



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

LAS CANCIONES DE DAR PALMAS COMO PRÁCTICA SOCIAL

Relaciones de poder e identidades en un espacio lúdico y performativo.

Joanna Riera Martínez
Tesis Doctoral



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



[Las canciones de dar palmas como práctica social](#): relaciones de poder e identidades en un espacio lúdico y performativo.

Tesis doctoral presentada por [Joanna Riera Martínez](#) para la obtención del título de Doctora en psicología social con mención internacional.

Directores de Tesis: [Jenny Cubells Serra](#) y [Albert Casals Ibáñez](#)

Programa de Doctorado en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo.
Departamento de Psicología Social.
Coordinador de Doctorado: [Francisco Javier Tirado](#)

Año 2022

Resumen. La tesis doctoral aquí presente es un estudio pionero acerca de la práctica social de los juegos de manos en habla hispana como espacio donde se configuran las normas sociales y sus límites dentro de un contexto específico, durante la etapa escolar. Supone un avance en el conocimiento de este corpus científico que hasta día de hoy se había aportado a la investigación dedicada, prácticamente, a la lengua inglesa. Los objetivos de esta investigación son: a) contextualizar los juegos de manos en habla hispana; b) analizar las narrativas mediante categorías y subcategorías temáticas y c) analizar sus elementos retóricos, ritmicomelódicos y gestuales. Para poder comprender el efecto en su conjunto en el marco de su práctica colectiva, esta investigación se basa en una perspectiva feminista interseccional de Kimberlé Crenshaw (1989) y la perspectiva etnomusicológica de Timothy Rice (1987, 2017), así como en la concepción de performatividad de Judith Butler (1997) y la construcción de identidades sociales del etnomusicólogo Pablo Vila (1996). Para poder llevar a cabo su análisis se hace uso de una metodología de procedimientos cualitativos. Se sirve de trabajo de campo, grupos de discusión y entrevistas individuales desarrolladas en dos contextos, España, concretamente en Cataluña; y en Chile, específicamente en Santiago de Chile. También se hace uso de la etnografía virtual para la recogida de datos a través del corpus de 382 versiones de juegos de manos. Se analizan los datos para poder contextualizar histórica y socialmente los juegos de manos como práctica social, así como sus elementos estructurales que la conforman de manera interrelacionada, siendo estos: un análisis temático, un análisis retórico y un análisis ritmicomelódico y gestual. Los resultados detallan su origen hacia los años 65'-70' teniendo su máxima expansión en la década de los 90'. Siendo preferibles las zonas periféricas de recreo, las participantes juegan a la hegemonía y a la subversión de los discursos de poder, sobre todo a nivel de género, pero interseccionado por otro tipo de poderes, a través de su práctica. Las temáticas que las acompañan tienen una gran relación con la violencia, las relaciones sexoafectivas, el discurso religioso y el cuidado familiar. Los recursos retóricos, muy poco estudiados en la música popular infantil, junto con el gesto, sirven para reforzar su transmisión oral y disfrute de su práctica. Las coreografías que se descubren en esta investigación por primera vez en el ámbito de la investigación de los juegos de manos son: la coreografía cruzada, la coreografía de base, la coreografía estándar, la coreografía de balanceo y las coreografías específicas. A través de esta investigación se consigue tener una visión global de los juegos de manos como espacio para la construcción de identidades,

especialmente de género, generando un efecto único que nace a partir de su construcción histórica y de su vivencia actual colectiva que aflora y emana en su performatividad.

Palabras claves: juegos de manos, discursos de poder, subversión, violencia, desigualdad de género interseccional, construcción de identidad, música popular infantil.

Resum. La tesis doctoral aquí present es un estudi pioner sobre la pràctica social dels jocs de mans de parla castellana com a espai on es configuren les normes socials i els seus límits dins d'un context específic, durant l'etapa escolar. El treball en sí, suposa un avanç en el coneixement científic ja que, fins a dia d'avui, l'estudi s'ha dedicat pràcticament a la investigació a llengua anglesa. Els objectius d'aquesta investigació són: a) contextualitzar els jocs de mans de parla castellana; b) analitzar las narratives mitjançant categories i subcategories temàtiques y c) analitzar els seus elements retòrics, ritmicomelòdics i gestuals. Per a poder comprendre l'efecte del seu conjunt en el marc de la seva pràctica col·lectiva, aquesta investigació es basa en la perspectiva feminista interseccional de Kimberlé Crenshaw (1989), en la perspectiva etnomusicològica de Timothy Rice (1987, 2017), en la concepció de performativitat de Judith Butler (1997) y finalment, en la construcció d'identitats socials de l'etnomusicòleg Pablo Vila (1996). Per a poder dur a terme l'anàlisi, es fa ús de metodologia qualitativa. Com espai de recollida de dades conta amb un treball de camp, grups de discussió i entrevistes individuals desenvolupades en dos contextos, Espanya, concretament a Catalunya; i a Xile, específicament a Santiago de Xile. També es desenvolupa una etnografia virtual per a la recollida de dades a través del corpus de 382 versions de jocs de mans. S'analitzen les dades per a poder contextualitzar històrica i socialment aquesta pràctica social, així com els seus elements estructurals que la conformen de manera interrelacionada, sent els següents: un anàlisi temàtic, un anàlisi retòric i un anàlisi ritmico-melòdic i gestual. Els resultats detallen el seu origen cap els anys 65'-70', tenint en compte que la seva màxima expansió va ser a l'època dels 90'. Son més preferibles les zones perifèriques de l'hora del pati. Les participants juguen a la hegemonia i la subversió dels discursos de poder, sobre tot a nivel de gènere, però interseccionen per altres tipus de poders, a través de la seva pràctica. Les temàtiques que acompanyen tenen una gran vinculació amb la violència, les relacions sexoafectives, el discurs religiós y la cura familiar. Els recursos

retòrics, molt poc estudiats a la música popular infantil, juntament amb el gest, serveixen per reforçar la seva transmissió oral i el gaudi de la seva pràctica. Les coreografies que es descobreixen en aquesta investigació són: la coreografia creuada, la coreografia de base, la coreografia estàndar, la coreografia de balanceig i finalment, les coreografies específiques. A través d'aquesta recerca, s'aconsegueix tenir una visió global dels jocs de picar mans com a espai per a la construcció d'identitats, especialment de gènere, i generant un efecte únic que neix a partir de la seva construcció històrica i de la vivència actual col·lectiva que aflora i emergeix en la seva performativitat.

Paraules claus: jocs de picar de mans, discursos de poder, subversió, violència, desigualtat de gènere interseccional, construcció d'identitat, música popular infantil.

Abstract. The doctoral thesis presented here is a pioneering study on the social practice of Spanish clapping games understood as a space where social norms and their limits are configured within a specific context, during the school stage. It represents an advance in the knowledge of this scientific corpus since almost all the research had been contributed, specifically, to the English language. The objectives of this research are: a) to contextualize Spanish clapping games; b) analyze the narratives through thematic categories and subcategories and c) analyze their rhetorical, rhythmic-melodic and gestural elements. In order to understand the effect as a whole within the framework of its collective practice, this research is based on an intersectional feminist perspective of Kimberlé Crenshaw (1989) and the ethnomusicological perspective of Timothy Rice (1987, 2017), as well as on the conception of Judith Butler's performativity (1997) and the construction of social identities by the ethnomusicologist Pablo Vila (1996). In order to carry out its analysis, a methodology of qualitative procedures is used. It employs fieldwork, discussion groups and individual interviews developed in two contexts, Spain, specifically in Catalonia; and in Chile, specifically in Santiago de Chile. Virtual ethnography is also used for data collection through the corpus of 382 clapping game versions. The data is analyzed in order to contextualize this social practice historically and socially, as well as its structural elements that make it up in an interrelated manner, these being: a thematic analysis, a rhetorical analysis and a rhythmic-melodic and gestural analysis. The results detail its origin around the 65'-70' having its maximum expansion in

the 90's. Preferring peripheral recreation areas, the participants play hegemony and the subversion of power discourses, especially at the gender level, but intersected by other types of powers, through their practice. The themes that appear on them are relationet with violence, sexual-affective relationships, religious discourse and family care. The rhetorical resources, very little studied in children's popular music, together with the gesture, serve to reinforce its oral transmission and enjoyment of its practice. The choreographies that are discovered in this research for the first time in the clapping game research are: the cross choreography, the basic choreography, the standard choreography, the swing choreography and the specific choreographies. Through this research, it is possible to have a global vision of clapping games as a space for the construction of identities, especially gender identities, generating a unique effect that is born from its historical construction and its current collective experience that emerges and emanates in its performativity.

Keywords: clapping games, power discourses, subversion, violence, intersectional gender inequality, identity construction, children's popular music.

CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	3
1.1	¿UN SIMPLE JUEGO INOCENTE?	5
1.2	JUSTIFICACIÓN	7
1.3	CONSIDERACIONES PRELIMINARES	9
1.3.1	QUÉ SON LOS JUEGOS DE MANOS	10
1.3.2	BECA SANTANDER IBEROMERICANA DE INVESTIGACIÓN	11
1.3.3	CUESTIONES DE GÉNERO	11
1.3.4	CUESTIONES DE PLAGIO	12
1.3.5	CONSIDERACIONES ÉTICAS	12
2.	ESTADO DE LA CUESTIÓN	14
2.1	CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS EN LA ETAPA INFANTIL	14
2.1.1	EL ROL ACTIVO DE LAS NIÑAS Y NIÑOS	15
2.1.2	DEL JUEGO SIMBÓLICO COMO MEDIO DE CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA	20
2.1.3	CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA INFANCIA	27
2.2	CONSTRUCCIÓN DEL SER MUJER: SU HISTORIA DURANTE EL SIGLO XX, EN ESPAÑA Y CHILE	30
2.2.1	LAS OLAS DEL FEMINISMO	31
2.2.2	MUJERES, DICTADURA Y TRANSICIÓN EN ESPAÑA	33
2.2.3	MUJERES, DICTADURA Y TRANSICIÓN EN CHILE	36
2.3	LOS JUEGOS DE MANOS EN LA ETAPA INFANTIL COMO PRÁCTICA SOCIAL	39
2.3.1	LA APORTACIÓN DE LOS ASPECTOS MUSICALES EN LA TRANSMISIÓN CULTURAL	40
2.3.2	GÉNERO, EDAD, ESPACIO, NORMA Y SUBVERSIÓN EN LOS JUEGOS DE MANOS	44
2.3.3	EL TRATO NARRATIVO EN LOS JUEGOS DE MANOS	47
2.3.4	GESTO, RETÓRICA, MELODÍA Y RITMO EN LOS JUEGOS DE MANOS	52
2.3.5	LA ARTICULACIÓN DE TODAS SUS PARTES: ELEMENTOS ENTRELAZADOS DE SIGNIFICACIÓN	55
3.	PLANTEAMIENTO Y DISEÑO INVESTIGADOR	56
3.1	OBJETIVOS	56
3.2	POSICIONAMIENTO INVESTIGADOR	58
3.3	METODOLOGÍA ESPECÍFICA PARA CADA OBJETIVO	61
3.3.1	CONTEXTO Y PARTICIPANTES	62
3.3.2	CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LOS JUEGOS DE MANOS EN DOS CONTEXTOS GEOGRÁFICOS DE HABLA CASTELLANA, CHILE Y ESPAÑA	65

3.3.3 CATEGORIZACIÓN Y SUBCATEGORIZACIÓN TEMÁTICA DE LAS NARRATIVAS DE LOS JUEGOS DE MANOS	69
3.3.3 COMBINACIONES GESTUALES EN FORMATO COREOGRÁFICO Y SU RELACIÓN CON LA MELODÍA Y EL TEXTO	74
4. RESULTADOS	77
4.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS JUEGOS DE MANOS EN DOS ÁMBITOS GEOGRÁFICOS DE HABLA CASTELLANA, CHILE Y ESPAÑA	78
4.1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL ORIGEN Y DESARROLLO DE SU REPERTORIO DURANTE LOS ÚLTIMOS 60 AÑOS	78
4.1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESPACIO EN EL QUE SUCEDEN LOS JUEGOS DE MANOS	89
4.2 ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS NARRATIVAS DE LOS JUEGOS DE MANOS EN LENGUA CASTELLANA Y SU TRATAMIENTO EN RELACIÓN A LOS DISCURSOS DE PODER	92
4.3 RECURSOS RETÓRICOS Y COREOGRAFÍAS DE LOS JUEGOS DE MANOS EN CASTELLANO Y SU RELACIÓN CON TEXTO Y MELODÍA	114
4.3.1 VERSOS, RIMAS Y RECURSOS RETÓRICOS	115
4.3.2 SOBRE LA COREOGRAFÍA Y SU RELACIÓN CON EL TEXTO Y MELODÍA	131
5. DISCUSIÓN	155
6. CONCLUSIONES	165
7. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	168
7.1 LIMITACIONES	168
7.2 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	169
8. BIBLIOGRAFÍA	170
9. ANEXO	182
9.1 ARTÍCULOS O CAPÍTULOS PUBLICADOS DURANTE EL PROCESO DE DOCTORADO	183
9.2 EJEMPLO DE TRABAJO DE CAMPO, ATLAS-T8, EXCEL 10 y PREGUNTAS GUÍA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN	186
9.2.1 LIBRETA DE TRABAJO DE CAMPO	186
9.2.2 ATLAS-T8 Y EXCEL-10	189
9.2.3 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN	192
9.3 EJEMPLO DE AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO	194
9.4 FOTOGRAFÍAS DE MUESTRA DE GRUPOS DE DISCUSIÓN	197
9.5 LISTA REPRESENTATIVA DE LOS JUEGOS DE MANOS EN HABLA HISPANA	200

1. INTRODUCCIÓN

Todas las historias empiezan por una razón, se explican porque aportan conocimiento o esperanza. O porque nos recuerdan tiempos mejores que devuelven en el presente la ilusión. Esta investigación, sin dejar de ser sistemática y dentro de un marco psicosocial, empieza como empiezan las historias. Este primer capítulo muestra cómo llegué a querer conocer en profundidad los juegos de manos y por qué creo que es importante tratarla desde un enfoque científico. Además, presento ciertas consideraciones preliminares esenciales para poder abordar los juegos de manos. Pero primero, lo más importante:

Agradecimientos

A mi infancia, sí. Creo que a quien primero debo agradecerle esta tesis doctoral es a mi infancia. No es una persona, sino un conjunto de cosas, espacios, sujetos llamados familia y amigos, experiencias vitales, chillidos de recreo, el juego, el aburrimiento, el presente que tanto nos daba por aquél entonces. Todo su conglomerado guardado en mi memoria es al primero que le debo este trabajo. Siento un agradecimiento enorme por esa época de mi vida que tanto me enseñó y qué poca importancia le damos, incluso a día de hoy, por más libros que la destaquen.

A mi espiritualidad. Porque la fe, bien comprendida, logró sacar de mí la paciencia que, con amor, toda tesis doctoral necesita. Confié. Finalmente, confié.

A mi madre, por desafiarme en cada reto y obligarme a reforzar mi posición. Gracias a ella, y a pesar de la vida, he hecho todo lo que pasó por mis manos sin perder la confianza, incluida esta tesis doctoral y los años previos de investigación. Eres una gran institutriz.

Al Albert Casals, por haberme dado apoyo incondicional y haber creído en mi desde el primer día. Es un investigador excelente, paciente, metodológico, vocacional y nunca baja la guardia. Es pedagogo en su esencia, confía en su alumnado y da todo aquello que está en sus manos. Todo esto es lo que me llevo de ti y te estaré siempre profundamente agradecida.

A Jenny Cubells, porque en seguida trajo la energía y la motivación necesaria para tirar adelante esta tesis. Ella me aportó la perspectiva que faltaba para comprender a nivel psicosocial los juegos de manos y darle, precisamente, la luz que estaba buscando.

Gracias por trasladarme tu conocimiento en el ámbito y confiar en mí. Por tu sinceridad, por tu apoyo y tu sonrisa cuando la he necesitado.

A Jacob Rekedal, gracias a su visión etnomusicológica y su gran pasión por este ámbito de investigación pude llevar a cabo mi estancia en la Universidad Alberto Hurtado con un acompañamiento exquisito a nivel profesional. Se preocupó de darme todo lo que necesité, tanto a nivel social como metodológico. Gracias por todos esos meses y ojalá podamos cruzarnos de nuevo.

A todas las personas que han formado parte de esta investigación dentro de las entrevistas y grupos de discusión. Porque me han regalado sus infancias, sus memorias, sus recuerdos a veces duros, entre lágrimas, y otras veces bailando y cantando. Espero que os llevéis con vosotros esta experiencia como un regalo, tal como lo fue para mí.

A las niñas y niños que me enseñan tanto cada día. Son mi alimento para sonreír y darme cuenta de todo lo que olvidamos los adultos al crecer. Gracias por hacerme recordar quien soy.

A mis colaboraciones previas de investigación en psicología comparada en Max Planck Evolutionary Anthropology, especialmente, con los chimpancés infantes y adultos. Por haberme enseñado que el juego es el comportamiento más importante para crearnos como seres sociales capaces de aportar al grupo aquello que necesita para mejorar. Porque fue con vosotros que aprendí a olvidarme de mí y a observar. Que aprendí que yo solo soy uno más en un mundo lleno de interacciones.

A la secretaria de mi departamento, Cristina, te he llamado tantas veces para que resolvieras mis lagunas habituales que creo que, honestamente, sin ti no hubiera sido capaz de finalizarla nunca. Gracias por tu buen humor y tu cordialidad.

A aquella desconocida trabajadora que cada mañana o tarde me dejaba un café preparado al punto que me gusta, en el departamento donde trabajaba, en Chile. Era el arranque, te recuerdo y no se me olvida.

A todos los amigos que me han acompañado en este viaje, Iván, Nico, Jorge, Gemma, Ariadna, Anna, Judith, Gonzalo i un sinfín de remontadores emocionales. Gracias por hacerme levantar y ayudarme a tomar buenas decisiones.

A mis estudiantes y oyentes. Por interesaros en aquello que os transmito y cuestionarlo. Me encanta aprender juntos.

A Maiol Sanauja, mi marido y pareja incondicional. Luchador nato. En eso siempre nos hemos acompañado. Es por tu empeño en mejorarnos a nivel profesional, por tu fuerza, que también hoy escribo estas palabras.

A Sibil·la, mi hija. Gracias por llegar y cambiar mi vida entera.

1.1 ¿UN SIMPLE JUEGO INOCENTE?

Hace mucho tiempo, los juegos de manos formaron parte de mi infancia. Era una niña muy comunicativa y recuerdo disfrutar de buscar compañeras para divertirme a hacer *Horóscopos* o *En la calle veinticuatro*. Corrían los felices años noventa de una infancia tranquila en un pequeño pueblo llamado Cardedeu. Una de las cosas que solíamos hacer en el patio de mi escuela era precisamente los juegos de dar palmas, también conocidos como juegos de manos. En mi memoria aún quedan restos de envidia o de esperanza de ser escogida en el *Conejito de la Suerte* donde se descubrían los amores y las mejores amigas, a través de un abrazo o beso final. Había todo un entramado social en el que se ejercían poderes de grupo, donde algunas (o algunos) participantes eran más buscadas que otros y se establecían vínculos, jerarquías e identidades colectivas.

Por aquél entonces no recuerdo haber reflexionado activamente sobre estos juegos. Yo sabía que trataba de cosas chismosas, que nos saltábamos normas, que hablábamos de temas que no podía expresar fácilmente a mis padres o dentro de la clase escolar. Ese aspecto me hacía reír, pero nunca tomé consciencia explícita sobre ello. Me encantaba ver que cada vez se me daba mejor compaginar el gesto con el ritmo y la letra de las canciones, sobre todo porque así me escogerían más para jugar y alimentaba esa parte extrovertida que sigo manteniendo a día de hoy. Debemos recordar que cuando uno es pequeño o pequeña el entramado social es muy importante.

También sabía que las podía encontrar en diferentes ámbitos. En actividades extraescolares, por ejemplo, allí jugaba con otras personas o en mi casa del pueblo, en las montañas catalanas del Montseny donde amaba jugar a las palmas con mi pequeño amigo Oscar. Si hago un esfuerzo, aún puedo oír nuestras voces de pito cantando alegremente *Amarillo*. Pero a pesar de ello nunca nadie me empujó a pensar sobre lo extendidas que

estaban estas canciones. Tenía capacidad para cavilar sobre los juegos de manos, pero sin más, no lo hice.

Cuando cumplí los once o doce años de edad recuerdo dejarlas de lado. Tenía otras preferencias supongo, nunca di importancia al respecto. Me preocupaban otros aspectos vinculados a unos cambios. Sí, unos cambios corporales, cognitivos, sociales que implicaban una reflexión personal y mucho esfuerzo para adaptarme al grupo, lleno de individuos con los mismos problemas de cambio que yo. Empezábamos una nueva etapa vital y en ella, los juegos de manos no tenían ningún tipo de interés. Sencillamente, los olvidé.

Durante mi adolescencia aparecieron en alguna conversación sobre nuestra infancia. Muy propio de una época vital en la que buscas semejantes. Nos parecía curioso que todas conociésemos los juegos de manos, incluso los reproducíamos de nuevo y allí estaban, a pesar del tiempo. Muchas de mis amigas los recordaban fervorosamente, yo por el contrario necesitaba un poco de práctica, pero a través de ella, conseguía finalmente recordarlas. Era entrañable ese ejercicio de memoria colectiva. Y enseguida, ahora sí, comentarios y reflexiones sobre los juegos de manos. “- ¿Os habéis fijado con lo que cantábamos? -Hay algunas muy fuertes ¿No? -Yo no era consciente de que eran tan fuertes, o incluso había que eran estúpidas.”

Aquí fue donde empecé a reflexionar sobre esta práctica infantil. Las veces que llegamos a jugar y como se mantuvo en el olvido por tanto tiempo. Me parecía sorprendente la magia en la que lo popular, es mientras uno tiene voluntad de que lo sea, mientras uno ejerce la práctica y le da vida. En mi primera etapa adulta, mientras estudiaba el Grado de Psicología y un Máster en Etnomusicología, volvieron a mí como un claro ejemplo de actividad musical digna de ser estudiada en el marco de la actividad popular infantil. No es habitual encontrar personas de este ámbito interesadas en la infancia. De hecho, yo misma tuve sospechas de que cuando presentara mi idea, parecería ridícula ante los demás estudiantes. Mi sorpresa fue que el día que la presenté, todos los que estábamos en la sala, incluidos profesores y profesoras, habían sido participantes o conocían amiguitos y amiguitas que habían jugado a ellas en el colegio. Un dato importante: en la sala había personas de distintas partes de España y Sudamérica. De repente todo fueron sonrisas, caras curiosas y de nuevo comentarios de tipo ¿Cómo podíamos cantar estas cosas?

Don Federico Mató a Su Mujer

Don Federico mató a su mujer,
la hizo picadillo y la puso en la sartén.
La gente que pasaba olía queapestaba,
era la mujer de Don Federico.
(Yo misma, Cardedeu, 1994)

1.2 JUSTIFICACIÓN

La investigación de Doctorado aquí presente continúa a una investigación de Máster previa, desarrollada por la misma autora (ver Riera, 2013) y que ha sido incluida en el estado de la cuestión como parte del corpus bibliográfico. Se trató de un estudio exploratorio con perspectiva etnomusicológica llevada a cabo en susodicho pueblo de Cardedeu, que también fue incorporada de nuevo en la investigación presente para su estudio diacrónico y renovación de datos.

Se incluyó una escuela de primaria y ocho grupos de discusión de la misma localidad, siendo la persona más mayor nacida en 1914. Al ser una primera aproximación, el principal objetivo fue explorar la función particular de los juegos de manos diferenciándose así del resto de canciones-juego populares que hacen las niñas (y los niños) en el recreo u otros espacios lúdicos. Para ello se llevó a cabo un estudio múltiple de carácter etnográfico, basado en la observación y el registro de material audiovisual. A través de esta investigación se pudo conocer la función psicosocial de los juegos de manos como una práctica cultural donde sus participantes construyen, negocian y se apropian de la cultura en la que viven mientras disfrutan del carácter lúdico y lo envuelven en un manto de inocencia infantil, por lo que el adulto no presta casi atención. No solo eso, se destacó el espacio que ocupa el juego como significativo para la construcción identitaria del género femenino, frente a su opuesto, la pista de fútbol. Otro aspecto que se describió en el trabajo anterior es la edad de los participantes, que va de los 6 años hasta los 10 años.

En el trabajo de campo se observó que su riqueza ritmicomelódica no podía ser entendida a través de los patrones rítmicos tradicionales, aunque se reconocían algunas características del modelo formal para canciones infantiles descrito por Ayats (1994). Siguiendo con sus elementos musicales y gestuales, a través de la observación se describieron dos tipos de coreografía, por un lado, las que la autora llamó “Coreografía por repetición” y por otro, las llamadas “Coreografías descriptivas”. Las primeras eran gestos ordenados en ciclos que tenían formas distintas de presentarse y que podían ser utilizadas para diferentes juegos de manos. Las segundas, se tratan de gestos descriptivos que refuerzan significados expresándose corporalmente junto con gestos de enlace extraídos de uno de los posibles ciclos de las “Coreografías por repetición”.

A través de los grupos de discusión con participantes de la misma localidad, pero nacidos alrededor de Cataluña y España, allí descubrí que los juegos de manos padecen un cambio progresivo que empieza en los años 70’ (vinculándolo a los movimientos liberales de la época que influenciaron en los límites de los espacios públicos y privados, así como a los roles de género) y que se mantiene hasta el día de hoy. A partir de la fecha indicada, los juegos de manos se conceptualizan como tales, con características propias y con un alto componente identitario vinculado al género femenino. Esta fecha de origen coincidiría con la misma fecha que Martín (2002) había dado para los juegos de manos en su investigación de doctorado en la región de Murcia (España).

En relación a las narrativas utilizadas, se describió a los participantes menores como agentes de socialización capaces de crear, reforzar, negociar y subvertir constantemente el canon hegemónico propio de la postura moral de la cultura a través del juego, en este caso los juegos de manos. Esta capacidad narrativa se ve, según la investigación previa (Riera, 2013), potenciado por la música, que tal y como definió Ayats (2010) tiene la capacidad de hacer perder la responsabilidad del acto a los individuos que la cantan y la juegan, quedando invisible en la colectividad.

Las publicaciones vinculadas a esta investigación previa son las siguientes:

- Riera, J. (2013). *Don Federico mató a su mujer y altres cançons de picar: un espai de construcció, negociació i apropiació de la cultura*. [Tesina de Máster].

RECERCAT: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <https://hdl.handle.net/2072/221423>

- Riera, J., y Casals, A. (2014) “Cuando la música nos exime: las canciones de dar palmas como actividad de negociación cultural”, Ankulegi. *Revista de Antropología Social*, 18,111-124.
- Riera, J. (2015). Canciones de dar palmas, generadoras de identidad. *Cuadernos de pedagogía*, 456, 88-94.
- Casals, A., y Riera, J. (2015). We are Gunslinging Girls: gender and place in playground clapping games. *Atlantis*, 37(1), 54-69.

Ante la anterior investigación, una vez explorado a través de ella el objeto de estudio, me di cuenta que aún faltaba mucho por descubrir sobre ellas y que el corpus bibliográfico era tan reducido que no se había llevado a cabo investigaciones profundas al respecto de tales prácticas en lengua castellana. Existían, como veremos, repertorios sobre los juegos de manos en castellano y algunos estudios sobre temáticas y cuestiones de género, así como de sus patrones rítmico-melódicos en juegos de manos de habla inglesa. Pero se mostraba un espacio vacío de conocimiento con respecto a las de lengua castellana. Debido a las grandes extensiones geográficas en las que se da esta práctica social en castellano, quise extender esta investigación y profundizar aún más en los juegos de manos de habla hispana.

Por lo tanto, debido al escaso estudio de juegos de manos en habla castellana y partiendo del corpus del estudio exploratorio que precede, esta investigación de doctorado se dispone a ampliar y estudiar en profundidad los diferentes elementos que conforman los juegos de manos en habla hispana esta vez de forma internacional, contando con dos contextos iberoamericanos: España y Chile.

1.3 CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En este apartado, dividido por diferentes secciones, presentamos una definición de los juegos de manos, hablamos sobre la Beca Santander iberoamericana que hizo posible esta investigación, resaltamos cuestiones de género y cuestiones de plagio que pueden afectar

al contenido textual de la investigación y, por último, las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta a la hora de investigar con participantes niñas y niños.

1.3.1 QUÉ SON LOS JUEGOS DE MANOS

Para poder abordar este objeto de estudio es necesario hacer de inicio una aproximación terminológica. Las *canciones de dar palmas, juegos de manos o juegos de palmas o palmadas* son un género específico y popular dentro de los juegos infantiles (Arleo, 2001; Martín, 2002; Murillo, 1986; Opie y Opie, 1985). Su terminología, como objeto popular que es, está viva y depende generalmente del contexto donde se desprende. En Cataluña se las conoce como *cançons de picar mans* (canciones de picar manos), mientras que en el resto del territorio español, lo más probable es encontrarlas como canciones de dar palmas. En Latinoamérica son más conocidas como juegos de manos. En el estudio de Murillo (1986) que veremos más adelante, hecho en Costa Rica, las citan como juegos de palmas o palmadas. Además, dato que adelanto de capítulos próximos, un posible predecesor de los juegos de manos es llamado *palmitas*. Concepto que aparece en la siguiente canción de dar palmas:

Palmas Palmitas

Palmas palmitas que viene papá.

Palmas palmitas que en casa ya está.

Tortillas pal niño, tortilla y fregar.

Palmas palmitas que viene papá.

En esta investigación se observarán las distintas terminologías para respetarlas todas en su conjunto. Siguiendo al artículo Riera y Casals (2014) “se trata de canciones motrices en que dos o más participantes se colocan uno enfrente del otro –o bien en círculo si son más de dos– y golpean sus manos u otras partes del cuerpo intercalando también, a veces, gestos descriptivos. En ellas, existe una coreografía que se repite de forma cíclica mientras se canta la canción. En general, niñas de entre 6 y 10 años son las protagonistas habituales, aunque depende del momento histórico y el marco cultural en el que se desarrolla (p. 112).

1.3.2 BECA SANTANDER IBEROMERICANA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación contó con el apoyo de la **Beca Iberoamérica Santander Investigación** con la que se pudo formalizar una estancia de investigación en la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile de 4 meses, de junio 2019 a octubre 2019. En esta investigación, Jacob Rekedal, Doctor en Etnomusicología por la Universidad de California e Investigador en el Instituto de Música de la Universidad Alberto Hurtado, en Chile, tuvo una gran presencia en el seguimiento de esta Tesis durante la estancia internacional.

Este programa, impulsado por el Grupo Santander, tiene el objetivo de reforzar la movilidad e intercambio de profesores e investigadores entre universidades iberoamericanas. Debía ser entre universidades que se encontraran listadas en la convocatoria. Tanto la Universitat Autònoma de Barcelona como la Universidad Alberto Hurtado formaban parte del corpus. Esta Beca otorgó un valor unitario de 5000 euros como respaldo a la estancia internacional.

1.3.3 CUESTIONES DE GÉNERO

Es probable que quien esté leyendo este texto encuentre en la escritura de los resultados una tendencia al binarismo de género dando por hecho una Verdad apropiada de inicio en la que se asume que solo las niñas son participantes de los juegos de manos y solo los niños son aquellos que no participan. Otro ejemplo, es probable que diga “aquellos que no participan” o bien, “las participantes” cuando en realidad, existen sujetos masculinos en las muestras adoptadas, pero en una minoría muy marcada. Por el contrario, y siguiendo con un discurso binario, existen participantes niños y existen no participantes niñas, aunque no es así en su mayoría. Es por eso, por una cuestión de mayoría, que se asume en algunos casos el determinante femenino en participantes y el determinante masculino en los no-participantes. A pesar de ello, soy consciente que desde el enfoque socioconstruccionista, que se asume en esta investigación, el género es construido a través de la práctica social y es por ello que, como consideración ética, advertimos que esta diferenciación aparece para simplificar en algunos casos la investigación y presentar el

género mayoritario en los determinantes que acompañan ciertas prácticas, pero siendo en todo momento consciente del sesgo que supone.

1.3.4 CUESTIONES DE PLAGIO

En muchos casos se hace referencia al estudio anterior al que sigue esta investigación por ser precisamente, su continuación. Es por ello que, a pesar de formar parte de investigaciones hechas por la misma autora, se ha decidido referenciar de forma explícita la investigación anterior cada vez que aparece citada en el texto para evitar cualquier cuestión de autoplagio asociado.

1.3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS

En el campo de la investigación clínica existen siete requisitos éticos que debe seguir cualquier investigación (Emanuel, 1999), de los cuáles podemos adaptarlos a la investigación psicosocial del siguiente modo: 1) Debe tener valor social y científico, útil para la población, 2) Debe tener una validez científica, es decir, que se hayan seguido métodos controlados y que puedan replicarse, 3) Se deben escoger equitativamente los sujetos que interesan para el estudio sin discriminar en aspectos que no son necesarios ni influyentes en los resultados, por ejemplo, no es necesario que todos los sujetos de un estudio sean caucásicos cuando se pone a prueba un test psicométrico en España, 4) Deben minimizarse los riesgos y que los beneficios siempre sean favorables y maximizados, siendo así también para los propios participantes, en otras palabras, deben haber más beneficios que riesgos para los sujetos de estudio, 5) Debe existir una evaluación a través de un comité científico (en este caso los investigadores correspondientes a dirigir ésta tesis y las evaluaciones anuales) que valore la población sujeto propuesta y todas las características anteriores, 6) Se debe informar a los sujetos potenciales del propósito de la investigación, sus riesgos y beneficios, así poder decidir si quieren formar parte (o no) del estudio. Finalmente, 7) Se debe respetar a los sujetos mediante: la posibilidad de salirse de la investigación, la protección de su privacidad mediante la confidencialidad, la provisión de información y la vigilancia continua de su bienestar.

Como se podrá observar, la investigación presente tuvo en cuenta los siete criterios éticos. Todos los centros escolares recibieron un consentimiento informado para los padres y las madres del centro escolar en el que se describía la investigación y el procedimiento de la recogida de datos y destacando el anonimato de estos, el carácter científico del estudio y remarcando que no existe en ningún caso un interés comercial o lúdico. Se trata de un documento escrito con un lenguaje apropiado para la población general, de manera que puedan comprender el tipo de trabajo de campo al que pueden participar sus infantes. Al ser un trabajo de campo de recreo y contar con muchos niños y niñas, los padres y las madres podían firmar el consentimiento de vuelta para negarse a que su hijo formara parte de la investigación. El centro tenía la obligación de informar al investigador de aquellos casos y yo, como investigadora, debía aceptar y respetar que ese sujeto no formara parte del trabajo de campo, aspecto que se siguió con firmeza. Además, se pidió, mediante un documento, autorización a los directores de los centros escolares para poder proceder con las observaciones. Esta decisión fue tomada partiendo de la opinión que los participantes son seres con libertad individual y tienen derecho a decidir formar parte (o no) de una investigación.

Los participantes se deben sentir seguros, cómodos y poder confiar en abandonar en cualquier momento, así como evitarles cualquier daño. En este caso, al ser menores, se tomó en cuenta la decisión personal de ellos y ellas mismas en formar parte de la investigación, así como de sus tutores legales. Existió dos casos en los que tuvimos que adaptar el trabajo de campo a las necesidades expuestas por parte de los centros. En un caso, una participante no pudo ser grabada, registrada ni observada en esta investigación. En otro caso, en una de las escuelas, se prohibió el uso de grabaciones de video como técnica de recogida de datos, aunque sí se pudo adoptar grabación de audio y libreta de campo. En todo el resto de casos se siguió el procedimiento descrito en cada objetivo.

Por su lado, los grupos de discusión y entrevistas que transcurrieron fueron todas consensuadas previamente con los participantes, por lo que la información se les daba directamente a ellos mismos. Una vez decididos los grupos o la entrevista individual, se les enviaba la información con el lugar, fecha y hora de reunión para que pudieran asistir. Al inicio de cada grabación, se les preguntaba si estaban de acuerdo a ser grabados y formar parte de esta investigación. Como fueron informados previamente, no hubo ningún participante que negara incluirse en el estudio.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como todo estudio, esta investigación no pudo hacerse separada de su historia que la precede y que la envuelve en el presente. No basta con estar motivados para escoger un tema de interés y así justificarlo sin más, sino que el proceso de investigación debe pasar por el estudio analítico del conocimiento acumulado a través de los años. Este proceso, que empieza al inicio de la investigación y debe seguir vivo hasta el final, nos suscita preguntas, nos da respuestas, nos lleva a reflexionar en profundidad sobre los vacíos en el área de estudio y finalmente, a sintetizar el marco actual del conocimiento científico producido del que partimos para decidir y justificar los objetivos. Es por ello que este capítulo es piedra angular de la investigación a la que estáis a punto de adentraros.

A través del estado de la cuestión comprenderemos la importancia de la etapa infantil en la construcción de sujetos en un contexto determinado para así conocer mejor los participantes de los juegos de manos y su rol en su performatividad. Precisamente hablando de roles, el género será una de las construcciones con más significado en la práctica social de los juegos de manos siendo en su mayoría, niñas ejecutoras y creadoras capaces de seguir la hegemonía o ser transgresoras de su propia cultura. Es por ello que le sigue un apartado sobre la historia de la mujer durante el siglo XX y las olas del feminismo que preceden para comprender su construcción dentro de los dos marcos contextuales que aquí nos interesan, especialmente, en España y Chile. Finalmente, contamos un apartado dedicado a los juegos de manos en la etapa infantil como práctica social, detallando en sí nuestro foco de investigación y señalando todo aquello importante para su entendimiento y posicionamiento respecto a los objetivos.

2.1 CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS EN LA ETAPA INFANTIL

En este subapartado se destaca el rol activo de las niñas y niños en la construcción de la cultura y la fuerza del juego simbólico como uno de los medios en que se hace posible. Finalmente, se destaca la construcción de la identidad de género en la etapa infantil otorgando en este período la relevancia que le pertenece como espacio de refuerzo de normas hegemónicas y de su transgresión.

2.1.1 EL ROL ACTIVO DE LAS NIÑAS Y NIÑOS

Los nuevos estudios sociales (...) destacan, tanto su tendencia a reproducir las relaciones sociales dominantes, como también su capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto (Vergara, 2015, p. 56).

Al contrario de la concepción clásica sobre la adquisición del conocimiento que cree que éste se localiza dentro de las mentes de los individuos singulares y no fuera de ellos, el conocimiento no es posesión de las cabezas de los individuos separados y enfrentados para la supervivencia y el éxito. El socioconstruccionismo es el posicionamiento por el cual la cultura pasa a reemplazar la verdad única y esencial que separa a los individuos, viendo al conocimiento no como un producto de las mentes pensantes sino dentro de las relaciones comunitarias (Gergen, 2007). Asimismo, desde una posición crítica, la idea de individuo permite la imposición de formas de significar la realidad. En él, aparece forzosamente la noción de mercancía ya que se agencia de la carga que se transfiere fragmentada del otro(s), de aquello que le rodea, pudiendo ver los límites en lo corporal fácilmente cuantificable (Molina, 2004). Este ente fragmentado -definido e limitado- que es el individuo puede ser entendido bajo la noción de sujeto productor, visión foucaultiana, que expresa una ruptura con la idea de un ser pasivo y limitado por su carga significativa, tal y como expresábamos hace un momento. Desde esta visión, el sujeto es creativo, propone alternativas y construye realidades que trascienden de sus propios límites (Foucault, 1991; Molina, 2004).

“Un actor nunca llega hasta el significado, excepto a través de las acciones complementarias del otro.” (Gergen, 2007, p. 218).

La concepción social de la realidad, ha pasado por varias definiciones, desde formas constructivistas clásicas para representar la estructura de la sociedad de Berger y Luckmann (1966), pasando por teóricos como George Kelly (1955) o Piaget (1961) que destacan posiciones más cognitivistas hasta figuras como Gergen (2007) o Vivien Burr

(1995), basados en la construcción social. Cada teórico le ha otorgado un significado diferente según su posición investigadora, aunque todos ellos concluyen en que la realidad es producto de la acción humana y no de una naturaleza esencial objetiva. El estudio desde lo social nos lo podemos plantear como un *continuum* que va desde el constructivismo social, aún vinculado a la idea de mente e individuo separado del otro, hasta llegar a las teorías socioconstruccionistas, en que los sujetos pasan a fundirse en el espacio, siendo producidos y contruidos por los discursos, por el lenguaje. Damos un repaso a los primeros para poder acabar entendiendo los segundos, perspectiva de la que nos servimos en esta investigación.

La primera influencia que recibieron los postulados constructivistas fue la del filósofo Immanuel Kant. Este propuso que la realidad era una construcción intelectual determinada por categorías mentales previas a la experiencia, con lo que la verdad existe en tanto que se piensa (López-Silva, 2013). El constructivismo social, encuentra sus bases en los trabajos de Vygotsky (1977) y Jerome Bruner (1990) e indica que “la mente construye la realidad a través de su relación con el mundo (...) determinado por la influencia de las relaciones sociales que el sujeto posee cuando lleva acabo la acción constructiva” (López-Silva, 2013, p. 4). En él, se destaca los procesos cognitivos y el entorno social como puntos centrales en la construcción del conocimiento a través de las representaciones de la realidad. Por lo que las relaciones sociales anteceden a la construcción del individuo como ente limitado en un contexto.

Es precisamente en este punto, cuando debemos presentar el precursor del socioconstruccionismo que defendemos en esta investigación. Se trata del Interaccionismo simbólico, acuñado en 1937 por Herbert Blumer, interesada por el impacto recíproco entre individuo y sociedad. Ha sido una de las corrientes más influyentes en la psicología social (Pons, 2010). Esta corriente se basa en tres sencillas premisas (Blumer y Mugny, 1992, p.1): a) “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas [situaciones, conductas, objetos físicos, personas, instituciones u otras categorías] en función de lo que éstas significan para él”., b) “”el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo”., y, c) “los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas”.

El ser humano no es un mero receptor pasivo de estímulos exteriores, si no que tiene la capacidad simbólica de atribuir significados a las cosas en torno a procesos compartidos de interacción y en este entramado, la sociedad pasa a ser el tejido de interacciones simbólicas yendo más allá de dos realidades vinculadas (sociedad e individuo), por lo que las sociedad son en definitiva, los individuos y está dentro de cada uno de ellos (Pons, 2010). Desde este punto de vista el postulado metodológico que enmarca sus investigaciones expresa que sólo el proceso de interacción entre sus miembros debe (y puede) ser analizado, prestando atención exclusivamente a la *inter*-acción social desde el punto de vista de los actores (1978).

