalunya*, 48, 607-615.
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bertolini, P. (1960). *Educación y escultismo*. Barcelona: ELE.

- Bovet, P. (1921). *Le génie de Baden-Powell*. Nuechatel-Paris: *Éditions Delachaux et Niestlé S.A.*
- Bovet, P. (1922). *El Instinto luchador*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Bovet, P. (1935). *Baden-Powell. Educador de juventudes*. Madrid: Espasa Calpe.
- Brasó, J., & Torreadella, X. (2014). El joc del «rescat» a Catalunya. Un projecte educatiu de l'Escola del Mar de Pere Vergés. Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació*, 47, 191-212.
- Brasó, J., & Torreadella, X. (2015). «El marro», un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719.
- Torreadella, X., & Brasó, J. (2019). El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la «nueva pedagogía católica» en la educación física española (1889-1936). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 137-159. doi: 10.21703/rexe.20191836torreadella7
- Camba, A. (1916). *Los Exploradores de España. Conceptos, notas y comentarios*. Madrid: Imp. Juan Pueyo.
- Cardona, G. (1983). *El poder militar en la España contemporánea hasta la guerra civil*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Casals, M. (1930). *Gimnasia, juegos y deportes. Manual de educación física recreativa*. Barcelona: Casals.
- Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 174-179.
- Claparède, É. (1991). *L'educació funcional*. Vic: Eumo.
- Clausewitz, K. (1984). *De la guerra*. Barcelona: Labor.
- Cuyàs, A. (1912). *Los Exploradores de España (Boy-Scouts Españoles) ¿Qué son? ¿Qué hacen?*. Madrid: Julián Palacios.
- Del Pozo, M. del M. (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Devís, J. (2008). El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). *Revista Educación física y deporte*, 27(2), 79-89.
- Devís, J., & Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. En Arboleda, R. (Ed.), *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices* (pp. 105-129). Medellín: Funámbulos.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela. *Revista de Educación*, 342, 127-146.
- Duran, Ll. (2007). *Intel·ligència i caràcter. Palestra i la formació dels joves (1928-1939)*. Barcelona: Editorial Afers.
- Durkheim, É. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Emiliozzi, E., Galak, E. L., & Viñes, N. (2009). Jugar es (re)inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares. En Chevarra, B. E. (Coord.), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 47-61). Medellín: Funámbulos Editores.
- Etxeberria, F. (2008). Videojuegos, consumo y educación. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 11-28.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje Cooperativo: Modelo pedagógico para la Educación Física, *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 201-206.
- Forestier, M. D. (1966). *Escotisme, Ruta de llibertat*. Barcelona: ELE.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI España Editores.
- Frente de Juventudes (1943). *Manual Del Cadete*. Barcelona: Delegación Provincial del Frente de Juventudes.
- Galí, A. (1983). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900 a 1936. Llibre X*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- Gambarotta, E. M., & Galak, E. L. (2012). Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 38. Especial, 67-87.
- García Mellado, E. (1913, 30 de noviembre). Conferencia sobre los deberes de los Exploradores. La bandera. *Sport Sevillano*, p. 309-310.
- García, A., & Rodríguez, H. (2008). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 26(2), 83-107.

- Gimeno Lorente, P. (2012a). La evolución de la Teoría Crítica: Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia-Social*, 16, 37-56.
- Gimeno Lorente, P. (2012b). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 77-92.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo casino. *Con-Ciencia Social*, 17, 55-71.
- Godoy, J. (1915). *Los Exploradores y su obra en Almería*. Almería: Sampere.
- Guillemard, G., Marchal, J. C., Parent, M., Parlebas, P., & Schmitt, A. (1988). *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lérida: Agonos.
- Hernández Díaz, J. M. (2011) (Ed.). Escultismo, regeneracionismo y educación de la ciudadanía en España (1912-1936). En Hernández Díaz, J. M. (Ed.), *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)* (pp. 43-62). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Herold, C., & Fernández, A. (2015). Educação corporal, escotismo e militarismo (1908-1941). *Movimento*, 21(4), 1011-1023.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Jensen, G. (2014). *Cultura militar española. Modernistas, tradicionalistas y liberales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jentzer, K. (1921). *Juegos educativos al aire libre y en casa*. Madrid: Ed. Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera.
- Jullien, M. A. (1840). *Ensayo General de educación física, moral e intelectual*. Valencia: Imp. de J. Ferrer de Orga.
- Laqueur, T. (2007). *Sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: INDE.
- Lavega, P. (2006). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación Social*, 33, 54-72.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.
- Llorens, M., & Torredadella, X. (2017). *La gimnástica o escuela de la juventud (1807): primer libro de educación física escolar y génesis de un discurso pedagógico*. *Revista de Investigación en Educación*, 15(2), 122-139.
- López, F. (1998). *Historia de la educación física de 1876 a 1898. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Ed. Gymnos.

- Macorra, F. de la (1894). *Programa de la asignatura de gimnástica higiénica y juegos corporales*. Madrid: Tip. M. G. Hernández.
- Martínez Navarro, A. (1985). El esculatismo en el marco de la educación física: su implantación en España. En Ruiz Berrio, J. (Ed.), *La educación en la España contemporánea* (pp. 151-163). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Martínez Navarro, A. (1993). Los valores de la naturaleza en la historia de la educación desde la óptica de la educación en el tiempo libre. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 119-143.
- Martínez-Álvarez, L., García-Monge, A., & Bores-Calle, Nicolás (2016). Dentro de la escuela, con la escuela a dentro: indagando en el proceso de sociabilización personal sobre el cuerpo en los recreos y en la clase de educación física a través de un ejercicio de trio-etnografía. *Movimento*, 22(1), 143-156.
- Morales, E. (2015). *La nueva cultura multimedia en la era digital: el caso de los videojuegos*. Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Sociología IV. <http://eprints.ucm.es/27945/>
- Moreno Luzón, J. (2009). Alfonso XIII (1902-1931). En Fontana, J., & Villares, R. (Dir.), *Historia de España. vol. 7. Restauración y Dictadura* (pp. 303-546). Madrid: Marcial Pons.
- Moreno Luzón, J. (2017). «¡Salve, bandera de mi patria, salve!». Los símbolos nacionales en la escuela española (1890-1920). Ponencia presentada en el 48th Annual Meeting de la Association for Spanish and Portuguese Historical Studies, celebrado en New York University del 16 al 18 de marzo de 2017. Tomado de: <https://javiernorenoluzon.academia.edu/research#nationalsymbolism>
- Mosse, G. L. 2000. *La imagen del hombre. La creación de la moderna masculinidad*. Madrid: Talasa.
- Motilla, X. (2003). Estatus y reglamento orgánico de la asociación nacional de los exploradores de España y disposiciones oficiales que afectan a la misma. *Historia educativa*, 22-23, 431-450.
- Motilla, X. (2009). Escultisme, lleure i educació a Menorca (1913-1936). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 14, 127-154.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.
- Navarro, V. (2006). 40 años de propuestas de juegos motores en Educación Física. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores. *Revista de Educación*, 340, 787-808.

- Navarro, V., & Trigueros C. (2008). Líneas de investigación del juego motor y modelos de estudio en el ámbito de la Educación Física española (1990-2007). *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(4), 1-12.
- Niño, L. (1915). *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico*. Salamanca: Imp. Católica Salmanticense y Encuadernación.
- Ortega Aparicio, P. (2006). El nacimiento del escultismo en Palencia (1914-1919): los exploradores. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea* 26, 261-282.
- Palluau, N. (2014). La reception des travaux scouts de Pierre Bovet en France (1912-decennie 1930). *Pedagogica historica*, 50(1-2), 93-108. DOI: 10.1080/00309230.2013.872686
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Payà, A. (2009a). Infancia juego y escuela. Perspectiva histórica. En Temas y perspectivas sobre educación. En Hernández Huerta, J. L., Sánchez Blanco, L., & Pérez Miranda, I. (Coords.), *La infancia ayer y hoy* (pp. 65-94). Salamanca: Anthemia.
- Payà, R. (2009b). Jugar a la guerra i a la pau. Breu història dels discursos ludicopedagògics en els segles XIX i XX. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 25, 119-136.
- Peiró, C., & Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en educación física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 50, 9-15.
- Pryke, S. (2005). The control of sexuality in the early British Boy Scouts movement. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 5(1), 15-28. doi: 10.1080/1468181042000301867
- Quiroga Fernández de Soto, A. (2004). «Los apóstoles de la patria». El ejército como instrumento de nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera. *Mélanges de la Casa de Velázquez. Nouvelle série*, 34(1), 243-272. <http://journals.openedition.org/mcv/1200>; doi: 10.4000/mcv.1200
- Reuelta, A. (1912). *Necesidad e importancia de la educación física*. Santiago: Tip. Galaica.
- Sánchez Arias, R. (1929). *Conferencia dada el 30 de Diciembre de 1928, en el Real cinema de Madrid*. Madrid: Tip. Gaisse.