Desde la aportación de Blumer y el interaccionismo simbólico, se inspirará Kenneth Gergen como padre del socioconstruccionismo o construccionismo social que seguimos como paradigma teórico en esta investigación. Apareció por primera vez en manos de su artículo <<La psicología social como historia>> publicado en 1973 donde mostraba un claro interés por la construcción interindividual de la realidad conocida (Pons, 2010). Este autor, entenderá que el conocimiento se crea en las relaciones, siendo el medio por el cual los sujetos emanan.

Existen algunos conceptos definidos por el autor y en los que se basaron otros autores como Vivien Burr (1995), que pueden ayudarnos a comprender el proceso por el cuál uno se agencia del conocimiento y este se moviliza entre los actores. El primer concepto es la *Indeterminación*, es decir, cualquier significado que se establezca va a estar abierto a continuas resignificaciones sin que las palabras involucradas sean fijas en un tiempo ni lugar. La *Polivocalidad*, define que los individuos relacionados entre sí se apoyan en prácticas anteriores que dan sentido a las presentes, por lo que se añaden muchas voces cada vez que alguien interviene en un conocimiento, reforzando o eliminando significados que quedan obsoletos. La *Contextualización*, hace referencia a las condiciones materiales específicas en las que se da el objeto significado y donde se facilita o se limita su aparición. En otras palabras, las concepciones y categorías que utilizan los seres humanos son específicos de una cultura y momento histórico determinado. La *Pragmática*, se refiere al lenguaje como rasgo constitutivo de las relaciones, lo que se dice y procede entre ellas, equivale a construir el mundo. Finalmente, las *Variedades de construcción*, es decir, las diferentes formas de comprender la construcción de la sociedad y del individuo.

Vivien Burr (1995) en su libro *Introducción a la Construcción Social* define al conocimiento como el resultado de una construcción colectiva, tal y como hemos estado describiendo en este apartado. La verdad, pues, no deriva del conocimiento objetivo del mundo si no que solo se construye mediante la interacción social en nuestras prácticas sociales. Estos procesos interactivos, vivos, es donde emerge el mundo que conocemos y no en las mentes separadas de los sujetos.

Los niños y las niñas no están exentos de tal construcción, de hecho, la cultura es influenciada por los parámetros infantiles, a través de su propia creación cultural, reconstruyendo sus límites en la llamada cultura infantil, poniendo al niño y a la niña en el lugar que le corresponde como actor social (Arleo, 2011). El proceso por el cual los niños y las niñas intervienen en la construcción social de sujetos con identidad propia pasa por el uso de espacios concretos, repetidos en el tiempo, en los que se recrea y se reconstruye su relación con el entorno (Lavignolle, 2015). De hecho, la “cultura de masas” tal y como expresa Gilles Brougère (2010) y que hace referencia aquellos elementos que los adultos crean para los niños, por ejemplo, dibujos de televisión, tienen éxito porque los niños y niñas se apropian del concepto y juegan con él a través de aquello que ellos mismos crean lo cual modifica a su vez la “cultura de masas”. Es decir, funciona porque “la cultura infantil” se lo agencia. Esto demuestra la gran influencia que tiene la cultura infantil respecto, en este caso la “cultura de masas” creada por los adultos. También Saltari y Welch (2022) demuestran que los participantes de los juegos musicales infantiles tienen habilidades creativas al inventar maneras de extender su juego musical en el espacio y el tiempo, destacando las filas antes de entrar en la escuela o incluso dentro de clase, ya sentados en sus escritorios. Muestran la capacidad de cambiar el entorno que les rodea para satisfacer sus necesidades e intereses, demostrando un grado de control y autonomía frente a otros no participantes.

Muchas veces, en el estudio del conjunto de relaciones de poder y saberes que conforman nuestra idea de individuo, perteneciente a un grupo cultural específico, obviamos el rol activo de la infancia porque la niñez queda supeditada a los intereses del mundo adulto, afectando al protagonismo de los niños y niñas en la construcción de la vida social actual (Hedrerá y Martínez, 2018). Esto sucede porque en el imaginario colectivo se representa una infancia inocente, incapaz de comprender los matices de la vida adulta, asociados a la honestidad, la bondad y a la pureza. Su escasa experiencia con la vida se les excluye de ciertas capacidades cuando en realidad el niño y la niña tienen roles activos en la

construcción de sujetos y están lejos de ser seres subordinados a un mundo adulto determinado (Vergara et al. 2015)

De hecho, desde una mirada adulta, los niños y niñas parecen ser “ciudadanos no participantes”, en otras palabras, depósitos inocentes donde abocar la “memoria” recibida de los individuos adultos (Hedrerera y Martínez, 2018). Al contrario de estas creencias comunes, los niños y niñas poseen una capacidad de interpretar de manera sutil su entorno y posicionarse de manera crítica respecto a los modos de vida. Es decir, como sujetos pensantes y partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento (Vergara, 2015). Un ejemplo del poco reconocimiento que tienen los niños en el contexto social por parte de los adultos lo encontramos en el estudio de Dockett y Perry (2005). En él se estudió las expectativas de adultos y niños pequeños sobre lo que representaba para ellos el inicio de un nuevo curso en la escuela. Los resultados demostraron que las expectativas eran distintas entre los niños y los padres, pero en cambio, las voces de los niños pequeños no fueron respetadas ni reconocidas en el ámbito escolar, solo los adultos eran escuchados. No dándoles la posibilidad a modificar la realidad.

A pesar de ser reciente esta mirada investigadora sobre el rol activo de los infantes (Vergara, 2015) ya hace mucho tiempo que en los discursos académicos en Ciencias Sociales y Psicología se pone en relevancia el espacio de juego como campo de pruebas y preparación decisiva para la vida en sociedad (Blatchford 1998; Elkonin 1980; Thorne 1993; Lobato 2005). De hecho, Barreto (2014) destacó algunos conceptos que permiten acercarnos al trabajo investigador de la infancia desde la perspectiva constructorista social. Entre ellos se destaca: a) Dar relevancia a su “voz” deconstruyendo la idea de que los niños son, diferenciados del adulto, entes inacabados sin poder de legitimación; b) El análisis de sus narrativas, como forma de comprender los procesos de educación, socialización y adaptación que pueden favorecer procesos de inclusión; c) llevar a cabo un trabajo relacional que permite comprender la vida intersubjetiva de los niños y niñas otorgándoles el poder de la palabra; finalmente, d) Entender la categoría “infancia” como un concepto dinámico y transformador al paso del tiempo en el que intervienen varias disciplinas de investigación.

2.1.2 DEL JUEGO SIMBÓLICO COMO MEDIO DE CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA

Los juegos de manos son juegos rítmico-melódicos y gestuales de carácter simbólico. Todos hemos oído hablar de ellos, puesto que forman parte de nuestra infancia. Según las necesidades de los participantes el juego se va desarrollando de una forma u otra al paso del tiempo. Este apartado sirve precisamente para entender la idea de juego desde un punto de vista psicosocial hasta llegar al juego simbólico, desde una mirada constructivista hasta la perspectiva de la construcción social para revelar su función como espacio de creación, reproducción y subversión de normas sociales.

El origen de la palabra “juego” procede del vocablo “iocus -i” (significa broma, gracia, chiste) y “lūdus, -i” (significa diversión), por lo que un primer acercamiento nos indica que se trata de un espacio en el que uno se divierte a través de una práctica que suscita broma, gracia o chiste. Lo cierto es que no existe una definición a día de hoy universalmente aceptada sobre el juego que abarque todas las características que conocemos hoy en día sobre él (Gallardo-López y Gallardo, 2018). A pesar de ello, un punto en común de muchos autores en la teoría clásica sobre el juego, es que éste es compartido con otros animales no humanos y que ya existía inclusive antes de la aparición de la cultura, siendo parte de hecho del origen del lenguaje (Zapelli, 2003).

Dicha idea ya fue destacada por Burghardt, en el año 1984, el cuál expuso cinco criterios básicos dentro de una definición esencial de juego en la etapa infantil tanto humanos como animales no humanos: a) El comportamiento debe ser voluntario., b) Debe suceder en un espacio relajado y seguro., c) El comportamiento no es funcional en el contexto observado., y finalmente, d) Los comportamientos se repiten pero los elementos del comportamiento son exagerados, segmentados y no secuenciales en relación con la variante funcional del comportamiento. Para Eberle (2014) el juego es un proceso dinámico y no lineal en el que se presentan varios elementos: a) La anticipación: a través de la cual se dispone el juego., b) La sorpresa: que constituye la recompensa., c) El placer: eje central del juego como incentivo para seguir jugando o invitar al juego., d) La comprensión: que incrementa la empatía y entendimiento., e) La fuerza, a través de la cual se sostiene el control de la situación, la pasión y la creatividad, y finalmente f) El equilibrio: que define un juego donde la fuerza y la comprensión se dan a la par.

Entrando de lleno en los juegos infantiles de sujetos humanos en el que participa el lenguaje y el desarrollo cultural, Huizinga (1990) habló de acción libre coextensiva del término “cultura”, que aparece en un espacio físico y temporal determinados en el que deben seguirse unas reglas obligatorias que han sido previamente aceptadas por sus participantes. También describe la tensión y la alegría que acompañan al juego y la consciencia que sigue a sus actores en “ser de otro modo” que en su vida cotidiana. Esta idea ha sido destacada también por otros autores, como Díaz (2007), el cual subrayó cómo en determinados tipos de juego el niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve en la realidad, alcanzando así, una condición en la que empieza a actuar independientemente de lo que observan sus ojos.

Una definición general que asumimos en esta investigación es la de Gallardo-López y Gallardo (2018, p.4) en la que el juego infantil es “una actividad placentera, libre y espontánea que se realiza con el único fin de entretenerse y divertirse, y que ayuda a los niños a conocerse a sí mismos, a relacionarse con los demás y a comprender el mundo en el que viven”.

Díaz (2007), definió el juego según dos contextos. El primero es el *contexto discursivo inmediato* que hace referencia al espacio donde ocurre la interacción social y configura las reglas (y por lo tanto las expectativas), los objetivos, los contenidos, los espacios, tiempos, roles, relaciones y obligaciones; y el segundo, es el *contexto sociocultural* donde se inscribe las pertenencias culturales de los actores, aquí entran las confrontaciones que aparecen en el juego vinculadas a las posiciones sociales de estos y es gracias a este contexto que puede simularse una realidad extraordinaria (dentro del juego) donde es posible actuar como si no existiera la realidad ordinaria en la que sucede.

Siguiendo esta misma línea años antes, Regüillo (1995) ya había destacado que en el juego los niños y niñas ponen en escena el cuerpo, el lenguaje, los gustos, el estilo de vida y la influencia de las Instituciones. Díaz (2007), como hemos visto, refuerza esta idea, destacando que, en él, los participantes naturalizan ciertas prácticas culturales y expresan también posiciones distintas que les permiten conocer el marco en el que viven, tanto en lo personal como en lo social a través de la experiencia del juego, modificando así sus cogniciones, decisiones, comunicaciones, acciones e identificaciones.

Con respecto a la clasificación de los juegos existen tres tipos definidos por Pellegrini y Smith (1998): a) Los *juegos de exploración* que tienen como función explorar el lugar

donde se encuentran, recopilando información y poniendo a prueba su manejo en el espacio., b) El *Juego locomotor* con el objetivo de moverse (correr, escalar o saltar por ejemplo) con mera temática vinculada en el juego, un ejemplo sería el “pilla-pilla”, y finalmente c) El *juego de fantasía o juego simbólico* en el que la fantasía está completamente implicada, con uso de objetos y verbalizaciones con significados no literales, llevando a cabo un rol de simulación distinto al habitual como es (ser una bruja o un pirata). Piaget (1945), desde un punto de vista de la estructura cognitiva, entendía que el juego desarrolla nuevas estructuras mentales a través de un proceso de acomodación de conceptos que va asimilando y que obligan a modificar las propias estructuras intelectuales previas. Este autor clasificó el juego en cuatro tipos (de ejercicios, de reglas, de construcción y simbólicos).

En este estudio clasificamos los juegos de manos en base a la clasificación concebida por Daek en el año 2012. Esta autora diferencia primeramente entre juego grupal y juego individual. Respecto al juego individual encontramos: a) juegos con objetos, b) juegos sin objetos de representación o imitación. Respecto al juego grupal se definen: a) juegos con objetos; b) juegos sin objetos de representación de situaciones cotidianas, imaginarias o mediáticas. Para ello, los participantes se sirven de la imitación, de cuentos o canciones y de adivinanzas o chistes. En este sentido, los juegos de manos están dentro de los juegos grupales sin objetos de representación de situaciones cotidianas, imaginarias o mediáticas (juego grupal simbólico).

Dentro de la definición del juego simbólico y de su funcionalidad también ha habido varias teorías alrededor. El primer punto a tener en cuenta es su momento de aparición dentro del desarrollo evolutivo. Según Bruner (1990) y Pellegrini y Smith (1998) el juego simbólico empieza a existir a partir del segundo año de vida con su fase potencial en la edad preescolar y luego, poco a poco declina a medida que la infancia finaliza para dar lugar a otras preferencias del sujeto.

Si es cierto que esta investigación no se suscribe a las corrientes cognitivistas, quiero destacar algunas ideas que nos ayudan a comprender de mejor manera algunos elementos del juego y que fueron base de los primeros años de investigación sobre este concepto. Según Piaget (1961), el juego simbólico tiene carácter exploratorio y es donde aparece la conducta espontánea, separada de aquella que deviene impuesta por una situación o necesidad adaptativa obligada. El placer en el juego se vuelve objetivo final en sí mismo

en el juego espontáneo no controlado, diferenciado del juego normativo que busca un resultado útil, la eliminación de la meta como motor de la acción. Piaget sitúa los conflictos lúdicos en el mundo afectivo, dentro del juego simbólico y espontáneo ya que los participantes usan esta actividad para poner en práctica su capacidad en resolución de conflictos que aparecen representados. El autor dirá que el ser libera los puntos de conflicto mediante resoluciones de compensación que no necesariamente tienen que ser actos de realidad, es decir, el sujeto no tiene por qué acomodar sus esquemas mentales y de acción en la realidad, si no que puede resolver los conflictos mediante soluciones fantasiosas o bien no necesariamente comprobadas.

Pero como hemos ido observando, el desarrollo humano no puede ser concebido como una característica independiente del contexto en el que éste piensa y actúa. Ortega (1991), autor a caballo entre las teorías cognitivas y el enfoque sociocultural, defendió al juego como un escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto cognitivo, la perturbación responsable del desequilibrio, la permeabilidad frente a elementos nuevos que asimilar, el ajuste acomodatorio de las estructuras antiguas y un cierto grado de equilibrio fluido y flexible, dispuesto siempre a ser perturbado por otros elementos novedosos que en cualquier momento vengan a alterar el siempre dispuesto aparato cognitivo. Es en este espacio relacional en el que la interacción social proporciona al niño o niña la información necesaria y las herramientas para desenvolverse en el mundo, siempre condicionado por el contexto histórico y cultural.

Algunos de los autores en el ámbito de la pedagogía infantil que iniciaron el camino hacia el constructivismo social como punto de partida en la comprensión del juego fueron Elkonin (19880), Vygotsky (1977) y Jerome Bruner (1990; 2002). Hagamos un repaso a sus ideas básicas.

Vygotsky, desde la perspectiva sociocultural de la escuela soviética, considerará que el juego espontáneo no nace de un capricho lúdico emocional del “yo”, como parece indicar Piaget, si no que nace de una necesidad del saber. El juego se encuentra en una zona próxima del desarrollo del niño o niña, donde aparece una relación entre el contexto sociocultural en el que vive y en el que los participantes proyectan las prácticas adultas de su cultura, revisando los roles que pueden tener en un futuro (o en presente) del tipo “ahora yo voy a ser el médico y tú la enfermera” o cuando pretenden realizar acciones como: “estoy arreglando el coche” (Bodrova et al., 2013). Es querer entender lo que

ocurre en su entorno y en los ámbitos no conocidos, lo que empuja al participante a explorar nuevos mundos a través del juego espontáneo. Este autor, contrario a Piaget, sí cree que el juego espontáneo simbólico tiene reglas, basadas en la significación de los elementos simbólicos que aparecen. En cualquier modo, la acción exploratoria a lo largo del desarrollo, es decir a lo largo de los años, se complejiza añadiendo elementos simbólicos cada vez más abstractos. Las acciones se convierten así en significantes de contenidos deseados e imaginados, de la simbolización o de los <<como si>>, en los que el niño o niña está inmerso.

Tal y como dijo Bruner (2002), es un ámbito de aprendizaje en el que se combina pensamiento, lenguaje e imaginación. Llegados a este punto podemos adivinar fácilmente que en estas prácticas sociales infantiles en las que se simbolizan quehaceres normativos hegemónicos de la sociedad de la que se prestan, también se construyen los límites a través de la representación de su subversión e incluso de su exageración. Es por ello que en el juego existe cierto carácter oculto y/o tabú, más o menos prohibido para los más pequeños. Incluso, la curiosidad a lo desconocido y el deseo epistemológico de conocer, incita la acción lúdica en muchas ocasiones (Mead, 1968). No olvidemos que los sujetos infantiles son capaces de captar insinuaciones en el lenguaje y la forma de actuar de los adultos. Por ejemplo, las formas de tratamiento del espacio a través de vallas o puertas cerradas, expresan distancia, limitan a unos y permiten a otros. También el contenido del lenguaje, aquello que se dice y aquello que se calla, a quién va dirigido y a quién no, son matices que los niños y las niñas son capaces de percibir desde que aparece la adquisición del lenguaje (Bruner, 1991). De hecho, e insistiendo en esta idea, el lenguaje es uno de los elementos que facilita la construcción y transmisión de significado porque ayuda a asentar las experiencias compartidas y alcanzables a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística; así como la carga emocional asociada a los significantes, que potencia y ayuda al proceso de aprendizaje a instaurarse (Berger y Luckman, 1968).

“El contenido del juego es el aspecto característico central, en él reconstruye el niño la actividad de los adultos y las relaciones que establece en su vida laboral y social”
(Elkonin, 1980, p.32).

Elkonin (1980), también se trata de uno de los padres de las teorías socioconstructivistas, que pueden relacionarse fácilmente en la misma dirección con las llamadas teorías socioconstruccionistas, tal y como veremos más adelante. Los dos autores, Vygotsky y Elkonin, destacan la importancia del juego simbólico y cooperativo, donde se reconstruyen roles de adultos y sus interacciones sociales. Elkonin subraya que el juego es básicamente social por lo que solo se le puede comprender desde la relación que existe entre este y el ambiente, desarrollando la formación cultural del niño o niña.

En definitiva, desde una visión socioconstructivista podríamos concluir en que los juegos siempre han cumplido una función de socialización muy importante porque sirve como elemento de aprendizaje para el desarrollo evolutivo de los niños y niñas (Gallardo-López y Gallardo, 2018). Un espacio de ámbito de aprendizaje con doble dirección, desde el mundo exterior al interior y de este de vuelta a modificar el exterior en base a nuestros deseos (Molina, 2008).

A pesar de que el constructivismo social sigue poniendo su mirada en la relación entre lo mental y el ambiente, como dos entes que se realimentan y trasladan significado de mente en mente, de individuo a individuo, esta fuente de conocimiento fue una puerta que abrió la posibilidad a repensar el juego en la relación misma emergente entre los sujetos que se da en el ambiente. Es por ello que para acabar de conceptualizar el juego como lo entendemos en esta investigación vamos a poner el enfoque en la práctica social, desde una visión socioconstruccionista.

Siguiendo a Duek (2012), desde la perspectiva del construccionismo social, hablamos de juego situándolo en la intersección entre la cultura, sus condicionamientos, sus posibilidades, la trayectoria social y educativa de quienes juegan y la historia en la que se practica. Para poder ser pensado debe situarse en el entramado social, político y cultural en el que se despliega. No se puede reducir a lo lúdico, si no que atraviesa la sociedad también adulta, más allá de la infancia creando representaciones sociales.

En suma, se trata de un espacio de construcción y de (re)producción social. De hecho, los *juegos del lenguaje* que son usados en la praxis son el origen de las verdades compartidas y/o negociadas, con su valor funcional coordinando todos los participantes en torno a una visión construida sobre la realidad (Gergen, 1997). Podríamos decir que hablar construye el mundo, el lenguaje es una acción previa al pensamiento que solo deviene a través de él (Burr, 1996). Ante ello y vinculando al juego, sus estructuras, reglas, definiciones,

contenido y elecciones deben ser siempre entendidas como manifestaciones culturales históricamente situadas, donde se posibilita la repetición de normas sociales así como también su transgresión y el agenciamiento de los cambios en la práctica (Duek, 1938).

Ya lo decía Foucault en su libro *El orden del discurso* (1970/1992), donde destaca que la acción y el discurso están estrechamente vinculados, ya que el discurso además de ser palabra enunciada es en si misma, acción e ideología producida en la interacción humana en que el saber actúa, se construye y se determina. El sociólogo Huizinga (1938) comprende la dimensión significativa del juego en su praxis e intenta poner la visión no solo en el individuo como ejecutor si no en el ser humano como creador, es decir, que fabrica. Desde el construccionismo social el sujeto que participa en una práctica, incluido el juego, acaba diluyéndose en el medio de comunicación, en la “multiplicidad conversacional” por el que atraviesan narrativas (López-Silva, 2013).

Los participantes de los juegos grupales de representación, como son los juegos de manos, usan el espacio público transformándolo a través de las relaciones y vínculos que se dan a través de su práctica. Este espacio, se relaciona con la construcción de la identidad de sus participantes y del lugar, con su movilidad, con la cohesión social y con las normas sociales, teniendo la capacidad de ir más allá de las normas hegemónicas que imperan los espacios (Ríos y Rojas, 2012).

Quisiera pues, insistir en la idea de que el espacio debe ser entendido como lugar del conocimiento construido, lugar de identidad, relacional e histórico tal y como Marc Augé (1993) destaca en sus estudios y que años más tarde lo hizo Rodó-Zárate (2021) al relacionar espacio con lugar, relaciones sociales y relaciones de poder. La misma autora expone en su libro -y a lo cual esta investigación se adscribe- que el lugar y el momento histórico define la contextualización donde ocurren las dinámicas interseccionales. En otras palabras, las categorías sociales son variables puesto que operan, se articulan y se influyen dentro de un mismo contexto, entendiendo a este como un lugar y un tiempo histórico específico. Coincidimos con Ríos y Rojas (2012) en que las prácticas sociales que se devienen, se refieren pues “*al hacer de las personas*” y su relación con otros individuos que no forman parte de la práctica pero que están ahí, así como con el espacio donde sucede. En el fenómeno social, como es el juego, se manifiesta un sistema de comunicación (lo que se dice, lo que se canta, las formas de expresión del movimiento) y remite a una norma, tal y como dirá Michel De Certeau et al. (1980).

El estudio del juego a través de esta perspectiva permite observar los mundos que se crean y se recrean a través del medio comunicativo (espacio, lenguaje y movimiento) en el que los participantes van coordinando la interpretación de lo observado para que obtengan significado las formas en que cada uno entiende el mundo y sus categorías (Barreto, 2014). En este formato, en el que ninguna norma hegemónica tiene una naturaleza preexistente determinada que la haga ser, la exposición del poder y de su subversión en la práctica social del juego simbólico, pue

den existir representadas de tantas formas como los participantes deseen negociar y manifestar. Es en esta dimensión donde proyectamos identidades alternativas, nos enfrentamos a situaciones paradójicas donde organizamos el juego (o la vida) en modos, en interpretaciones, que pueden o no, existir en otros contextos fuera del espacio de juego (Gutiérrez, 2000).

2.1.3 CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA INFANCIA

La identidad (de género) empieza a crearse y a limitarse desde antes del nacimiento, ante la posibilidad de conocer el sexo del bebé en el periodo perinatal. El bebé se influye desde los primeros días de vida por la elección del color de la ropa, la decoración de su cuarto, los juguetes estereotipados según el género y el contexto social en el que se vive. Es decir, antes de que los niños y las niñas muestren ninguna preferencia en el juego. (Lobato, 2005).

En este sentido, no es necesario llegar a los dos - tres años de edad en la que los niños y niñas empiezan a reproducir en sus espacios no controlados por adultos formas habituales de jerarquización del mundo, para ser individuos sujetos a la cultura. Antes de esto, su cuerpo, su voz, sus expresiones, el color de su piel, su conducta, etc., se vuelven un medio de comunicación en la construcción de identidad(es), no solo del infante, sino de la comunidad en sí misma. Las preocupaciones, obligaciones y culpas de los padres respecto al género de sus hijos y de cómo educarles, pasa por el hijo o hija devolviendo al mundo la imagen que se espera, reforzando las normas hegemónicas.

Ante ello, desde una perspectiva de la construcción social, los cuerpos son ficciones. Los contenidos que pasan por el cuerpo de los niños y niñas, de igual forma que sucede con los cuerpos adultos, son contenidos sociales adquiridos por un proceso de enculturación

de elementos significantes (Geertz, 1995). Michel Foucault señaló el carácter productivo que ofrecen las normas. El género, como norma, produce sujetos y comportamientos limitando los campos de experiencia posibles para cada cuerpo, exigiendo unas verdades, significados y saberes específicos (Foucault, 1991). Es en el conjunto de las normas que el ser, pensado y construido, busca el equilibrio en su propia cultura a través de una conducta recta y acorde con las verdades que los sujetan. Ellos mismos deciden ser sujetos constituidos y constituyentes (Córdova, 2011).

No podría ser posible comprender la construcción social de la identidad de género sin mencionar a Judith Butler (1999). Para la autora, existe un sistema de género binario que relaciona el sexo, el género, la sexualidad y el deseo. Esta creación (y recreación) se performa, tal como sucedería en una obra de teatro, a través de actos ritualizados donde se refuerza la pertenencia o bien al género masculino o bien al género femenino. Tal y como reiteramos, la construcción empieza desde la infancia, como muestra Córdova en su estudio (2011), donde *personas trans* recuerdan haber empezado a sentirse no pertenecientes del género impuesto y pertenecientes al género concebido como opuesto.

Cedeño y Ruales (2020) en su investigación de Tesis sobre juego de rol en la etapa infantil y elección de jugadores desde una perspectiva de género, destacaron que existen discursos naturalizados socialmente aceptados y legitimados, “que limitan la construcción de identidades sexuales en las infancias a partir del carácter performativo de dichos enunciados”. Desde ahí, los discursos se pueden clasificar entre “normal o anormal”, como “inteligible o lo abyecto” y en “referentes o no” para la producción de subjetividades e identidades.

Ante la idea de construcción identitaria como actos performativos que plantea Butler, no es posible pensar el género como algo cerrado. El lenguaje (verbal o no verbal) no es un vehículo que refleja una realidad social, una verdad. No es básicamente descriptivo, si no que, a través de él, se generan prácticas que construyen realidades (Cedeño y Ruales, 2020). Los sujetos menores producen la norma a causa de su repetición, pero también pueden interpretarla rellenando “espacios en blanco” con su imaginación (Iser, 1987) e incluso desplazar el sentido alrededor de los estereotipos de género:

“La fuerza de lo performativo proviene precisamente de su descontextualización, de su ruptura con un contexto previo, y de su capacidad para asumir nuevos contextos”

(Butler, 1997, p. 239).

Gran parte de nuestra sociedad adulta, como vimos en apartados anteriores, continúa anclada en la rígida idea de que la sexualidad, la identidad y la (des)identificación con los roles de género tradicionales son temas tabús no tratables, más allá de su transferencia, en la etapa infantil. A causa de esta visión inocente y sobreprotectora de la infancia, se despoja de poder de construcción a las personas no adultas y se desvirtualiza el rol activo que en realidad poseen, en el mundo adultocéntrico en el que vivimos (Ravetllat, 2018). Ahora ya podemos decir que esta idea es errónea. Ibáñez (2017) describió que las chicas se socializan y se crean en roles pasivos, no agresivos, con grupos pequeños y con normas poco estructuradas; mientras que los niños lo son en roles activos, agresivos, con grupos más grandes y restringidos en reglas. Por lo general, describió juegos más agresivos y competitivos en chicos y juegos más cooperativos en chicas. Otro ejemplo lo encontramos en un estudio llevado a cabo en Sudáfrica (Bhana et al., 2011). Se observó que las niñas escogen más amigas que amigos y aquello que se valora en ellas para ser amigas es la belleza, la inteligencia y la apariencia, así como su estatus económico. En cambio, los niños buscaban más amigos que amigas y estaban más preocupados por escoger buenos jugadores de fútbol como amigos.

Para finalizar y atendiendo al tipo de juego que en esta investigación consideramos, es esencial hablar sobre el cuerpo, puesto que los niños y niñas presentan, sobre todo, los mandatos performativos de género a través de la acción corporal, de los movimientos “femeninos” o “masculinos” y de aquello que expresan según el personaje que asimilan en el juego, tal y como describe Cedeño y Ruales (2020). En definitiva, es en el cuerpo donde el género se piensa y se ejerce, tal y como expresa Simone de Beauvoir (1987):

“Basta transitar con los ojos abiertos para comprobar que la humanidad se divide en dos categorías de individuos, cuyas ropas, rostros, cuerpos, sonrisas, aire y ocupaciones son manifiestamente distintos...” (p.11).

Concluyendo, la adopción de una identidad (de género) es el resultado de un proceso de construcción largo y complejo en el que los sujetos menores también tienen derechos y responsabilidades ante ello. Es momento de plantear la investigación asumiendo este paradigma, donde las niñas expresan mensajes transgresores respecto a las normas sociales impuestas, sirviéndose de los juegos no reglados como una actividad de aprendizaje y de modificación en torno a las relaciones de poder y de gestión, buscando una transformación de las reglas (Ackerley, 2007).

2.2 CONSTRUCCIÓN DEL SER MUJER: SU HISTORIA DURANTE EL SIGLO XX, EN ESPAÑA Y CHILE

La mujer lo es en tanto que se construye como tal. Simone de Beauvoir, al inicio de la segunda parte de *El Segundo Sexo* expresó: “no se nace mujer: se llega a serlo” (2000). En otras palabras y siguiendo a la autora, ser mujer o estar vinculado a lo femenino nada tiene que ver con la biología, sino con una construcción cultural y social sobre el sexo, afectando por igual lo femenino y lo masculino (López, 2009). En cada época se les ha otorgado una significación en la que ellas han podido, con más o menos represión, decidir sobre sus propias denominaciones, cuerpos y definiciones del hecho de ser mujer, pero las limitaciones de identidad a las que se les han sometido han sido múltiples.

Como veremos en próximos capítulos, los juegos de manos destacan por su importancia como práctica vinculada a la construcción de roles de género y es por ello que, llevándose a cabo el estudio en Chile y España, he decidido mostrar una síntesis de la historia de la mujer durante el siglo XX en los dos territorios, así como las olas del feminismo europeo y americano de las que se influenciaron a lo largo de los años. No se podrían entender los juegos de manos descontextualizados históricamente, ya que se construyen y tienen su función precisamente en un contexto y no en otro, tal y como expresaría Timothy Rice (1987, 2017). Es por ello que, a través de este apartado dejaremos las bases históricas necesarias explicadas para poder contextualizar el origen de los juegos de manos, parte esencial de esta tesis de investigación como observaremos más adelante.

2.2.1 LAS OLAS DEL FEMINISMO

El feminismo es un movimiento social con forma de acción colectiva que tiene la capacidad de volver controvertido y cuestionar aspectos aceptados y naturalizados como norma en un contexto específico (Barriga, 2020). Una de las tareas más importantes del feminismo a lo largo de la historia ha sido descubrir y desarticular las múltiples formas de legitimación que existen y han existido en las sociedades (De miguel, 2005).

Siguiendo a la autora Barriga (2020), la primera ola feminista tuvo lugar en los siglos XVIII-XIX con François Poulain de la Barre quien escribió tres obras, entre 1673 y 1675, que pueden ser calificadas como feministas: *De la igualdad de los sexos*, *La educación de las damas para la conducta del espíritu en las ciencias y las costumbres* y *La excelencia de los hombres contra la igualdad de los sexos* (citado en Stella, 2010, p.261). De hecho, fue en Francia durante el siglo XVII, donde apareció una generación de mujeres con movimiento literario y social propio llamado *preciosismo*, a través del cual impusieron nuevos estilos narrativos amorosos y revitalizaron la lengua francesa (De Miguel, 2011). Años más tarde, durante la Revolución francesa aparecieron nuevas cuestiones que dieron relevancia a la desigualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo, en manos de Marie Gouze y su obra *La Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791, citado en Varela, 2018, p. 23). Las mujeres tuvieron un papel relevante en los sucesos revolucionarios y además fueron excluidas cuando se les presentó al rey Luis XVI sus quejas explícitas del trato a las mujeres, por lo que redactaron sus propios escritos sobre ello, mostrando la opresión de género que sufrían y se mostraron públicamente con sus críticas en una marcha hacia Versalles donde le fue más difícil al rey esconder la problemática (de Miguel, 2011). Esto conllevó la creación de clubes de mujeres con gran participación, como fue la *Société Républicaine Révolutionnaire*.

La Segunda Ola feminista, se vino a lo largo del siglo XIX y primer tercio del siglo XX (Barriga, 2020). La causa inmediata del movimiento fue la lucha de los derechos de la mujer en relación a la cruzada antiesclavista (celebrada en Londres en el 1840) donde, según Ramírez (et al., 2011), hubo delegadas americanas excluidas del mismo, negándoles la voz y palabra, por tener una participación demasiado activa. En 1848, en la Declaración de Séneca Falls (citado en Miyares, 1999, p.135-158) se listaron las restricciones a las que se encontraban sometidas las mujeres: “Las mujeres no podían votar, ni presentarse a elecciones, ni ocupar cargos políticos, ni afiliarse a partidos políticos o asistir a reuniones políticas”. También piden acceso a la educación superior,

al acceso a las profesiones y cargos de todo tipo, a condiciones laborales equitativas y derechos y deberes matrimoniales equiparables a los de los varones. Durante esos años hubo un cambio en su vestimenta y cambios de conducta que representaba su demanda: desapareció el corsé, se cortan las faldas y el cabello, practican deportes, conducen coches y frecuentan locales de diversión. En 1917, se aprobó la Ley de Sufragio femenino en Inglaterra, aunque muy controvertida, por dar opción a voto únicamente a mujeres mayores de 30 años. En 1928, después de la Primera Guerra Mundial, quedó anivelada la opción a voto entre hombres y mujeres mayores de 21 años (De Miguel, 2011).

Con respecto a la tercera ola del feminismo, esta surgió en los años sesenta en manos de inspiración de dos obras, la primera es *El segundo sexo* (1949/1981) de Simone de Beauvoir y la segunda, *La mística de la femineidad* (1963/1974) de la estadounidense Betty Friedman. Esta última autora creó la Organización Nacional de Mujeres (NOW) en 1966 y se la conoce como una de las feministas más influyentes. Esta organización defendía el feminismo liberal, marcado por los derechos individuales de las mujeres en la vida pública, política y laboral para lograr la igualdad de sexos. Apareció durante esas mismas décadas sesenta y setenta, otro tipo de feminismo, llamado feminismo radical, influenciado por la *Política sexual* (1970/1995) de Kate Millet y *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista* (1976) de Shulamith Firestone. El feminismo radical observa el patriarcado como un sistema primitivo de dominación en el que aparecen otras dominaciones, como de raza o de clase. La tercera ola tuvo su auge en la década de los noventa y principios del año 2000 y se inició con la aparición de la subcultura punk feminista en Estados Unidos, así como distintas influencias televisivas estadounidenses del momento. Su objetivo era visualizar la dominación masculina en las mujeres, como reacción al feminismo de las mujeres blancas y heterosexuales que no representaban muchas otras mujeres en ese territorio. Es por ello que, en éste contexto, la interseccionalidad tomó especialmente importancia. Este nuevo feminismo incorporó otras realidades culturales que afectaban a las mujeres, siendo Kimberlé Crenshaw quien introdujo el concepto de interseccionalidad a nivel internacional en la Conferencia Mundial contra el Racismo en Sudáfrica en 2001.

2.2.2 MUJERES, DICTADURA Y TRANSICIÓN EN ESPAÑA

Dentro del ámbito español, la corriente socialista fue la primera en abordar el tema de las mujeres en la clase trabajadora, tal y como Tristán en el año 1843 expuso en su obra *Unión obrera* (1977), donde se recalca la importancia de la educación de las mujeres para el progreso de una sociedad y base en la vida del obrero. Este aspecto es importante en el transcurso de la historia ya que las ideas filosóficas que dominaban la pedagogía en los años previos dejaban fuera la mujer de la educación, por ser dependientes y débiles, siendo solo aptas aquellas niñas de otras que por fuerza mayor debían trabajar (Mañas, 2013). De todos modos, la igualdad de los sexos no era aceptada por todos los socialistas, así como tampoco se cuestionó la división sexual del trabajo. La educación de alumnos y alumnas, así como de maestros empezó a ser una opción en la escuela pública gracias a la Institución Libre de Enseñanza, después de la Primera República española y durante la Segunda República española, en el período del 1876 hasta el 1938 (Benejam, 2002). Este desarrollo educativo de escuela mixta se ve frenado a causa de la victoria franquista que entiende una pedagogía basada en la obediencia, la desigualdad de clases y la separación clara de roles de género.

Es entonces, en los años 40 que empieza esta nueva ideología patriarcal del hombre y de la mujer. Todos estos componentes que definen a una sociedad patriarcal, estuvieron presentes en el modelo franquista que rigió en España durante los cuarenta años de dictadura (Bosch et al., 2006). Evidentemente, para imponer su modelo patriarcal, la dictadura se servía de dos procedimientos: uno, las medidas políticas y el poder ejecutivo; y dos, la educación y la socialización. Las mujeres que crecieron en este paradigma fueron acompañadas de una fuerte campaña ideológica, en la sociedad y las instituciones, que definían cuál debía ser la identidad de las mujeres, cuáles los roles aceptables y cómo debían ejercerlos. Cualquier movimiento en contra del rol otorgado era mal visto y el feminismo de la República era condenado abiertamente. La doctrina que se les inculcaba era que la mujer debía aceptar que era inferior al hombre, que él tenía derecho a ejercer un poder casi total sobre ella y que esto no debía ser cuestionado. En cuanto a los roles, se trataba de mentalizar a las mujeres de que su único rol era el de madre y ama de casa, porque eso respondía a su naturaleza; mientras que a los hombres les correspondía ser los proveedores materiales de la familia.

En ese contexto, en el cine español de la dictadura franquista existían algunas actrices que interpretaban personajes cuya comicidad se basaba precisamente en la transgresión de las normas de feminidad, forzada por el Régimen a través de la subversión de sus personajes. Por ejemplo, mostrando esposas dominantes que desafiaban la autoridad del marido, asumiendo así un rol masculinizado frente a sus cónyuges, feminizados (débiles). Esta forma de comedia, basada en la inversión de roles de género, encuentra su máxima expresión en la violencia -verbal o física- de la mujer contra el hombre (Gil, 2021).

Todos los ingredientes necesarios para construir estereotipos sobre las mujeres aparecían en el adoctrinamiento de la dictadura: sentimental, sin capacidad a reflexionar, servicial y generosa. Son las mejores virtudes para que una mujer asuma que lo único que puede hacer en la vida es ser esposa, madre y ama de casa. Por si acaso tiene la tentación de ser algo diferente, se le recuerda que cualquier otra cosa es prerrogativa masculina y que romper las diferencias asignadas a hombres y mujeres va contra la naturaleza. Estas dos citas, de los cuarenta y los sesenta muestran estos principios.

“Las mujeres nunca descubren nada; les falta el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar, mejor o peor los que los hombres nos dan hecho” (Pilar Primo de Rivera, Delegada Nacional de la sección Femenina, en febrero de 1942).

“A través de toda la vida, la misión de la mujer es servir. Cuando Dios hizo el primer hombre, pensó: “No es bueno que el hombre esté solo”. Y formó la mujer, para su ayuda y compañía, y para que sirviera de madre. La primera idea de Dios fue el ‘hombre’. Pensó en la mujer después, como un complemento necesario, esto es, como algo útil” (Sección Femenina. Formación Político-Social, primer curso de Bachillerato, 1963).

La maternidad, por supuesto, era el destino más glorioso de las mujeres. Pero, no sólo en términos personales, sino también por la enorme trascendencia que se le daba a la natalidad en la posguerra y como la función más importante de la familia.

No fue hasta los años 60’ que disminuyó la represión del régimen franquista y se permitió la creación de escuelas mixtas como renovación pedagógica (Mañas, 2013). Fue en esos

años, llamados el último franquismo, donde empezó todo un proceso de modernización e industrialización que requirió mano de obra y aumentó la capacidad económica para absorber trabajo femenino asalariado (Barrio, 1996). Este aspecto y la influencia de activistas feministas europeas de referencia como Simone de Beauvoir, así como los movimientos gais y liberales feministas de Estados Unidos, aunque abrió posibilidades, no borró la buena moral de los cursos domésticos que llevaban a cabo las mujeres que no tenían necesidad de trabajar y que sostenían una posición inferior de la mujer respecto al hombre.

“Una mujer puede defender sus derechos y hacer valer todas las prerrogativas sin caer en extremos de feminismo que convierten a la mujer en una caricatura de sí misma, cuando este modo de actuar se lleva a extremos tales. Por otra parte, la mujer feminista no debe ser confundida con el tipo viril, marimacho, falto de feminidad; por el contrario, el feminismo es la exacerbación de esa feminidad que en su deseo de elevar el sexo la lleva a crear su inconfundible tipo” (María del Pilar Bueno y Antonio P. Ureta, *Vida íntima de la mujer*, 1961).

En plena transición a la democracia, la situación de las mujeres formaba parte de una profunda transformación política a nivel general. La intensa agitación política y el surgimiento de una nueva izquierda y movimientos radicales antifranquistas, hizo surgir el Movimiento de Liberación de la Mujer, que luchó junto con los varones en el activismo político, aunque hubo diferencia de opiniones dentro del mismo colectivo (De Miguel, 2011).

Junto con el final del franquismo, a finales de los años setenta y década de los ochenta, empezó el feminismo de tercera ola. Este nuevo feminismo pone su ojo crítico en la diversidad de las situaciones que viven las mujeres, no solo por el hecho de ser de género femenino, si no por su clase social o raza, es decir, buscando la intersección entre distintas desigualdades que atraviesan las mujeres (género, etnia, religión, clase social, nacionalidad...). Esta nueva visión vino influenciada por los movimientos y las acciones políticas en pro de los derechos civiles de mujeres afroamericanas en Estados Unidos y Canadá anglosajón de la tercera ola, las cuales reprochaban la poca representación de sus

necesidades en el feminismo defendido por mujeres blancas (Scrinzi, 2008). En España la entrada de mujeres inmigradas en los años 90' incorporó en la investigación feminista la interseccionalidad para poder abarcar la opresión racista, por género, etnia y clase social (Molina, 2013).

2.2.3 MUJERES, DICTADURA Y TRANSICIÓN EN CHILE

En 1912 aparece el Partido Obrero Socialista en Chile con Luis Emilio Recabarren en cabeza. Durante su mandato, aparecieron varias propuestas feministas diversas como es el Consejo Nacional de Mujeres (1919) con los primeros intentos por defender los derechos de la mujer. Se fundó el Círculo de Lectura de Señoras, en el año 1915, por Amanda Labarca influyéndose por el modelo de los *Reading Clubs* en EE.UU. Gracias a este Club, surgió un movimiento encabezado por Delia Matte (1883-1950) que tenía como objetivo reflexionar de forma activa sobre su rol como educadoras de sus hijos que formarían la futura clase dirigente del país (Kottow, 2013).

En 1922, junto con la aparición del Partido Cívico Femenino (1922), el partido cambia su nombre para llamarse Partido Comunista de Chile vinculado y dirigido por la Unión Soviética. En ese contexto y aprovechando la ola comunista, aparecieron nuevas organizaciones “feministas” como es la Unión Femenina de Chile de Valparaíso (1928), la Asociación de Mujeres Universitarias (1931) que fundó Amanda Labarca y Elena Caffarena, el Comité Nacional pro Derechos de la Mujer (1933), así como la Federación Chilena de Instituciones Femeninas, liderada por Elena Caffarena (Figuerola, 2010). El Partido Comunista impulsó movilizaciones sociales dirigidas a la reforma agraria, a la ampliación de los derechos de los trabajadores, al perfeccionamiento del sistema democrático y finalmente, al otorgamiento de derechos civiles y políticos a la mujer.

De hecho, una de las organizaciones por excelencia que marcó más el camino fue el Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH) creado por Elena Caffarena y la revista asociada *La Mujer Nueva* con inicio en 1935 y final en el 1953. Por aquel entonces “las memchistas”, las cuales lideraron la historia de las organizaciones feministas durante la primera mitad del siglo XX, tenían como meta la emancipación política, económica y social de la mujer, es decir, derecho a sufragio, al divorcio y aspectos vinculados como es el control de la natalidad y el acceso al mercado laboral

(Pernet, 2006). Por aquel entonces la palabra “emancipación” era entendida dentro del marco del “libertinaje” por lo que obtuvo un gran choque con la sociedad de entonces y creó un inicio de una etapa histórico política de las mujeres de fuerte influencia feminista y más relevante aún, inter-clasista.

Para el año 1938, el presidente Pedro Aguirre Cerda, le pidió a Elena Caffarena y a Flor Heredia que se ocuparan de redactar el proyecto de ley para el voto femenino (Figueroa, 2010). Y aunque esto no se llevó a cabo a causa de la muerte del mandatario, en 1949, el Congreso chileno aceptó la propuesta de ley para el sufragio femenino y la mujer obtuvo el voto político tras muchos años de lucha femenina por el reconocimiento de sus derechos sociales, políticos y civiles. Durante esta época las mujeres empiezan a introducirse en la vida laboral y, por ende, en la vida pública tan masculinizada hasta entonces (Kottow, 2013).

En Latinoamérica, el Partido Comunista se expandió en casi todos los países que forman parte del continente sud. Sus vínculos internacionales con la Unión Soviética eran evidentes, por lo que parte de la población veían a estos partidos comunistas latinoamericanos como “representantes directos de un movimiento internacional que abogaba por la revolución mundial” (Bethell, 1990, p. 74) y, por ende, elementos que subvertían el orden social y la organización democrática. En Chile especialmente, debido a la capacidad de organización de sus militantes, tal y como se ha podido observar en los movimientos feministas, despertó seducción, pero también reacciones adversas por su carácter conspirativo y un fuerte sentimiento nacionalista (Guarello, 2012).

Siguiendo este hilo, a finales de los años 40 las convocatorias de movilizaciones de trabajadores fueron continuas y masivas, reforzadas por la exclusión del Partido Comunista del gobierno nacional durante las elecciones municipales del 1947. Además, a causa de las políticas internacionales vinculadas con la Guerra Fría y la presión de EE.UU. para que el presidente frenara el avance de los comunistas, Gabriel González Videla, al mando del gobierno y vinculado al Partido Radical, con el apoyo de los liberales, conservadores, parte de los radicales y socialistas, creó la llamada “Ley de Defensa Permanente de la Democracia” en 1948, conocida como la “Ley Maldita”, con la que quedó prohibido el Partido Comunista e inhabilitó a sus simpatizantes (Arriaza, 2015; Montaña, 2021). Otra de las consecuencias de esta ley fue la división política interna del propio Partido Radical, del Partido Conservador donde el movimiento

socialcristiano se mostró en contra de la ilegalización y persecución del Partido comunista y finalmente, de los socialistas, con la creación del nuevo Partido Socialista (Montaño, 2021).

Con la llegada al poder del Partido Socialista con discursos populistas y democráticos, en manos de Carlos Ibáñez del Campo, en 1958, finalizó el uso de la Ley Maldita. Aunque fue Jorge Alessandri (1958-1964) quien consiguió derogar la ley de Defensa de la Democracia. Desde entonces y con más fuerza durante el mandato de Salvador Allende que obtuvo su triunfo en 1970, el Partido Socialista intentó con su estrategia gradual alcanzar un socialismo el máximo puro posible. Durante esos años setenta, Allende respaldó el movimiento de mujeres y estimuló la participación de la mujer dentro de las empresas, en las Juntas de Abastecimiento y Precios (JAP), en las Juntas comunales y en la autoconstrucción de viviendas y policlínicos. Feminizó el profesorado en la educación obligatoria después de décadas de protesta de las mujeres en relación al mundo de la pedagogía y luchó de nuevo por los derechos de la mujer. Por ejemplo, se les otorgó derecho a celebrar contratos, enajenar e hipotecar sus bienes sin autorización del marido, se promulgó compartir con su pareja el cuidado y la manutención de los hijos, se terminó con las diferencias entre hijos legítimos e ilegítimos con una filiación única y se creó tribunales de familia integrados por un psicólogo, asistente social y abogados para promover el divorcio (Vitale, 2005).

Ante los intentos de Salvador Allende en mantener como fuera el sistema socialista en el poder y después de varios años escalando gradualmente hacia esa forma de socialismo radical, llega la derrota con el golpe de Estado en 1973, dando lugar al Régimen Militar encabezado por el general Augusto Pinochet entre 1973 y 1990 (período en el que se realizaron 3 plebiscitos). Durante la dictadura la mujer volvió a quedar supeditada al hombre y relegada al espacio privado. La violación sistemática de los derechos humanos no dejó espacio a las mujeres para poder enfrentar esta situación y aquellas contrarias al régimen se mantuvieron en la clandestinidad hasta el final de la dictadura, aunque a pesar de ello muchas sufrieron discriminación y violencia de género. La tortura sexual fue una estrategia intencionada contra las prisioneras de la dictadura y por ello, muchas de ellas se refugiaron para poderse formar y crecer lejos de allí, así como denunciar la situación desde fuera del régimen (Maravall, 2008).

Durante los primeros años de dictadura, las mujeres presas lograron activarse en redes de solidaridad y autocuidado dentro de los espacios de prisión, siendo también escuchadas por otros hombres presos que las ayudaban en estrategias para intentar frenar las vejaciones que sufrían (Hiner, 2015). En la segunda mitad de la dictadura se desarrolló la llamada segunda ola del feminismo, después de 30 años en clandestinidad, formada por mujeres rurales y urbanas. Aparecieron jornadas, actos masivos, manifiestos y protestas dentro de la movilización social contra la dictadura (Forstenzer, 2019). A través de transferencia del conocimiento a la población, se cuestionaron los roles de género tradicionales, la historia masculinizada, la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y se reflexionó sobre la identidad femenina.

La creciente oposición político-social al régimen ya desde 1983, consiguió que, en el plebiscito de 1988, Pinochet dejara sus funciones. A consecuencia de esta nueva situación, se reformó la Constitución para poder volver a un sistema democrático a partir del 1989 iniciado por el demócrata cristiano Patricio Aylwin Azócar. Por aquel entonces, el feminismo siguió a través de diversas instituciones cuyo enfoque fue la lucha por la igualdad de género como es el Instituto de la Mujer, el cual se mantiene hasta la actualidad con identidad feminista y política.

2.3 LOS JUEGOS DE MANOS EN LA ETAPA INFANTIL COMO PRÁCTICA SOCIAL

El estudio de esta investigación se centra en los juegos de manos como práctica social en la que emergen (reforzadas, transgredidas, modificadas o creadas) normas que forman parte de la cultura en la que surgen e impactan en las identidades de los participantes, devolviéndose como un espejo de unos a otros. A lo largo de los apartados anteriores, hemos podido conocer la importancia de los actores infantiles, como parte esencial del desarrollo de producciones culturales de un contexto específico y no como meros roles pasivos donde introducir información. Además, debido a la importancia de los juegos de manos en la construcción del género en la etapa infantil, hemos contextualizado la construcción de la mujer a lo largo de unos 100 años de historia para que más adelante, en el siguiente capítulo, podamos ver qué sucedía específicamente en España y Chile, en el momento de la aparición de los juegos de manos como tal, en cuestiones de género. En este apartado final es momento, pues, de entrar de lleno en los juegos de manos, dando a conocer aquellos estudios previos sobre los elementos que las conforman y llevándonos,

a su fin, al siguiente capítulo donde se presentará, entre otras cosas, los objetivos de investigación del estudio.

2.3.1 LA APORTACIÓN DE LOS ASPECTOS MUSICALES EN LA TRANSMISIÓN CULTURAL

“Las canciones son lenguaje, contienen mensajes y forman discursos” (Fernández-Poncela, 2005, p.4).

De igual forma que en el próximo capítulo observaremos la importancia que tiene conocer los contextos históricos en los que se conceptualizan los juegos de manos, también es importante situarlos dentro del folklore popular. Los juegos de manos forman parte de la tradición oral infantil, en que los elementos musicales son claves para su transmisión cultural. Es por ello que este apartado pone en relieve esta cuestión antes de entrar de lleno en el objeto de interés que aquí nos reúne. Veamos, pues, de qué manera los aspectos musicales potencian la transmisión cultural.

En la tradición oral los participantes son los propios creadores de su repertorio musical. Los infantes ejercen de productores y reproductores, capaces de seleccionar aquellos elementos que les interese revivir (narrativos, rítmicos, melódicos y gestuales), eliminar aquellos que no tienen intención de producir y modificar los elementos para que se adapten a los tiempos actuales donde son vividas (Ackerley, 2007; Barrett, 2003; Blatchford, 1998; Willet, 2017). De forma general, la música ayuda a los individuos a tomar sentido de sus experiencias vitales y reconocerse en identidades que ellos mismos conforman (Viñuela y Viñuela, 2008). Las estructuras involucradas en el proceso creativo de las canciones populares, tal y como sucede con los juegos de manos, son el texto, la melodía y el gesto (Willet, 2011). La transmisión de la música popular infantil es oral y generalmente se da mediante la observación de los iguales o bien por parte de los más pequeños a los niños y niñas un poco más mayores (Grugeon, 1993).

Recientemente, Saltari y Welch (2022), demostraron en su estudio sobre juegos de recreo en nueve escuelas de Grecia que la investigación en este tipo de prácticas debía pasar por las geografías físicas y humanas, las preferencias de género, los recursos en su improvisación y variaciones, las fuentes de transmisión, las prácticas de enseñanza y la comunicación que existe entre los participantes.

La industria discográfica, la radio, el cine, la literatura y la televisión transforman las canciones que los infantes usan para jugar, abrazándose así la palabra y la música en la canción popular infantil. Destacan por su función simbólica en la que los niños y niñas resuelven los conflictos psíquicos que les preocupan de su contexto social mezclado en un mundo de fantasía y en muchos casos usando la violencia como medio de resolución (Banderas, 2018). Lo hacen de una manera reiterada una y otra vez, reforzando el arraigo cultural, sin que los adultos reparen en ello y sin apenas darnos cuenta (Fernández-Poncela, 2005).

De hecho, es habitual que se mezclen elementos provenientes de la tradición infantil de antaño junto con aquello que se transmite por medios masivos actuales. En los años ochenta en España empieza a aparecer en la Televisión, medio potentísimo por aquél entonces, mujeres artistas que mostraban el centro de la belleza y la sexualidad como factores primordiales de triunfo y éxito para las mujeres (López, 2009). Estos aspectos influyen en creer que el atractivo físico, sexual, la belleza y ciertas aptitudes sociales son el camino al éxito del individuo (sobre todo femenino) y de la sociedad en sí (Hakim y Beutnagel, 2012). A día de hoy, los niños y niñas nacidos en el siglo XXI crecen en un *contexto glocal* en que lo concreto se transmite al otro lado del mundo con tan solo hacer un clic. Diría Salazar (2005) que la globalización ha trastornado todos los ámbitos, implicando también una nueva relación entre lo global y lo local. La *glocalidad* define el hecho de actuar localmente mientras que se piensa globalmente. Desde esta perspectiva, existen voces *globales*, vinculadas a aspectos internacionales de transmisión como sucede en redes sociales, que se entremezclan con las voces *locales* donde se lleva a cabo la práctica (Zunino, 2005).

En este sentido, *Youtube* ha pasado a ser una de las primeras estrategias de transmisión escrita y oral del mundo (Aznar, 2019) e influyen de manera potencial en la construcción de identidad de las personas adultas y no adultas (Burn, 2010). Desde el año 2005, *Youtube* -la plataforma digital para visualizar y subir videos en la red por excelencia a nivel mundial- ha construido una nueva forma de crear, compartir y visualizar videos, muchos de ellos de manera amateur hecho por cualquier persona con accesibilidad a Internet (Aznar, 2019). *Youtube* es también un medio por el cual se transmiten los juegos de manos y empieza a ser una herramienta útil para la recogida de datos y su tratamiento. Ejemplo de ello son algunos estudios novedosos que empiezan a trabajar a través de la netnografía, la etnografía virtual (Gebera, 2008; Rymes y Leone-Pizzighella, 2018;

Willett, 2016). Sin embargo, autores como Saltari y Welch (2022) no observaron influencias significativas de los medios, ya sea televisión o Youtube, en los juegos musicales griegos de recreo.

Sea cual sea su medio de transmisión e influencia, la canción popular infantil de igual forma que sucede con el resto de músicas populares, crea, recrea y reproduce el discurso cultural hegemónico del contexto en cuestión y las estructuras del discurso patriarcal. Sin embargo, se encuentran muchos ejemplos de transgresión del significado normativo de los tópicos (Viñuela, 2011). En ocasiones se representa la raza, la etnicidad y el género materializadas en el canto y el movimiento, posicionando y jerarquizando a los individuos participantes (Gaunt, 2006; Fernández-Poncela, 2005). De hecho, es importante recordar que el discurso, como acto social de comunicación que es, siempre tiene función e intención (Van Dijk, 2001).

Según Fernández-Poncela, “los textos [de las canciones infantiles] constituyen un intercambio de sentido. De ahí que más allá del intercambio lingüístico, tiene lugar una interacción social. Las canciones son un texto, son palabras y son un acto social” (2005, p.4). Basándose en los discursos de poder, la autora muestra una clasificación de aquellos que podemos encontrar en la canción infantil popular, según si son en sí formas de poder (iglesia, ejército y monarquía), según si vienen desde el poder (violencia social y maltrato infantil) o bien si se trata de discursos basados en relaciones de poder (amor, matrimonio y género).

- a) Discurso de poder: iglesia, ejército y monarquía.
- b) Discurso desde el poder: violencia social y maltrato infantil.
- c) Discurso de las relaciones de poder:
 - a. El amor: idealización.
 - b. El matrimonio: un destino femenino y una elección masculina.
 - c. Roles de género binario: hombres y mujeres.

“El deseo natural de cualquier crío, sobre todo a partir de los cinco años, es el de escuchar en el texto algo fantástico; un cuento cantado, en resumen. Las niñas, (...) utilizan para sus juegos, canciones como esta, en la que se respira algo de la vida real:

Me casó mi madre,
chiquita y bonita,
con unos amores
que yo no quería
(...)"
(Díaz, 1971, p. 97).

En ocasiones, que no son pocas, el conformismo hegemónico del discurso se trastoca en lo subversivo. Sus discursos rompen o se resisten a las normas, roles y posiciones que sugiere el modelo hegemónico cultural, tal y como se demostró en la investigación previa a esta Tesis de investigación sobre los juegos de manos (Casals y Riera, 2015).

Decirlo cantando tiene importantes repercusiones de transmisión de discurso ya que la responsabilidad del actor queda supeditada al juego y el sujeto en tanto que forma parte de la comunidad, no se involucra en tal responsabilidad, siendo constructor del imaginario social.

“El canto permite comunicar sentimientos ocultos y mostrar actitudes, expresar opiniones y detalles de la vida social y personal que, fuera de este momento, parecerían inoportunos o inadecuados para ser dichos en público” (Ayats, 2010).

Esta cita habla de participantes adultos, pero se puede extender a niños, ya que se ha observado la misma necesidad de cantar aquello que no puede ser dicho en otro registro, tal y como demostró Casals (2009) en su investigación sobre texto improvisado en el ámbito educativo. También las palabras sin sentido aportan un carácter significativo por lo que respecta la canción popular infantil. Es fácil reconocer a un pequeño jugando, cantando y expresando verbalizaciones con nulo sentido. Este aspecto facilita la creatividad y la improvisación, buscando exageraciones, disparates y rupturas a las lógicas de la realidad (Díaz, 1971; Martín, 2002; Riera, 2013).

2.3.2 GÉNERO, EDAD, ESPACIO, NORMA Y SUBVERSIÓN EN LOS JUEGOS DE MANOS

Como vimos en apartados anteriores, desde el construccionismo social el sujeto que participa en una práctica social acaba diluyéndose en el propio medio de comunicación. Basándonos en Foucault (1970/1992), los juegos de manos formarían parte del concepto de práctica social, puesto que a través de ellos se vincula acción y discurso, enmarcando una ideología producida en la interacción en la que el saber actúa, se construye y se determina. Siguiendo este mismo enfoque, y como recordatorio, la actividad popular musical admite discursos hegemónicos y sus relaciones de poder asociadas dentro de sus narrativas y gestos, hasta su negociación y la subversión de las normas tradicionales de la sociedad en la que se vive (Ackerley, 2007; Bishop y Burn, 2013).

Por otro lado, muchos autores han remarcado, además, la importancia de la escuela y especialmente del recreo en la exhibición pública de las identidades que conforman los individuos (Bhana et al., 2011; Grugeon, 1993). Los juegos de manos, como actividad popular musical que se desarrolla en las escuelas, justo en los momentos no controlados por los adultos, también desempeña este doble papel, consciente e inconsciente, del refuerzo de normas y de su subversión en el juego y de la expresión pública de ello, creando y manteniendo identidades.

Los juegos de manos son canciones infantiles de carácter popular que destacan por su transmisión a nivel mundial ya desde los años 90' hasta la actualidad (Arleo, 2001; Martín, 2002; Opie y Opie, 1985;). Bajo el manto inocente de un simple “juego de niños y niñas”, en los juegos de manos los participantes tratan acciones vinculadas a la muerte, a la violencia y al sexo entre otros, siendo la cuestión de género la más explotada en sus discursos, poniendo a prueba los límites de las normas y ofreciendo alternativas (Casals y Riera, 2015).

Las participantes son en su gran mayoría niñas, este aspecto ha sido relevado tanto en juegos de manos hispanos (Casals y Riera, 2015; Ferré, 1993) como en juegos de manos de habla inglesa (Ackerley, 2007). El hecho de que sea un “juego de niñas” parece ser desvalorizado por aquellos que no son participantes de forma explícita, y que además conforman el género binario contrario, el masculino. Las niñas participantes tienden a defender los juegos de manos en frente a los juegos masculinizados (Riera, 2013). Este aspecto se ha mantenido a lo largo de la historia de los juegos de manos como muestra

este fragmento de trabajo de campo del estudio que precede a esta investigación (2013, p. 46):

Personas participantes nacidas entre 1958-1968:

-No que va, era un juego de niñas, eran sosos. (Conchita, grupo 4)

-Estábamos jugando al fútbol en esa época. ¿Yo no recuerdo a ningún amigo mío que jugara eh? Igual podía ser algún compañero... (Antón, grupo 4)

-Yo tampoco, nunca en la vida. Si lo hacían, escondido, ¿eh? ¡Era de niñas! (Conchita, grupo 4)

Persona nacida entre 1980-1979:

¡Es que eran dos mundos distintos! ¿Acaso no veo yo que se junten me entiendes? Los chicos ya iban directamente a jugar al fútbol, como una dinámica... Al mismo tiempo del patio cada uno...como si tuviera su rol, ¿me entiendes? Cada uno se iba a su lado. (Núria, grupo 2).

Persona nacida entre 1991-2000:

¿Yo creo que sí que había diferencia eh? No es para estigmatizar ahora, pero... tú conoces a un chico ahora y puedes saber en qué posición estaba (si jugaba o no jugaba en las canciones de picar). Parece que si no eras el crack del fútbol y no ligabas con las niñas y no llevabas el pelo pincho pues eras la mierda seca y en el fondo... (Laia, grupo 1)

Persona nacía entre 2000-2006:

“Demasiado difícil para los niños, que no tienen memoria ni habilidad con las manos”
(Niña participante, trabajo de campo)

La edad de juego casi siempre se comprende de entre los cinco y los diez u once años de edad (Casals y Riera, 2015). Los niños tienen un lenguaje suficientemente desarrollado para llevar a cabo un complejo juego simbólico narrativo a los 4-5 años (Bruner, 1991). Además, se puede observar en el estudio de las narrativas, que la complejidad de la letra de las canciones junto con la coreografía aumenta con la edad. En estas canciones las participantes exploran posibles roles de género y dentro del género, diferentes posiciones que tomar en la sociedad y cuestionando limitaciones morales. Existe una necesidad grupal que les une en una percepción de iguales y diferentes a aquellos que no juegan a los juegos de manos, a través de un proceso de enculturación complejo.

Explicado en la investigación de la autora (2013), tanto por exparticipantes del juego en grupos de discusión como en la etnografía, a los 10-12 años las niñas dejan de jugar porque creen que es un juego infantil y tienen otras preferencias de juego ya que, a partir de esa edad, exploran y construyen posibilidades culturales de otras formas, partiendo de identidades más o menos representadas en el grupo y en cada uno de los sujetos.

Siguiendo con el estudio anterior, las áreas más usadas para ejercer la actividad son la zona de recreo y el pasillo en el ámbito escolar. Aparecen en relevancia, sobre todo a partir de los 8 años, los centros extraescolares y los campamentos de fin de semana y verano. En algunos casos también lo son las casas y las plazas del pueblo. Recientemente se ha observado que existe otro espacio en el que se construyen y se trasladan estas canciones de forma local a lo global, pudiendo traspasar rápidamente de un contexto a otro. En efecto, hablamos de las redes sociales, especialmente Youtube (Aznar, 2019).

Destacamos dos estudios hechos en juegos de manos inglesas en etnografía virtual, con Youtube como plataforma. Bishop (2014) llevó a cabo un estudio de caso a través de dos juegos de manos subidos a Youtube, en el que analizó los mecanismos de transmisión y variaciones multimodales que se daba en ellas. Veblen et al. (2018) usó el análisis de varios juegos de manos en lengua inglesa en Youtube para estudiar la enseñanza de música popular infantil online. El 1 de junio del 2016, había unos 50 millones de visualizaciones aproximadamente de los videos que formaron parte de este estudio, lo que demuestra la importancia de este contexto en la transmisión de los juegos de manos y su alcance a nivel internacional. En este estudio la autora observó que había participantes de entre 3 y 12 años de edad, aunque también aparecían en algunos casos adolescentes,

adultos e intergeneracionales, donde grabar el juego y mostrarlo en redes era el objetivo principal de la performance musical.

2.3.3 EL TRATO NARRATIVO EN LOS JUEGOS DE MANOS

El lenguaje es donde emana la estructura de nuestra experiencia sobre el contexto y de lo que somos frente al mundo. Fruto de la experiencia que comporta este lenguaje aparece el agenciamiento de una forma u otra de conocimiento. La idea básica aquí, pues, es que los significados que se transmiten mediante el lenguaje son siempre variables, cuestionables, temporales y contestables (Burr, 1995). Los análisis retóricos de los textos ayudan a comprender la manera en que utilizamos los mecanismos lingüísticos para construir versiones de los acontecimientos que aparecen dentro de los contextos (Billing, 1990).

Existen estudios previos en la literatura respecto a la construcción narrativa y mantenimiento social de los juegos de manos de habla inglesa. Se destaca las relaciones de poder que aparecen en el juego (Ackerley, 2007), se proporciona información acerca de la co-construcción de identidades (Blatchford, 1998), así como se describe el carácter subversivo que aparece en las letras y en los gestos descriptivos (Bhana, 2011). Con respecto a juegos de manos en habla hispana, Murillo (1986) hizo un estudio sobre juegos de palmas en Costa Rica. Esta autora habla de “comunidad lingüística” para denominar precisamente que los participantes comparten reglas para el manejo e interpretación del habla de al menos una variedad lingüística. Por lo que la narrativa está contextualizada en una misma unidad social integral donde emanan las variantes del juego. Destacó, que se trata de juegos que se originan de forma espontánea constituido principalmente por un texto fijo, aprendido de memoria, al que se le añaden tales variantes. La misma autora destacó 6 temas basados en el análisis de 11 juegos de palmas: ausencia de tema (“oteo, oteo, tin, tin, tin” o “ron macarrón tintero”); temas foráneos en los que se destaca el exotismo (“chino mandarín”) o bien de programas televisivos fuera del ámbito local (“Popeye” o “vampiros”); temas domésticos relacionado con comida o oficios (“ensalada de cebada” o “enfermera”); proceso vital por el que puede pasar la participante (“etapa de madre” o la “muerte en sí misma”); y finalmente, el tema de la muerte, el cuál lo asocia con la pérdida de la vida o con el estado en sí de muerte. Murillo (1986) de hecho, recalco

que el hecho de que el tema de la muerte sea tan popular es un aspecto interesante para la futura investigación en este campo.

En el estudio que se llevó a cabo antes de esta investigación de doctorado (Riera, 2013) se clasificaron cuatro estilos narrativos característicos en los juegos de manos, aunque no se llevó a cabo ningún análisis temático exhaustivo:

- **Palabras sin significado o frases sin significado:** las palabras que lo conforman no tienen significado o bien la construcción de las frases son incoherentes y faltas de significado coherente. Otros autores como Bauer y Bauer (2007), ya habían remarcado este aspecto.

Miliquituli

Miliquituli lacatuli lapotínguele,
se fue a la ética poética sinfónica,
Miliquituli lacatuli lapotínguele,
y tocale la flautica la la la la la.

(Origen en la década de los 60')

- **Arcaicismo en los caracteres:** aparecen nombres de personajes o situaciones que parecen relacionarse con hechos históricos antiguos.

Doña Margarita

“Doña Margarita hija de un rey moro,
que mató a su padre con cuchillo de oro.
No era ni de plata, ni de plata fina,
era un cuchillito de pelar patatas.
¡Ding dong, llaman a la puerta,
ding dong, es la policía,
ding dong, vienen a port tí!”

(Origen en la década de los 70')

- **Connotación violenta en algunas de las letras** destacando los aspectos tabúes y en muchas ocasiones vinculado con los roles de género (Ackerley, 2007; Bhana et

al., 2011): existen casos en los que se justifica con hechos realistas y otros en los que se relaciona con el absurdo. Esto es porque los participantes intentan buscar las razones de la desviación respecto al patrón cultural canónico, seguramente para pacificar la situación. La connotación violenta, además, tiene un ingrediente motivacional para transmitirse en un contexto seguro ya que puede tratarse el hecho sin padecer ningún mal.

Teresa quería ser

“Teresa quería ser, enfermera de primera,

Teresa quería ser enfermera de primera

Pinchazo, vacuna, el niño está en la cuna

bautizado por el cura.

¡El niño a la basura, caradura!”

(Origen en la década de los 70’)

- En un último grupo se clasificaron aquellas canciones que sin estar vinculadas a la violencia o a personajes arcaicos, mantenían un significado. La característica de este grupo es que tienen temáticas específicas. Algunas sirven para conocer un objeto o elemento (las horas, los meses o los horóscopos) y otras en las que se narra una historia, generalmente muy vinculado a relaciones sociales y de género. En cualquiera de los casos pueden contener aspectos tradicionalistas o subversivos de la cultura en cuestión.

Los Horóscopos

“Capricornio, leo, cáncer,

aries, piscis, libra, tauro,

escorpión y sagitario,

virgo, geminis y acuario.

Enero, febrero, marzo, abril,
mayo, junio, julio, agosto,
setiembre, octubre, noviembre y diciembre.

La vaca le dijo al toro,
Que pagara sus impuestos,
del 1, del 2, del 3, del 4, del 5, del 6, del 7, del 8, del 9, del 10, del 11, del 12, del 13, del
14, del 15, del 16, del 17, del 18, del 19, del 20, del 21, del 22, del 23, del 24, del 25, del
26, del 27, del 28, del 29, del 30, del 31”.

(Los Horóscopos, origen en la década 70’)

El conejo de la suerte

“El conejo de la suerte,
ha llamado esta mañana
a la hora de dormir.
Oh si, ya está aquí
haciendo reverencias
con la cara de vergüenza.

Tu besarás
al chico o a la chica que te guste más
pero tiene que gustarte de verdad”.

(El conejo de la suerte, origen en la década 70’)

Chicas pistoleras

“Somos las chicas pistoleras
rubias y morenas

del noventa y tres, noventa y tres.

Usamos medias amarillas

zapatos con hebilla

y hablamos en inglés.

Somos las chicas pistoleras

rubias y morenas, de la capital,

llevamos muy poquita ropa

y nos la quitamos con facilidad.”

(Somos chicas pistoleras, origen en la década 70’)

Estos elementos recuerdan a la forma clásica de subversión de roles de género usados en el Cine (así como en otros medios) durante la dictadura española, tal y como pudimos observar con los personajes mujeres masculinizadas en forma de mofa y ridiculización hacia el rol débil de un hombre que no concuerda con aquél fuerte y valiente (Gil, 2021).

Ackerley (2007) destacó en su estudio sobre juegos de manos en inglés que los niños y niñas son grandes astutos observadores del mundo social adulto y de sus prácticas culturales y que son capaces de introducir sus observaciones en su folklore infantil. Además de contener mensajes que transgreden la comprensión adulta del poder, como el género u otros roles jerárquicos vinculados al control, como son los maestros, la policía o los padres, los juegos de manos ayudan a comprender y gestionar estas relaciones de poder.

Según la finalidad o propósito, Murillo (1986) destacó dos tipos: los que suponen una consecuencia del propio acto en si, es decir la diversión en si misma como finalidad; y el que busca la realización de una meta para los participantes, el cuál según la autora, es irrelevante en el juego de palmas. Por su lado, siguiendo el estudio que se realizó anterior a esta tesis (Riera, 2013) los juegos de manos se pueden clasificar en dos grandes bloques. Existe un primer grupo que tiene como finalidad hacerlo el máximo de rápido posible, destacando la habilidad motriz y de memoria en cantar las líricas al mismo tiempo. Por otro lado, existen aquellas que tienen como objetivo conocer a los participantes y

establecer relaciones interpersonales de amistad. En este tipo es más habitual encontrar niños que en el resto de juegos de manos, ya que tienen ciertamente la posibilidad a intimar con algunas niñas.

“Es interesante que, en este tipo de juegos de manos, ya se empieza a diferenciar cómo los niños deben entender las preferencias sexuales y cómo las niñas deben hacerlo, y se ven sustanciales diferencias: los chicos tienen una clara aproximación hacia la chica que les gusta y la finalidad es precisamente ese acercamiento y necesidad de declaración pública. En cambio, parece que las chicas sienten más represión hacia ese objetivo y se muestran pasivas redirigiendo su atención hacia conocer las relaciones jerárquicas femeninas entre amigas y los deseos que tienen los niños hacia las niñas, pero no al revés” (Riera, 2013, P. 45).

2.3.4 GESTO, RETÓRICA, MELODÍA Y RITMO EN LOS JUEGOS DE MANOS

Como vimos la transmisión de los juegos de manos es oral y horizontal, observando e imitando las participantes pequeñas a las más mayores (Grugeon, 1993). Los patrones rítmico-melódicos y gestuales que conforman estas canciones, es decir, su *performance*, tiene que ver con la reputación y admiración de aquellas con más habilidad respecto a las más jóvenes o torpes en el juego (Curtis, 2004).

A nivel melódico existen dos posibilidades de patrón repetitivo que puede variar durante la canción de palmas: a) de diseño rítmico-recitativo; b) de diseño rítmico-melódico. En aquellos casos en que siguen un diseño rítmico-melódico de forma general se sirve de centros tonales en un sistema modal de cuatro o cinco niveles sonoros (Riera, 2013).

Existen algunas publicaciones vinculadas con los juegos de manos en español y su recopilación a nivel rítmico-melódico y gestual. Murillo (1986) hizo una primera incursión sobre éste contenido, basándose en una descripción sobre cada gesto por separado. Destacó las palmadas horizontales (palmas derechas hacia abajo y palmas izquierdas hacia arriba, las cuales se palmean simultáneamente), palmadas verticales (colocadas de frente, palmean mutuamente las palmas en posición vertical), palmada individual (cada participante da una palmada con sus dos manos) y finalmente otros movimientos de carácter descriptivo como es “simular un pinchazo” o “mecer un niño en

brazos”. Manuel Peña (1999) publicó una recopilación de su investigación acerca de la tradición oral en Chile, con la intención de recuperar la identidad chilena mediante el lenguaje y la música. Plath (2009) describe los juegos de manos en Chile, en relación a gestos y los textos que aparecen en ellas. Cabe destacar el recopilatorio de la autora argentina Hemsy de Gainza (1996) con función divulgativa y pedagógica de juegos de manos argentinos. Finalmente, la aportación de González y González (2008) a través de la Beca de Cultura en Chile, llamada Beca Fondart, donde los autores explican en profundidad algunos juegos de tradición oral chilenos, incluidos también algunos juegos de manos. Tanto Hemsy de Gainza como González y González, hacen un esfuerzo por describir los gestos usados en este tipo de juego musical.

Más allá de los gestos y en relación a la coreografía, destacamos tres estudios centrados en los juegos de manos anglosajones que fueron más allá. Hubbard (1982) fue el primer autor en pensar el estudio coreográfico de estas canciones, en Yorkshire. Dibujó esquemáticamente los movimientos gestuales con gráficos a través del análisis de cinco canciones: *Brambe Blushes*, *Suzy* (dos versiones), *A Sailor went to Sea* y *Baker's Shop*.

Hubbard fue precedente al estudio de Curtis (2004) también llevado a cabo en Workshire, durante 1999 y 2001, en varias escuelas con gran cantidad de población inmigrante de Paquistán y Bangladesh. En su estudio reveló que en los juegos de manos de habla inglesa aparecen entre tres o cuatro gestos que se repiten de forma cíclica hasta acabar la canción y acompañando una melodía cantada. En el análisis sobre la concordancia entre el ritmo gestual, el ritmo silábico y la melodía, Curtis llega a la conclusión de que el ritmo gestual no siempre coincidía con la métrica a cuatro tiempos de la melodía. Este autor sugirió que las niñas organizaban la parte gestual independientemente de las palabras y la melodía.

Gaunt (2006), en su investigación sobre la música popular infantil afroamericana, estudió el contrapunto y la métrica que aparecen en los juegos de manos enfocando su interés en las polirritmias. En su estudio aparecen también descritos algunos gestos que Hubbard encontró (en el análisis de la canción *Miss Mary Mack*) para explicar de qué forma el choque de las palmas articulan el tiempo fuerte en los tiempos dos y cuatro del compás cuaternario de la melodía y la percusión con el propio cuerpo marca los tiempos débiles.

Hemsy de Gainza es destacable por su exhaustivo estudio gestual, forma más compleja de presentación que Hubbard y Curtis. Según la autora se destacan los siguientes rasgos gestuales de los juegos de manos: a) la sincronía entre palabra y gesto; b) el realismo o la

comicidad de la mímica y las onomatopeyas; c) la coordinación motriz; d) la velocidad rápida o creciente; y e) un final caprichoso, cómico o inesperado.

Los aspectos estéticos y literarios nos pueden ilustrar sobre la función poética y memorística de uso en la transmisión oral de los juegos de manos. Las figuras retóricas narrativas en los juegos de manos aparecen vinculadas a otras formas de expresión como es a nivel musical y gestual. Éstas embellecen la expresión y facilitan la transmisión oral, como ejercicio memorístico de la misma manera que lo hace el repetitivo patrón rítmico que acompaña (Berger y Luckman, 2003; Burn, 2014). Pelegrin (1992) en su estudio sobre el juego y la poesía oral infantil, donde incluyó los juegos de manos, destacó la reiteración (la repetición de palabras, la anáfora, repetición con función de estribillo y encadenamiento) y la enumeración como figuras retóricas por excelencia. También se destaca el denominado *tropos* (substitución de una palabra la cual se evoca por medio de otras palabras que hacen pensar en ella).

A pesar de ser un elemento de refuerzo importante, no existe ningún estudio sobre forma y recursos retóricos usados en los juegos de manos en profundidad hasta el momento, si bien es cierto que Murillo (1986) hizo un primera aproximación. Para la autora, los participantes son hablantes-oyentes y destinadores-destinatarios, lo que hace que la producción del acto lingüístico se haga de forma simultánea entre todos los participantes. Los principios generales, a nivel de forma, que extrajo de los 11 textos analizados fueron los siguientes: 1) Las composiciones son en forma de verso que acompañan las palmadas o bien son estas las que acompañan un texto previo; 2) El esquema rítmico más frecuente es de rima asonante en versos pares y versos impares no rimados; 3) Las sílabas acentuadas se marcan por el ritmo gestual; y 4) Los recursos retóricos destacados son la *gradación* (repetición encadenada que lleva a un clímax); la *conversión* (repetición de la(s) última(s) palabra(s) de la línea; y la *similiter desinens* (repetición de la última sílaba de la línea).

Gómez (2004), analizando los recursos estéticos y literarios de la poética de la música pop, encontró que los dos recursos retóricos más utilizados, ya provenientes de la poesía popular de transmisión oral, son el paralelismo (elementos poseedores de una misma estructura sintagmática o sintáctica) y la anáfora (misma palabra en los versos seguidos). También destaca la epífora (repetición de elementos iguales al final de cada verso) y la concatenación (que consiste en la repetición de la primera o primeras palabras que

aparecen al final de la cláusula anterior, al principio del verso o de la oración siguiente). Finalmente registra la figura etimológica (repetición de formas derivadas de un mismo lexema, como *abrazamos mis abrazos*) y el políptoton (repetición de distintas formas flexivas de un mismo lexema, sobre todo verbal, como es *ni me quejo ni me quejaré*).

El lingüista español Millán (2017) observa que, en la lírica popular infantil no aparecen las rimas entrecruzadas como sucede en las estrofas clásicas (cultas) sino que predominan los pareados. Por otro lado, el autor también destaca que la mayoría de los versos riman en consonante, aunque aparecen rimas asonantes de vez en cuando. Finalmente, resalta que existen palabras sin sentido que sirven como elementos extraños para fijarlas mejor en la memoria.

2.3.5 LA ARTICULACIÓN DE TODAS SUS PARTES: ELEMENTOS ENTRELAZADOS DE SIGNIFICACIÓN

Los juegos de manos están constituidos por partes o elementos, como hemos podido observar. En relación a la narrativa, encontramos sus aspectos estéticos estructurales como son las figuras retóricas y su sentido semántico de significado. En relación a los gestos utilizados, podemos estudiar las relaciones cíclicas que aparecen entre sí, la métrica rítmica que aparece y a nivel semántico, los gestos descriptivos que suman al significado narrativo. En cuanto a la melodía, ésta vive a caballo de lo que se dice y de lo que se expresa a nivel gestual, en una relación en que uno de estos elementos puede modificar a los otros. Sobre ella podemos describir los tonos (modos) que los participantes utilizan para cantar y recursos que usan para marcar algunas palabras o utilizar velocidades distintas.

Los juegos de manos son fruto de la combinación de textos, coreografías y melodías previamente existentes, junto con la creación personal y colectiva (Bauer y Bauer, 2007; Bishop y Burn, 2013). Gaunt (2006) destacó que este tipo de actividades musicales, si bien puede ser analizada por sus partes aisladas, no pueden ser pensadas por estos elementos separados entre sí, sin conocer el efecto en su conjunto; pero no sólo los elementos estructurales la complementan. La vivencia de los participantes, no participantes y ex participantes, el espacio donde ocurre y el contexto histórico en el que sucede también son partes completamente relevantes para devenir práctica social. Es por

ello que no es posible conocer los juegos de manos sin la articulación en conjunto de todas sus partes.

En definitiva, es en su conjunto donde se performa, donde se lleva a cabo su ejecución, donde se facilita su transmisión oral, donde despiertan las emociones y por último, se lleva a cabo la construcción de identidad(es).

3. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO INVESTIGADOR

Este capítulo nos aporta otra parte esencial de esta investigación, en la que se definen los objetivos que guían el proceso de búsqueda de respuestas, el posicionamiento investigador del cuál partimos, tanto a nivel psicosocial como a nivel etnomusicológico, y la metodología específica para conseguir resolver cada objetivo en particular, diferenciados por apartados. Después de este capítulo estaremos preparados para dar la bienvenida a los resultados de esta Tesis Doctoral.

3.1 OBJETIVOS

El conocimiento que uno tiene sobre el mundo no es producto de las mentes pensantes, sino que nace en las relaciones comunitarias (Gergen, 2007). Desde esta posición crítica, es en las prácticas sociales donde emerge el discurso y se construye (se establece) el poder (Foucault, 1991). El juego (“*iocus*”- “*lūdus*”), tal como decía Huizinga (1990), es una acción coextensiva del término “cultura” en un espacio físico y temporal porque es uno de los primeros contextos discursivos donde el infante interacciona socialmente y configura reglas. Por ello, el juego, sobre todo el de fantasía o simbólico, toma un papel relevante como práctica social donde se deviene “*el hacer de las personas*” y los niños y niñas pueden conocer sus posibilidades a través de la experiencia colectiva (Ríos y Rojas, 2012).

Los juegos de manos son, precisamente, definatorios de todo lo anterior. Una práctica social básicamente vinculada al género femenino, donde la construcción de identidad, en el amplio sentido de su rango, es parte de su objetivo. Dentro de él se crea (y se recrean) formas de hacer y de ser, incluso aparecen posibilidades imposibles que confluyen con poderes hegemónicos y su subversión. Bajo el manto inocente de ser un simple juego, a

través de ellas las participantes tratan acciones vinculadas a la violencia, a la muerte, al sexo en transversalidad a la familia, a la amistad, a la escuela, espacios de poder que los niños conocen bien (Casals y Riera, 2015). Tal como Ackerley (2007) destacó en su estudio, son las (y los) mismas participantes quien se vuelven productores y reproductores de hegemonía y subversión.

A través del estudio previo a esta investigación sobre los juegos de manos en Catalunya (Riera, 2013), pudimos detallar la edad de los participantes, entre los 5 y los 10 años de edad aproximadamente. También se pudo observar que el origen de los juegos de manos definidos como tal en España parecía estar en los años setenta, coincidiendo con la apertura del régimen. También se detalló los discursos narrativos de los juegos de manos y sus coreografías, aunque no se llevó un examen exhaustivo de éstas. Además, hasta el momento no existe un estudio que recoja las figuras retóricas narrativas que se practican en estos juegos de manos como parte de su riqueza en la ejecución.

Debido a la importancia de los juegos de manos como espacio de generación de identidades y experiencias de las opresiones de la sociedad en la que se desarrollan, así como el rompimiento de estas, mediante narrativas y gestos expresivos de la coreografía, así como la falta de estudios cualitativos en el campo de los juegos de manos de habla hispana sobre sus narrativas, figuras retóricas, patrón coreográfico y contextualización, consideré necesario extender la investigación hasta llegar a la presentación de este doctorado, que pretende aportar conocimiento en el área de la psicología social infantil y la etnomusicología, más amplio y exhaustivo, sobre las características retórico-melódicas y gestuales de los juegos de manos, sobre los discursos que emanan de sus narrativas, su práctica y su implicación desde un enfoque socioconstruccionista. Para conseguirlo, fue menester seguir los objetivos que se despliegan a continuación:

- 1) Contextualizar los juegos de manos en dos ámbitos geográficos de habla castellana, Chile y España.
 - a) Contextualizar el origen y desarrollo de su repertorio durante los últimos 60 años.
 - b) Contextualizar el espacio en el que suceden los juegos de manos.
- 2) Analizar las temáticas que aparecen en las líricas de los juegos de manos en lengua castellana y su tratamiento en relación a los discursos de poder.
 - a) Analizar las categorías temáticas y sus subcategorías que emergen.

- b) Analizar los personajes masculinos y los personajes femeninos, así como otras formas no binarias que aparecen.
- 3) Analizar los recursos retóricos y combinaciones gestuales que aparecen en los juegos de manos de habla hispana (coreografías) y su relación con melodía y texto.
- a) Analizar los recursos retóricos de los juegos de manos.
 - b) Analizar la combinación gestual en forma de coreografías y su relación con los gestos descriptivos, textos, melodía y significado discursivo en su conjunto.

3.2 POSICIONAMIENTO INVESTIGADOR

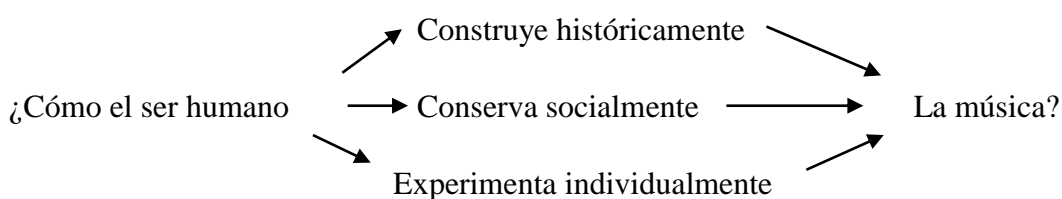
Tal y como hemos podido observar en el apartado anterior, los juegos de manos se construyen, se conservan y se experimentan en un contexto social y relacional. Los participantes que disfrutan de su ejecución son constructores de la actividad, siempre dinámica y actual, en el espacio en el que se vivencian. Se trata de una práctica social configurada por diferentes elementos con características propias y a la vez entrelazados entre ellos. Cuenta con elementos de tipo rítmico-melódicos, elementos narrativos, se añaden los gestos que acompañan a la melodía aportando polirritmias complejas a la vez que reforzando significados a través de gestos descriptivos y finalmente, aquello que sucede alrededor del juego en el trabajo de campo, la vivencia de los participantes, de los que no son, de los que lo fueron y de los que lo serán.

Entre estos elementos estructurales emergen el conjunto de creencias, formas de vida y tradiciones culturales del contexto donde brotan los juegos de manos y que brindan la funcionalidad de esta práctica social. Aparecen, pues, conceptualizados dentro de un marco histórico específico que cuenta un pasado sobre ellas. A la vez, es en el presente donde emana su conservación, siempre en constante cambio, por parte de los que participan y de aquellos que no lo hacen pero que refuerzan su aparición con su presencia, como sucede con los niños que juegan en la pista de fútbol. Mientras se teje su historia a medida que suceden los años y se extienden en el presente a través de la ejecución colectiva, la música, el ritmo, el gesto y el discurso pasan a través de cada uno de los participantes, experimentándose individualmente. Además, vinculado a cada uno de sus elementos, la experiencia interseccional que existe en los juegos de manos, es decir, el

cruce de diferentes desigualdades combinadas entre sí (género, etnia, religión, clase social, nacionalidad...) hace de ellas un fenómeno cultural infantil complejo dependiente del contexto socio-histórico-cultural en el que se da.

Entendemos de partida que no existen creencias o verdades absolutas esenciales si no que la Verdad viene dada a través de la producción, la vivencia y la historia de una comunidad, separada de otras Verdades que se han consensuado en otros contextos (Gergen, 2007). Es por ello, que para abordar el carácter heterogéneo de los juegos de manos esta investigación se presta a estudiar cada uno de sus elementos por separado y luego, de sus procesos relacionales desde una perspectiva socio-construccionista (Gergen y Gergen, 2011). Basándonos en este punto de partida, tomamos el enfoque etnomusicológico de Timothy Rice (1987, 2017) y la perspectiva feminista interseccional de Kimberlé Crenshaw (1989) como marco metodológico para el estudio de los juegos de manos.

Desde el enfoque etnomusicológico de Timothy Rice, esta práctica se traslada al individuo y a su vez, su vivencia vuelve a la práctica estableciendo lazos entre la construcción histórica, la conservación social y la vivencia individual. La interrelación de estos tres puntos es lo que da lugar al objeto en su conjunto. Es por ello que seguimos un posicionamiento científico basado en el enfoque etnomusicológico de Timothy Rice en el que se plantea una pregunta de investigación:



Para poder trasladar esta pregunta a nuestro objeto de estudio, solo debemos sustituir la palabra “música” por “juegos de manos” y responderlas en base a los objetivos planteados.

Por otro lado, aunque vinculado a lo anterior, está la construcción de identidad(es) sociales que se da en la práctica de los juegos de manos tal y como pudimos ver en el apartado 2.3. Para poder llevar a cabo el análisis de las temáticas que aparecen en los textos, así como en su relación con la coreografía y gestos, nos basamos en la idea de

Judith Butler (1997) por un lado y del etnomusicólogo Pablo Vila (1996) por el otro, con respecto a la idea de identidades sociales que atraviesan los sujetos mediante la práctica social. Pablo Vila (1996) sostiene que la identidad social se basa precisamente en una lucha discursiva acerca de las diversas relaciones y posiciones sociales. En esta lucha aparecen nociones más o menos “fijadas” en el tiempo, aunque esta sensación, nos dirá el autor, es solo una falacia, ya que en el fondo la identidad social y la subjetividad son siempre contradictorias, débiles y están en continuo proceso. Por tanto, las identidades son siempre narrativas, discursivas, viven en el juego de las relaciones de poder en las diferentes construcciones culturales de una época y una sociedad determinada. Siguiendo esta línea, la viabilidad de las clasificaciones temáticas de tales identidades no dependen de su “ajuste” a la realidad ni de ninguna consistencia interna, si no del campo de fuerzas dentro del cual se desarrolla la lucha por el sentido acerca de tal clasificación en un momento determinado de la historia de una sociedad.

Como vemos, las distintas identidades clasificadas en forma de categorías temáticas (de entre ellas, de género, de religión, de canon estético, generacionales, de raza, de clase social e incluso interespecie), no dejan en el mismo lugar unos que otros sujetos. Las categorías que forman parte de ello se afectan y se transforman entre ellas no siendo una mera suma entre sí. De hecho, si lo pensáramos de forma aditiva no estaríamos más que reforzando las desigualdades, ciegos al efecto de unas categorías sobre otras. (Rodó, 2021). Ante ello la pregunta no debe quedarse solo en ¿Qué categorías aparecen en los juegos de manos? si no que se añade, ¿De qué forma se interrelacionan entre sí?

Para poder responder de la forma más idónea a tal pregunta conceptualizamos la investigación dentro de la interseccionalidad de género, uno de los paradigmas teóricos más importantes de los últimos años dentro de la investigación de estudios de género (McCall, 2005). Apareció por primera vez en 1989 en manos de la abogada feminista Kimberlé Crenshaw, destacando precisamente que la mezcla de las relaciones entre poderes (en su caso el estudio se enfocó en las categorías de género y racial) daba como resultado una “experiencia interseccional” hibridada, con efectos propios, a los sujetos discriminados (Crenshaw, 1989). El estudio basado en este marco metodológico permite captar las experiencias de subordinación y discriminación de ciertos colectivos en relación a varios discursos de poder que interseccionan e influyen unos a otros dentro de la estructura social (Sales, 2017).

Estos discursos de poder que funcionan como categorías de diferenciación social, no son estáticas en el tiempo, de hecho, son dinámicas en su contexto y generan combinaciones híbridas cuando se combinan entre ellas, quedando abierto a modificaciones de todo tipo (Hancock, 2007). Las posibles combinaciones entre categorías dan lugar a un tipo de relaciones. Siguiendo a Rodó (2021) encontramos las siguientes: a) La relación de intensidad, donde una categoría de opresión intensifica el efecto de otra y b) La relación de confluencia, en que una no influencia a la otra respecto a un hecho, pero aparecen reforzando los efectos de la discriminación, cuando se encuentran conjuntamente.

Además, desde el punto de vista interseccional podemos asociar también el espacio en el análisis de la producción del poder, porque es allí y no en otro lugar donde se representan unas identidades u otras (Valentine, 2007). Esto se observa claramente en los juegos de manos que se dan en áreas específicas, diferenciadas de otras en las que el juego, simplemente no sucede. De hecho, existen autores como Sharlene Mollet y Caroline Faria (2018) que entienden la interseccionalidad en sí misma como un concepto espacial (citado en Rodó, 2021, p. 64). Más aún, el espacio puede ser producto mismo de las interrelaciones y al mismo tiempo la esfera donde se posibilita la existencia de la multiplicidad de identidades, por lo que la relación entre el espacio y las identidades construidas son, en definitiva, co-constituidas (Massey, 2005).

3.3 METODOLOGÍA ESPECÍFICA PARA CADA OBJETIVO

Para abordar los objetivos, de forma general, el material recopilado en el trabajo de campo cuenta con grabaciones audiovisuales, grabaciones de audio, entrevistas individuales y grupos de discusión, cancioneros y otro tipo de recopilaciones escritas, así como vídeos subidos por las mismas participantes en plataformas virtuales. Para abordar cada objetivo se han empleado distintas técnicas e instrumentos, tanto para la recogida de información como para el análisis de datos. Se ha escogido aquella metodología que se ha considerado más idónea para cada uno de ellos, siendo en cualquier caso de corte cualitativo. A lo largo de este capítulo se desarrollan presentados por apartados distintos, las estrategias metodológicas que se emplean en cada objetivo.

3.3.1 CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Se trata de una investigación que tiene como muestra poblacional participantes de habla hispana a nivel internacional. Se optó por esta lengua ya que es una de mis lenguas maternas, además del catalán, aspecto que facilita el análisis de los textos y también de aspectos culturales subyacentes al idioma, así como por el hecho de que, tal y como vimos en el capítulo anterior, no existe un corpus de investigación de los juegos de manos en español. Por las dos razones, recalando especialmente la segunda, se decidió llevar a cabo el estudio con población de lengua hispana. Se escogió España por ser mi lugar de origen y por la facilidad de acceso por el hecho de vivir aquí. A la hora de escoger un país de habla hispana, estaba más abierta a la posibilidad de elección. Se escogió Chile por razones más bien académicas y facilidades de acceso. Primero, porque el Instituto de Música de la Universidad Alberto Hurtado es potente en cuanto a estudios de investigación también en el campo de la etnomusicología y creí que mi investigación encajaba bien en el departamento y por otro lado, porque pude obtener la Beca para ir a esa Universidad, específicamente. De todas maneras, una vez allí, tuvimos encuentros de investigación con otras universidades, como es la Universidad de Chile o la Universidad de la Serena desde un punto de vista siempre multidisciplinar.

Sin más preámbulo, quisiera avanzar la información sobre los participantes que han formado parte de esta investigación, ya que aparecen como fuente de recogida de datos compartidos en varios de los objetivos. Para este estudio se ha contado con la participación de seis escuelas en total, cuatro escuelas chilenas y dos escuelas catalanas. Se escogieron las escuelas según su sistema educativo y población escolar para tener el máximo de representación posible y no sesgar los juegos de manos por variables socioeconómicas o educativas. De esta forma contamos con una escuela católica privada (Chile), una escuela de estilo rural privada (Chile), dos escuelas públicas de nivel socioeconómico con dificultades y un alto índice de inmigración (Chile y España) y una escuela pública de un nivel socioeconómico medio-alto con bajo índice de inmigración (España). Los resultados mostraron que en todos los casos los juegos de manos aparecidos y las dinámicas entre los participantes eran muy similares, también entre los dos territorios (ver tabla 1).

Tabla 1. Escuelas participantes de esta investigación

SECTOR	ESCUELA	TRABAJO DE CAMPO (octubre, 2018 – octubre 2019)
Pública: Nivel socioeconómico medio-alto con bajo índice de inmigración.	Escola Germans Corbella a Cardedeu (Cataluña)	6 meses de etnografía (octubre, 2018-abril 2019)
Pública: Nivel socioeconómico bajo con alto índice de inmigración.	Escola Mossèn Jacint Verdaguer a Barcelona (Cataluña)	6 meses de etnografía (octubre, 2018-abril 2019)
Pública: Nivel socioeconómico bajo con alto índice de inmigración.	Colegio Fernando Alessandri Rodríguez en zona metropolitana (Santiago de Chile)	4 meses de etnografía (mayo, 2019-octubre 2019)
Privada: Nivel socioeconómico medio-alto, de estilo religioso conservador.	Colegio Institución Teresiana en Las Condes (Santiago de Chile)	4 meses de etnografía (mayo, 2019-octubre 2019)
Privada: Nivel socioeconómico medio-alto, de estilo laico rural.	Colegio Maison De l'Enfance en Peñalolén (Santiago de Chile)	4 meses de etnografía (mayo, 2019-octubre 2019)

Aparte de estas escuelas, se añadió una observación de dos días en una escuela privada (Andrés Bello Pampa) en la que fui invitada, aprovechando una presentación de esta investigación que formalicé en la Universidad de la Serena, en el Norte de Santiago de Chile.

Además, se han incluido nueve entrevistas semiestructuradas y siete grupos de discusión¹ con personas nacidas entre 1929 y 2003, en el caso de Chile, siguiendo el mismo patrón

¹ Véase fotografías y preguntas guía de las entrevistas semiestructuradas en Anexo.

metodológico que se llevó a cabo en España en el estudio que precede esta investigación y que finalizó en el año 2013, con ocho grupos de discusión con personas nacidas entre 1914 y 2000. Los grupos de discusión eran constituidos por personas de Santiago de Chile con origen de diferentes comunas y que no necesariamente habían pasado la infancia en el mismo lugar, dándose una muestra heterogénea de territorios chilenos. Se clasificaban según la edad, por grupos nacidos más o menos en la misma década. Las personas entrevistadas de manera individual viven en la actualidad en la misma ciudad, aunque en regiones distintas y pasaron su infancia en diferentes áreas de Chile (cogiendo áreas lejanas desde el Sud hasta el Norte del país). La duración de la reunión era de aproximadamente 1 hora en el caso de las individuales y 1 hora y 30 minutos en el caso de las grupales. Los intervalos de años comprendidos están pensados para englobar desde ex participantes recientes (que son aquellas personas nacidas en el año 2003) hasta la edad máxima posible que se encontró para crear una línea de continuidad en el tiempo del último siglo y poder responder a aquellas preguntas vinculadas con el origen y evolución de los juegos de manos (ver tabla 2).

Tabla 2. Entrevistas y grupos de discusión llevados a cabo en Chile

	Fechas de nacimiento		Fechas de nacimiento	Número de participantes
Entrevista individual	1948 (hombre)	Grupo de discusión	1930-1949	9 participantes (4 mujeres y 3 hombres)
Entrevista individual	1956 (mujer)	Grupo de discusión	1929-1956	19 participantes (15 mujeres Y 4 hombres)
Entrevista individual	1965 (mujer)	Grupo de discusión	1938-1943	15 participantes (7 mujeres y 8 hombres)
Entrevista individual	1967 (hombre)	Grupo de discusión	1965-1975	5 participantes (3 mujeres y 2 hombres)

Entrevista individual	1971(mujer)	Grupo de discusión	1988-1991	6 participantes (5 mujeres y 1 hombre)
Entrevista individual	1981 (hombre)	Grupo de discusión	1996-1998	4 participantes (3 mujeres y 1 hombre)
Entrevista individual	1983 (hombre)			
Entrevista individual	1985 (mujer)			

3.3.2 CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LOS JUEGOS DE MANOS EN DOS CONTEXTOS GEOGRÁFICOS DE HABLA CASTELLANA, CHILE Y ESPAÑA

En esta sección hablamos específicamente del objetivo número 1: contextualizar los juegos de manos en dos ámbitos geográficos de habla castellana, Chile y España. Tal y como Rodó (2021) expone en su libro, la contextualización pasa por el lugar donde las dinámicas interseccionales se dan. Yuval-David (2006) junto con Rodó, le dan importancia a la especificidad histórica y del contexto por ser en sí una forma de evitar el esencialismo de las cosas. Los juegos de manos son en tanto que forman parte de un momento histórico y contexto específicos, y cambiarán también según el espacio (en el sentido histórico y contextual) que ocupen. Basándonos en Yuval-Davis (2006) y Rodó (2021), es en un momento y un lugar determinados donde se configuran las categorías concretas.

Este objetivo se basa en dos subobjetivos que responden al general. Por un lado, se busca contextualizar el origen y desarrollo de su repertorio durante los últimos 60 años; mientras que, por el otro lado, se analiza y se enmarca contextualmente el espacio en el que suceden los juegos de mano. En cualquier caso, se destaca su estudio desde una dimensión histórica.

Tanto en la investigación previa localizada en Cataluña (Riera, 2013) como en los resultados que Martín (2002) se encontró en su recopilación de juegos populares infantiles

llevados a cabo en Murcia, se dio una fecha de inicio de los juegos de manos en los años setenta en España. También en los dos trabajos se observa un incremento importante a partir de los años 80'-90'. En otro estudio anterior, Ferré (1993) consideró que no se podía asegurar una fecha de inicio en su origen y es que no lejos de ser cierto, el origen de la actividad musical popular siempre ha sido un aspecto en disputa. Se trata de una actividad colectiva en la que desconocemos el primer creador ya que prolifera en manos de varias personas que generalmente no ejecutan de forma consciente una nueva forma o estilo de juego. No existe un único compositor que diera lugar a los juegos de manos, así como tampoco podemos detallar el lugar donde apareció por primera vez. Por lo que buscar un origen detallado y lugar específico a todo el corpus de juegos de manos en habla hispana no sería correcto desde un punto de vista etnomusicológico. En cambio, sí es posible poner fecha al proceso histórico en que empiezan a proliferar los juegos de manos tal y como los conocemos a día de hoy.

Basándonos como punto de partida en la investigación presentada en el año 2013, en esta tesis doctoral se amplía el estudio sobre la contextualización histórica de los juegos de manos detallando su origen en Santiago de Chile. Esto complementa la investigación previa realizada en la pequeña localidad de Cardedeu, siguiendo la misma metodología.

Diseño de investigación y técnicas e instrumentos de recogida.

Por un lado, se realizó un trabajo de campo de corte etnográfico, definido como el escenario donde el investigador se sitúa como observador pudiendo ser una comunidad o un grupo (Amezcuá, 2000, p.4). Nos basamos en este autor para explicar cómo se llevó a cabo el trabajo de campo en las escuelas participantes de esta investigación. Primero, las técnicas de recogida se apoyaron en la observación simple no participante y la observación participante como técnicas de investigación. En todas las escuelas se siguió el mismo procedimiento investigador.

Se empezó con una observación simple no participante que permitió recoger información de la práctica social sin influir en los participantes ni en las actividades de grupo. En esta observación se usó grabadora de sonido y notas de campo. Se observaron los discursos, las conductas, los comportamientos, los gestos, las posturas, los lugares donde se desarrollaban los juegos de manos, la distribución edad-sexo, los conflictos aparecidos,

etc. Se recogieron los hechos observados y mis impresiones personales como investigadora, es decir, mi propia experiencia vivida y mis intuiciones sobre ello, así como reflexiones teóricas e hipótesis que aparecían al transcurrir del tiempo. En este proceso, luego de cada observación, se analizó el material escrito y de audio, separando reflexiones personales de las descripciones observacionales.

El hecho de mantenerme como espectador pasivo no se consiguió en un día, de hecho, hubo un proceso de normalización de mi persona en la hora del patio. Cuando los niños y niñas preguntaban por mí en el periodo de no participación siempre les informé que estaba llevando una investigación para la Universidad sobre los juegos a la hora del recreo y que para ello yo solo debía observar y ellos podían jugar tranquilamente. Los requisitos que llevé a cabo para conseguir pasar de manera irrelevante fue mantenerme siempre a distancia, no mirar directamente a los ojos, no reaccionar emocionalmente y mantener una expresión facial neutra y en el caso de prestarme demasiada atención, me apartaba de la escena. Estos comportamientos funcionaron con éxito en todas las escuelas y en todas las edades. El tiempo aproximado en conseguirlo fue de un mes a dos meses (de 10 a 12 observaciones a 20 o 24 observaciones, de 30-40 minutos cada una).

Una vez detectados los grupos sociales interesantes para este estudio y recogidas las primeras notas sobre las prácticas, no solo de los juegos de manos, sino de otros juegos y dinámicas que aparecían entre los diferentes alumnas y alumnos, se procedió con la observación participante. Siguiendo a Amezcua (2000) se estableció un clima de buenas relaciones para poder compartir el mundo de los informantes (lengua, costumbres, perspectivas) y en ocasiones se procedió a favores para fortalecer la simpatía. Independientemente de la edad de los participantes, se establecieron relaciones igualitarias y se llevó a cabo transacción de conocimientos. En este caso, en cada una de las escuelas se preguntó por elementos emergentes en el momento en que sucedían, para más adelante, entrevistar al grupo con preguntas directas sobre los juegos de manos, sobre su práctica y su vivencia.

Finalmente, cuando ya contaba con toda la información necesaria, procedía a pedir a las participantes por algunas canciones y grabarlas en video. También se les pidió grabar en audio o video algunas preguntas para luego proceder a su reflexión dentro del marco de la investigación. Y así, finalizaba el trabajo de campo.

Por otro lado, la investigación contó con nueve entrevistas semiestructuradas individuales a exparticipantes y a los siete grupos de discusión definidos anteriormente, en Chile. Este material complementa, continúa y se suma a los resultados obtenidos en la investigación previa del año 2013.

Basándonos en Alonso (1999), la entrevista semiestructurada es una técnica que debe ser entendida como un proceso comunicativo en el que afloran recuerdos, acontecimientos vividos de forma subjetiva. Siguiendo al autor, esta técnica nos ayuda a construir el sentido social de la práctica de los juegos infantiles que llevaban a cabo y especialmente de los juegos de manos, así como otros aspectos necesarios para contextualizarlos, tanto a nivel individual como en grupo. Se sigue a Tonon (2009) para comprender por qué es necesario que el entrevistador tenga la idea clara de los temas que interesa abordar, previamente al empezar la entrevista. Esto se debe a que la organización de la entrevista semiestructurada se construye a partir de ejes temáticos de reflexión y/o de preguntas orientativas, las cuales no necesariamente se siguen a raya, si no que el guion se ajusta a aquello que emerge en el grupo de discusión o la entrevista individual. Vélez (2003) define las entrevistas de la siguiente manera:

“Un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados” (p. 104).

Finalmente, en los grupos de discusión se tuvo en cuenta aquello que Van Dijk (1980) ya resaltó en su obra y es que cuando se le pone voz a la opinión y pasa en el medio de la interacción, el discurso es adoptado por el grupo cultural y pueden conformar una verdad, un sistema de valores conjunto. Este aspecto, en ocasiones, podía limitar la recogida de información ya que algunos participantes aceptaban como propios elementos que no quedaban claros, que formasen parte de su propio recuerdo.

Siguiendo a Tonon (2009), en las entrevistas semiestructuradas, el comportamiento como investigador, fue puesto en segunda escena, aunque activo para ayudar en la búsqueda de recuerdos y reflexiones. También se habló lo menos posible y se estimuló a los asistentes

a participar. Se les ofreció un espacio libre de expresión, posibilitando que emergieran distintos puntos de vista, ideas iguales o contrarias. Para facilitar la comprensión, el lenguaje utilizado fue adaptado a los participantes y, siempre con respeto, se preguntó por aquellas cuestiones no entendidas o que precisaban de más información.

Análisis de los datos

Una vez los datos empezaron a ser repetitivos y no se generaban nuevos conceptos que aportaran información novedosa, siguiendo el principio de saturación (Hernández, 2014), se finalizó el trabajo de campo. Respecto al análisis de los datos, a través del vaciado de las entrevistas, grupo de discusión y las observaciones llevadas a cabo en los centros escolares, se filtran aquellos contenidos vinculados al origen histórico y lugar en el que se ejerce la práctica, dos aspectos que nos ayudan a contextualizar los juegos de manos y responder al objetivo. Para hacerlo, basándonos en Amezcua (2000), se seleccionó del material las conductas y situaciones consideradas relevantes para este objetivo y se organizó el material según el interés temático, en este caso sobre su contextualización histórica y lugar de aparición. Para controlar el rigor de los datos, se contó con fuentes históricas que aportaban una perspectiva más amplia en torno a la contextualización, así como también el propio hecho de usar distintas fuentes (de entrevistados y de participantes de diferentes regiones y escuelas).

Con respecto a la muestra, desde un paradigma cualitativo, se cuenta con un muestreo teórico (Flick, 2012), donde se realiza su elección, no según criterios de representatividad de la población general sino según la relevancia de los casos para el objeto de estudio. Así pues, el muestreo no se basa en criterios propios del muestreo estadístico, aleatorio y estratificado, sino que los individuos se seleccionan dependiendo de las expectativas que generan sus aportaciones en relación, en este caso, de los juegos de manos (Hernández, 2004).

3.3.3 CATEGORIZACIÓN Y SUBCATEGORIZACIÓN TEMÁTICA DE LAS NARRATIVAS DE LOS JUEGOS DE MANOS

Este apartado muestra el diseño metodológico seguido para el objetivo 2: explicar las temáticas que aparecen en los textos de los juegos de manos en lengua castellana y su

tratamiento en relación a los discursos de poder. Para ello se analizan un total de 382 juegos de manos subidos en YouTube, desde el año 2014 al 2019.

Tal y como hemos podido observar en los apartados anteriores, es relevante la importancia a nivel internacional de estos juegos como generadores de identidad desde diferentes discursos de desigualdad (estereotipos, violencia, género,) (Grugeon, 1993; Ferré, 1993; Ackerley, 2007; Bhana et al., 2011, Bishop y Burn, 2013). Aunque se han destacado los discursos que emanan de ellas, no se ha llevado a cabo ningún análisis exhaustivo de su contenido temático. Por lo cual en este objetivo centraremos nuestra atención en las narrativas y su tratamiento en relación a los discursos de poder. Se analiza y se describe, por primera vez de forma exhaustiva, las categorías y subcategorías temáticas que aparecen en los textos de los juegos de manos en lengua española en YouTube y su tratamiento en relación a la violencia, el género y las relaciones sexoafectivas.

Ante todo, debemos dejar claro que las narrativas son solo una de las prácticas “espacios” que intervienen en la construcción social de la identidad de las participantes, ya que los textos de las canciones se encuentran en todo momento reforzadas por la geografía donde se dan los juegos de manos, es decir la zona de recreo donde sucede y lo que pasa dentro y fuera de la actividad en sí, así como también por su vinculación con la coreografía y la base ritmicomelódica. Es por ello que los siguientes objetivos de la investigación aquí presente estudian cada una de sus partes para entenderlo en su conjunto.

Diseño de investigación, técnicas de recogida y criterios de selección

La etnografía virtual cada vez es más utilizada en el paradigma cuantitativo y cualitativo en el campo de las ciencias sociales (Turpo, 2008; Whitaker, 2014; Bishop, 2014; Elliot, 2015; Willet, 2016; Veblen et al., 2018). Se trata de una herramienta útil para explicar tendencias generales, así como para mostrar el desglose de los tipos de video que se están realizando y cómo las personas utilizan el sitio web (Latta, 2011). Es por ello que, ateniendo al uso de YouTube en la transmisión oral de los juegos de manos en habla castellana, se utiliza este espacio para la recogida de datos.

Los datos usados para conseguir resolver este objetivo fueron evaluados usando la técnica de análisis de contenido categorial temático, basado en autores como Vázquez (1994), Fernández (2002), Bardin (2002), Braun y Clarke (2006) y Barredo (2015).

Según Bardin (2002) y Braun y Clarke (2006), el análisis temático es una metodología para identificar, analizar y reportar patrones temáticos que emergen del conjunto del contenido de los datos. En él, existe un proceso de codificación a través del cual se identifican las unidades temáticas y subcategorías que aparecen en los datos estudiados. Además, autores como Fernández (2002) destacan precisamente la facilidad de esta técnica para segmentar y convertir en unidades de análisis un texto *oralizado* y transcrito, así como otro tipo de materiales audiovisuales, tal y como sucede con los juegos de manos en Youtube.

En un inicio, siguiendo a Barredo (2015) después de haber definido el problema de investigación, se determinó el marco de la muestra, que en este caso, son todos los videos que han formado parte de esta investigación. Los contenidos se seleccionaron mediante un seguimiento de criterios de exhaustividad, representatividad y homogeneidad basados en el artículo de Vázquez (1994). Los criterios de selección de los videos de YouTube creados para este objetivo fueron los siguientes: a) deben ser en lengua hispana; b) sin intención comercial; c) niños o niñas participantes y en ningún caso personas adultas; d) fuera de un contexto de intervención educativa en aula; e) con la finalidad lúdica de mostrarla o enseñar su ejecución (se acepta que los participantes pidan *likes* al video y suscribirse al canal); f) protagonizados por personas reales (no pueden ser dibujos animados); g) subidos en línea desde el 2014 hasta el 2019, ambos incluidos y finalmente, h) las palabras clave usadas para buscar los videos fuesen “juegos-de-manos” o “canciones-de-dar-palmas” o “juegos de palmas”.

Una vez se escogieron los criterios y se llevó a cabo la búsqueda de los videos que queríamos incluir en el marco muestral obtuvimos 382 versiones de juegos de manos, concentrados en 141 videos que siguieron los criterios establecidos (ver tabla 3). De estos, 11 videos son del año 2014, 22 videos del año 2015, 34 videos del año 2016, 29 videos del año 2017, 23 videos del año 2018, 24 videos del año 2019. Los videos pueden ser reproducidos en cualquier momento, lo que explica que no todas las visualizaciones deben haber sido hechas el mismo año que la subida del video a YouTube. Algunos de los videos obtuvieron pocas visualizaciones (el video menos visto fue del 2019 con ocho

visualizaciones), otros obtuvieron muchas (el video más visitado con 3.855.995 visualizaciones, en el año 2016). La media de visualizaciones fue de 117.168 reproducciones. El número de participantes oscila de una a seis participantes. En la mayoría de vídeos salen entre dos y tres participantes. Aunque existen también participantes niños, no es lo habitual (solo en 6 videos de los 141 videos).

Tabla 3. Media de visualizaciones por año

	Media de visualizaciones por año
2014	866
2015	410.530
2016	275.766
2017	2.749
2018	2.779
2019	10.318

Con respecto a los juegos de manos registrados, por el hecho de ser transmitidos popularmente, existen varias versiones de una misma canción (con cambios textuales, melódicos y gestuales). A pesar de ello, se pudo clasificar ciertas versiones dentro de una misma canción. Se presentan a continuación las canciones de palmas más subidas en la red de Youtube, que seguían los criterios señalados anteriormente, desde el año 2014 hasta el año 2019:

Tabla 4. Juegos de manos más reproducidos

Nombre de la canción de palma.	Otras versiones de la misma canción.	Número de videos donde aparecen
Chocolate	Mariposa, Chocofresa, Elefante, Sacapuntas.	55 producciones
Don Federico	No tiene versiones distintas de un mismo juego, a pesar de que existan diferencias no significativas entre las variantes populares.	21 producciones
Homero	Picachu, Martillo, Simpson, La muerte, Al revés.	17 producciones
Frutillita	Fresita, Hueso Obama, Hueso duro, Helado de cereza, Gelatina de cereza.	13 producciones
Barbie	Tiene una versión llamada <i>Don Pepe</i> .	13 producciones
Pepito fue a la China	Ayer fui a la China, Yo me fui, Pepito nació en París.	13 producciones

El análisis requirió la transcripción de todas las letras de las canciones en Microsoft Word 2010. Fue necesario Microsoft Excel 2010 para la recogida de datos y Atlas-ti 8 para el proceso de codificación y categorización del análisis de contenido de las categorías y subcategorías temáticas. Siguiendo a Braun y Clarke (2006) y Barredo (2015), se leyeron las letras de las canciones y se desarrolló un primer análisis donde se codificaron los primeros elementos significativos, considerando similitudes o semejanzas en función de los criterios preestablecidos y preguntas-guía, como, por ejemplo:

- 1) ¿Qué variables se detectan en los juegos de manos?
- 2) ¿Qué variables categóricas son más representadas en los juegos de manos?
- 3) ¿Cuáles se relacionan entre sí?
- 4) ¿De qué forma se presenta la norma hegemónica (refuerzo o subversión)?
- 5) ¿Qué tendencias de género aparecen y de qué manera?

Tal y como nos enseña Vázquez (1994), el análisis de contenido categorial temático se realiza mediante interpretaciones e inferencias a partir de los datos manifiestos con vistas a obtener un significado que sobrepase estos datos y aportar conocimiento de la producción de éstos. Es por ello que una vez se hizo el primer análisis, se crearon los códigos con los que finalmente, se consigue clasificar los ítems en grupos de unidades de contenido categorial, es decir, de significado. En otras palabras, tal y como dicen Braun y Clarke, (2005), una vez recopilados todos los códigos en temas potenciales se obtienen las categorías temáticas y subcategorías temáticas que ya nos aproximan a resolver el objetivo (Braun y Clarke, 2006). A continuación, se examinaron los temas antes de definirlos y nombrarlos, para confirmar que aquellos recopilados funcionan en relación con los códigos extraídos y también de todo el conjunto de datos transcritos. Esta fase requiere de la creación de mapas temáticos como parte del análisis de forma repetitiva hasta que el procedimiento finaliza con aquellos temas y subcategorías temáticas representativas.

3.3.3 COMBINACIONES GESTUALES EN FORMATO COREOGRÁFICO Y SU RELACIÓN CON LA MELODÍA Y EL TEXTO

Este objetivo contiene dos elementos importantes que forman parte de los juegos de manos. Por un lado, el primer subobjetivo que responde al análisis de los recursos

retóricos de los juegos de manos y el segundo, el análisis de la combinación gestual en forma de coreografías.

- Análisis de los recursos retóricos de los juegos de manos.

Los análisis retóricos de los textos ayudan a comprender la manera en que utilizamos los mecanismos lingüísticos para construir versiones de los acontecimientos que aparecen dentro de los contextos (Billing, 1990).

La retórica de los textos nos ayuda a comprender la forma en que los mecanismos lingüísticos son usados para construir versiones de los acontecimientos que suceden dentro del contexto de la práctica social (Billing, 1990). Además, en los juegos de manos, estas aparecen vinculadas con otros niveles de expresión, tanto a nivel musical como gestual. Algunos estudios han destacado la reiteración, la enumeración y los tropos como recursos retóricos utilizados en el juego oral infantil (Pelegrin, 1992) y en la música pop, Gómez (2004) destacó el paralelismo, la anáfora, la epifora y la concatenación.

A causa de la falta de investigación sobre la retórica en los juegos de manos como ejemplo de lírica popular infantil y la importancia que tiene en la transmisión, capacidad memorística, énfasis en determinados conceptos y performatividad de tal práctica social, se usa el corpus de esta investigación para llevar a cabo un análisis retórico de 19 juegos de manos, extraídos del trabajo de campo. Este análisis fue supervisado por el Dr. Nicolás Salerno Fernández, Doctor en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Postdoctor en Ancient Greeks Studies, por la Universidad de Cambridge. Actualmente académico de la facultad de Ciencias Políticas, UDD, en Santiago de Chile.

- Análisis coreográfico y su relación con la melodía y el texto.

Se entiende por coreografía un patrón cíclico, en ocasiones combinado con gestos descriptivos, que se da en una o varios juegos de manos. Durante mi trabajo de campo, después de tantos años, pude observar que los diferentes gestos usados por las y los participantes no se combinaban de forma aleatoria si no que se desplegaban en forma de patrones que los sujetos conocen bien. Ante ello, se indagó en la bibliografía estudios que

basaran su interés en el estudio gestual. Mientras que existen algunos recopilatorios en forma de cancioneros en los que aparecen algunos de estos gestos descritos y simbolizados, tal y como vimos en la sección anterior (Bernstein, 1994; Hemsy de Gainza, 1996; González y González, 2008), otros autores han situado el gesto como objeto de investigación. Es el caso de Hubbard (1982), Curtis (2004) y Gaunt (2006). A pesar de ello, encontramos un vacío en el estudio de la combinación de los gestos en forma de patrones cíclicos a lo largo de una canción.

Por esa razón este objetivo busca precisamente clasificar los patrones, estudiarlos detalladamente en relación con el texto y los aspectos rítmico-melódicos que la acompañan, ponerles nombre y finalmente, situar evolutivamente en la historia, la “aparición” de cada tipo. Esta información novedosa respecto a los juegos de manos, es una de las partes más importantes de este trabajo, siendo pionero en el estudio científico de tales coreografías.

Diseño de investigación y técnicas e instrumentos de recogida.

Se desarrolla un análisis coreográfico gestual de los juegos de manos a partir del material gestual recogido del trabajo de campo, tanto en las escuelas chilenas y españolas como de los grupos de discusión de Chile y los resultados previos de la investigación de Máster que llevé a cabo anteriormente (2013). También se añaden al estudio las 382 versiones de juegos de manos recogidas en Youtube y que pasaron los criterios establecidos para el objetivo anterior.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis coreográfico, se escogió la notación de Hubbard y Curtis (1989, 2004 respectivamente) como punto de partida, definiendo cada uno de los gestos y etiquetándolos en las versiones encontradas según si se utilizaban unos u otros gestos. En ocasiones, se han añadido gestos que no aparecen en la propuesta de dichos autores pero que fueron propuestos por Hemsy de Gainza (1995), debido a que cuenta con un repertorio gestual mucho más amplio, aunque complejo. Luego, una vez definidos y

clasificados, se observaron las combinaciones que dan lugar a los patrones y éstos se categorizaron en unidades de significado, es decir, en coreografías.

Se utilizó el programa ATLAS-T8, Microsoft Excel y libreta de campo para el tratamiento de estos datos. Las 382 versiones de juegos que fueron usadas en el análisis categorial temático, primero transcritas en Microsoft Word 2010, se llevó a cabo un proceso de codificación de los gestos para luego poder ver cuáles aparecían agrupados más habitualmente entre sí. Esto mismo se hizo por escrito con los juegos de manos recogidos en el trabajo de campo y grupos de discusión. Al ser versiones de las mismas canciones, como habéis podido observar en el objetivo 3, rápidamente emergieron clasificaciones, grupos de gestos que creaban coreografías específicas más o menos dinámicas. Estas coreografías ya habían sido advertidas en mi investigación previa pero no habían sido estudiadas de forma sistematizada, pudiendo comprobar que, efectivamente, se confirmaba su existencia. En resultados se podrá profundizar sobre los tipos encontrados y denominados de la siguiente forma: coreografía cruzada, coreografía de base, coreografía estándar, coreografía de balanceo y coreografías específicas.

Se incluyeron las canciones en un documento de Microsoft Excel, categorizadas según coreografía para poder obtener información vinculada a ésta, especialmente, por número de producciones y apariciones en el trabajo de campo. Evidentemente, al ser música popular no se puede esperar encontrar patrones cerrados y rígidos, si no que se trata de coreografías dinámicas, modificables y combinables entre sí. En otras palabras, se asume que los gestos pueden variar más o menos, según su tratamiento, pero siempre dentro de un marco coreográfico específico que esta investigación se dispone a descubrir.

Finalmente, se llevó a cabo un estudio sobre la relación del gesto, texto y melodía (revisar 2.3.4 Gesto, retórica, melodía y ritmo en los juegos de manos) sin olvidar el espacio donde ocurren, su contexto en tiempo y lugar, con un ejemplo por cada coreografía, tal y como se observará en resultados.

4. RESULTADOS

Llegados a este punto es imprescindible que recordemos la sección 2.3.5 sobre la articulación de todas las partes que aparecen en los juegos de manos como elementos

entrelazados de significación. En este sentido, se observarán cada uno de los objetivos resueltos por separado para una mejor comprensión, en el que se explorará siguiendo a Timothy Rice (1987, 2017) cómo se construyen, se conservan y se experimentan los juegos de manos, pero sin olvidar que su configuración como práctica social no se fragmenta sino que es en el acto performativo donde se comprenden los juegos de manos en su totalidad y donde existe la construcción identitaria (basado en Butler, 1997).

En el apartado de anexos incluido al final de la investigación (sección 9) podréis encontrar materiales que acompañan a estos resultados y que no hemos añadido en el capítulo para no entorpecer la lectura.

4.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS JUEGOS DE MANOS EN DOS ÁMBITOS GEOGRÁFICOS DE HABLA CASTELLANA, CHILE Y ESPAÑA

Los juegos solo se pueden comprender en un lugar, definido por un tiempo y un espacio específico tal y como vimos con Rodó (2021). Para ello, en esta sección resolvemos el objetivo definido en el apartado anterior 3.3.2. Los resultados vinculados a este objetivo se han resumido y presentado en una publicación en el marco del doctorado llamada *¡Coreografía, música y acción! Caracterización y patrones gestuales de los juegos de manos en castellano* en la Revista Musical Chilena, enero-junio, 2021, 235(101-131).

4.1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL ORIGEN Y DESARROLLO DE SU REPERTORIO DURANTE LOS ÚLTIMOS 60 AÑOS

A través de los grupos de discusión dentro del marco de esta investigación y uniéndolos con el estudio que llevé a cabo en España en el año 2013, se observa la aparición de los juegos de manos, tanto en Chile como en España, en los años 65'-70'. Es posible que algunos lectores recuerden haber oído hablar sobre los juegos de palmas anteriormente a esas fechas y, de hecho, sería completamente comprensible, puesto que detallando los años 65'-70' como punto de partida no se niega la existencia de formas anteriores parecidas a los juegos de manos que aquí se describen y se analizan. Recordemos que es dentro de un contexto específico, un espacio, donde aparece una práctica social concreta y los juegos de manos no empiezan a definirse con las características propias, que aquí se

definen hasta la década señalada, diferenciándose su performatividad del resto de juegos practicados en el mismo espacio, como podían ser las rondas o saltar a la cuerda, tanto en Chile como en España. Veámoslo detalladamente a continuación.

En España, participantes nacidos entre los años veinte y treinta, recordaban haber jugado con las palmas mientras cantaban, pero formando parte, en cualquier caso, de otros gestos y formas de juego. Por ejemplo, algunos participantes tenían en sus memorias haber jugado con “El señor Don gato” tanto en palmas, en cuerda o bailando en corro. Algunas de las recogidas por aquel entonces, en el año 2013, fueron *Anton Calavaina*, *Baixant de la font del gat*, *Chocolate amarillo*, *El señor don gato*, *En el fondo del mar*, *Soy la reina de los mares*, *Joan petit quan balla*, *Cocherito leré* y *Desde pequeñita*. Sus ex participantes no las hacían constar como una tipología de juego distinta al resto, se entendían como la misma práctica social.

“¡Soy la reina de los mares, ustedes lo van a ver, tire usted el pañuelo al suelo y lo vuelve a recoger! Esta se podía hacer dando palmas y se podía hacer de todo. Es que las canciones...nosotras *contal* de pasarlo bien hacíamos cualquier cosa” (exparticipante nacida entre 1925 y 1935 en España)².

En Chile, contrariamente a España, durante los veinte y treinta las canciones de ronda y de cuerda no aparecían combinadas dando palmas, sino que cada ronda tenía su forma de expresarse en la práctica y se entendían como un tipo de juego en su global. De igual forma sucedía con saltar a la cuerda, que se concebía como un juego distinto entre muchos otros. En relación a la transmisión de rondas, éstas estaban enmarcadas en el contexto del colegio o plazas de las regiones donde se hacían reuniones habituales de los habitantes de la zona. Se destaca una transmisión vertical, donde las niñas pequeñas observaban a las niñas más mayores. También había participantes niños.

“[...] En el colegio, en el colegio. Las niñas mayores las cantaban entonces las más chicas aprendíamos y...era como una tradición en el colegio” (exparticipante nacida en 1943 en Chile).

²En todas las citas explícitas donde aparecen “ex participantes” se refiere a aquellas participantes de esta tesis que ya no juegan a los juegos de manos pero que habían sido partícipes de ellas en su infancia. Cuando se escribe “participante”, se trata de una persona que forma parte actualmente del trabajo de campo, y que por lo tanto juega a los juegos de manos. En el caso de formar parte del trabajo de campo, o no, pero no ser o no haber sido, un participante habitual, aparecerá “no participante”.

Además de Rondas y otro tipo de juegos, en Chile, las personas nacidas entre años 30 y años 50' no expresaron haber tenido juegos de manos en su repertorio, pero en cambio sí reconocieron en tres grupos de discusión de las mismas edades referidas, una práctica llamada *Palmitas* (por algunas participantes) que no era considerada un juego en sí mismo en el que sí existía una coreografía gestual.

“A las palmas no se las consideraba juego de ronda...” (no participante nacido 1947 en Chile).

“Yo recuerdo a mi madre haber estado jugando con las manos, como hacen ellas (mujeres del mismo grupo de discusión que gesticulan las palmas tal y como recuerdan). Tampoco era muy de rondas mi madre, a ella lo que más le gustaba era cantar a Libertad Lamarque” (no participante nacido en 1947 en Chile).

Se trata de una práctica entre dos participantes de forma cruzada (mano derecha con mano izquierda, palma individual y luego mano izquierda con mano derecha de las participantes, en forma cíclica). No era cantado y su finalidad pareciese calentarse del frío en invierno.

“Sí, se daban palmas así (haciendo gesto) cruzando las manos así con otra persona” (exparticipante nacida en 1942 en Chile).

“Nosotras hacíamos las palmitas para calentarnos las manos cuando hacía frío” (exparticipante nacida en 1938 en Chile).

“Es que de hecho no se le consideraba un juego. Cuando hacía frío lo hacíamos” (exparticipante nacida en 1943 en Chile).

En la época previa a la dictadura chilena (años 50'-60') se recogió información sobre el tipo de niñez que mostraba libertad de autonomía en el juego y buenas relaciones con la institución escolar, coincidiendo con participantes nacidos en décadas previas:

“Yo recuerdo sobre esa época, que los niños se juntaban más con los del barrio. Había más autonomía que durante la dictadura, recuerdo haber inventado muchos juegos. [...] Me encantaba ir al colegio, lo pasábamos estupendamente” (exparticipante nacida en 1956 en Chile).

Fue justo en estos años, donde se recogió en Chile las primeras muestras de juegos de manos en los entrevistados. Coincidiendo con la misma década, años 65' y 70' en España, tal y como se comentó previamente.

“Había unos así (movimiento cruzado de dos participantes) jugando con canciones que cantabas, una iba repitiendo la melodía...también se daba palmas así (frontales, intercaladas al movimiento cruzado). No recuerdo la letra pero había mucho de coordinación en esos juegos. Es que había movimientos que te ayudaban a recordar la letra, porque como que marcabas las sílabas” (exparticipante nacida en 1956 en Chile).

“Hacíamos muchas de esas en mi escuela, lo que me cuesta recordarlas. [...] Yo recuerdo la de “Don Pepe y su barriga...algo de un tren...porque no tenía dinero, ero, ero, para ver a su mujer, jer, jer... otra que decía algo de “El castillo de Don Pancho”o la de “Cuando yo era niña, niña...que había que hacer así con las manos (gesto de mecer bebé)” (exparticipante nacida en 1965 en Chile).

“Yo recuerdo haber hecho juegos de manos. Aunque recuerdo más haber cantado saltando a la cuerda” (exparticipante nacida en 1970 en Chile).

Un dato importante es que, en los dos contextos, en Chile y España, existe una correlación en el tiempo entre la desaparición espontánea y no forzada de las rondas y los corros y la proliferación de los juegos de manos de forma popular, definiéndose como un elemento específico. Así, en España, aparecen bien extendidos los corros hasta las personas nacidas en los años 50', es decir, hasta los años 60' en las escuelas y plazas españolas; mientras que, en Chile, esto sucede un poco más tarde, en la década de los ochenta, quizás a causa de la Dictadura. En los dos contextos aún encontramos corro y ronda en los años noventa, pero de forma esporádica, coincidiendo precisamente con la máxima expansión de los juegos de manos.

En la siguiente cita encontramos la finalidad del juego, siendo ésta la velocidad y la capacidad de coordinación (“cuanto más rápido mejor”). Además, se puede demostrar la capacidad de transmisión oral de estas canciones ya que la canción citada “Don Federico” también fue recogida en España por personas nacidas entre 1958 y 1968 (ver Riera, 2013).

“Yo recuerdo una que hacía algo como...Perdió su cartera, para casarse con una costurera...Empezaba diciendo Don Federico mató a su mujer...Esta la recuerdo, de

todas maneras. Y después lo hacíamos mucho más rápido porque cada vez hacías el ritmo más rápido” (exparticipante nacida en 1956 en Chile).

La España del siglo XX estuvo marcada por la guerra civil española que supuso una dictadura fascista alrededor de 40 años (1936-1975), basada en el poder de la iglesia. Este gobierno impuso un modelo de familia patriarcal en que la mujer se reducía a las tareas del hogar y a la cura de sus hijos en contraposición a una figura masculina claramente otorgada a la esfera pública (socioeconómica y políticamente). El hombre tenía el control y poder legítimo de la mujer. No es hasta los años sesenta que las escuelas empiezan a ser mixtas, con lo que las niñas deben ocupar un espacio público dentro del mismo espacio donde están los niños, y además, se define el patio como área de juego y descanso. Es justo por esas fechas, a partir de los años 50’ y 60’, que empezamos a encontrar algunos juegos de palmas delimitados estrictamente a ese tipo de juegos y no a otros. Uno de los ejemplos resaltados en mi investigación anterior (2013) es *Desde pequeñita/chiquitita*, la cuál se encuentra también en grupos previos, pero sin ser delimitada al juego de palmas.

“Aquella que decía algo de chiquitita en este pie...Mmmm... ¡Desde chiquitita me quedé, me quedé, algo resentida de éste pié de, de éste pié (...)! ésta la picábamos y la hacíamos con un pié a la vez” (exparticipante nacida entre 1947 y 1957 en España).

En los años sesenta, con la influencia internacional de los medios y a consecuencia de movimientos feministas, aprovechándose de una cierta debilidad del régimen, empezaron a surgir movimientos revolucionarios de la mujer que buscaba sus derechos de varias maneras. Es básicamente a partir de los años 65’-70’, que en España se produce la desaparición de cantos tradicionales y actividades musicales populares como las rondas, asociadas al canon hegemónico y a líricas que esconden muy bien todo aquello subversivo, al mismo tiempo que crecen nuevos juegos cantados, entre los cuales estará saltar a la comba y los juegos de manos.

“Uy, es que tan fuertes no te dejaban por aquel entonces. (...) éramos muy inocentes.” (exparticipante nacida entre 1925 y 1935 en España).

Algunas de las que aparecen en el repertorio son *En la calle veinticuatro*, *Don Federico*, *Santa Teresita* (*Doña Margarita*, en la actualidad) con cambios estructurales destacables en las narrativas y los gestos, cada vez más complejos.

“Santa Teresita, hija de un rey moro que mató a su padre con cuchillo de oro, no era de oro ni era de plata, era un cuchillito de pelar patatas, ring ring, llaman a la puerta, ring ring, yo no puedo abrir, ring ring, debe ser la poli, ring ring, me van a matar, ring ring, ya no puedo más...” (exparticipante nacida entre 1958 y 1968 en España).

Anterior a los años 60’, las canciones hablaban de contenido religioso, inocente o sobre los roles de género dicotómicos tradicionales que se habían impuesto años atrás. Si observamos las nuevas líricas, como en el ejemplo anterior, la religión y el género siguen siendo temas principales pero su trato ha cambiado. En este ejemplo observamos la muerte transgresora de una hija que mata a su padre. Al mismo tiempo que se destacan dos religiones que interaccionan en una misma familia, la cristiana y la musulmana, entrando en disputa en esa muerte. El tema tabú no se esconde detrás de un manto poético, si no que se muestra en todo su esplendor, desafiando así los límites del canon hegemónico.

Así pues, se da paso al rompimiento de normas y al desafío del orden público a través de la parodia, lo absurdo, la exageración y las imágenes hipersexualizadas de personajes femeninos, ocupando espacios públicos o desocupando roles de cuidado (Véase, *Teresa quería ser*). Este cambio cualitativo histórico, no quiere decir que no existan juegos de manos con narrativas que describen el canon hegemónico. De hecho, en la investigación que sigue esta Tesis, se demostró la existencia en España de juegos de manos con carácter únicamente hegemónico (véase *Las vocales*), otros con carácter únicamente subversivo (véase *Barbie*) y otras que combinan la una con la otra (véase *Calle 24*).

En Chile, tal y como venimos diciendo, las rondas (*Arroz con leche*, *La ronda de San Miguel*, *Perro Judío* o *Alicia va en el coche* son ejemplos de las últimas rondas a nivel popular que se mantienen con fuerza hasta los años 70’-80’ aproximadamente) empiezan a desaparecer del juego infantil alrededor de los años 80’-90’, mientras se expanden los juegos de manos. Estas rondas también tienen sus análogos a nivel español. A continuación, se muestran algunas de las versiones escuchadas en los grupos de discusiones y entrevistas individuales:

Arroz con leche

Arroz con leche

me quiero casar
con una señorita de Portugal
que sepa tejer,
que sepa bordar,
que sepa abrir la puerta
para ir a jugar
con ésta sí, con ésta no
con esta señorita me caso yo!
(Grupo de discusión, 1929-1956)

Ronda de San Miguel

¡Esta es la ronda de San miguel!
¡El que se ría se va al cuartel!

1,2,3,

firmes los pies
sentadito me quedé
en un tarro de café
y de pronto me paré!
(Entrevista individual, 1956)

Perro Judío

¿Cuántos panes hay en el horno?

21 quema'os

¿Quién los quemó?

El perro judío

Arráncate perro que allá voy yo.

Eso te pasa por aturdío, perro judío.

(Grupo de discusión, 1965-1975)

Alicia va en el coche

Alicia va en el coche,

carolin!,

Alicia va en el coche,

carolin!,

a ver a su mamá

carolín cacao, leo lao

a ver a su mamá

carolín cacao, leo lao.

Qué lindo pelo lleva

carolín!,

qué lindo pelo lleva,

carolín!

Quién se lo peinará,

carolín cacao, leo lao

quién se lo peinará,

carolín cacao, leo lao.

Lo peinará su tía

carolín!

Lo peinará su tía,

carolín!

Con peine de cristal,

carolín cacao, leo lao,

con peine de cristal,

carolín cacao, leo lao.

(Grupo de discusión 1930-1949)

El período demócrata-cristiano (1964-1970) estará marcado por la reforma agraria, a través de un sistema corporativista. Basado en el rol social de la Iglesia Católica el gobierno genera muchas expectativas, pero cumple pocas. Es por ello, que la posible revolución marxista tiene al país en tensión. A partir del 1970 empieza por primera vez una coalición marxista leninista por vía democrática. Con ella, la escuela mixta (que ya existía en algunas escuelas) y la educación pública se expanden a nivel nacional. Los juegos de manos se extienden de forma horizontal –de participante a participante- de

modo que la facilidad a que los niños y niñas pudieran acceder a una escuela, puede haber influenciado en su transmisión.

El Gobierno de la Unidad Popular crea una fuerte revolución ante las políticas derechistas y liberales dándose una serie de consecuencias (inflación, violencia política y polarización política) que desencadenan el Golpe de Estado en 1973. La dictadura de Pinochet era militar, nacionalista y conservadora, con una fuerte visión liberal en lo económico. Aspectos distintos a la dictadura franquista, fuertemente vinculada con la educación católica. Las letras de los juegos de manos chilenos también destacaban por el uso de la transgresión de normas y el desafío en algunos casos del orden público a través de la mofa y la exageración. Quizás por ello, los participantes de los juegos de manos en época de Dictadura remarcan que por lo general no se hacían en la escuela o bien se hacían a escondidas de los profesores.

“Estas las hacíamos sobre todo fuera de la escuela... [...] porque no había la autoridad del profesor o del inspector de patio que vigilaba lo que se hacía, porque estaban preocupados por la disciplina” (exparticipante nacida en 1975 en Chile).

“Es que los inspectores cortaban los juegos si no les parecían correctos” (no participante nacido en 1965 en Chile).

“Cuando jugábamos al *once*³, mis compañeras lo hacían a escondidas de las inspectoras porque decían que era muy poco femenino estar haciendo eso y entonces las castigaban y las mandaban a secretaría y eso” (exparticipante nacida en 1972 en Chile)

Durante su paso, los juegos de manos fueron expandiéndose hasta llegar a su máxima expansión durante los años 90', de igual forma que en España, una vez acabada ya la dictadura y en plena transición democrática, llegamos a los años 90' con el desarrollo y expansión de los juegos de manos. Desde entonces, tanto en Chile como en España, se han mantenido, modificado y creado hasta el día de hoy.

Un último aspecto relevante que quiero remarcar en este capítulo es que tanto en Chile como en España, según la opinión de los entrevistados nacidos en los años 80' y 90', los

³Se trata de un juego muy popularizado en la década de los 50' hasta los 80' bien entrados, en el que un participante tiene que pasar por encima de otro participante, apoyando sus manos en la espalda del otro y abriendo las piernas. Era un juego considerado masculino.

juegos de manos tuvieron su auge durante las décadas 80' y 90' y creen que actualmente los juegos de manos se encuentran en decrecimiento.

En cambio, el trabajo de campo del año 2013 en España y del año 2019 en España y Chile se observó que en todas las escuelas aparecían juegos de manos en un momento u otro, en forma de olas de moda, de manera espontánea o periódica. Por lo que podemos confirmar que, a pesar de que quizás el número de prácticas se ha disminuido respecto a los años 90', sigue siendo una práctica social viva y funcional en la cultura popular infantil de la actualidad.

Actualmente, en pleno siglo XXI, tanto en España como en Chile los juegos de manos siguen siendo conocidos por casi todos los niños y niñas, participantes o no, desde los cinco o seis años de edad. La mayoría reconocen haberlos visto o haber jugado con ellos. Su expansión a nivel internacional es clara y existe un gran cúmulo de canciones de palmas que aparecen en los dos contextos, aunque con ciertas variantes propias de su transmisión oral (algunos ejemplos serían *En la trampa del león*, *Barbie*, *Chocolate*).

Trampa del león

¿Quién caerá en la trampa del león?

tú tú tú

Yo yo yo

si si si

no no no

Si te quieres divertir

Cómprate un monopatín

Tirate por el balcón.

¡Ya verás que diversión!

(Participantes en España de seis y ocho años de edad)⁴

Barbie

En la calle veinticuatro

⁴ Recogida en España en las dos escuelas donde se llevó el trabajo de campo. Las participantes de seis años hacían hasta “no, no, no”, mientras que las participantes de ocho años, la recitaban entera.

hay un grupo de mujeres
que le enseñan a los hombres
karate, boxeo y mucho coqueteo.
Azúcar, limón, cámaras y acción.
Abiertas, cerradas y yo me quedo así.

(Participantes en España de nueve años de edad)

4.1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESPACIO EN EL QUE SUCEDEN LOS JUEGOS DE MANOS

En las observaciones de esta investigación, curso 2018-2019, tanto en Chile como en España, es la escuela el espacio escogido de actuación. La mayoría de niñas aseguran hacer juegos de manos durante la hora de recreo, aunque no siempre fueron fáciles de observar durante esta investigación, ya que su aparición funciona en muchas ocasiones por ciclos temporales (pequeñas olas de moda), por lo que su práctica emergía en un momento concreto durante cierto tiempo y luego se desvanecía al cabo de unos pocos meses; mientras que reaparecía, meses más tarde. En estas olas periódicas, los juegos de manos podían aparecer o bien en el mismo lugar, por ejemplo, en una esquina del patio en la hora de recreo o bien, en otro lugar como podría ser la cola que se forma antes de entrar en clase.

Las zonas del recreo de uso frecuente en los dos países destacan por ser espacios de la periferia, nunca centrales, que pueden ser pasillos colindantes, principios de escaleras, porches o cerca de toboganes, etc. No obstante, las formas en que los recreos estaban distribuidos arquitectónicamente hablando, también daba lugar a modificaciones en cuanto al espacio usado por sus participantes.

La escuela Germans Corbella de Cardedeu (España), el colegio Fernando Alessandri Rodríguez de la zona metropolitana (Santiago de Chile) y el colegio Institución Teresiana de las Condes (Santiago de Chile) tenían la zona de pista bien definida. También ocurría en la escuela Andrés Bello Pampa de la Serena (Santiago de Chile). De estos casos, la escuela Germans Corbella y el colegio Institución Teresiana de las Condes tenía un espacio muy extenso, en el que existía un patio grande, entre otras zonas más escondidas, como porches o pasillos, separado de la pista de fútbol. En el colegio Fernando Alessandri, tal y como ocurría en Andrés Bello Pampa, la zona de la pista de fútbol

aparecía central en el patio por lo que dominaba el resto de juegos que aparecían en él. En las primeras, los juegos de manos siempre se daban fuera de la pista y a pesar de tener un patio grande, se acostumbraban a dar en esas zonas más escondidas (pasillos, porches, principios de escaleras, bancos, en filas antes de entrar en clase) aunque también fueron vistos en alguna ocasión en zonas centrales de los patios grandes donde no había la pista de fútbol, pero no siendo lo habitual. En las segundas, esta práctica se daba siempre en la periferia (también en pasillos, porches, principios de escaleras, bancos o en las filas para entrar en clase) no pudiendo aparecer la opción a ser un juego central por lo que respecta el espacio geográfico del recreo.

Dos de las escuelas, el colegio Maison de l'Enfance en Peñalolén (Santiago de Chile) y en la escuela Mossèn Jacint Verdaguer en Barcelona (España), hacían grandes esfuerzos desde la institución educativa por romper con la idea de un juego masculinizado dominante, el fútbol, intentando hacer emerger otros tipos de juego que permitieran a otros sujetos dominar tales espacios.

En el primer colegio, su implicación y objetivo era precisamente romper los límites de género en el juego que no permiten a los sujetos devenir otra cosa, romper con las jerarquías de poder en el juego y fortalecer los lazos entre chicos y chicas a través de interacciones que no implicaran el género en el juego. A pesar de ello, en muchas ocasiones la pelota acababa siendo dominante y apartando otros juegos que emergían de la zona más codiciada para jugar. También existía, como en el resto de escuelas, mucha diferenciación de género en el juego, a pesar de sus esfuerzos. Lo cual, en ocasiones, les hacía sentir cierta impotencia por no poder modificarlo con facilidad. En este caso, los juegos de manos se daban por todo el recreo sin diferencias sobre unos espacios sobre otros, exceptuando la zona usada para la pelota cuando esta aparecía en escenario.

En el segundo colegio, además de este objetivo, existía otro donde se destacaba la interseccionalidad. Siendo una escuela pública con un alto índice de inmigración en la que muchos de sus alumnos no hablan bien el catalán o el castellano, ni pueden interaccionar entre ellos fácilmente por diferencias culturales y lingüísticas, se hace un esfuerzo latente por combatir jerarquías de poder a nivel de raza, etnia o nivel económico y social en el recreo. Es por ello que una de sus estrategias es romper directamente con la pista de fútbol, no dando la posibilidad a jugar a pelota todos los días, sino que diversifican los tipos de juego que se dan según el día de la semana. Así, el día que toca

juguets de dos ruedas y cintas elásticas de colores, los niños y niñas tienen la posibilidad a explorar alternativas descentralizadas de la pista de futbol. En esta escuela, pude observar juegos de manos en zonas centrales aquellos días en los que los niños y niñas tenían otros tipos de materiales que permitía la descentralización.

Independientemente de la arquitectura del recreo, las zonas más escogidas para jugar eran aquellas periféricas o que permiten cierto escondite: pasillos, escaleras, bancos, infraestructuras de juego (castillos...), porches o rincones escondidos.

Además del momento del juego en el recreo, uno de los momentos preferidos por excelencia por sus participantes eran los de espera. Por ejemplo, mientras se crean filas para entrar en clase o se espera delante de la puerta a que llegue el profesor o la profesora. Las participantes, en todas las escuelas, me hicieron llegar que escogían estos momentos porque eran momentos de aburrimiento en los que una empieza a jugar y las demás se añaden sin más. El aburrimiento, pues, hacía emerger el juego. Esto no solo ocurre en la escuela, algunas participantes me informaron que también las hacían en sus casas, en zonas lúdicas después del colegio o en momentos de espera como son los transportes o las colas.

Cuando empecé este doctorado no tenía en mente otros lugares donde buscar los juegos de manos. Además, en lo recogido tanto en la investigación del año 2013 y en lo que respecta a los grupos de discusión y participantes actuales de los juegos de manos a través del estudio presente, parece ser que desde los años 70' hasta el día de hoy se mantiene el uso de las mismas infraestructuras como espacios preferentes de performatividad. Justo por esta razón y quizás por formar parte de otra generación me sorprendió escuchar entre las participantes que, sobre todo en Chile (y digo sobre todo porque en España no apareció como opción hasta que yo no la saqué en forma de pregunta en una observación participante) existe una nueva fuente de medio de transmisión y lugar preferible donde emerge la práctica de los juegos de manos: el *YouTube*.

Fue durante la fase de observación participante donde las niñas de dos escuelas chilenas (Fernando Alessandri Rodríguez de la zona metropolitana, del sector público y la Institución Teresiana de las Condes, sector privado), me destacaron el *YouTube* como lugar en el que iban a escuchar juegos de manos nuevos y practicarlos en la escuela.

Esta nueva información se me presentó como una oportunidad para estudiar los juegos de manos dentro de contexto definido por un espacio y tiempo distinto al del recreo. Si la práctica social ya tenía la capacidad de transmitirse a nivel internacional antes de Internet, con esta red social, la transmisión y el aprendizaje de los juegos de manos ha tomado un camino nuevo que complementa a la forma clásica de transmisión.

4.2 ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS NARRATIVAS DE LOS JUEGOS DE MANOS EN LENGUA CASTELLANA Y SU TRATAMIENTO EN RELACIÓN A LOS DISCURSOS DE PODER

Debido a la importancia del folklore musical infantil en la co-producción de narrativas, como medio para conocer la cultura en la que se vive, explorando sus límites mediante su refuerzo o subversión, se lleva a cabo un análisis categorial temático de las narrativas de los juegos de manos en castellano. Desde una visión interseccional, en los juegos de manos aparece la producción del poder, representando unas identidades específicas y su tratamiento a través de la interrelación emergida en la performatividad, de entre los distintos sujetos constructores de tal práctica social. Uno de los elementos clave para entender cómo el género aparece aquí influido a su vez por otras categorías de poder, que transforman y con las que se identifican las identidades, son precisamente, las narrativas de los juegos de manos.

Para estudiarlas, tal y como habéis podido observar en el apartado anterior *3.3.3 Categorización y subcategorización temática de las narrativas de los juegos de manos*, se sirve de YouTube como fuente principal de la recogida de datos. Un total de 382 versiones de juegos de manos fueron analizadas para resolver este apartado. Las participantes -como individuos que forman parte de una sociedad que potencia y reprime ciertos discursos- se sirven de los juegos de manos para conocer sus intereses y ponerlos en práctica en el imaginario social. En ellas se observaron varias categorías y subcategorías temáticas que se presentan clasificadas, pero que en su conjunto crea realidades culturales que afectan a la construcción de género. A continuación se muestra un esquema de cada una de ellas:

- La violencia: violencia de género, violencia estructural, maltrato infantil, maltrato animal, misoginia, racismo, castigo al fracaso, alimentación como asesinato.

- violencia con acción de matar.
- violencia sin muerte.
- El noviazgo.
- El sistema familiar (se cruza con la violencia de género, la violencia estructural y el maltrato infantil): el sacrificio del matrimonio, negación del matrimonio, pedida de matrimonio, miedo a concebir matrimonio, religión, la separación y los grupos familiares.
- Discurso religioso: en relación al matrimonio, demonio o diablo, ángel, iglesia.
- El cuidado: la alimentación, la economía doméstica, la disciplina, la higiene y la enfermedad.
- Género femenino y género masculino.

Existen referencias de acción de **violencia** en las siguientes canciones: *Se se se, Homero, Homero y March, Frutillita, Drakulina, Cuando yo era, Frankenstein, Frutillita, Don Federico, La Muerte, Don Pepe y su barriga, Lecherita, Me su me su, Pollito inglés, Un vampiro soy, Teresa quería ser, Caperucita roja, Tomates americanos, El chavo, El árbol, Doctor Jano, Gelatina de cereza, Punto y coma, Naranja piña limón, Naranjita, En el patio de mi casa, Albaricoque, Calle 24*. Se trata del 40% de las 382 versiones de juegos de manos

De entre ellas, aparecía la **acción de matar** en un 17%, en las siguientes canciones: *Naranja piña limón, naranjita, Don Pepe y su barriga, Frankenstein, Un vampiro soy, Se se se, En el patio de mi casa, Albaricoque, Cuando yo era, Frutillita, Calle 24, Homero y march, Don Federico y La muerte*.

Existen referencias a **relaciones sexoafectivas** en las siguientes canciones: *Homero y march, Me su me su, Un marinerito, Cuando yo era, Frutillita, Lecherita, Don Federico, Don Pepe y su barriga, Teresa quería ser, La lechera, Gelatina de cereza, Palmas palmitas, Albaricoque, Frankenstein, Doctor Jano, Horóscopos, Me gus, Mini mini mini, El árbol, Punto y coma, Cole colectivo, Punto y coma, Rey de roma, Palmas palmitas, Marinero, Máquina de coser, Drakulina*. Se trata del 42% de las 382 versiones de juegos de manos.

Existen referencias a **discurso religioso** (matrimonio, demonio o diablo, ángel, iglesia): *Homero y March, Me su me su, Un marinerito, Cuando yo era, Frutillita, Lecherita, Don*

Federico, Don Pepe y su barriga, La lechera, Gelatina de cereza, Albaricoque, Frankenstein, Doctor Jano, Horóscopos, Me gus, Mini mini mini, El árbol, Punto y coma, Cole colectivo. En un 23,8% de las 382 versiones de juegos de manos.

Existe referencias **al cuidado** en las siguientes canciones: *Toca la sinfónica, Frutillita, Dada dede, un marinerito, Teresa quería ser, Tomates americanos, Toma tomate, Palmas palmitas, Champú, Drakulina, Cuando yo era, Fruta, Albaricoque, Don Pepe, Lecherita, Pepito, Marinero, Doctor Jano, Chocolate*. Se trata del 21% de las 382 versiones de juegos de manos.

En relación al **género masculino** existen referencias en las siguientes canciones (algunas de ellas con varias versiones distintas): *Don Federico, Juego de la oca, Pepito, Pepito fue a la China, Vaca lechera, Barbie, One two three, Homero y march, Frutillita, Lecherita, Doctor Jano, Un marinerito, Drakulina, Mercado de la bomba, Frankenstein, En el mercado de la bomba, Me está, Don pepe y su barriga, Me su me su, Debajo de la mesa, Chicas pistoleras, Barbie, Un marinerito, Máquina de coser, Castillo del rey David, Se se se, Homero, Mini mini mini, Policías de la uvc, Chino mandarino, El árbol, Psicola, El chavo*. Se trata de un 38% de las 382 versiones de juegos de manos seleccionados para este estudio.

En relación al **género femenino** existen referencias en las siguientes canciones (algunas de ellas con varias versiones distintas): *Don Federico, Barbie, Vaca lechera, One two three, Simpson, Frutillita, Las vocales, Calle 24, La lecherita, En el mercado de la bomba, Doctor Jano, Un marinerito, Chicas pistoleras, Polera, Drakulina, Cuando yo era, Mercado de la bomba/calle redonda, Caperucita roja, Frankenstein y Shakira, Frankenstein, Don pepe y su barriga, Colorín colorado, Me su me su, Chino mandarino, Chicle, Castillo del rey David, Se se se, Gallina*. Se trata de un 33% de las 382 versiones de juegos de manos seleccionados para este estudio.

En relación a otras formas de **género no binarias**, existe un caso que, aunque sea solo un caso frente al corpus del resto de canciones no deja indiferente su análisis. Se trata de la canción *En la Calle Redonda*, recogida en España en el trabajo de campo y que tiene su versión dentro del binarismo de género en Youtube, con la canción *En el mercado de la bomba*.

Seguidamente, muestro la información más relevante respecto las categorías y subcategorías que han aparecido en el análisis. Se clasifican en tres bloques para mejor comprensión: a) la violencia, b) Las relaciones sexoafectivas, y c) el cuidado familiar. Luego, en el apartado d) Personajes masculinos, personajes femeninos y personajes no binarios, se muestran las características de tales personajes que aparecen en las narrativas de los juegos de manos analizados.

a) La violencia

Respecto a **la acción de matar**, existen cinco tipos de emisor: de género masculino, de género femenino, un animal, las propias participantes de la canción y personajes indefinidos. Entre ellas el 66% (dos tercios) de los juegos con acción de matar el emisor es de género masculino y se trata de canciones de violencia de género. Una de cada tres canciones (33%) es un personaje femenino en el que, el 50% tratan de subversión al cuidado maternal o familiar, muerte al hijo y canibalismo; mientras que la otra mitad la muerte va dirigida a los animales domésticos, preferentemente gatos, a animales de granja, como la vaca y a comida, especialmente fruta. Estos dos últimos son matados por la propia participante del juego que se agencia del rol activo mientras juega. En la primera se describe la muerte de la vaca y en la segunda, se exagera la muerte de la fruta para ser comida. También existe una canción en que el emisor, la propia participante del juego, mata a un inmigrante (“moro”) de género masculino. Finalmente, existen cinco canciones de muerte pasiva vinculados a: la muerte como concepto, la muerte por ser inmigrante de género masculino, la muerte del hombre por amor, la subversión del cuidado del animal doméstico y la condenación a la belleza (por misoginia). El único animal que mata en las 382 versiones es una araña, animal definido como peligroso en nuestra cultura.

Veamos a continuación, cada tipo de violencia por separado.

La violencia de género se presenta ejercida de hombres hacia mujeres y en algunos casos acaba con asesinato, siempre del género masculino a femenino:

“Don Federico mató a su mujer, la hizo picadillo y la puso en la sartén. La gente que pasaba olía a carne asada, era la mujer de Don Federico.” (*Don Federico*)

En algunos casos dan explicación relacionada con aspectos económicos:

“Don Pepe y su barriguita mataron a su mujer porque no tenía dinero para irse a pagar un tren.” (*Don Pepe y su barriga*)

Otras veces se justifica por mal comportamiento de la mujer según su rol hegemónico que se contempla en la relación amorosa:

“Traigo minifalda, mi novio me regaña. Me hace unas preguntas y yo le contesto así: ¡Ay papasito!” (*Me subo a la moto*)

Existe muestra de abuso ejercido de hombres hacia mujeres:

“Anoche fui a la fiesta y un niño me besó. Me dio una cachetada y todo se acabó.” (*Frutillita*)

En otras versiones de esa misma canción, aparece el mismo abuso, pero la mujer se rebela, castigándole por ello y subvirtiendo el rol hegemónico:

“Anoche fui a una fiesta y un chico me besó, le di una cachetada y todo se acabó.” (*Frutillita*)

En algunos videos, las niñas muestran gestos de tristeza (expresión facial, mover los puños como si se secaran las lágrimas) ante las palabras “y todo se acabó”. Lo cual expresaría un agenciamiento de la acción de la bofetada (cachetada) y su consecuencia, mostrando culpa ante ello a través de las lágrimas. Otra explicación haría referencia a una estrategia dentro del juego de la seducción. En otros, muestran actitud decidida ante la resolución de su rebeldía sin expresión facial que conduzca a tristeza o seducción.

Existe un caso aislado de violencia familiar en el que aparece la mujer matando al hombre. No se trata de su marido o relación amorosa, sino de su padre:

“Doña Margarita hija de un rey moro, que mató a su padre con cuchillo de oro.” (*Doña Margarita*) **La violencia estructural** aparece sometiendo a la mujer a un rol que, según el texto, va en contra de sus propios intereses. Este rol está relacionado con la posición de la mujer pasiva en el cuidado doméstico dentro del ámbito privado de la casa y fuera del alcance profesional en otros ámbitos, con el matrimonio y con la maternidad. La mujer

se revela ante ello instrumentalizando la violencia para transferir en ella la rabia e injusticia que siente ante la imposición de rol.

“Tengo que planchar, tengo que lavar y a mi maridito lo tengo que matar.” (*Un marinerito*)

“Yo no me caso con ese animal, a la basura lo voy a tirar.” (*Un marinerito*)

“Pinchazo, vacuna, el niño está en la cuna bautizado por el cura. El niño a la basura, caradura.” (*Teresa quería ser*)

En un caso aislado, el texto de una canción expresa que “los niños no lloran” y que hacerlo es vergonzoso por ser un niño llorica. En la canción aparece un niño (chavo) que le han pegado y ha acabado llorando. Pero la importancia no está en esa primera emoción (llorando) ante la bofetada (cachetada) si no en una segunda emoción que aparece ante la primera: vergüenza expresada con lloro por el propio hecho de estar llorando.

“El chavo estaba llorando en su barrio (...) porque le pegaron una cachetada y él no podía soportar que lo hagan llorar”. (*El chavo*)

El **maltrato infantil**, está generado casi siempre por mujeres por lo que el cuidado infantil está directamente relacionado con esta categoría. Estas mujeres son madres, aunque en algunos casos aislados son cuidadoras u otras familiares (tías). De la misma manera que sucede con la violencia de género algunas veces se justifica el maltrato:

“Rompo la botella, mi mamá me pega, yo la pego a ella.” (*Me subo a la cama*)

“Don Pepe y su barriga, mataron a su mujer porque no tenía dinero, para coger el tren. En el tren había una chica y la chica tenía un bebé. El bebé se le cayó y la chica se desmayó. Don Pepe lo recogió y la chica lo agradeció.” (*Don Pepe*).

Después de la frase “y la chica lo agradeció” normalmente las participantes se dan dos besos entre ellas, mientras se cogen de las manos y dicen “muá, muá”. En este último caso, la chica le agradece que Don Pepe le recoja al bebé que a ella misma se le ha caído. Al principio de la canción Don Pepe ha matado a su mujer para coger un tren y en ese tren había la chica. Se conocen cuando a ella le cae el bebé. Ella se lo agradece dándole un beso a continuación. Una posible interpretación es el encuentro fortuito de la chica y

don Pepe; otra sería a partir de las intenciones tanto de Don Pepe al ayudarla como de la chica con Don Pepe, instrumentalizando la violencia hacia el bebé, para poder dejarse seducir por él. Ella aprovecha el rol pasivo y la falta de destreza asignada por la hegemonía para conseguir su objetivo -Don Pepe- haciéndole creer que necesita la actitud activa y la destreza del hombre para solucionar sus problemas.

En otros casos no existe una explicación directa sobre el maltrato. Lo que puede asumirse la agresividad como norma, por disciplina o por la condición de sumisión de la infancia respecto la adultez:

“Cuando yo era niña, me pegaban.” (*Cuando yo era*)

“La segunda (hija) fue Lisa, maltratada por su mamá, anda a la escuela jovencita (*Los Simpson*)

Otras veces, se muestra el maltrato infantil como anormal, asociado a una enfermedad mental:

“Mi hermana tuvo un hijo y la loca lo mató. Lo hizo picadillo y después se lo comió.” (*Frutillita*)

Un ejemplo de maltrato por parte de un padre hacia su hijo, es uno de los pocos casos en que el maltrato es ejercido por una persona del género masculino:

“El primero fue Bart, maltratado por su padre.” (*Los Simpson*)

Existe un último caso de violencia vinculada con el discurso de género: **la misoginia**.

“Se murió Candela por lo linda que era.” (*Se murió Candela*)

Hasta ahora los tipos de violencias descritas están relacionadas con el género. Pero existen otros tipos de discurso de poder que se muestra a través de la violencia en los juegos de manos. Estas son: el maltrato animal, el racismo, el castigo al fracaso y la alimentación como asesinato.

El **maltrato animal** se da de personas hacia animales domésticos (gatos y perros) y de granja (vacas):

“Una vieja-ja mató un gato-to, con la punta-ta del zapato-to . Pobre vieja, pobre gato, pobre punta del zapato.” (*En la calle veinticuatro*)

“Una bruja mató un gato en la cuenta del zapato” (*Caperucita roja*)

“El otro día me encontré con una vaca. Me la mataron” (*Sostén*)

“El otro día me encontré con una vaca. Le di dos tiros” (*Albaricoque*)

Existen versiones de las dos anteriores canciones donde la participante lleva a cabo un gesto junto con una onomatopeya del tipo “PIUM-PIUM” agenciándose del asesinato de la vaca.

“El otro día me encontré con una vaca. (...) La mataron ¡Pium Pium! (...)” (*Albaricoque*).

Otro ejemplo,

“En el patio de mi casa hay un perro muerto. El que pica cinco se lo come muerto.” (*En el patio de mi casa*)

Se destacan, como se puede observar, los roles femeninos como asesinas de animales: la participante, la bruja o bien la vieja y otros casos sin asesino definido.

El **racismo** aparece solo en un juego de manos siendo, la participante, la asesina. Aunque hay muchas canciones que se refieren a otras nacionalidades (chinito, gitana, europea, etc.) no surge violencia entre ellas. Se trata de la misma canción en la que aparece la misoginia:

“Bogotín, Bogotá. Hay un moro en la ciudad. Que se quite que se quite, que lo van a atropellar. Por la A, ya se va; por la E, ya se fue; por la I ya está aquí; por la O ya murió; por la U fuiste Tú.” (*Se murió Candela*).

El castigo al fracaso se da en la mayoría de veces al final de la canción como parte del juego. Los castigadores son las propias participantes o animales considerados peligrosos (araña, serpientes) hacia la participante perdedora.

“Si me repites perderás.”

“El que se ría o se mueva, le daré un pellizcón o un coscorrón.”

“Te sube la araña, te clava el cuchillo, te baja la sangre y te da escalofrío.” (*Frankenstein*)

“En el campo hay una serpiente que nos muerde, si te vas te perseguirá.” (*Pollito Inglés*)

Existe un caso interesante en el que el gato de la canción de *Calle veinticuatro* parece vengarse del pisotón que acabó con su vida en un juego de mano donde sale un gato que “si te ríes o te mueves, te pisará”. Pudiera no tener ningún tipo de relación pero no se debe olvidar que existe la intertextualidad en los procesos de transmisión oral que explican la reiteración de personajes o frases entre diferentes canciones (este aspecto se estudiará más adelante).

“Si te ríes o te mueves, el gato te pisará.” (*Caperucita*)

En el maltrato infantil existe un caso relacionado con la muerte en que la madre mata a su bebé.

“Mi hermana tuvo un hijo y la loca lo mató.” (*Frutillita*)

El maltrato animal está relacionado con la muerte hacia animales domésticos o de granja:

“En la calle veinticuatro, ha habido un asesinato. Una vieja mató un gato.” (*Calle veinticuatro*)

“El otro día me encontré con una vaca. (...) me la mataron. ¡PIUM PIUM!” (Sostén)

En los dos casos podríamos hablar de hipérbole o exageración de la palabra “asesinato” o “matar”. Normalmente se habla de asesinato hacia humanos, pero se acostumbra a hablar poco del asesinato hacia animales. Podría ser una extensión del significado de “asesinato”, lo que nos aporta información sobre su construcción semántica en la infancia.

Los únicos casos que aparecen de misoginia y racismo, en la misma canción, acaban con muerte. En el caso de la misoginia no se sabe quién ha sido el asesino porque la causa no es el emisor si no la belleza de la víctima. En el segundo caso, el asesino es la propia participante del juego de manos:

“Se murió Candela por lo linda que era.” (*Candela*)

“Hay un moro en la ciudad que se quite, que se quite que lo van a atropellar. (...) Por la O, ya murió; por la U, fuiste tú.” (*Candela*)

Ante el castigo al fracaso existe un caso que se vincula con acción de muerte. Quien repite figura gestual al final de la canción, pierde (dicen: “si me repites perderás”), y la ganadora, gesticula y expresa verbalmente la siguiente sentencia:

“Te sube la araña, te clava el cuchillo, te baja la sangre y te da escalofrío.” (*Un vampiro soy*)

Existen casos indefinidos como aparece a continuación. Es interesante aquí observar la acción post-mortem en la que el doctor le receta un medicamento a Don Ramón una vez ya está muerto.

“Macarena macarrón. Mataron a Don Ramón. Balazo en el corazón. El doctor le recetó: naranja, piña y limón.” (*Naranja, piña, limón*)

Otro ejemplo de acción post-mortem:

“Cuando yo era muerta, muerta, muerta,apestaba,apestaba,apestaba.” (*Cuando yo era*)

Finalmente, muerte relacionada con la alimentación era el único caso de violencia hacia la alimentación que encontrábamos. De nuevo existe una hipérbole o exageración del significado:

“Naranjita, se pasa por un medio comedor. No la mates con cuchillo, mácala con tenedor.” (*Naranjita*)

b) Las relaciones sexoafectivas

Todos aquellos discursos que tratan las relaciones y sistemas matrimoniales, extramatrimoniales o bien de noviazgo se categorizan como <<relaciones sexoafectivas>>.

Hay muchas expresiones de **noviazgo** distintas, algunas de ellas muestran el discurso a favor del poder hegemónico sobre el control del amor prematrimonial; otras se rebelan de

ella. Esta categoría se cruza con la categoría de violencia en aquellos casos en los que la violencia de género se da en **aferes extramatrimoniales**.

“Anoche fui a una fiesta y un chico me besó. Le di una cachetada y todo se acabó.”
(*Frutillita*)

Veamos los demás casos de noviazgo. En ocasiones se muestra orgullo por seguir la norma hegemónica que describe cómo debe ser el noviazgo formal:

“-¿Tienes novio?-Ya lo creo/por supuesto (sonríen), que se llama, Timoteo/Don Tornero.” (*La lechera*)

También aparece muestra de tristeza por perder la posibilidad a seguir la norma hegemónica que exige tener una pareja amorosa:

“Que perdió a su amante, punto y aparte. Pobre animal, punto y final.” (*Punto y coma*)

En ocasiones surgen muestras de celotipia, basada en la idea hegemónica de que las mujeres son celosas y no saben lo que quieren, también se puede vincular con la monogamia:

“Me pidió un besito le dije que no. Se lo dio a otra y me puse celosa (se giran de espaldas y cruzan los brazos). Me lo dio a mi (se dan una palmada en el pecho propio) y me puse feliz (se empujan el pelo supuestamente largo hacia atrás).” (*Me gus*)

Negación y cuestionamiento de la petición de matrimonio por parte de él, hacia ella. Es interesante recalcar aquí cómo ella rompe la norma hegemónica impuesta en el concepto de matrimonio y el rol tradicional de la esposa. Fijaros que ella no quiere casarse pero sí quiere un amante, rompe con la monogamia y el deseo de tener una pareja:

“Me pidió la mano le dije que NO. Me pidió un besito le dije que SI.” (*Me gus*)

Muestra del rol sensual, pasivo y la falta de destreza de la mujer y del rol activo, solucionador y habilidoso del hombre y su recompensa por ayudarla, tal y como muestra la norma hegemónica:

“En el tren había una chica (movimientos de cadera) y la chica tenía un bebé, el bebé se le cayó y Don Pepe lo recogió y la chica lo agradeció Muá Muá (se cogen de las manos y entrelazan los pies mientras se dan dos besos)”. (*Don Pepe y su barriga*)

Este último ejemplo además, se trata de una relación extramatrimonial. Solo existen las relaciones extramatrimoniales de hombres en los juegos de manos. Hay más ejemplos de ello, también de la preocupación a enamorarse casado y sus consecuencias:

“Doctor Jano cirujano hoy tenemos que operar en la sala veinticuatro a una chica de su edad. Ella tiene veintiún años y se llama Soledad, Doctor Jano cirujano no se vaya a enamorar. Pero recuerda que su padre es cirujano con cuchillos en las manos y tijeras en los pies”. (*Doctor Jano*)

En algunas versiones, se niega la relación extramatrimonial por la obligación familiar, negándole la posibilidad a enamorarse de nadie por mantener su rol masculino y hegemónico:

“Hoy tenemos que operar a una niña de su edad, que se llama Soledad. Doctor Jano cirujano, no se vaya a enamorar. Yo no me enamoro nunca, porque tengo una mujer y una niña medio tonta que hay que darle de comer”. (*Doctor Jano*)

Los sistemas familiares se definen por aquellas relaciones que se dan alrededor de la concepción del matrimonio o bien de su subversión. Como hemos visto en la categoría de violencia, ésta se cruza con los sistemas familiares cuando existe violencia de género y maltrato infantil:

“Don Federico mató a su mujer, la hizo picadillo y la puso en la sartén.” (*Don Federico*)

“Don Pepe y su barriga se fue a matar a su mujer, porque no tenía dinero para irse a coger el tren.” (*Don Pepe*)

En ninguno de los casos se recibe información sobre las características de sus mujeres mientras que se mantiene el formalismo “Don” y se dan los nombres de los respectivos maridos. Don Federico, de las más versionadas en Youtube, tiene además una segunda parte que trata sobre **el sacrificio que conlleva casarse**, para ambos géneros. También aparece personificación de algunos personajes. Interesante resaltar la connotación negativa que se le da al personaje “bruja”:

“Don Federico perdió su cartera para casarse con una costurera. La costurera perdió su dedal para casarse con un General. El General perdió su espada para casarse con una garrapata. La garrapata perdió su cola para casarse con una Pepsicola. La Pepsicola perdió sus burbujas para casarse con una mala bruja. La mala bruja perdió su gatito para casarse con Don Federico”

Es interesante remarcar que aquello que pierde cada personaje es precisamente el atributo que lo define identitariamente. En esa misma canción existe **la negación del matrimonio**. En esta canción de palmas se rompe la norma canónica y es ella, quien toma la iniciativa de la **petición de mano**, aceptando el sacrificio:

“Don Federico le dijo que No y la mala bruja se desmayó. Al cabo de unos días le dijo que sí y la mala bruja le dijo: por aquí, por aquí, por aquí se va a Madrid.” (*Don Federico*)

Existe otro ejemplo de negación del matrimonio en una canción que empieza por la pedida por parte de un marinero a una chica, sigue por el consuelo de su madre y su padre hacia **el miedo a concebir matrimonio** por su futura e inminente maternidad, **la relación entre la religión cristiana y el matrimonio** y finalmente, la negación como respuesta a la petición del marinero. A continuación, se muestra una de las versiones encontradas:

Un marinerito

Un marinerito me envió un papel
donde me pedía que me casara con él.

Hasta que un día mi mamá cachó
dime chiquitita dime la verdad, si te quieres casar.

No mamá, no papá.

Soy muy chiquitita para ser mamá.

Llévame a la iglesia para conocer
cómo se casa marido y mujer.

Yo no me caso con ese animal,
a la basura lo voy a tirar/botar.

(El final de otra versión dice: yo cogí la pluma y le contesté,
que me casaría, pero no con él)

La acción de casarse aparece explícita en muchas canciones. A veces se relaciona con el sistema familiar, otras veces con la preocupación al casamiento o su negación como hemos visto en el anterior caso:

“Se casaron en Paraguay y tuvieron tres hijos.” (*Homero y March*)

En algunas ocasiones, aparecen secuenciadas ciertas etapas vitales de manera hegemónica. En la siguiente, se destaca el periodo de enamoramiento hasta el nacimiento del primer hijo:

“Soy capitán, me enamoré, me casé, me embaracé, al hospital, nació el bebé. Creció el bebé, creció el bebé.” (*Mini, mini, mini*)

La religión cristiana es la única que aparece en los juegos de manos de habla castellana. Puede venir relacionada con el bautizo (“el niño está en la cuna bautizado por el cura” de la canción *Teresa quería ser*) o bien relacionada con el matrimonio:

“Frankenstein y Morticia se casaron en la iglesia.” (*Frankenstein*)

Como se observa en este último ejemplo, a veces existe subversión relacionada con el cristianismo, ya que ambos personajes son contrarios a las ideas basadas de dicha religión.

La separación aparece de manera indirecta en la siguiente canción *Punto y Coma*. En ella también surge la pérdida de la amante asociada a la separación:

Punto y coma

Había una paloma
punto y coma,
que perdió su nido
punto y seguido,
que perdió a su amante
punto y aparte.

Pobre animal,
punto y final.

Los grupos familiares que aparecen en los juegos de manos son sistemas de tres personas (mujer, hombre e hija), de cinco personas (hombre, mujer y tres hijos), de seis personas (mujer, hombre y cuatro hijos). Lo interesante aquí es que se trata en todo caso de familias hegemónicas en las que ya no se contempla enamorarse de nadie más:

“El rey de Roma tiene una hija que juega al Ula ula...” (*Rey de Roma*)

“Yo no me enamoro nunca, porque ya tengo mujer y una hija medio tonta que hay que darle de comer.” (*Doctor Jano*)

“Frankenstein y Morticia, se casaron en la iglesia y tuvieron una hija, la llamaron Asesina.” (*Frankenstein*)

“Mi madre es la porticulera. Mi padre es la momia, mi madre es Frankenstein, mi hermana es un moco verde, mi hermano es una chulita.” (*Drakulina*)

“Se casaron y tuvieron cuatro hijos.” (*Gomero y March*)

c) **El cuidado familiar**

Otra de las categorías más habituales en los juegos de manos es el <<Cuidado familiar>>. Se divide en varias subcategorías: la alimentación, la economía doméstica, la disciplina, la higiene y la enfermedad.

Aparecen tipos de **alimentación** basados en una dieta equilibrada, como son las vitaminas, las papillas de bebé, la fruta, pescado, la ensalada, la verdura y hortalizas.

“Las vitaminas de los babies son: A, B, C.” (*Toca la sinfónica*)

“La papilla de bebé, con sabor a nescafé” (*Dan dan dero*)

“Comiéndome una manzana/comiendo espinacas” (*Popeye*)

“Tomates americanos, caramba mmm, caramba mmm. Son ricos y nutritivos.” (*Tomates americanos*)

“Tóma, tomate, tómalo.” (*Toma tomate*)

“Un camarón tintero, lavado con gotero.” (*Por aquí pasa un caballo*)

“Para hacer una buena ensalada, se necesita estar sal, aceite vinagre y picante, picante, picante.” (*Ensalada*)

Otros tipos de alimentos que aparecen en los juegos de manos son aquellos que se usan para el desayuno, merienda o postres: chocolate y mermelada con tostadas.

“De chocolate café, madura fruta madura.” (*Fruta*)

“Choco choco la la, choco choco le le.” (*Chocolate*)

“Frutillita, a comer. Mermelada con tostadas.” (*Frutillita*)

La alimentación en ocasiones se relaciona directamente con roles de género femeninos (maternidad, cuidado doméstico...):

“El otro día me encontré con mi bebé. Mamá, quiero leche. (movimiento de balanceo de mecer). Le di la leche (con dedo pulgar en la boca). Qué buena está.” (*Albaricoque*)

“Cuando yo era madre, cocinaba.” (*Cuando yo era*)

“Palmas palmitas que viene papá, palmas palmitas que en casa ya está, tortillas pal niño, tortilla y fregar.” (*Palmas palmitas*)

Existen casos en los que la alimentación se vuelve subversiva:

“Mi madre es la porticulera, para comer, un poco de sangre, para vivir.” (*Drakulina*)

“Hueso Obama, a comer, gelatina, gallentina, Biceroy. Me invitaron a una fiesta, me dieron de comer, tortilla manoseada o hechos sin cocer. Yo olía a hueso.” (*Hueso Obama*)

La economía doméstica es otra de las subcategorías recogidas en la categoría de Cuidado. Recogemos tres ejemplos para este caso. El primero muestra la carga del rol masculino por el trabajo laboral:

“Yo no me enamoro nunca, porque ya tengo mujer y una hija medio tonta que hay que darle de comer.” (*Doctor Jano*)

La segunda muestra la exigencia de la mujer frente a ese hombre que debe ocuparse de la economía familiar siguiendo el discurso del concepto de familia tradicional:

“La vaca le dijo al toro, que pagara los impuestos.” (*Los Horóscopos*)

La tercera expresa el sacrificio del matrimonio y el arrepentimiento del rol masculino que ocupa. Esta subcategoría está relacionada con la violencia estructural que viven las mujeres en su rol tradicionalista y que hemos expuesto previamente.

“Yo di mi tarjeta y le acepté, ahora tengo hijos para mantener.” (*Marinero*)

La disciplina es otro tipo de cuidado familiar. A través de ella se clarifican los límites a los hijos e hijas:

“Shakirita fue a la escuela, le enseñaron las vocales: a e i o u.” (*Frankenstein*)

“Oye mi niñita dime la verdad.” (*Un marinerito*)

“Ay mamá. No quiero ir a la escuela...” (*Máquina de coser*)

“Cuando yo era baby, me enseñaban.” (*Cuando yo era*)

“Cuando yo era mayor, estudiaba.” (*Cuando yo era*)

En algunos casos se transmite a través de castigos físicos o de riñas de madres y padres a hijos e hijas.

“Me subo a la torre toco la campana. Mi padre me regaña y yo le contesto así: ay papaíto.” (*Me su me su*)

En el juego de manos *Cuando yo era* se observa el paso de este rol disciplinario de generación en generación. Este rol es la característica más importante que se describe de cada etapa, la infancia y la maternidad. Más interesante es, que el maltrato recibido en la infancia correspondería a la misma violencia que podría ejercer como madre en el futuro (quizás por rebeldía, quizás porque nunca quiso ser madre, quizás porque es la educación que recibió etc.).

“Cuando yo era niña, me pegaban. (...) Cuando yo era madre, regañaba.” (*Cuando yo era*)

También existe la subversión dentro de la subcategoría de disciplina:

“A ver quién se hace pipí en la trampa de mama o de papa.” (*Barbie*)

La higiene pasa por el cuidado del cuerpo femenino: lavarse todas las mañanas con champú, jabón, detergente y cepillarse los dientes. En el primer caso aparece separación de bienes por género:

“Champú Valerina, es solo para niñas y solo necesita: agua, caliente, jabón y detergente.” (*Champú*)

“Draculina soy medio loca estoy y todas las mañanas me ducho mejor.” (*Drakulina*)

“Debajo del puente había una serpiente lavándose los dientes con agua caliente.” (*Frutillita*)

También aparece la subversión en los casos de higiene:

“Mi cepillo de dientes es una serpiente. Mi pasta de dientes sangre caliente.” (*Vampiro soy*)

“Mi madre porticulera.” (*Drakulina*)

Existe una última subcategoría de cuidado. Esta es **la enfermedad**:

“Doctor este niño tiene tos, le di jarabe, qué malo estaba.” (*Albaricoque*)

“...Porque tengo varicela; porque tengo el sarampión.” (*Máquina de coser*)

“El doctor le recetó tó tó Naranja piña limón món món.” (*Naranja piña limón*)

El cuidado familiar, se vincula, como observamos, a varias subcategorías: la alimentación, la economía doméstica, la disciplina, la higiene y la enfermedad. Todas ellas, tienen que ver con el buen (o mal) funcionamiento del grupo familiar. Algunas de las narrativas buscan conocer cómo conseguir tales cuidados a través de la práctica y de quién, supuestamente, debe llevarlo a cabo. Por ejemplo, en el caso de la madre: “Mamá,

quiero leche”; en el caso del padre: “*La vaca le dijo al toro, que pagara sus impuestos*” y en el caso de la hija “*Cuando yo era baby, me enseñaban*”. Podemos encontrar castigos físicos o riñas vinculadas a la disciplina, tanto en el rol de padres como de madres: “*Mi padre me regaña y yo le contesto así: ay papáito*” o “*Cuando yo era niña, me pegaban*”. Lo mismo sucede con la higiene, en la que, en ocasiones, la encontramos normalizada (“Todas las mañanas me ducho mejor”), con cierta mofa (“Mi pasta de dientes es sangre caliente”) o bien en su máxima subversión (“Mi madre porticulera”), entre otros.

d) Personajes masculinos, personajes femeninos y personajes no binarios

A continuación, se muestra una descripción que ejemplifica de manera completa el **significado de género masculino** teniendo en cuenta todas las características asociadas a los personajes masculinos de los juegos de manos de lengua castellana:

Los hombres no lloran y si lo hacen se enfadan por ello. A veces relacionados con personajes peligrosos como Frankenstein. Son agresivos tanto hacia los hijos e hijas como hacia sus mujeres, sobre todo hacia ellas, llegando a matarlas en algunos casos por violencia de género. Aunque también pueden ser protectores hacia sus hijos e incluso dar consejos de disciplina o ante la preocupación de su hija por casarse. Otras veces aprovechan su rol dominante para abusar de su poder, robando un beso o castigando a su pareja por llevar minifalda. En algunos casos los hombres quedan por debajo de las mujeres, subvirtiendo la hegemonía canónica, siendo ellas mejores en actividades dictadas para hombres como es el karate o el boxeo. A pesar de que acostumbran a tener el carácter activo, en estos casos, presentan el carácter pasivo ante mujeres dominantes.

La proposición al matrimonio viene dada en muchos casos a través de ellos como conquistadores y destacan el sacrificio al matrimonio relacionado con la pérdida de libertades, de objetos o bienes económicos. Si bien, tiene una superioridad jerárquica a nivel económico, existe una queja por su rol principal en la economía familiar. Además, se destaca la relación negativa entre el deseo sexual hacia su mujer y la manutención. Esto explica el adulterio habitual en algunas canciones, aunque también su impedimento por tener que trabajar mucho para ocuparse de la familia. La mujer puede llegar a castigar el adulterio encerrándolo en casa. Ésta le exige al hombre que sea proveedor de la economía doméstica e incluso le pide presencia en la casa. Los hombres son protectores

de la mujer, no solo a nivel económico, sino desde el control y el cuidado ante un género femenino que necesita de su ayuda por ser débil o poco hábil.

Los hombres son exploradores y les gusta viajar. Los chinos en algunas ocasiones son protagonistas de los juegos de manos, presentándose como personajes divertidos. El gesto que les acompaña (normalmente un dedo índice a los lados de los ojos resalta el estereotipo de identidad del hecho de ser chino). Los hombres más guapos son rubios pero los morenos “tampoco están tan mal”. En una ocasión se subvierte el estereotipo que expresa que las mujeres bellas son estúpidas, siendo ellos estúpidos por ser bellos. Los militares, marineros, capitanes, bomberos, policías, panaderos y zapateros son las profesiones habituales. También encontramos a reyes o hombres con cierto renombre o título (Rey de Roma, Rey David, Rey de España, Don Pepe, Don Ramón, Don Federico, Don Juan) y otros designados por su nacionalidad u origen como el “chino mandarín”, el “moro”, el “francés” o el “europeo”.

Pocas veces aparece la homosexualidad. En algunos casos se les llama “mariquita” (*Su su su*) o “chulita” (*Drakulina*) en forma de mofa. También aparece la transexualidad (mujer con “pichurrilla” en la canción *En la calle redonda*) o se pasa de ser hombre a mujer en un mismo personaje, parecido a la doble personalidad (“Soy militar-Me embaracé” en la canción *Mini, mini, mini*). Más allá de estos casos, no existen masculinidades alternativas en los textos de los juegos de manos hispanoamericanos.

A continuación, se muestra una descripción de manera completa el **significado de género femenino** teniendo en cuenta todas las características asociadas a los personajes masculinos de los juegos de manos:

El género femenino se sirve de varios caracteres distintos entre ellos. Por un lado aparece el paradigma de mujer heteronormada de tipo tradicional. Ella es una mujer trabajadora en el ámbito familiar, privada del ámbito público por su exceso de trabajo doméstico. En algunos casos es feliz asumiendo las actividades de cuidado e higiene. Las niñas juegan a muñecas y a lavar la ropa, poniendo en práctica los quehaceres cotidianos. Otras veces, destaca la preocupación, pérdida y sacrificio que conlleva el matrimonio. Incluso tomando la iniciativa de negarse al enlace. Vive bajo el rol de víctima reprimida de la violencia estructural que la subyuga y en muchas ocasiones, se revela y tira su prometido a la basura, mata a su hijo o bien, después de haber preparado la comida y fregado el

suelo, piensa en matar a su marido. Incluso llega a ponerle “Asesina” de nombre a una de las hijas que aparece. No solo ella premedita sus actos ya que también ella es deseo de violencia por parte de su pareja masculina el cual no duda en asesinarla.

También puede seguir el paradigma de mujer heteronormada de tipo mujer florero, siendo una persona guapa y sexy, débil, con pocas habilidades, necesitando así la protección del hombre y destacando ese rol por su parte. En ocasiones muestra su intención de agradar al género masculino a través de su cuerpo y mostrándose coqueta. Puede ser una persona celosa: negarse a los deseos sexuales del hombre y al ver que éste se los da a otra, buscar la manera de conseguir de nuevo su atención hasta llegar al objetivo: un beso. También se la destaca como quisquillosa: el hombre no escucha sus opiniones porque ella siempre quiere discutir.

Esta dependencia hacia el género masculino a veces se subvierte cuando muestra capacidades asociadas a este género, siendo ellas las que enseñan a los hombres habilidades para el “boxeo” o “karate”. En alguna ocasión asumen cargos masculinos y sienten orgullo de ello, como puede ser el de una mujer militar orgullosa de su responsabilidad generalmente masculina. También cuando aparecen mujeres con características muy femeninas que no son deseables por los hombres. Otro tipo de subversión de “mujer florero” aparece cuando la “bella dama” toma la iniciativa a negarse, después de habérselo pedido y haber obtenido un no como primera respuesta, a conciliar matrimonio con *Don Federico*. En otras ocasiones, el rol de cuidado vinculado a la mujer madre se subvierte, siendo una maltratadora o una asesina, de su infante, mostrando su rebeldía a ese rol, quizás impuesto o no compartido.

A causa de la construcción histórica de las categorías masculinas y femeninas de género, existen roles que no pueden seguir la sociedad hipersexualizada generalmente descritas como brujas, viejas, madres o locas asociadas con personajes peligrosos o malos. Mientras que aquellos roles hipersexualizados se trata de mujeres jóvenes, princesas débiles pasivas y mujeres culpables de que las maten (Ejemplo: canción *Don Pepe*). En los juegos de manos analizados podemos encontrar precisamente que el edadismo es una importante variable, ya que la funcionalidad de aquella mujer no bella, no sexual, es nula desde la hegemonía del poder masculinizado. Además de estas posibilidades, también encontramos juegos de manos de estilo subversivo, donde las chicas jóvenes y guapas pueden ser agresivas, princesas valientes, autónomas y que enseñan a los hombres, así

como existen brujas víctimas de abuso, buenas e inocentes. Veamos el ejemplo de *Don Federico* donde la pobre bruja es buena y desea casarse con Don Federico, pero ésta es rechazada por primeras. Al cabo de un tiempo le dice que sí pero finalmente ella se empodera y en forma de metáfora lo rechaza.

Otro ejemplo, está en *La Calle 24*, donde la vieja mata a un gato (me viene a la mente la loca de los gatos que aparece en el Show TV de los Simpson), la cuál encajaría clasificada junto con el rol de bruja. Al final de la canción, se la compadece, junto con su gato y la punta del zapato personalizada: “pobre vieja, pobre gato, pobre punta del zapato”. De tal manera como si los participantes sintieran tristeza por el papel que le ha tocado vivir en la narrativa.

En relación a otras formas de **género no binarias**, destacamos un personaje específico de la canción *En la Calle Redonda*. Este caso no fue recogido en el Corpus del resto de canciones de dar palmas de Youtube, pero creo importante añadirlo en el análisis, puesto que se trata de una alternativa de género dentro de la norma. Veamos que dice la canción:

En la calle redonda

En la calle redonda ¡Redonda!
hay una zapatería ¡Ia!
donde van las chicas guapas ¡Guapas!
a tomarse las medidas ¡Cuarenta-y-seis!

Se levanta la faldilla ¡Olé, Olá!
un poquito más arriba. ¡Olé, Olá!
Se le ve la pichurrilla ¡Socorro, socorro!
y el pobre zapatero ¡Dinero, dinero!
se ha caído de la silla. ¡Ah!
Pan con Mantequilla.

Atendiendo a la interpretación de este juego de manos, observamos una introducción en la que se muestra que lo “normal” es que el pobre zapatero (hombre trabajador humilde) asista a chicas “guapas”, probablemente más jóvenes que él atendiendo al hecho de que son “chicas”. Allí se toman las medidas del cuerpo entero, lo que crea esa vertiente laboral de costurero al zapatero. Una vez finalizada la primera estrofa, ya tenemos un encuadre de carácter hegemónico sexista. En la segunda estrofa, empieza la acción. Ella (no se sabe si porque él se lo pide o porque ella lo decide) se levanta la falda, no una sino dos veces, siendo la segunda más arriba con carácter sexual. Tenemos que tener en cuenta que las niñas, cuando gestualizan esa acción, de algún modo, están siendo todas esas chicas que van habitualmente al zapatero y que se suben la falda. Volviendo a la estrofa, cuando lo hace, el zapatero se queda asombrado al ver que encuentra una *pichurrilla* (genitales asociados a lo masculino), lo que nos hace pensar que está normalizado y acostumbrado a dos aspectos, primero a que se levanten la falda habitualmente y segundo, a que encuentre genitales femeninos. Al verle la *pichurrilla* pide socorro y exige dinero. Esta exageración en su conducta de sorpresa destaca que estamos fuera de la norma hegemónica y la ridiculiza al caerse de la silla, llamándole pobre zapatero, mientras que empodera a la participante que se levanta la falda mostrando una alternativa.

4.3 RECURSOS RETÓRICOS Y COREOGRAFÍAS DE LOS JUEGOS DE MANOS EN CASTELLANO Y SU RELACIÓN CON TEXTO Y MELODÍA

Existen, además del contenido temático, otros elementos que potencian y engloban en un conjunto la performatividad de los juegos de manos. Hablamos precisamente de los recursos retóricos que se despliegan en ellos, así como de las coreografías gestuales que los acompañan. Los juegos de manos están compuestos por versos que se encadenan con los gestos produciendo un efecto en conjunto. En esta sección exploramos los resultados vinculados al objetivo 3. A continuación, se lleva a cabo análisis retórico de 19 juegos de manos extraídos del trabajo de campo así como de las combinaciones gestuales en formato coreográfico a través de los juegos de manos recogidos durante el trabajo de campo y de las 382 versiones recogidas en *Youtube*.

4.3.1 VERSOS, RIMAS Y RECURSOS RETÓRICOS

- **Sobre los versos y la rima en los juegos de manos.**

Tal y como apunta José Antonio Millán (2017) sobre la música popular infantil, en los juegos de manos aparece por lo general agrupaciones de dos versos (pareados). Existe además una tendencia al verso endecasílabo, así como también una tendencia al verso de oficio menor (menos de ocho sílabas). En relación a la rima, Rumillo (1986) destacó la rima asonante en versos pares y los versos impares no rimados. También la aparición de rima consonante en versos pares y de rima pareada. A través del análisis que aquí presento, podemos encontrar juegos de manos que complementan la rima asonante con la consonante, otras que solo usan rima asonante o bien sin rima. Observemos algunos ejemplos para cada tipo de verso y rima.

Con tendencia al verso endecasílabo.

En algunos casos se complementa la rima consonante con la rima asonante:

Don Federico

Don Federico perdió su cartera,

para casarse con una costurera.

Rima consonante

La costurera perdió su dedal,

para casarse con Don General.

Rima consonante

El general perdió su espada

para casarse con una bella dama.

Rima asonante

La bella dama perdió su abanico

para casarse con Don Federico.

Rima consonante

(...)

Un marinerito

Un marinerito me mandó un papel

mucho telesiaba con ese papel.

Rima consonante

Hasta que un día mi mamá cachó

dime chiquitita dime la verdad.

No mamá, no papá.

Soy muy chiquitita para ser mamá

Rima asonante.

Llévame a la iglesia para conocer

cómo se casa marido y mujer.

Rima consonante.

(...)

Con tendencia al verso menor (menos de ocho sílabas).

En algunos casos no existe la rima en toda la canción:

Homero

Homero para arriba

Homero para abajo.

En otros casos toda la canción es con rima asonante:

Se murió Candela

Se murió Candela,

por lo linda que era.

Derramó su sangre,

por la carretera.

Bogotín, Bogotá,

Hay un moro en la ciudad.

Que se quite que se quite

que lo van a atropellar.

(...)

- **Sobre el análisis retórico de los juegos de manos⁵.**

Como se ha ido reiterando a lo largo del corpus de esta investigación, las narrativas de los juegos de manos, el texto, es decir, aquello que se dice cantando, es solo parte del contenido que refuerza los discursos. Estos, toman su poder en el resultado de la relación de sus distintos elementos que potencian y engloban el conjunto de la performatividad de los juegos de manos en una praxis social concreta. Así, la narrativa es expresada a través de distintos recursos retóricos que refuerzan los significados que se intentan expresar.

A continuación, entramos de lleno en el análisis retórico de los juegos de manos a través de los siguientes: *Don Federico, En la calle veinticuatro, Chocolate, Frutillita, Un marinerito, Homero, Su su su, Se murió Candela, Dada dede (Dan dan dero), Rey de España, Miliquituli, La trampa del león, Michael Jackson, Cuando yo era, Las vocales, Un dos tres, Drakulina, Ayer fui a la China y Tomates Americanos.*

Podréis observar el recurso retórico, su definición y uno o varios ejemplos para cada uno. Al final de esta sección se descubre la utilidad que estos recursos aportan a reforzar los discursos que se transmiten oralmente a través de los juegos de manos.

⁵ Este análisis fue supervisado por el Dr. Nicolás Salerno Fernández, Doctor en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Postdoctor en Ancient Greeks Studies, por la Universidad de Cambridge. Actualmente académico de la facultad de Ciencias Políticas, UDD, en Santiago de Chile.

Polisemia: Se llama polisemia a la propiedad de un signo lingüístico de poseer varios significados.

Se murió Candela

Se murió **Candela**

por lo linda que era.

(...)

(Nombre propio y candela de pasión)

Hipérbole: figura lógica que consiste en emplear palabras exageradas para expresar una idea que está más allá de los límites de la verosimilitud. Es bastante corriente en el habla cotidiana.

Don Pepe

Don Pepe y su barriguita

mataron a su mujer

porque no tenía dinero

para coger el tren.

(Mata a su mujer por no tener dinero).

Frutillita

(...)

Mi hermana tuvo un hijo

la loca lo mató.

Lo hizo picadillo

y después se lo comió.

(Mata a su hijo haciéndole picadillo y comiéndoselo).

Antítesis: figura de carácter lógico que consiste en la contraposición de dos palabras o frases de sentido opuesto.

Homero

Homero **para arriba**

homero **para abajo.**

(...)

Don Federico

Don Federico le dijo **que no**

y la bella dama se desmayó.

Al día siguiente le dijo **que sí,**

y la bella dama le dijo: ¡Por Aquí!

Trampa del león

¿Quién caerá en la trampa del león?

Tú, tú, tú.

Yo, yo, yo.

Sí, sí, sí.

No, no, no.

Enumeración: Es una forma de organización del discurso afín a la acumulación (V.), de la que se diferencia por ser un modo de definición propio de los conjuntos; consiste en reseñar los elementos que los componen.

Un, dos, tres

Uno, dos, tres: frente cara. (...)

Personificación: La personificación consiste en atribuir a un ser inanimado, abstracto, animal o planta, cualidades típicas de los seres humanos.

En la calle veinticuatro

(...)

Pobre punta del zapato.

Frutillita

(...)

Había una serpiente

lavándose los dientes.

Onomatopeya: Se llama onomatopeya a un signo creado para imitar un ruido o un sonido natural.

Sostén

(...)

El otro día me encontré con una vaca

Muuu

Me la mataron

¡Pium pium!

(...)

Drakulina

(...)

Mi padre es una momia

¡Uuu!

(...)

Michael Jackson

Michael Jackson se ha casado

con tres mujeres:

Una tía **boing boing**

La otra tía **la la la**

La otra tía: Mickeal Jackson

Eufemismo: El eufemismo es una figura de pensamiento con la que se atenúa o suaviza una expresión o palabra que designa algo molesto, crudo, inoportuno, etc. Es corriente en la lengua común.

Se murió Candela

(...)

derramó su sangre

por la carretera.

(...)

Idiotismo: Forma o giro característico de una determinada lengua o dialecto y que no posee correspondencia sintáctica en otra lengua: así se habla de latinismos, anglicismos. Se puede considerar como una forma específica de las variedades geográfico-sociales de una lengua. Por ejemplo, los anglicismos (*A la de **one, two, three:** frente cara...*) o bien por deformación o por apropiación cultural (chilenismo):

Marinerito

(...)

Hasta que un día mi mamá **cachó**

dime chiquitita dime la verdad.

(...)

Sinestesia: Es una figura, emparentada con la analogía y con la metáfora, que consiste en la asociación de elementos que provienen de diferentes dominios sensoriales.

Dan dan dero

(...)

La papilla de bebé

con sabor a Nescafé.

Si la quieres comprobar,

saca tus puños ya.

Concatenación: En la terminología sintáctica la concatenación es el lazo de unión que se establece entre los grupos o sintagmas de una frase.

Se murió Candela

(...)

Por la a, ya se va

por la e, ya se fue

por la i, ya está aquí

por la O, ya murió

por la U, fuiste tú.

Gradación: encadenamiento de elementos relacionados entre sí por cualquier faceta (causal, cronológica, etc.). En la actual retórica, el término se usa para designar una sucesión de palabras o grupos de palabras, cada uno de cuyos elementos supone una amplificación o precisión semántica (o de connotación) con respecto al inmediatamente anterior (ejemplo: “niña-joven-madre-vieja-muerta-hueso-polvo-espíritu”).

Cuando yo era

(...)

Cuando yo era baby, baby, **baby**

me enseñaban me enseñaban me enseñaban.

Cuando yo era niña, niña, **niña**

me pegaban me pegaban me pegaban.

Cuando yo era joven, joven, **joven**.

Coqueteaba, coqueteaba, coqueteaba.

(...)

Paralelismo estructural: repetición de la estructura.

Ayer fui a China

Ayer fui a China

Para ver cómo era China

y todo era China

Oh, oh, China.

Ayer fui a Japón

Para ver cómo era Japón

y todo era Japón

Oh, oh, China, Japón.

Metáfora: sustitución de un término a otro por semejanza, en este caso semántica.

Drakulina

(...)

Mi **hermana** es un **moco verde**

(...)

La repetición es muy generalizada en los juegos de manos en varias de sus formas. Entre ellas, las más habituales son las siguientes:

Epanalepsis (o reduplicación): la repetición de una o varias palabras para reforzar la idea que se quiere expresar.

Marinerito

(...)

No mamá, **No** papá.

Soy muy chiquitita para ser mamá.

(...)

Anáfora: Es una figura que consiste en la repetición de una o más palabras al principio de versos o enunciados sucesivos, subrayando enfáticamente el elemento reiterado.

Tomates americanos

Caramba mmm

caramba mmm

(...)

Epanadiplosis: Es una figura que consiste en repetir una palabra al principio y al final de una frase o verso.

Marinerito

(...)

Ojo con **ojo**

nariz con **nariz**

boca con boca

(...)

Reiteración: repetición de una o más palabras en la misma estrofa:

Calle veinticuatro

(...)

Una vieja ja

mató un **gato** to

(...).

Pobre vieja, **pobre** gato

pobre punta del zapato.

Poliptoton: es una figura sintáctica que consiste en emplear una misma palabra en un enunciado breve en distintas funciones o formas.

Chocolate

Chochoco la la

Chochoco te te

Choco la

Choco te

Choco la te

Su su su

(...)

Una Pepsi, Pepsi, Pepsi.

Una cola, cola, cola.

Una Pepsicola.

Intertextualidad: relaciones intertextuales entre textos de diferentes autores. Julia Kristeva (citada por Marchese y Forradellas, 2013) escribe: “Todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (p. 219).

<i>Calle veinticuatro</i>	<i>Caperucita Roja</i>	<i>Barbie</i>	<i>Don Pepe</i>
<p><i>En la calle lle veinticuatro tro ha habido do do un asesinato to:</i></p> <p>Una vieja ja mató un gato to con la punta ta del zapato to.</p> <p>Pobre vieja, pobre gato, pobre punta del zapato.</p>	<p>Tin tin. ¿Quién es?</p> <p>Soy caperucita roja, una niña muy celosa que usa pantalones medias y tacones y una capa roja.</p> <p><i>En la calle veinticuatro, una vieja pisa un gato.</i></p> <p>Pobre vieja, pobre gato, pobre punta del zapato. (...)</p>	<p><i>En la calle veinticuatro</i> hay un grupo de mujeres que le enseñan a los hombres: <u>Karate, boxeo y mucho coqueteo.</u></p> <p>Azúcar, limón.</p> <p>¡Cámaras y acción!</p> <p>(...)</p>	<p>Don Pepe el jefe de la one, two, three.</p> <p>A nosotras las mujeres nos encanta así:</p> <p><u>Karate, Boxeo y mucho coqueteo.</u></p> <p>One, two, three.</p>

Como vemos, la forma en que la narrativa es expresada a través de distintos recursos retóricos refuerza los significados que se intentan expresar y ayudan a la transmisión oral de estos. A continuación se profundiza en ellos para observar qué nos aporta en el juego. Por ejemplo, algunos nos ayudan a conocer los límites de la realidad, como sucede con la *hipérbole*, una figura lógica que nos expresa exageración; y la *antítesis*, las dos caras de

una misma moneda que marcan las dos puntas más distanciados de una realidad o confrontan dos ideas (si/no; arriba/abajo; tú/yo).

La *reiteración* (repetición de una palabra) puede ayudar a integrar un concepto por encima de otro (“*Donde van las chicas guapas, guapas*” o “se le ve la pichurrilla, socorro socorro”). Mientras que el *tropos* puede servir en casos en los que exista tabú para decir aquello que se quiere expresar sin necesidad de usar una palabra explícita (“*se murió Candela, por lo linda que era*” o “*le pusieron de nombre Asesina*”).

Otras figuras nos muestran encadenamiento, acumulación, encadenamiento de elementos que nos facilitan la estructuración de distintos niveles o episodios vitales. Por ejemplo, la *enumeración* organiza los conjuntos que componen el discurso (uno, dos, tres; frente, cara, mano codo...); la *concatenación* que sirve en el desarrollo del lenguaje ya que expresa una serie continua de los sintagmas de una frase (por la a, por la e, por la i...); la *gradación* que invita a la participante a conocer episodios vitales (o de cualquier otro rango) encadenados (baby-niña-joven-madre-abuela).

En otras ocasiones encontramos la repetición de algunas palabras para reforzar la idea que se pretende expresar. Este tipo de recursos son muy habituales en los juegos de manos. Así tenemos la *epanalepsis* (no mamá, no papá); la *anáfora*, que repite la misma palabra al principio de los versos; la *epanadiplosis*, que repite una palabra al principio y al final del verso (ojo con ojo); la *reiteración*, en la que una misma palabra aparece varias veces dentro de una misma estrofa; el *políptoton*, donde se emplea una misma palabra, o parte de esta, en un mismo enunciado jugando con ella en diferentes formas y que acostumbra a usarse para aprender la estructura silábica de las palabras (choco la/chocote).

A nivel semántico, la *metáfora* es la más significativa, en la que un término se sustituye por otro para decir aquello con lo que se identifica de forma encubierta. Sucede en la mayoría de casos, con aspectos tabú (Recuerda que su padre es cirujano “con cuchillos en las manos”; mi hermana es un moco verde). El *eufemismo* hace un efecto un tanto contrario para tratar aspectos tabúes, ya que atenúa o suaviza una expresión o palabra (derramó su sangre, por la carretera). La *sinestesia*, que asocia elementos que provienen de diferentes campos sensoriales que no tienen sentido semántico (si la quieres comprobar [la papilla], saca tus puños ya). También existe el *paralelismo estructural*, parecido a la gradación, en la que se repite una misma estructura y se va cambiando de sujeto o de

objeto, lo que permite su integración (ayer fui a “China”/para ver cómo era “China”/y todo era “China”/ oh oh “China para luego repetirlo con otros países).

En relación al lenguaje coloquial o popular, al ser de transmisión oral, es muy habitual encontrar formas específicas de los contextos o espacios donde ocurren los juegos y que estos viajen con la canción o bien se transformen allí donde lleguen. A este recurso retórico se le conoce como *idiotismo* y trata precisamente de un giro característico determinado por el dialecto o la lengua usada (a la de “one, two, three”; mi mama “cachó”).

En relación al trato a otros objetos o animales, hemos visto la *personificación*, a través de la cual se atribuye a un ser inanimado o abstracto, animal o planta, características propias del ser humano. Este aspecto fue entendido como algo divertido por parte de las participantes en el trabajo de campo, por ejemplo, ante la

Frutillita

(...)

Había una serpiente

lavándose los dientes.

“Es gracioso imaginarse una serpiente ahí, lavándose los dientes, con la cola”

(Participante, 9 años, en Chile).

Por otro lado, tenemos a la *onomatopeya*. Este recurso retórico es muy extendido en los juegos de manos e invita a dar más contexto semántico a aquello que se está expresando (una tía *boing boing*). Además, se acostumbra a acompañar casi siempre de movimientos gestuales que acaban de dar los elementos necesarios para saber de qué estamos hablando. En algunas ocasiones, se pudo observar en el trabajo de campo, en este caso en España, que las participantes sonríen, bajan la voz, esconden los movimientos y miran a su alrededor para asegurarse que los adultos no las están mirando.

Como vemos en este último párrafo, el gesto va vinculado a la retórica y por ende al texto. Es en su conjunto y en un espacio en concreto donde la performatividad da a la luz (idea ya reiterada a lo largo del corpus de esta tesis doctoral). Un ejemplo lo acabamos de ver con las onomatopeyas, pero no solo. También con la figura retórica del *paralelismo*, encontramos que la repetición estructural invita a hacerlo cada vez más rápido siendo en sí, la finalidad por sí misma del juego de mano específico, más allá de sus funciones a nivel de construcción de identidad. Generalmente las partes repetidas se acompañan de un mismo gesto que cambia con algún gesto descriptivo en la palabra distinta. Así, en la canción “Los países”, cada vez que se dice un país se describe a través de un gesto (China, se acompaña de los dedos a los lados de los ojos para estirarlos y hacerlos más cerrados).

Ayer fui a China

Ayer fui a China

Para ver cómo era China

y todo era China

Oh, oh, China.

Ayer fui a Japón

Para ver cómo era Japón

y todo era Japón

Oh, oh, China, Japón.

(...)

En otros casos, por ejemplo, en la *epanadiplosis* el gesto que la acompaña sirve para señalar la parte que se describe en la canción (ojo con ojo, pues se señala el ojo con la mano). Mientras que la *políptoton* se marca con gestos distintos cada una de las sílabas, sin necesidad de ser descriptivos.

Finalmente, en la *Intertextualidad*, encontramos introducidos dos o varios fragmentos de textos. Es interesante este elemento respecto a la conciencia de las participantes en separar canciones de versiones. Por ejemplo, puede ocurrir que en una canción existan fragmentos que podemos encontrar en otras canciones de dar palmas y a pesar de ello, se comprenden como dos canciones distintas, tal y como vimos que sucedía entre *Caperucita* y *En la calle 24*. Este elemento facilita la transmisión oral y expande algunos fragmentos más que otros. Por ejemplo, *la calle 24* o *one, two, three* son elementos habituales repetidos en distintas canciones. No podemos saber el por qué de esos elementos frente a otros pero la implicación más importante es que al final ningún texto es el original ni único, sino que la estructura y significado de los juegos de manos a menudo descansa sobre otros.

4.3.2 SOBRE LA COREOGRAFÍA Y SU RELACIÓN CON EL TEXTO Y MELODÍA

Durante el trabajo de campo pude vislumbrar que los diferentes gestos usados por las niñas (y algunos niños participantes) no se combinaban de forma aleatoria. Algunos juegos de manos iban acompañados de una combinación específica, con más o menos variantes y otros con otras combinaciones que raramente se encontrarían de otra forma. Estas combinaciones modifican su estructura según el texto. De igual modo la melodía se adapta, creando una relación a tres entre gesto-melodía y texto. Cuando se les preguntó a las participantes por los gestos combinados me di cuenta de la importancia de las coreografías más allá de cada gesto por separado:

“Este juego es así, no sé por qué, pero se hace con este movimiento. Con el otro no sería correcto.” (niña 8 años, Santiago de Chile).

Las participantes clasifican los juegos de manos según la combinación de gestos que las hacen diferenciarse o agruparse entre sí. Esta característica no sucede con el texto ni con la melodía:

“¡Tía, yo conozco otra con estos gestos ¿Se la muestro?” (10 años, Santiago de Chile).

A pesar de ello, no se cuestionan la diferencia de coreografía, reproducen y modifican según lo que han aprendido basándose en la práctica y no en la reflexión:

“Ella me enseñó así la canción de Amarillo. Yo nunca la he visto con *estos gestos* que me dices.” (niña de 8 años, Cardedeu).

La finalidad de los juegos de manos, como hemos visto en la introducción, recae en la complejidad y velocidad de ejecución, cuanto más compleja más diversión.

“Se hace con estos gestos porque es más divertido. Con el otro es muy fácil (...) hay algunas más con estos pero yo no las conozco bien.” (niña de 9 años, Cardedeu).

Aun así, atribuirse el conocimiento de una canción de dar palmas tiene que pasar por la melodía, pero, sobre todo, por el texto.

“Yo no me se la canción. Aunque sí se hacer así, mira (ejecuta la combinación de gestos de la canción Frutillita)” (niño de 8 años, Santiago de Chile).

La mayoría de veces la combinación gestual es lo primero que se aprende.

“Se sabe los gestos, pero la pobre no sabe cantarla aún” (Profesora hablando sobre niña de 5 años en Santiago de Chile).

En el proceso de imitación y reproducción, encontramos niñas que observan a ejecutantes, incluyéndose en el juego cantando la canción alrededor de las otras. Según ellas y las participantes, se sabe la canción, pero no los gestos. Se observa de nuevo que la atribución del conocimiento de una canción de palmas tiene que pasar por la melodía y el texto.

“Yo me se la canción, pero no me salen los gestos” (Niña de 8 años, Cardedeu).

Llamo coreografía a los patrones gestuales que se sirven de una repetición cíclica hasta el final de la canción. Estos patrones gestuales, a los que he llamado coreografías, se ayudan del uso de la repetición cíclica hasta al final de la canción. Tal y como desarrollo a continuación, he definido cinco patrones principales: coreografía cruzada, coreografía de base, coreografía estándar, coreografía de balanceo y coreografías específicas.

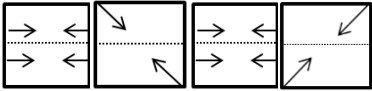

La combinación y el uso de los gestos pueden –o no– tener relación con el texto y melodía. Debido a su carácter popular y dinámico, algunos de los gestos de una coreografía pueden aparecer con variantes. Por ejemplo, pueden existir repeticiones de los gestos o combinaciones de ellos de manera distinta entre las canciones que hacen uso de una misma coreografía. En algunas ocasiones surge una misma canción de palmas con otra

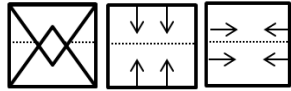
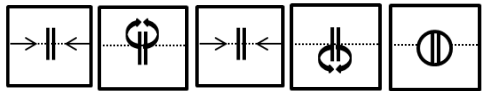
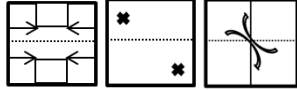
combinación gestual, es decir, con otro tipo de coreografía. En el trabajo de campo observamos esta diferencia con la canción *Punto y coma* entre participantes de contextos dispares (por ejemplo, una niña venezolana en una escuela pública chilena que aseguraba conocer la canción, pero con otros gestos distintos, cambiando de coreografía estándar a coreografía de balanceo). También se observó que a veces se cambiaba la coreografía a propósito, porque había alguna participante incapaz de seguirla con la original: “Con mi hermana pequeña la hago, pero con ella la hago así [coreografía de base] porque así [coreografía estándar] no me sigue” (niña de diez años, Santiago de Chile).

A modo de recordatorio, se asumen los gestos de Hubbard (1982) y Curtis (2004) en el formato visual y se añaden algunos gestos que aparecen en el trabajo de Hensy de Gainza (1995) pero siguiendo el formato visual de los anteriores. A continuación, presentamos cada una de las coreografías y un ejemplo de la relación texto-melodía y gesto para cada una.

Seguidamente, presentamos las diferentes coreografías: la coreografía cruzada, la coreografía de base, la coreografía estándar, la coreografía de balanceo y finalmente las coreografías específicas (Tabla 5). Las tonalidades correspondientes se han elegido a base de la semejanza con las voces infantiles registradas.

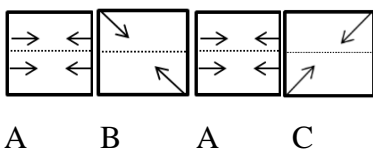
Tabla 5. Clasificación de las distintas coreografías que se muestran en esta investigación. Fuente: elaboración propia.

<p>COREOGRAFÍA CRUZADA (Inicios de la década de 1930 en Chile y España) Ejemplo: <i>Su su su</i></p>  <p>A B A C</p>	<p>COREOGRAFÍA DE BASE (Inicios de la década de 1930 en España) Ejemplo: <i>Don Macarrón</i></p>  <p>D E</p>
<p>COREOGRAFÍA ESTÁNDAR (Mediados de la década de 1960 y principios de los setenta)</p>	<p>COREOGRAFÍA DE BALANCEO (Inicios de la década de 1990 en Chile y España)</p>

<p>Ejemplo: <i>Frutillita</i></p>  <p>F G A</p>	<p>Ejemplo: <i>Doña Margarita</i></p>  <p>H I H J K</p>  <p>L M N</p>
<p>COREOGRAFÍAS ESPECÍFICAS</p> <p>(El primer ejemplo data de los años ochenta)</p> <p>Ejemplo: <i>Chocolate</i></p> <p>Específicas de algunos juegos de manos que usan una coreografía no compartida con ningún otro juego afín.</p>	

- **COREOGRAFÍA CRUZADA**

Figura 1. Coreografía cruzada



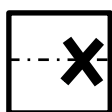
El gesto A: dar una palmada con las propias manos. Puede aparecer en juegos de manos grupales o enfrentadas. En el caso que sea en grupal se dan las palmadas, una con la participante de la derecha y la otra con la participante de la izquierda simultáneamente (Ver Figura 1).

El gesto B: la mano derecha de la jugadora da una palmada con la mano derecha de la otra jugadora en el caso de estar enfrentadas, cruzando los brazos en el centro. En algunas ocasiones se da de manera grupal, entonces la mano derecha de la jugadora da una palmada con la mano izquierda de la jugadora que tiene a su izquierda (Ver Figura 1).

El gesto C: la mano izquierda de la jugadora da una palmada con la mano izquierda de la otra jugadora en el caso de estar enfrentadas, cruzando los brazos en el centro. En algunas ocasiones se da de manera grupal, entonces la mano derecha de la jugadora da una palmada con la mano derecha de la jugadora que tiene a su derecha (Ver Figura 1).

Algunas veces se acompaña de otros gestos.

Figura 2. Gesto O



O

El gesto O: es uno de esos casos. Las dos manos con los dedos entrelazados giran hacia afuera para chocar las palmas contra las del compañero, en idéntica posición. Sólo se da en posición de enfrentadas (Ver Figura 2).

Contextualización

Este tipo de combinación ya aparece en participantes de los años treinta en Chile y España en canciones de ronda. En Chile, *Las palmitas*, ya presentadas con anterioridad, usaban la coreografía cruzada, pero sin canto. Podrían ser un predecesor de los juegos de manos, teniendo en cuenta que la primera coreografía que aparece históricamente en estos cantos de dar palmas es precisamente, la cruzada. Como ya hemos avanzado, los informantes de *Las palmitas* son personas nacidas entre los años treinta y cuarenta, de regiones del Norte, Centro y Sur de Chile. Durante los años 1965 y 1970 empezó a usarse específicamente para algunos juegos de manos, es decir, gesto y canto a la vez.

En la actualidad también existen juegos de manos sin canto con coreografía cruzada que se acompañan a veces de algunas palabras que guían el movimiento. Un ejemplo es el juego de manos *One, one two, one two three...* donde las figuras retóricas son la enumeración y concatenación en inglés que acompañan –o se acompañan–, de la suma de los gestos A y B/C del número concatenado que se explicita en la letra de forma recitada.

Como todas las coreografías que le siguen, se repite de forma cíclica a lo largo de la canción. En este caso, crea además un efecto de encadenamiento de los gestos que ayuda a darle movimiento y continuidad. Actualmente, también es una de las coreografías elegidas cuando uno de los participantes no puede hacer una coreografía más compleja. Algunos ejemplos: *Las vocales*, *Pepsicola*, *Calipo*, *Se murió Candela*.

“La vamos a hacer así, porque si no a ella no le sale. ¿vale?” (Cardedeu, niñas de diez, y siete años).

Figura 3. *Su su su (Pepsicola)*. Fuente: transcripción propia

Su su su (Pepsicola)

Pop. infantil iberoamericana

Su su su de la ju-ven - tud, te re - ga-la - rá: u-na pep-si pep-si pep-si, u-na co-la co-la co-la, u-na

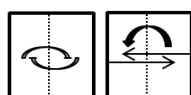
Pep - si - co - la.

El presente ejemplo (ver Figura 3) se basa en un juego de manos de dos personas enfrentadas. *Su su su* se basa en dos sonoridades a distancia de cuarta justa, siendo su centro tonal alrededor de re. La reduplicación de <<su>> al inicio de la canción viene acompañada de la misma nota, asegurando el centro tonal en forma de introducción. Esta palabra repetida sin sentido facilita la entrada de la combinación gestual concatenada y favorece su continuación. La palabra <<juventud>> marca acento en la primera sílaba <<ju>> que viene introducida con el gesto A en las notas si y la, y que ataca desde abajo al re (gesto B) de forma anacrúsica. Este efecto también sucede con la palabra <<regalará>> donde la anacrusa, de nuevo a distancia de cuarta, marca acento en la segunda sílaba de la palabra. El gesto acompaña a la anacrusa de la misma manera que en

la palabra <<juventud>>. La frase <<te regalará>> invita al juego esperando una respuesta. La repetición de <<Pepsi>> con gesto B y <<cola>> con gesto C, manteniendo el centro tonal en re y los gestos repetidos, separados por una anacrusa a distancia de cuarta, ayudan a aprender la palabra por partes. En la coreografía cruzada, el gesto B y C a veces se repite para intensificar la intención del texto. Además, la polisemia de la palabra <<cola>>, recordando a un animal, divierte a las participantes tal y como observamos en el trabajo de campo acompañándolo de una sonrisa. La anacrusa, de nuevo a distancia de cuarta, introduce el final de la la palabra <<pepsicola>>. Esta se recita con una pequeña modificación al final que exige concentración en el gesto y en la palabra. El acento de la sílaba tónica <co>> se remarca con el primer gesto distinto al resto de la canción y un sonido un tanto más agudo, en coherencia con el centro tonal usado hasta ahora.

- **COREOGRAFÍA DE BASE**

Figura 4. Coreografía de base



D E

El gesto D: en el caso en que sea grupal, la mano derecha de la jugadora sostiene la mano izquierda de la jugadora de la derecha, mientras que su mano izquierda se apoya en la palma de la mano derecha de la jugadora de la izquierda. En el caso en que sea juego a dos, la mano derecha de la jugadora sostiene la mano izquierda de la otra jugadora. Enfrentadas o en círculo (Ver figura 4).

El gesto E: se combina con el gesto D. Cuando le llega el turno, la jugadora levanta la mano derecha y la arquea por delante del cuerpo hacia su izquierda, golpeando la mano derecha abierta y mirando hacia el cielo de la compañera. Acto seguido la mano derecha de la jugadora vuelve a descansar en la mano izquierda de la compañera creando de nuevo el gesto D (Ver figura 4).

Contextualización

Esta coreografía, al igual que la anterior, es de las más antiguas en los dos contextos iberoamericanos. Parece ser que su origen está relacionado con los juegos de ronda. En general se juega en grupos grandes y su función suele estar relacionada con la construcción de vínculo social y el conocimiento de los participantes y de sus relaciones sociales. También se usa como coreografía sencilla si uno de los participantes no se sabe la coreografía de una canción. Aparece encadenamiento de los gestos como vimos con la anterior y, por su sencillez, ayuda a poder centrarse en el texto y melodía. Este tipo de coreografía en círculo cerrado se acostumbra a hacer con el grupo de amigas y es un facilitador del desarrollo del vínculo de amistad. En muchos casos las letras hablan de aspectos vinculados con sacar información del grupo. Por este motivo, en algunas ocasiones hay más participación masculina en ellas que en otras canciones. Un ejemplo del tipo de información se puede observar en esta canción recogida en España (Cardedeu):

Debajo de la mesa

Debajo de la mesa

hay una carta

es de tu novio

¿Cómo se llama?

¿Te has besado alguna vez con él?

¿Te has duchado alguna vez con él?

(...)

No hubo registro de esta coreografía en Chile, ni en las escuelas ni en los grupos de discusión. Aun así, algunas participantes admitían conocerla. En España aparece en los años setenta con la canción *El conejo de la suerte* y se mantiene la coreografía hasta la actualidad. Algunos ejemplos: *El conejo de la suerte*, *Don macarrón chistero*, *Debajo de la mesa*.

Figura 5. Don Macarrón. Fuente: transcripción propia.

Don Macarrón

Pop. infantil, España (Barcelona)

Don Ma-ca-rrón Chis - te - ro a la de One, O-te-ro-te-ro ti ti ti, O-te-ro-te-ro ti

One two three: u - na mier - da pa - ra tí.

El canto melódico se mueve alrededor del centro tonal de sol (ver Figura 5). La canción empieza usando un motivo rítmico-melódico de una canción popular catalana usada para saltar a cuerda. Aunque actualmente no la observamos en los recreos, participantes nacidas en los noventa y que también habían jugado a *Don Macarrón*, recordaban haber jugado a saltar a cuerda con ella:

Si la barqueta es tomba

Si la barqueta es tomba
nena no tinguis por.
Alça la corda enlaire
i canta una cançó.

Dilluns
dimarts
dimecres
dijous
divendres
dissabte
i
diumenge⁶.

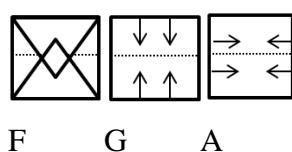
⁶ Si la barquita se dobla, niña no tengas miedo, tira la cuerda al aire y canta una canción

El ejemplo de coreografía de base de la partitura se ha realizado con la hipótesis de ser un grupo de tres participantes. Esta coreografía es diferente del resto porque los gestos dependen del número de personas que van a jugar. En el caso en que fueran dos, se intercalarían los gestos (DE-DE-DE) pero cuando son más, como en la muestra, las participantes deben esperar hasta que les llegue el turno para hacer el gesto E. En el ejemplo, la participante no empieza haciendo el gesto E hasta la sílaba <<rrón>> siendo otra participante la que lo inicia. A pesar de que la experiencia individual de ser protagonista del gesto E solo se dará en un turno, el acento en relación con los tiempos del canto se da cada vez, ya que cada participante se ocupa de un turno y así hasta que le vuelve a llegar. Que haya un tiempo más fuerte que otro depende solo de la fuerza con la que se genere el gesto E. El hecho de que en cada tiempo se refuerce y se acentúe con un gesto E de alguna de las participantes hace que, a pesar de mostrarse en un compás 4/4, las participantes la piensen por cada tiempo por separado, manteniendo la expectativa a que le llegue su turno.

En la partitura, a modo de ejemplo, es probable que la participante además de escuchar acento en todos los tiempos, el que ella ejecuta (cada tres tiempos) sea más sentido que el resto, lo cual permite una experiencia individual distinta para cada una de las jugadoras. La finalidad del juego es apartar la mano cuando la participante que le toca hacer el gesto E en la última palabra <<ti>> vaya a aplaudirle. En otras palabras, la mano de la receptora mira hacia el cielo y debe ser capaz de apartarla antes de que la protagonista del gesto E, la aplauda. Como depende del número de jugadoras y de quién empieza, las participantes nunca saben a quién le va a tocar y están todas en tensión esperando el momento.

- **COREOGRAFÍA ESTÁNDAR**

Figura 6. Coreografía Estándar



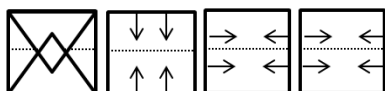
El gesto F: la mano derecha, con la palma hacia abajo, desciende y golpea la izquierda del compañero (palma hacia arriba) y, simultáneamente, la mano izquierda con la palma hacia arriba, sube y golpea la derecha del compañero (palma hacia abajo). En el caso que sea en círculo se dan las palmadas, una con la participante de la derecha y la otra con la participante de la izquierda simultáneamente (ver Figura 6).

El gesto G: las dos palmas paralelas y horizontales chocan con las del compañero. En el caso que sea grupal, una palmada choca con la palmada de la participante de la derecha y la otra con la participante de la izquierda simultáneamente (ver Figura 6).

El gesto A: dar una palmada con las propias manos. Puede aparecer en juegos de manos grupales o enfrentadas. En el caso que sea en grupal se dan las palmadas, una con la participante de la derecha y la otra con la participante de la izquierda simultáneamente (ver Figura 6). Este gesto, de igual modo que el gesto B y C comunes en la coreografía cruzada, también está relacionado con algunos recursos retóricos del texto que se intensifican con los gestos, como es la reduplicación (ver Figura 7):

Figura 7. Variación Coreografía Estándar

En la ca- lle lle



Contextualización

Tuvo sus inicios hacia los años 1965 y 1970 en Chile y en España. Aparece cuando la idea de “juego de manos” se especifica y se diferencia del resto. Es una combinación de gestos más compleja que las anteriores. La finalidad es hacerlo cuanto más rápido mejor. Se trata de una coreografía en la que a menudo aparecen intercalados muchos movimientos descriptivos que acompañan al texto aportando significado y vinculando la narrativa con la coreografía (ver Figuras 9 y 10). Esta intervención de gestos descriptivos podría ocurrir, puesto que se trata de una combinación de tres gestos que se repite de forma cíclica pero no existe la concatenación entre ellos. De ese modo, el gesto descriptivo se daría después del gesto C y de nuevo empezaríamos por el A, presentándose

de nuevo de manera natural. Se trata de la coreografía más utilizada desde entonces. Algunos ejemplos: *A la one two three*, *Don Federico*, *La lechera*, *Calle veinticuatro*, *Barbie*, *Michael Jackson*, *En el castillo de Frankenstein*, *Caperucita Roja*, *Frutillita*.

Figura 8. Gesto descriptivo



Gesto descriptivo: en este artículo usamos este símbolo para cualquier gesto descriptivo que aparezca representado en los ejemplos (ver Figura 8).



Figura 9. Gesto descriptivo de la palabra animal del juego de manos Punto y coma, Participantes de ocho-nueve años en la escuela Fernando Alessandri Rodríguez en Santiago de Chile. Fotografía extraída de un video grabado en trabajo de campo (3 de septiembre de 2019).



Figura 10. Gesto descriptivo de la palabra caballero del juego de manos A la One, two, three, en la escuela Maison les enfants en Santiago de Chile. Niños de trece años mostrando una de las últimas canciones con las que habían jugado hasta el año anterior. Fotografía de trabajo de campo (31 de julio de 2019).

Figura 11. Frutillita. Fuente: transcripción propia.

Frutillita

Pop. infantil, Chile (Santiago)

Fru-ti-lli-ta, a co-mer. Mer-me-la-da, contos-ta-da. A - no-che fui a u-na fies - ta y un
chi-co me be-só. Le diu-na ca-che-ta - da y to-do sea-ca-bó. Mi her - ma-na-tu - voun hi - jo la
lo - cat lo ma - tó. Lo hi - zo pi - ca - di - llo y des - pués se lo co-mió.
De - ba - jo de un puen - te ha - bí - aun - a ser - pien - te la - ván - do - se los dien - tes con a - gua ca - lien - te si
di - ce que sí: di - vi di - vi dí. si di - ce que no: do - vo do - vo - do. El que se rí - a o se mue - va
le da - ré un cos - co - rrón

La canción tiene una parte recitada y una melódica (ver Figura 11). La palabra <<cachetada>> es una apropiación cultural habitual en Chile. La primera estrofa <<Frutillita a comer, mermelada con tostada>> se divide en dos versos. <<Frutillita>> y <<mermelada>> se recitan en forma de pregunta con un tono más agudo *in crescendo* y <<a comer>> y <<con tostada>> se recitan en forma de respuesta con un tono más grave *in decrescendo*. En algunas observaciones hechas a niños participantes, estos dos versos

aparecen casi rapeados acompañados de una postura chulesca del cuerpo. Entre estas partes existe un silencio relleno con la reiteración del gesto A por tres veces. La finalización de la primera estrofa clausura la introducción de la canción. Justo después, con la siguiente estrofa se inicia la combinación cíclica de la coreografía FGA-FGA-FGA... hasta el final de la canción. El gesto A es el tiempo fuerte gestual y no tiene por qué coincidir con las sílabas tónicas del texto ni con características melódicas. Las dos siguientes estrofas contienen cuatro versos, los cuales se basan en cuatro tiempos, separados por un silencio e iniciados con anacrusa otorgando movimiento. Como se puede observar, el gesto A no siempre coincide con el primer tiempo de cada verso, lo cual crea contrapunto entre el gesto y el texto y aumenta la dificultad del juego. Una vez finalizadas estas dos estrofas, se inicia una melodía que proviene de una canción popular infantil escuchada en los grupos de discusión en España a participantes que pasaron su infancia hacia los años setenta y que dice así:

Debajo de un puente

había una serpiente

con ojos de cristal

para ir al hospital.

(...)

La tonada del juego de manos mantiene la base del patrón rítmico melódico (en nuestra partitura re-sol-sol-la-sol-sol) que se da en los dos primeros versos de la canción popular infantil <<Debajo de un puente, había una serpiente>> y los repite, siendo distintos al canto tradicional, en los dos segundos versos <<lavándose los dientes, con agua caliente>>, adaptándose a las palabras del texto.

La anacrusa a nivel de cuarta inicia el canto, la combinación de gestos vincula las anteriores estrofas con esta canción y siguiendo la no concordancia entre gesto y texto. Una vez finalizada empieza la conclusión de la canción. Los versos <<si dice que sí (...)>> y <<si dice que no (...)>> se acompañan de un ciclo de coreografía estándar cada verso. Recitado y a modo de pregunta se presenta la figura retórica de antítesis (sí, frente al no) esperando una respuesta <<dividividí>> y <<dovodovodó>>. La respuesta se da

con un gesto descriptivo moviendo los brazos hacia la derecha en el caso del sí y hacia la izquierda en el caso del no, rompiendo con el ciclo coreográfico y reforzando los opuestos. Como vimos anteriormente, la coreografía estándar se usa habitualmente para intercalar movimiento descriptivo, reiniciando siempre la coreografía desde el gesto de inicio F. En esta versión se sigue de una última frase larga de final caprichoso e inesperado <<el que se ría o se mueva le daré un coscorrón>>. Se mantiene el tono grave hasta llegar a la parte interesante a nivel semántico: la palabra aguda <<coscorrón>>, que se destaca con acento las dos primeras sílabas, resaltando la segunda en tono agudo y cayendo en tono grave en la última sílaba. Toda la frase se acompaña del ciclo gestual en contratiempo que, sorprendentemente, acaba el tiempo fuerte gestual junto con el tiempo fuerte silábico de la última palabra aguda <<rrón>>.

Tal y como sucede en *Frutillita* respecto de la canción popular infantil *Debajo de un puente*, existen versiones que para mantener la rima hacen uso de la intertextualidad. En muchos casos, se recrea un absurdo que las participantes destacan como divertido e invita al juego:

“¡(...) Y es divertido que la serpiente se lave los dientes porque no tiene manos! Debe usar la cola...así –gesticula describiendo la acción mientras las otras niñas también se ríen–” (Niña de ocho años, Santiago de Chile).

De hecho, en España existe una versión aún más antigua (de principios de siglo XX) de esta canción popular infantil, probablemente en forma de corro y que recoge María Jesús Martín Escobar (2002, p. 422) en su investigación:

(...)

Me llevaron a Belén;
de Belén, **a la fuente,**
donde había un penitente
con las llaves de oro
para abrir el coro,
con las llaves de metal,
para abrir el hospital.

Esta misma canción sigue así:

(...)

Levántate, **Candela**,
y enciende la vela,
y mira a ver quién anda
por la carretera.

(...)

En otra canción de coreografía de balanceo (expuesta más adelante) recogida en el trabajo de campo en Chile, aunque de una participante de origen venezolano, encontramos de nuevo intertextualidad con esta otra estrofa de la canción popular infantil inicial:

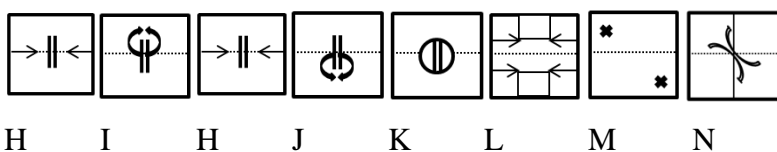
Se murió Candela

Se murió **Candela**
por lo linda que era.
Derramó su sangre
por la carretera.

(...)

● COREOGRAFÍA DE BALANCEO

Figura 12. Coreografía de balanceo



Esta coreografía solo se puede llevar a cabo entre dos participantes, por lo tanto, no existe la posibilidad a hacerla de manera grupal.

El gesto H: la palma izquierda (dedos apuntando hacia adelante) se junta con la palma izquierda del compañero. La palma derecha toca el dorso de la mano izquierda de la compañera, creando como un pequeño núcleo de las cuatro manos intercaladas en el centro de las dos participantes (ver Figura 12).

El gesto I: manteniendo el “conjunto” que conforman las respectivas palmas izquierdas unidas, se da una palmada con la derecha a la derecha de la compañera por arriba. A veces se sustituye la palmada por una sacudida de manos (ver Figura 12).

El gesto J: manteniendo el “conjunto” que conforman las respectivas palmas izquierdas unidas, se da una palmada con la derecha a la derecha de la compañera por abajo (ver Figura 12).

El gesto K: manteniendo el “conjunto” que conforman las respectivas palmas izquierdas unidas, se cogen de las respectivas manos derechas por abajo y las llevan verticalmente hacia arriba mientras se deshace “el conjunto” de las palmas izquierdas, y se vuelve a construir por debajo de las manos derechas. Finalmente, se deja la mano derecha libre y se mantienen las manos izquierdas cogidas en forma de saludo formal en el centro de los cuerpos de las participantes, a nivel del ombligo (ver Figura 12).

El gesto L: mientras se mantienen las manos izquierdas como juntas en el centro, se dan una palmada en alguna parte de su cuerpo: nalga o pecho (ver Figura 12).

El gesto M: mientras se mantienen las manos izquierdas como juntas en el centro, chasquean los dedos de la mano derecha por encima del hombro (ver Figura 12).

El gesto N: las manos derechas dan una palmada por arriba de sus cabezas, y devuelven el movimiento dando de nuevo una palmada esta vez con el dorso de las manos. Este gesto se da mientras se interpreta el final del gesto K (ver Figura 12).

Contextualización

Esta coreografía tiene sus inicios en los años noventa y es la segunda más utilizada en la actualidad. Es una coreografía más compleja que exige movimientos hacia arriba, hacia abajo, hacia los lados con el cuerpo y coordinación con la compañera de juego. Se trata de una coreografía a dos, que repite su patrón en forma cíclica hasta el final. Por su presentación encadenada y entrelazada de los gestos, no permite introducir gestos

descriptivos. Se ha observado algún juego en coreografía de balanceo que se ha cambiado a coreografía estándar añadiendo gestos descriptivos (por ejemplo, *Punto y coma*). En algunos casos, se usa solo los gestos con la combinación siguiente: H-I-H-J (ejemplo: *Homero, La muerte*, etc.), la cual es muy utilizada en el caso de los participantes varones. En otros casos, como en *Amarillo*, la combinación aparece toda entera. En la canción *Doña Margarita* se observó la mezcla entre la coreografía de balanceo y la coreografía estándar, aunque en el trabajo de campo se pudo observar que los participantes la consideran dentro de la coreografía de balanceo. Generalmente, la finalidad está en la complejidad de los movimientos: cuanto más rápido, mejor. Algunos ejemplos: *Pikachu, Homero, La muerte, Al revés, Doña Margarita* y *Amarillo*.

Figura 13. *Doña Margarita*. Fuente: transcripción propia.

Doña Margarita

Pop. infantil, España (Barcelona)

Do-ña Mar-ga - ri-ta hi-ja de un rey mo - ro. Que ma-tó a su pa-dre con cu - chi-llo de o - ro.

No e-ra ni de pla-ta ni de pla-ta fi - na. E-ra un cu-chi - lli-to de pe - lar pa - ta - tas.

¡Ding dong! Lla-man a la puer - ta. ¡Ding dong! Es la po-li-cí - a. ¡Ding dong! Vie-nen a portí.

La canción empieza con la coreografía completa de balanceo (HIHJKLMN) y se sirve del gesto FG, es decir, combinado con coreografía estándar para finalizar el ciclo. El gesto H recuerda al gesto A pero en vez de ser una palmada individual de las participantes, se unen las cuatro manos en el centro. Las niñas tienen muy interiorizada la coreografía

estándar por ser la más usada de todas ellas. Es posible que los gestos FG, entre el N y el H, faciliten el inicio de la coreografía de balanceo posicionando las manos en gesto H y poder seguir rápidamente.

Melódicamente hablando, existen dos partes diferenciadas por dos centros tonales distintos. Por lo general, el centro tonal es alrededor de sol, hasta llegar al cambio de compás en el número veintiuno, donde empieza a moverse alrededor de do como centro tonal. De igual modo que sucedía con *Don Macarrón*, la canción empieza con un motivo ritmicomelódico de una canción popular catalana de saltar a cuerda llamada *A la barrejada*. Conocida por algunas participantes nacidas en los años ochenta, época en la que parece originarse *Doña Margarita* según los grupos de discusión, no ha sido observado como juego de saltar a cuerda.

A la barrejada

A la barrejada, qui no entra, para.

A la barrejada, qui no surt, ha perdut.

En esta canción de saltar a cuerda los participantes deben entrar y salir fluidamente de la cuerda en movimiento, pues la canción no puede parar. Del mismo modo, en los juegos de manos es fundamental poder seguir de principio a fin, tanto que, en algunos casos, puede eliminarse la coreografía compleja (en este caso la coreografía de balanceo) por otra menos compleja (coreografía cruzada), para poder llegar hasta el final.

El patrón HHIJKLMN FG se repite cinco veces y finaliza con un H sumado a un gesto descriptivo. Los patrones gestuales no coinciden con las frases lírico-melódicas en ningún caso, pero a pesar de ello cada uno de los ciclos reviste un nuevo verso, iniciándose una vez que este ya empezó. Existe un momento clave en la canción con interesantes aportaciones. Llegando al compás 20, después de una estrofa de cuatro versos, la canción contextualiza a las participantes en una historia narrada (una chica ha matado a su padre) acompañada de una compleja combinación gestual concatenada a la que, llegados a este punto, ya se han habituado a ejecutar, se han compenetrado hasta tal punto que pueden proceder al compás 21 con un cambio importante a nivel rítmico-melódico y textual. A

veces los gestos que acompañan al compás 20 se dan a más velocidad, haciendo entrar un gesto más de lo habitual en un tiempo, para empezar con el gesto N en el compás 21.

Otras veces, las participantes crean un silencio de un tiempo antes de empezar el compás 21. Lo que vemos en ese punto, textualmente, es que la protagonista asesina pasará a ser la propia participante del juego, lo que moviliza el sujeto hasta el mismo *yo* ejecutor. Ésta es perseguida por la policía que llama tres veces a la puerta. Este cambio se da a gran velocidad, propia de quien quiere escapar de la institución y se siente atrapado. El significado narrativo se refuerza con un cambio de compás marcado a tres tiempos y reforzado por un verso por cada compás. Los tres versos empiezan con el centro tonal agudo y su quinta en descendiente, simulando la llamada del timbre de casa; los dos primeros versos del final (“¡Ding dong! Lllaman a la puerta / ¡Ding dong! Es la policía”) acaban con una caída melódica que exalta aún más la sorpresa del timbre. La tercera y última frase es exactamente igual melódica y rítmicamente hablando que las dos anteriores, manteniéndose fiel hasta la última corchea, que acaba con la nota que le pertenecía por posición (la tercera del centro tonal) dejando la historia y la melodía en suspenso, sin un final conclusivo.

La fidelidad que observamos en la melodía no parece ser el caso del gesto, donde de nuevo encontramos tres gestos que acostumbrarían a ocupar un tiempo y medio, insertados en un solo tiempo en forma de tresillo rítmico sobre cuatro semicorcheas. En el trabajo de campo, se pudo observar que las participantes esperaban con concentración ese final ya que existe además un objetivo común entre ellas. Acabar la canción con el gesto FGN, basado en la coreografía estándar (vienen a por...) y el gesto descriptivo (ti), el más importante de todos, pues se trata de señalar la compañera como culpable de asesinato, antes que lo haga la otra. Aunque en la práctica casi siempre se hace a la vez y no se discute por ello.

Doña Margarita es una versión de juego de manos que parece provenir de un romance español recogido por Oreste Plath (1946: 216) titulado *Santa Catalina* que se usaba para cantar en rueda, girando las niñas alrededor de una que quedaba en el centro. En ella, el padre mata a su hija cristiana al encontrarla en oración.

Santa Catalina

La Santa Catalina,
para bon, bon, bon
era hija de un rey
haya, haya, haya.

Un día en la plegaria,
para bon, bon, bon,
su padre la encontró
haya, haya, haya.

Su padre era pagano,
para bon, bon, bon
su madre no lo era,
haya, haya, haya.

Yo mato a Catalina
para bon, bon, bon,
porque no me obedece,
haya, haya, haya.

Traedme mi cuchillo,
para bon, bon, bon,
mi hacha y mi puñal,
haya, haya, haya.

Traen al rey sus armas

Para bon, bon, bon,

y mata a Catalina

haya, haya, haya.

Los ángeles bajaron

para bon, bon, bon,

cantándole la gloria,

haya, haya, haya.

En la canción de palmas, recogida como *Santa Teresita* en participantes de grupos de discusión en España nacidas en los años sesenta y como *Doña Margarita* en participantes actuales del trabajo de campo en España, aparece la subversión de la historia. En este caso es la protagonista la que mata a su padre. El cambio a primera persona del personaje en la última estrofa facilita la apropiación de identidad del personaje y su historia por parte de la participante. Ante la pregunta ¿por qué crees que mata a su padre? Una respuesta habitual eran tales como:

“(…) Porque algo malo debió hacer él. No lo matará porque sí” (Niña de once años, Cardedeu).

La canción facilita la apropiación de la identidad de la niña como *Doña Margarita*, como hemos visto. Es probable que gracias a ello puedan responder con tales reflexiones, en las que se interpreta que ella es una víctima y él es la causa de su mala actuación (“algo malo debió hacer él”).

- **COREOGRAFÍAS ESPECÍFICAS**

Basadas en gestos que, combinados entre sí, solo aparecen en una canción de palmas particular. Cada una de ellas pues, tiene un patrón específico gestual que no aparece en ningún otro juego de manos. Algunos ejemplos: *Doctor Jano*, *Mariposa* y *Chocolate*.

Contextualización

El primer juego de manos con coreografía específica recogida en esta investigación fue con participantes nacidos en la década de 1970, es decir, que pasaron su infancia en los ochenta, en España.

Figura 14. *Chocolate*. Fuente: transcripción propia.

Chocolate

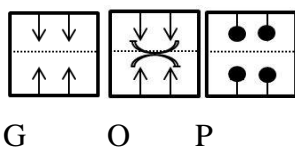
Pop. infantil iberoamericana

Cho - co cho - co la la. Cho - co cho - co te te.

Cho - co la, cho - co te. Cho - co - la - te.

En este caso aparecen los siguientes gestos:

Figura 15. Coreografía específica



Gesto G: chocan las palmas de la mano frontalmente (ver Figura 15).

Gesto O: chocan los dorsos de la mano frontalmente (ver Figura 15).

Gesto P: chocan los puños frontalmente (ver Figura 15).

Por su sencillez en la letra y en los gestos, parece ser una de las canciones con las que se inician los jugadores a los juegos de manos. A nivel melódico, existe una primera parte melódica, basada en un intervalo de tercera menor, típica de la música popular infantil, y otra segunda recitativa. A diferencia de los casos anteriores, donde no existe coincidencia entre los versos y los gestos, en *Chocolate* la relación gesto, melodía y sílaba se vuelve finalidad en sí misma. Observamos que existe un gesto para el morfema <<choco>> acompañado de la nota musical más aguda. Se sigue de la sílaba <<la>>, con un gesto distinto al anterior, acompañado de una nota musical por debajo de la que acompaña al morfema. De nuevo se repite el gesto-nota y el morfema <<choco>> y se sigue de la sílaba <<te>>. Esta sílaba, que ocupa una posición distinta a <<la>> en la palabra va acompañada de la misma nota musical que <<la>>, aunque el gesto es distinto. Esto podría recordar que <<choco>> es la parte importante de la palabra y las otras dos sílabas quedan por debajo de la jerarquía al mismo nivel, aunque son distintas como demuestra la diferencia de gesto y la pronunciación misma. Una vez presentado el morfema con cada una de las sílabas que conforman la palabra (choco la / choco te), termina presentando la palabra entera <<choco-la-te>>, combinación que no había aparecido hasta entonces y por lo tanto, no ha sido aprendida con antelación. Este aspecto hace que se complique la ejecución de los tres gestos seguidos con la palabra completa. Por ello, habitualmente los participantes ralentizan el tiempo asegurando su posición.

5. DISCUSIÓN

Como se ha ido mostrando a través de esta tesis, los recursos coreográficos, textuales, rítmico-melódicos y del espacio, nunca se pueden entender por separado, aunque en su proceso de aprendizaje en algún momento puedan aislarse unos de otros. Está llena de relaciones vinculantes entre sus partes y estas a su vez con la ejecución musical. Los juegos de manos son entendidos en su conjunto, cuando se performan, y es allí donde consiguen realizar su función en la construcción de identidad durante la etapa infantil, y

no solo eso, sino en la construcción cultural del contexto en que esas niñas viven. Así como de aquellos participantes pasivos observadores y no participantes.

Este maravilloso juego se puede enmarcar dentro de la definición de “juego” de Gallardo-López y Gallardo (2018, p.4) como “una actividad placentera, libre y espontánea que se realiza con el único fin de entretenerse y divertirse, que ayuda a conocerse a sí mismos, a relacionarse con los demás y a comprender el mundo en el que viven los participantes”. Específicamente, siguiendo al artículo publicado en el año 2014 (Riera y Casals, p. 112), las canciones de dar palmas “tratan de canciones motrices en que dos o más participantes se colocan uno enfrente del otro –o bien en círculo si son más de dos– y golpean sus manos u otras partes del cuerpo intercalando también, a veces, gestos descriptivos”.

Ellas, son un claro ejemplo de repertorio popular infantil en que las niñas y los niños son creadores musicales y transmisores de sus propias prácticas. Son un espacio idóneo para que ensayen comportamientos que serán usados en el futuro, modificar y transmitir discursos de poder y su subversión, de la misma manera que Puerta y González (2015) lo resaltaron sobre el juego sociodramático en la etapa infantil o Lobato (2005) en su tratamiento de los valores establecidos desde el poder a través de la canción popular infantil.

Comprendidos como tal, esta tesis doctoral demuestra -reforzando la investigación previa (Riera, 2013) y la de Martín (2002), ambas llevadas a cabo en territorio español- que los juegos de manos aparecieron, tanto en Chile como en España, en los años 65’-70’ y que tuvieron su máximo esplendor en la década de los ochenta y sobre todo de los noventa. En los dos contextos se evidencia la desaparición de otros juegos musicales de recreo (rondas o corros) mientras los juegos de manos se expanden. Siendo la mayoría de sus participantes niñas (Ferré, 1993; Ackerley, 2007; Riera, 2013), esta datación debe ser comprendida desde la construcción social del hecho de ser mujer en tales décadas. Tal y como vimos en el apartado 2.2, a lo largo del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX, la concepción de mujer pasaba por la lucha de sus derechos en cuanto a acceso a la votación, acceso a las profesiones y a sus esfuerzos por mantener equitativas las condiciones laborales (Barriga, 2020). Esta lucha se vio reflejada en su vestimenta y en cambios de conducta masculinizados que representaban sus demandas.

Fue por aquél entonces, finales del siglo XIX y principios del siglo XX donde aparecen, a través de la recogida de los datos de los grupos de discusión, las primeras evidencias de

juego con palmas dentro de las prácticas de juego concebidas como femeninas. Los datos mostraron que la Coreografía Cruzada empieza a originarse en los años 30 tanto en España como en Chile pero no se la concibe como “juego de manos o de palmas” con la descripción con la que actualmente se designa, sino que en Chile eran llamados “Palmitas” o sin denominación específica y su finalidad era, básicamente, calentarse las manos. También pudimos observar un participante que recordaba haber visto jugar a su madre (s.XIX) con Coreografía Cruzada pero en ningún caso lo relacionaba con los juegos modernos de palmas. En España, tampoco se vinculaba con un juego específico sino que tanto podía usarse las palmas como otra parte del cuerpo, sin delimitación del tipo de juego (Riera, 2013). También la Coreografía de Base es una de las más antiguas en los dos contextos iberoamericanos y ya era posible encontrarla en la década de los treinta, en España por ejemplo, dentro del corro.

En los años sesenta, momento de la aparición de los juegos de manos designados de forma específica como tal, empezaba a nivel mundial la tercera ola de feminismo, siendo Simone de Beauvoir una de las feministas más influyentes del momento. Se luchó activamente por visualizar la dominación masculina sobre las mujeres y darles un lugar en la vida pública, política y laboral para lograr la igualdad de sexos. En España las participantes que jugaban en esa década recuerdan jugar solo con niñas y en el recreo o en las plazas, de igual forma que sucedía en Chile, ocupando espacios públicos antes masculinizados, en nuevos contextos como en las escuelas mixtas. En los dos territorios, demostrar la habilidad con las manos, observando unas a otras y coordinando gesto y melodía, es la finalidad más remarcada, la cual recuerda a la reacción de las mujeres feministas protagonistas de la tercera ola ante la dominancia masculina, demostrando sus capacidades para salir al lugar público y competir con su congénero.

Los años sesenta en España representaron cierta relajación y apertura del Régimen franquista, dando por resultado la creación de escuelas mixtas (Mañas, 2013). El recreo se volvió un espacio de juego compartido entre niños y niñas, donde debían buscar su propio espacio y defenderlo del resto. Los juegos de manos eran una forma de las participantes por mostrar sus habilidades, sus capacidades propias y defender su rol. Además, aparecían dentro de un proceso de modernización del país, con fuerte rebelión feminista influenciada, que aumentó la capacidad económica y por ende la aparición de la mujer en el ámbito público laboral (Barrio, 1996).

En Chile, la década de los sesenta representó el final de la ley de Defensa Permanente de la Democracia (conocida como la “Ley Maldita”) que prohibía cualquier alternativa al liberalismo radical conservador y, por ende, a la igualdad de los dos géneros que en ese momento se apoyaba en el Partido Comunista. Allende defendió el movimiento de mujeres y estimuló su participación en las empresas, también en el ámbito escolar obligatorio, donde las mujeres pudieron empezar a desarrollar el rol de profesoras y así influir en los derechos de la mujer y en su educación, entre muchos otros cambios positivos para el rol de la mujer (Vitale, 2005). Como se ha podido observar en los resultados de esta tesis, a partir del 1970, junto con la proliferación de la escuela mixta y la educación pública, así como con la influencia de la tercera ola feminista, los juegos de manos empiezan a expandirse.

En Chile, al contrario que en España donde se asomaba el final de la dictadura franquista, la dictadura derechista de Pinochet aparece en plena década de los setenta lo que, aunque no representó el fin de los juegos de manos, sí que pudo demostrarse que sus participantes eran castigadas en muchos casos por jugar con ellas en el recreo ya que no eran juegos aceptados dentro de la disciplina que gobernaba la educación escolar por aquél entonces. No olvidemos que varios autores como Grugeon (1993) o Bhana (et al., 2011) han remarcado la importancia del espacio del recreo en la exhibición pública de las identidades que conforman los individuos y, como podemos observar, el hecho de que las participantes las hicieran fuera de la escuela o a escondidas, sirve de ejemplo, para demostrar cómo de importantes eran ya los juegos de manos en la construcción de identidades femeninas condenadas en plena dictadura por la hegemonía masculinizada.

Llegando a la década de los ochenta, España vivía en pleno proceso de transición y los juegos de manos habían seguido su curso ya desde los años sesenta. En esos mismos años, en Chile se vivía la segunda ola del movimiento feminista durante la dictadura chilena (1973-1989) gracias al trabajo doloroso de muchas mujeres que lograron mantenerse activas a pesar de su situación (Hiner, 2015; Forstenzer, 2019). Poco a poco comenzaban a cuestionarse de nuevo los roles de género tradicionales, la historia masculinizada y la identidad femenina, hasta llegar al final de la dictadura en 1989. Se reformó la Constitución y se desarrolló un sistema democrático dejando al feminismo luchar de nuevo por la igualdad de género.

En estos dos contextos, empiezan a desarrollarse en gran medida los juegos de manos y se expanden a mucha velocidad por los dos territorios. De igual forma que se recogieron juegos de manos de los años sesenta y setenta, se obtuvieron muchos más ejemplos de juegos de manos recuperados de la memoria de participantes nacidas a finales de los años 80' y durante toda la década de los noventa, demostrando su expansión en los dos territorios. Además, las mismas participantes reconocían tales décadas como el estallido, el auge, la cúspide de los juegos de recreo. Veinte años más tarde, las 382 versiones de juegos de manos en lengua hispana recuperadas en Youtube y subidas desde el año 2014 hasta el año 2019 demuestran que los juegos de manos siguen vivos y por lo tanto su práctica social sigue siendo actual.

La Coreografía Estándar es la reina por excelencia de todas las combinaciones que se mantuvieron y emergieron por aquél entonces. Llevada a cabo en un compás ternario, aspecto que las separa rítmicamente de sus antecedentes (la Coreografía Cruzada y la Coreografía de Base) es la combinación más idónea para añadir gestos descriptivos ya que no existe una concatenación obligada entre ellos. Los gestos descriptivos, de igual forma que las figuras retóricas que acompañan a aquello que se canta, refuerza el significado en la construcción de identidades y ayuda a la transmisión oral. Además, influye en su finalidad, ya que hace divertida su ejecución. Llegando ya a los años noventa, la Coreografía de Balanceo aparece como la forma más exigente en cuanto movimientos y es por ello que acostumbra a destacarse en participantes de más edad (a partir de los ocho años más o menos) siendo su finalidad, claramente, la exposición de sus habilidades psicomotrices frente a los no participantes y frente de los más pequeños. No permite añadir gestos descriptivos.

De forma general, las coreografías no modifican la estructura de la canción pero la enriquecen. En algunos casos emana el contrapunto por estar organizados en grupos de tiempos distintos (por ejemplo: una secuencia ternaria en una canción de compás cuaternario). El tiempo fuerte del ritmo gestual no tiene por qué coincidir con los acentos de la métrica de la melodía. Podría ser que las niñas a veces organizaran la parte gestual independientemente de las palabras y la melodía, así como apuntaba Curtis (2004) pero la complejidad aumenta cuando observamos puntos de unión entre el final del ciclo o acento gestual, junto con el final del verso o acento silábico, como se ha mostrado en los resultados. Así, pues, los gestos están combinados y no aparecen de forma aleatoria.

Acompañan a los recursos retóricos, a la semántica y a la melodía, reforzándola en muchos casos.

A través de la etnografía desarrollada durante el año 2018 y 2019 en las escuelas que conformaron el estudio de esta tesis, se reveló precisamente que el uso de los juegos de manos era más habitual en niñas (aunque sí que existen participantes masculinos de forma minoritaria) así como también se destacó el uso de las zonas periféricas en confrontación con otros juegos centralizados y de carácter masculino, como es el fútbol. El recreo se destaca, pues, como lugar de conocimiento construido. Es donde emanan las identidades, aparece la cohesión social y se (re)crean normas mutuas en un marco histórico social específico, tal y como ya fue remarcado por otros autores (Augé, 1993; Ríos y Rojas, 2012 o Rodó, 2021). El aburrimiento parece ser la causa principal de su uso y quizás por ello, en general, las participantes no las conciben en sí como un juego de recreo; de hecho, este pensamiento explicaría que pueda ser encontrado en pasillos en la escuela entre horas, en esperas tales como en el transporte o en restaurantes, o bien en la hora de recreo en sí misma. Las propias y propios participantes del trabajo de campo remarcaban este hecho, considerando el aburrimiento un espacio idóneo de creatividad. Tal y como hemos visto, el esfuerzo por parte de algunas escuelas en descentralizar el juego masculinizado a pesar de ello, la práctica de los juegos de manos sigue apareciendo por lo general en zonas periféricas (pasillos, porches, principios de escaleras, bancos, etc.) no siendo, pues, juego central en el espacio geográfico donde suceden, mientras que se apoderan de las zonas laterales, tal y como sucedió en la investigación previa (Riera, 2013).

La aparición de los juegos de manos es cíclica y cuando emergen, se mantienen de manera reiterada en el tiempo, tal y como Fernández-Poncela (2005) apuntaba sobre el funcionamiento de los juegos populares infantiles, reforzando así el arraigo cultural. Tienen además un carácter inocente, por lo que los adultos no reparan en las letras o en los roles que asimilan sus participantes en los juegos populares infantiles, como son los juegos de manos (de forma análoga a lo que se explica en Ayats, 2010, hablando de lo que se puede decir cantando). Además de eso, los adultos tienen tendencia a despojar al participante infante de un carácter activo en la construcción cultural, aspecto bien criticado por varios autores (Vergara, 2015; Hedrera-Manara y Álvarez-Martínez-Conde, 2018). A pesar de ello, quizás este fenómeno también tiene, a su vez, un elemento de “protección” a su destrucción por parte de los adultos, ya que no tienen voluntad de modificar sus narrativas, manteniendo así su funcionalidad a salvo.

Como vemos, las estructuras involucradas en el proceso creativo de los juegos de manos no solo pasan por elementos rítmico-melódicos, gestuales, retóricos y narrativos, sino que su práctica se deviene y se consigue mediante su conjunto en un espacio específico donde se performa (Willet, 2011). En otras palabras, los juegos de manos convierten un espacio que no tiene significado *per se* (de igual forma que sucede con los cuerpos siguiendo a Geertz, 1995) en una configuración concreta, en lenguaje y en movimiento, en discurso de poder y en categorías que explican el mundo, idea con la que Barreto (2014) podría estar de acuerdo. Ante este aspecto, debemos necesariamente hablar de *contextualización*, concepto socioconstruccionista usado por Burr (1995) y que hace referencia a las condiciones donde se facilita o se limita la aparición de una práctica u otra. También se pueden definir como *Indeterminados*, puesto que a través de la cuál uno se agencia del conocimiento y este a su vez, se moviliza entre los diferentes actores. Más aún, los individuos se relacionan entre sí por tales prácticas que dan sentido a su cohesión como grupo, lo que refuerza o elimina significados cuando estos quedan obsoletos para ellas, aspecto descrito como *Policalidad*. La misma autora destacó la *Pragmática* y las *distintas variedades de la construcción social* como eje esencial del lenguaje para constituir las relaciones y, por ende, construir el mundo. No es difícil darse cuenta que de nuevo se remarca el rol activo de las participantes, pues, en los juegos de manos el sujeto es creativo, propone alternativas y construye realidades que trascienden sus propios límites (siguiendo a Foucault, 1991).

En los años setenta y ochenta, con la influencia de la tercera ola, el feminismo puso su ojo crítico en la diversidad de las situaciones que vivían las mujeres, no solo por su género, si no también y en relación a su clase social o raza. No olvidemos que, en España, hacia los años noventa, la entrada de mujeres inmigradas puso de relieve esta interseccionalidad en la investigación feminista (Molina, 2013). Quizás por ello, no son pocos los juegos de manos que proliferaron en esa época y que se mantienen a día de hoy. Los cuales tratan sobre género, entrelazado a otras temáticas vinculantes que crean desigualdades, como es ser pobre (respecto a ser rico), ser niña (respecto ser mujer adulta), ser bruja (respecto a ser princesa), ser de una etnia minoritaria (respecto a la mayoritaria) o ser animal (respecto al Hombre), entre otras. Es importante, pues, reflexionar sobre esta experiencia interseccional desde el efecto de su totalidad en el sujeto discriminado, tal y como Crenshaw en 1989 se refirió.

El estudio del análisis de las narrativas de los juegos de manos, producidas, integradas y potenciadas a través de la coreografía, retórica y melodía, nos ayuda a comprender sus procesos de socialización, exclusión e inclusión. Basándonos en Gergen (2007) en la práctica de su conjunto, encontramos el conocimiento discursivo de poder en forma de producto de las relaciones comunitarias en sí mismas.

Así, desde un punto de vista interseccional, nos aporta una clara evidencia de aquellos temas que más les interesan tratar, reconocer y modificar a las niñas participantes. También de cómo interactúan los distintos temas creando posibilidades de ser, que siguen la hegemonía del contexto o bien la subvierten. Entre los más destacados por los autores que siguen esta perspectiva, como Expósito (2012), además del género existen otras desigualdades que han de integrarse y que incluyen la raza, la clase social, seguidas por la edad, la religión o creencia, la discapacidad y la orientación sexual.

Adicionalmente y centrándonos en la infancia, recordemos que Fernández- Poncela dentro de un marco de estudio cultural, destacó algunos discursos habituales en los juegos-canción infantiles del siglo XX de forma general, descritos en tres bloques: a) Discurso de poder (iglesia, ejército y monarquía), b) Discurso desde el poder (violencia social y maltrato infantil), y c) Discurso de las relaciones de poder (amor, matrimonio y género). Esta visión etnomusicológica puede ser comprendida dentro de la teoría interseccional, puesto que como vemos, los distintos poderes son interrelacionados ejerciendo un tratamiento en particular según la combinación en que se muestra, representando identidades específicas a los sujetos constructores de la práctica social. Por ejemplo, apareciendo maltrato infantil (discurso desde el poder) a niñas (discurso de las relaciones de poder) a través de la iglesia (discurso de poder). De este modo, siguiendo el análisis de las temáticas de los 382 juegos de palmas que están vinculados con discursos de poder, encontramos distintas formas de violencia cruzada con el sistema familiar (de género, estructural e infantil), con el racismo o el maltrato animal. De la misma forma, el discurso religioso está cruzado con el sistema familiar y éste, a su vez, con el cuidado estructural.

La violencia es una de las temáticas más habituales en los juegos de manos. Quisiera recordar que la imagen de la mayoría de adultos, también desde la investigación, es que los juegos violentos están más vinculados al género masculino, mientras que los juegos de cuidado están más vinculados al género femenino. Por ejemplo, Lobato (2005) o Puerta

y González (2015) descubrieron que las prácticas lúdicas son muy distintas entre un género y el otro, manteniendo patrones tradicionales siendo en el caso de las féminas, los discursos preponderantes de lo doméstico, el cuidado y la belleza, mientras que los niños ensalzan la fuerza, la agresividad, la competitividad y el poder. Esta investigación muestra que las niñas tienen su forma específica de tratar de igual modo la violencia, construirla y modificarla a su antojo a través de juegos como son, precisamente, las canciones de dar palmas. Por lo que también tratan la agresividad y la competitividad desde otras formas de expresión sin que ello quiera decir que no las reproduzcan ni que no las construyan en la misma medida que los niños. Además, no debemos olvidar que aquello doméstico, el cuidado y la belleza tan remarcada en los juegos de manos, también son representaciones de poder, de fuerza, de agresividad y de competitividad.

De hecho, Poncela (2006) enfatizó que los mensajes en la canción popular y tradicional legitiman la violencia, el maltrato físico o verbal, de forma abierta y explícita, o bien encubierta. Como se puede observar, los juegos de manos siguen el mismo patrón, e incluso se usa la violencia para legitimarla de igual forma que para expresar su subversión. Los tipos de violencia que aparecen en los juegos de manos se dan como acción de matar o sin muerte y son dentro de los siguientes: violencia de género, violencia estructural, maltrato infantil, maltrato animal, misoginia, racismo, castigo al fracaso, alimentación como asesinato. En algunos casos siguiendo el patrón hegemónico o de forma subvertida.

El amor y las relaciones sexoafectivas, están muy vinculadas a la violencia en los juegos de manos, como sucede con la canción de *Don Federico* o *Frutillita*. De hecho, Cubells y Calsamiglia (2015) descubrieron que el amor, construido como un sentimiento intenso e irracional, justifica que existan emociones intensas expresadas en prácticas violentas, como son los celos, el chantaje y el control conyugal. Banderas (2018), desde una vertiente musicológica, destacó la muerte como tópico habitual en el romance español destacando su importancia en la preocupación del imaginario social colectivo sobre esta temática. La violencia estructural y la violencia de género son las dos violencias que más entrelazadas aparecen con las relaciones sexoafectivas, pero no solo, ya que como se observó en los resultados, podemos encontrar ejemplos de violencia justificada por racismo o por clase social. Con respecto a los sistemas familiares, vinculados casi siempre al matrimonio, se destaca el sacrificio que conlleva casarse para ambos géneros y la negación al mismo como opción alternativa, rompiendo la norma canónica ante la

petición de mano, aunque la separación aparece solo de forma indirecta. También el miedo a casarse por la inminente maternidad asociada (concatenación de eventos vitales).

Los grupos familiares acostumbran a ser sistemas de tres, de cinco o de seis personas, representando en ellas de forma indirecta o encubierta, tal y como diría Poncela (2006), las dificultades que pueden aparecer en la familia, como es una maternidad compleja y unos padres maltratadores. A través de los juegos de manos, las participantes se cuestionan sobre el deseo asociado al enlace matrimonial, sobre la concatenación del matrimonio con la maternidad, sobre la pérdida del deseo sexual, sobre la merma del enamoramiento y sobre el sacrificio que conlleva en sí el matrimonio (pudiendo perder la identidad propia). Estos cuestionamientos pueden aparecer en los juegos, de forma subvertida, como actos de rebeldía que normalizan así otras opciones.

Como es de esperar, los personajes que aparecen en los juegos de manos, tanto femeninos como masculinos, son los protagonistas del trato interseccional de las distintas fuerzas de poder entrelazadas entre sí. De esta forma, siguiendo ejemplos trabajados en resultados, no es lo mismo ser un *Don Federico* que un *Vampiro*, que una *mamá cuidadora* o una *rebelde caperucita*. Tampoco se pone en el mismo nivel discursivo ser un *Gato* que una *Vaca*. En muchos casos encontramos personajes que están descritos en base al poder hegemónico (*vieja loca*) y en otros lo hace en contra de la norma (*pobre vieja*). De ese modo, las participantes pueden conocer el perfil limitado de los roles asumidos dentro del discurso de poder y a su vez, se rebelan y exploran otras posibilidades. Por ejemplo, una *bruja buena* (concebida como mala desde la hegemonía del poder religioso) o una *Barbie que enseña a los hombres Karate* (imagen subversiva ante la concebida tradicionalmente como mujer blanca, rica, bella y sumisa al hombre). De igual forma, podemos encontrar una niña que pega a su madre o una madre que tira a su hijo a la basura o que lo mata, haciéndole picadillo y comiéndoselo después, revelándose, quizás, a un rol impuesto. Incluso, hemos podido observar que dos roles tradicionales interaccionan entre sí, usando uno para romper el otro. Por ejemplo, aprovechando las capacidades de cocinar de las mujeres para matar a un bebé (*lo hizo picadillo y después se lo comió*). En definitiva, tal y como decía Bruner (1990), las niñas y los niños tienen la capacidad natural de (re)negociar y (re)construir a su antojo las normas, explorando posibilidades de futuro, haciendo convivir lo canónico con lo excepcional sin perder la coherencia narrativa.

Como vemos, a sus participantes les preocupa y buscan resolver aquellas situaciones relacionadas con su desarrollo de identidad como niñas y futuras mujeres, destacando la violencia de género, el maltrato infantil, el noviazgo, el matrimonio y su relación con la religión cristiana como centro de dicha actividad y finalmente, su consecuente creación de la familia, la disciplina y la economía doméstica. Todos estos elementos son reforzados por las coreografías, por los gestos descriptivos y por los recursos retóricos que alimentan e impulsan la transmisión oral y refuerzan los significados y su integración.

La construcción como individuo femenino o masculino, tanto a nivel narrativo como a nivel del uso del espacio y la ejecución de la actividad, es palpable a lo largo del estudio. Esto sucede, entre otras cosas, porque la participante requiere del resto para su óptima realización. En esta práctica se desarrollan los vínculos sociales entre los participantes, demostrando enlaces de amistad o enemistad. Se crean límites con aquellos que no juegan y con los cuales no se identifican como iguales. Y finalmente, dejando entrar a aquellos niños que son “buenos amigos”, capaces de apropiarse de forma activa de las necesidades de las futuras mujeres por liberarse del rol débil y pasivo, a través de los juegos de manos.

6. CONCLUSIONES

Los juegos de manos llevan formando parte de las sociedades infantiles más de cincuenta años y, a pesar de su gran relevancia en el desarrollo social de sus participantes, es notorio la falta de estudios al respecto, sobre todo en lengua hispana. Es por ello que esta tesis suma al corpus de investigación anterior aportando información relevante sobre la estructura del juego, su funcionalidad y su importancia como medio en la construcción de identidad de sus participantes y creadoras, niñas (y niños) de entre 6 y 10 años de edad. Los resultados aportan un valor social y científico que deviene útil para el conocimiento de las culturas infantiles, destacando la valía de los infantes como agentes activos en la construcción cultural.

Esta investigación se ha centrado en resolver los siguientes objetivos: 1) Contextualizar los juegos de manos en dos ámbitos geográficos de habla castellana, Chile y España., 2) Analizar las temáticas que aparecen en las líricas de los juegos de manos en lengua castellana y su tratamiento en relación a los discursos de poder., y finalmente, 3) Analizar

los recursos retóricos y combinaciones gestuales que aparecen en los juegos de manos de habla hispana (coreografías) y su relación con melodía y texto.

Los resultados nos muestran que en los dos contextos, España y Chile, los juegos de manos se conceptualizan como un juego específico hacia los años 65'-70', teniendo un desarrollo un tanto distinto, a causa de la Dictadura de Pinochet en Chile que se da al mismo tiempo que el final de la transición en España, llegando en los dos contextos en su máxima expansión en la década de los 90'.

Su aparición se da espontánea en el tiempo, porque, a pesar de poder contextualizar su origen en puntos históricos claros, su emergencia siempre es en presente y nunca se cuestiona su aparición ni por las participantes ni por ningún centro educativo que las institucionalice en las escuelas. Las zonas del recreo de uso frecuente en los dos países destacan por ser espacios de la periferia, nunca centrales, que pueden ser pasillos colindantes, principios de escaleras, porches o cerca de toboganes, etc. Existe una preferencia clara por el uso de esas zonas, incluso y a pesar del esfuerzo de algunos colegios por romper con la centralidad del campo de fútbol.

Se diferencian de juegos anteriores por su complejidad a nivel rítmico-gestual, por sus letras modernizadas, influidas por la televisión y otros medios al mismo tiempo que mantienen arcaísmos y, finalmente, por el trato explícito de las normas culturales hegemónicas normalizadas o bien de carácter subversivo en los discursos de las narrativas de las canciones.

Las categorías temáticas y subcategorías más utilizadas en los juegos de manos según las que emergieron de su análisis en esta investigación se sintetizan a continuación. La temática de violencia con o sin acción de matar (apareciendo los siguientes subtemas: violencia de género, violencia estructural, maltrato infantil, maltrato animal, misoginia, racismo, castigo al fracaso, alimentación como asesinato). Esta temática surge de manera transversal interaccionando en muchos casos con el género (violencia de género, violencia estructural y maltrato infantil). Las relaciones sexoafectivas o sistemas familiares es otra de las categorías que ha emergido con fuerza, siempre entre un hombre y una mujer, en los que se destacan los siguientes subtemas: el noviazgo, el sacrificio del matrimonio, negación del matrimonio, pedida de matrimonio, miedo a concebir matrimonio, religión, la separación y los grupos familiares. La categoría vinculada al discurso religioso, fundamentalmente católico, aparece relacionado con el matrimonio y

se destacan personajes peligrosos asociados, como es el demonio y diablo o protectores, como es un ángel e iglesia. También el cuidado es una categoría especialmente usada en este tipo de juegos siendo los subtemas los siguientes: la alimentación, la economía doméstica, la disciplina, la higiene y la enfermedad. Todas las categorías aparecen cruzadas entre sí, como son las relaciones sexoafectivas y la religión (matrimonio) a modo de ejemplo, con discursos de género u otros discursos, como es la clase social. En cualquier caso, puede aparecer la norma hegemónica o su subversión, sirviéndose de recursos retóricos para reforzar aquello que se quiere expresar y su transmisión oral.

Los resultados del análisis retórico llevado por primera vez en el corpus científico,, muestran las siguientes figuras: polisemia, hipérbole, antítesis, enumeración, personificación, onomatopeya, eufemismo, idiotismo, sinestesia, concatenación, gradación, paralelismo estructural, metáfora, repetición (epanalepsis, anáfora, epanadiplosis, reiteración, poliptoton). Finalmente, como recurso textual se destaca el uso de la intertextualidad. Estas figuras sirven de refuerzo y son a la vez reforzadas, en un camino de doble retorno, por gestos sin significado (repetición de un gesto por ejemplo) o bien por descripciones gestuales (tocarse el pelo).

Además de estos movimientos concretos, en esta investigación se ha demostrado que los gestos no se combinan de forma aleatoria si no que se trata de combinaciones específicas, con ciertas variantes, que pueden ser definidas y diferenciadas entre sí, tanto a nivel estructural como a nivel de conocimiento de sus participantes, es decir, ellas saben diferenciarlas bien a pesar de no tener una designación concreta. En referencia a tales coreografías, los resultados de esta investigación han mostrado y descrito por primera vez, una clasificación basada en 382 versiones de juegos de manos: la coreografía cruzada, la coreografía de base, la coreografía estándar, la coreografía de balanceo y las coreografías específicas. De ellas, la más antigua es la coreografía cruzada (hacia los años 30') y la de balanceo, la más moderna (hacia los años 90'). También se destaca la coreografía estándar por su facilidad en introducir otros gestos, de estilo descriptivo y por ser, de todas ellas, la más popular.

7. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

7.1 LIMITACIONES

La primera limitación que puedo destacar de esta investigación es tiempo limitado del que se dispuso para el trabajo de campo para la etnografía. Se contó con un año de observaciones en global de todas las escuelas, por lo que no se pudo acceder a ellas de forma diaria durante todo ese año porque según el día y las necesidades propias de la investigación, se iba decidiendo el lugar a observar. Por ejemplo, el hecho de que aparezca de forma espontánea y permanezca en ciclos temporales influía en la decisión de permanecer en una escuela o en otra más tiempo.

En cuanto al análisis de los elementos que crean el conjunto de la práctica social de los juegos de manos, la máxima dificultad fue, precisamente, no contar con ninguna herramienta metodológica que me permitiera trazar de manera sistemática líneas de interacción entre los distintos elementos estructurales que las componen, la vivencia colectiva de los juegos de manos y su construcción histórica. Esta mirada, que se ha intentado insistir en ella a lo largo del corpus, ha sido analizada a través del criterio propio de la investigadora.

Por otro lado, siguiendo en cuestiones metodológicas, a pesar de haber buscado evitarlo, esta investigación no queda exenta de posibles sesgos tanto en las entrevistas y grupos de discusión como en la etnografía. Esto es porque en métodos cualitativos donde solo existe un único investigador resulta casi imposible aislar la influencia de éste en la interpretación de los datos o en la recogida de los mismos (Flores, 2014). Al haber sido participante de los juegos de manos en mi infancia y haberme iniciado en su estudio en el año 2011, hace unos diez años, es muy probable que mis creencias o expectativas hayan podido influenciar en los datos recopilados.. Para remediarlo, se tuvo en cuenta reducir al máximo las expectativas o aspectos subjetivos en la forma de escribir las preguntas guía de las entrevistas, influenciar el mínimo posible en los grupos de discusión y se llevó a cabo doble observación en la etnografía, primero no participante para evitar precisamente ese sesgo para luego, una vez era necesario, pasar a la observación participante.

Un aspecto inherente de los juegos de manos es su aparición cíclica, en oleadas, ya que durante la etnografía no siempre conseguía recoger información de ellas y en ocasiones

pasaban días o semanas hasta conseguirlo. Este elemento, a pesar de tener un límite de tiempo en cuanto a los meses disponibles para el trabajo en el campo, no fue impedimento para recoger lo que se quería. También se pudieron aprovechar esas observaciones para estudiar las redes sociales de las y los participantes habituales y de las y los no participantes, así como las dinámicas generales de la zona de recreo, el rol de los adultos que aparecen en él (profesores y monitores), analizar el juego en las diferentes edades estratificadas, etc. En definitiva, elementos que potencian la comprensión del contexto en el que suceden los juegos de manos.

7.2 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Saltari y Welch (2022) recientemente han llevado a cabo un estudio sobre las culturas infantiles musicales, específicamente en el juego de recreo, donde aparecen juegos de manos en nueve escuelas en Grecia. Siguiendo esta idea, la primera línea futura de investigación vinculada a esta tesis es, precisamente, expandir el estudio de los juegos de manos a otros contextos con otras lenguas, ya que el corpus más estudiado es en inglés, y ahora, a través de esta investigación, en español. Es por ello que hago una llamada a otros investigadores, como Saltari y Welch, a introducirse en este ámbito para poder llevar a cabo análisis comparados y aumentar el corpus científico.

Para aumentar el estudio de la transmisión oral de los juegos de manos como ejemplo de la cultura musical popular infantil y sus mecanismos de transferencia, sería interesante desarrollar un estudio de caso sobre una o dos canciones de dar palmas e investigar su trazabilidad, a través de sus versiones de forma transversal a toda Latinoamérica y España. O bien, estudiar el desarrollo de los juegos de manos en unas participantes en concreto al paso de los años.

Otro ámbito de investigación vinculado a los juegos de manos está en la educación y especialmente en la educación musical. Los elementos que los describen pueden ayudar a los niños a potenciar su sentido del ritmo, el desarrollo del lenguaje y sus vínculos sociales. A pesar de ello, tendremos que tener en cuenta que su aparición emergente en el ámbito popular se deviene como medio de construcción de identidad, aspecto que nada tendrá que ver si lo trasladamos en la educación formal dentro del aula. Por lo que deberemos hacerlo con precaución, asegurando que no estamos destruyendo sus formas

naturales de expresarse en el recreo, institucionalizando (y por lo tanto apropiándose) de su propia cultura infantil en las aulas.

El carácter etnográfico virtualizado que se ha podido observar en la metodología de la recogida de datos de centenares de juegos de manos para esta investigación a través de *Youtube*, muestra una posibilidad de estudio etnográfico virtual que puede ser útil de cara a nuevos retos metodológicos de nuestros tiempos.

Finalmente, en esta investigación hemos sido conscientes de la necesidad de emplear una herramienta de software que permita trabajar de forma transversal los distintos elementos que conforman las prácticas populares musicales desde un punto de vista etnomusicológico y psicosocial. Es por ello que motivamos a otros investigadores con conocimientos informáticos a crear un instrumento en el que se puedan cruzar variables vinculadas al ritmo, a las figuras retóricas, a la melodía, a los gestos descriptivos y coreográficos, y a la vivencia en el contexto de cualquier práctica con estilo similar a los juegos de manos. Esto facilitaría la validez de la interpretación y evitaría la visión subjetiva del investigador.

8. BIBLIOGRAFÍA

Ackerley, J. (2007). The subversive world of New Zealand Children's Playground Rhymes. *Journal of folklore Research*, 44(2-3), 205-225. <https://doi.org/10.2979/jfr.2007.44.2-3.205>

Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-239). Editorial Síntesis. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.07>

Amezcuca, M. (2000). El Trabajo de Campo Etnográfico en Salud. Una aproximación a la observación participante. *Index Enferm.* 9(30), 30-35.

Araujo, J., Potosi, A., Aguayo, Y. y Aguayo, N. (2020). El juego en el desarrollo intelectual del niño. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 1(1), 97-106.

Arleo, A., y Delalande, J. (2011). *Cultures enfantines, Universalité et diversité*. Presses Universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.10732>

Arleo, A. (2001). The Saga of Susie: the Dynamics of an International Handclapping Game. In J. C. Bishop y M. Curtis (Eds.). *Play today in the Primary School Playground* (pp. 24-43). National Center for English Cultural Tradition - University of Sheffield.

Arriaza, N. A. (2015). Un fantasma recorre el campo: anticomunismo, sindicalización campesina y Ley de defensa permanente de la democracia (Chile, 1946-1948). *Cuadernos de Historia*, 42, 127. <https://doi.org/10.4067/s0719-12432015000100005>

Augé, M. (1993). *Los no lugares. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.

Ayats, J. (2010). Cantar allò que no es pot dir. Les cançons de Sant Antoni a Artà, Mallorca. *Revista Transcultural de Música*, 19. <https://ddd.uab.cat/record/114140>

Aznar, I., Trujillo Torres, J. M., Romero, J. M., y Campos, M. N. (2019). Generación Niños YouTubers: análisis de los canales YouTube de los nuevos fenómenos infantiles. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 56, 113-128. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.06>

Mallorca. *Trans-Revista Transcultural de Música* 10(14).

Banderas, D. (2018). La muerte como fenómeno cantado en el repertorio infantil tradicional chileno. *Revista musical chilena*, 230, 9-28. <https://doi.org/10.4067/s0716-27902018000200009>

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. (3ª Ed.) Akal.

Barredo Ibanez, D. (2015). *El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad*. Universidad San Gregorio de Portoviejo.

Barreto, M. (2014). La infancia: aportes para pensar los desafíos de la investigación en el contexto latinoamericano. *Infancias Imágenes*, 13(2), 9-22. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a01>

Barrett, M. (2003). Meme engineers: Children as producers of musical culture. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 195-212. <https://doi.org/10.1080/0966976032000147325>

- Barrio, E. (1996). *Historia de las trasgresoras: la transición de las mujeres*. Icaria Editorial.
- Bauer, L. y Bauer, W. (2007). Playing with tradition. *Journal of folklore research*, 44(2), 185-203.
- Barriga, N. A. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: La cuarta ola. *Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121-146. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387>
- Beauvoir, S. (2000). *El segundo sexo. I. Los hechos y los mitos y II*.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bethell, L. (1990). *Historia de América Latina*. (Vol. 12). Crítica.
- Bhana, D., Nzimakwe, T. y Nzimakwe, P. (2011). Gender in the early years: Boys and girls in an African working-class primary school. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 443-448. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.001>
- Billing, M. (1990). Rethoric of social psychology. En I. Parker y J. Shotter (Eds.), *Deconstructing Social Psychology*. Routledge.
- Bishop, J. C. (2014). That's how the whole hand-clap thing passes on: Online/offline transmission and multimodal variation in a children's clapping game. In A. Burn y C. Richards (Eds.), *Children's games in the new media age*, 53–84. Farnham: Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315571591-7>
- Bishop, J.C. y Burn, A. (2013). Reasons for Rhythm: Multimodal Perspectives on Musical Play. En R. Willet, C. Richards, J. Mars, A. Burn y J.C. Bishop (Eds.), *Children, Media and Playground Cultures: Ethnographic Studies of School Playtimes*, 89-119. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137318077_5
- Blatchford, P. (1998). The State of Play in Schools. *Child Psychology y Psychiatry Review*, 3(2), 58–67.
- Blumer, H. (1937). Symbolic interaction. En E.P. Schmidt (Ed.), *Man and Society*. Prentice Hall.
- Blumer, H. y Mugny, G. (1992). *Psicología social. Modelos de interacción*. CEAL.

- Bosch, E; Ferrer, A; Navarro, C. (2006). *Los feminismos como herramientas de cambio social. Mujeres tejiendo redes históricas, desarrollos en el espacio público y estudios de las mujeres*. Universitat de les Illes Balears. <https://doi.org/10.25145/b.carbonobaleares.2021>
- Bodrova, E., Germeroth, C., y Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American journal of play*, 6(1), 111-123.
- Brougère, G. (2010). *Culture de masse et culture enfantine*. Presses Universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.10740>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Burghardt, G. (1984). On the origins of play. En P.K. Smith (Ed.), *Play in animals and humans*. Blackwell.
- Burn, A. (2010). *Children's Playground games and songs in the new media age*. Arts y Humanities Research Council. London Knowledge Lab. <https://doi.org/10.4000/belphegor.730>
- Burr, V. (1996). *Introducción al construccionismo social*. Ediciones Proa.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. España: Editorial Síntesis.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York.
- Burn, A. y Richards, C. (2014). Children's games in the new media age. *Childlore, Media and Playground*. Farhnam: Ashgate.
- Carabaña, J. y Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 1(78), 159-204. <https://doi.org/10.2307/40176726>
- Casals, A. (2009). La cançó amb text improvisat. Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casals, A. y Riera, J. (2015). We are Gunslinging Girls: gender and place in playground clapping games. *Atlantis*, 37(1), 54-69.

- Castilla, T.L. (2020). Accesos de las mujeres a la industria de la música popular. In VV.AA. Aquelarre. *La emancipación de las mujeres en la cultura de masas*. Sevilla: Advook, 125–143. <https://doi.org/10.12795/ic.2021.i18.25>
- Córdova P.R. (2011). Sexualidades disidentes: entre cuerpos normatizados y cuerpos lábiles. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(33), 42-72. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i52.7224>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A Black feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *Feminist Theory and Antiracist Politics*, 139-167. <https://doi.org/10.4324/9780429500480-5>
- Curtis, M. (2004). A sailor went to sea: Theme and variations. *Folk Music Journal*, 421-437.
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo* (1949). Buenos Aires: Siglo XX.
- De Certeau, M., Jameson, F. y Lovitt, C. (1980). On the oppositional practices of everyday life. *Social text*, (3), 3-43. <https://doi.org/10.2307/466341>
- De Gainza, V. H. (1996). *Juegos de manos: 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Editorial Guadalupe.
- De Miguel, A. (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: La violencia de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 232. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.407>
- De Miguel, A. (2011). Los feminismos a través de la historia. <https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018-2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf>. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19rs0bk.31>
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.
- Docket, S. y B. Perry. (2005). You need to know how to play safe: children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early childhood*, 6(1), 4-18. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.1.7>
- Díaz, J. (1971). *Palabras ocultas en la canción folklórica*. Taurus. <https://doi.org/10.2307/40199225>

- Díaz, A. (2007). *Juego mutante: prácticas de juego en niños y niñas en riesgo de calle de la ciudad de Pereira vinculados al proyecto Acunarte* [Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/965>
- Díaz, A. y Ruíz, P. (2020). Sistemas de significados en torno a la experiencia erótica y los abusos sexuales en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 16(1), 65-77. <https://doi.org/10.1590/s0101-32892012000300009>
- Dockett, S. y Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the starting school research project. *Early child development and care*, 175(6), 507-521.
- Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Florianópolis*, 34(3), 649-664.
- Eberle, S. (2014) The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *Journal of Play*, 6(2), 214-233. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1023799>
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del Juego*. Pablo del Río.
- Fernández-Poncela, A. (2005). *Canción infantil: Discurso y mensajes*. Anthropos.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 96(2), 35 - 53.
- Ferré, G. (1993). *Cançons infantils folklòriques actuals: notes descriptives assaig d'anàlisi*. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 3, 50-65.
- Figuroa, M. C. (2010). Elena Caffarena (1903-2003). *Mensaje*, 59(587), 4-6.
- Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Editorial Kairós.
- Flores, R. (2014). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- Forstenzer, N. (2019). Feminismos en el Chile Post-Dictadura: Hegemonías y marginalidades. *Revista Punto Género*, 11, 34-50. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53879>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI.

- Friedman, B. (1974). *La mística de la feminidad*. Júcar
- Gallardo-López, J. A. y Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24. <https://doi.org/10.21556/edutec.2010.33.431>
- Gergen, K.J., (comps. trads.: Estrada, A.; Diazgranados, S.), (2007). *Constructivismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.
- Geertz, C. (1997). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1988).
- Gaunt, K. (2006). *The games black girls play: learning the ropes from double-dutch to hip-hop*. NYU Press. <https://doi.org/10.5860/choice.44-0224>
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gil, A. (2021). Esposas dominantes y el gag de la inversión de roles de género en las comedias españolas del primer franquismo. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 22(4), 483-496. <https://doi.org/10.1080/14636204.2021.1998290>
- Gómez, J. (2004). La poética del pop: los recursos retóricos en las letras del pop español. *Anales de Literatura Española*, 17, 49-72. <https://doi.org/10.14198/aleua.2004.17.03>
- González, D. A. y González, V. I. (2008). *A la 1... a las 2... y a las...3, ¡A jugar! Juegos de Tradición Oral*. Fondart.
- Grugeon, E. (1993). *Gender Implications of Children's Playground Culture, Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic Accounts*. M. Hammersley y P. Woods (eds). Routledge, 11- 33. <https://doi.org/10.4324/9781315003436-9>
- Guarello, V. O. (2012). “Malditos”, “traidores” y “agentes soviéticos”. Anticomunismo e internacionalismo durante el debate sobre la “Ley de Defensa Permanente de la Democracia” (1948). En Palominos, S., Ubilla, L. y Viveros, A. (eds.), *Pensando el bicentenario doscientos años de resistencia y poder en américa latina* (pp.143-169). <https://doi.org/10.31819/9783964564450-010>
- Gutiérrez, C. (2000). Juegos Virtuales: Identidad y Subversión. *Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, 14, 67.

Hakim, C. y Beutnagel, J. H. (2012). *Capital erótico: El poder de fascinar a los demás*. DEBATE.

Hedrera L. y Martínez, A. (2018). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 961-977. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16221>

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

Hiner, H. (2015). Fue bonita la solidaridad entre mujeres: género, resistencia, y prisión política en Chile durante la dictadura. *Revista Estudios Feministas*, 23, 867-892. <https://doi.org/10.1590/0104-026x2015v23n3p867>

Hubbard, J. (1982). Children's traditional games from Birdseye: Clapping songs and their notation. *Folk Music Journal*, 4(3), 246-264. DOI: 10.2307/4522106

Huizinga, J. (1990). *Homo ludens* (1ª edición, 1938). Alianza.

Iser, W. (1987). El acto de leer: teoría del efecto estético. <https://es.calameo.com/read/00575530613e5fff25885>

Kelly, G. (1955). *Personal construct psychology*. Nueva York: Norton.

Kottow, A. (2013). Feminismo y femineidad: escritura y género en las primeras escritoras feministas en Chile. *Atenea: Concepción*, 508, 151-169. <https://doi.org/10.4067/s0718-04622013000200011>

Lavignolle, B. (2015). ¿Lo real, el deseo o lo imaginario? Estudio de caso sobre los procesos de construcción de la identidad y sentido de pertenencia de niños y niñas en relación al espacio público y hábitat de vida en villas del Partido de La Matanza. *RiHumSo*, 1(7), 51-64. <https://doi.org/10.54789/rihumso.15.4.7.4>

León, S. (2010). François Poulain de la Barre: Feminismo y Modernidad. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 11, 261.

López, R. (2009). Simone de Beauvoir y la historia de las mujeres. Notas sobre El Segundo Sexo. *Investigaciones feministas*, 65-76.

- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17 (2), 115-129. <https://doi.org/10.1174/1135640054192847>
- López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas: Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de moebio*, 46, 9-25. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2013000100002>
- Martín, M. J. (2002). Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio de tesis de la Universidad de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/9714>
- Martín, M.J. y Martínez, C.C. (2003). *Canciones infantiles actuales en la región de Murcia: selección y estudio analítico*. EDITUM.
- Mead, G. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality, *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Miyares, A. (1999). 1848: El manifiesto de Seneca Falls. *Revista Leviatán*, 75, 135-158.
- Molina, J. (2004). Individuo, cultura y sociedad. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 7, 3. https://doi.org/10.5209