- Santos Hernández, P. (ca. 1910). *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Madrid: Saturnino Calleja Fernández.
- Sanz, M. (1894). *Programa de gimnástica higiénica y juegos corporales*. Madrid: Imp. J. Fernández.
- Sarmiento, M. (2002). *La Educación de la Niñez y de la Juventud: Textos. (Edición y estudio introductorio de A. Costa, y M. Álvarez)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Scharagrodsky, P. (2006). El scoutismo en la Educación Física Bonarense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916). En Aisenstein, Per Á., & Scharagrodsky, P. (Auto.). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)* (pp. 135-158). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2009). En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: Prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo XX. *Educar, Curitiba*, 33, 57-74.
- Solana, E. (1940). *Pedagogía general*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Soler, J. (2009). Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX. *Temps d'Educació*, 37, 11-38.
- Sureda, B. (2003). Una conferencia de Alexandre Galí sobre el método del esculismo. *Historia de la Educación*, 22-23, 407-419.
- Taborda, M. A. (2012). Reinventar la Educación Física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 38, Especial, 111-123.
- Tejedor, M., Quintano, J., & Ortega, S. (2014). La naturaleza del esculismo y su relación con la naturaleza: primeros pasos de educación ambiental en el esculismo de la Transición en España. En Hernández Díaz, J. M., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.), *Historia y presente de la educación ambiental. Ensayos con perfil Iberoamericano* (pp. 113-130). Salamanca: Fahren House.
- Torredadella-Flix, X., & Vicente-Pedraz, M. (2016). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. El nacimiento de una disciplina escolar. *Movimento*, 22(1), 99-114.
- Torredadella, X. (2011). Vicente Naharro y los juegos corporales en la educación física española de la primera mitad del siglo XIX. *Agora para la Educación física*, 13(2), 165-182.
- Torredadella, X. (2013). *Gimnástica y educación física e la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida: Universitat de Lleida.

- Torrebadella, X. (2014). Regeneracionismo e impacto de la crisis de 1898 en la educación física y el deporte español. *Arbor*, 190(769): a173. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5012>
- Torrebadella, X. (2015). Los batallones infantiles en la Educación Física española (1890-1931). *ODEP*, 1(1), 32-70.
- Torrebadella, X. (2016a). España, regeneracionismo y deporte durante la I Guerra Mundial. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(1), 237-261. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1501>
- Torrebadella, X. (2016b). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educar*, 52(1), 169-191. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.756>.
- Trigueros, C., Giles, F. J., & Herencia, M. (2015). Juego tradicional ¿Puente entre culturas? De lo posible a la realidad. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1(1), 81-109.
- Ucelay-Da Cal, E. (1994). Violencia simbólica y temática militarista en el nacionalismo radical catalán. *Ayer*, 13, 237-264.
- Valero, A., & Gómez, M. (2008). La importancia de los juegos y deportes tradicionales en las clases de educación física de la Sociedad postmoderna. *Investigación Educativa*, 12(21), 131-141.
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vicente-Pedraz, M., & Torrebadella-Flix, X. (2015). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. Recepción de los discursos. *Movimiento*, 21(4), 1037-1049.
- Vicente, M. (2006). *Arqueología de la Educación Física y otros ensayos*. Armenia: Kinesis.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*, 19(01), 309-329.
- Viciano, V., Conde, J. L., & Conde, J. (2002). El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 18, 91-106.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank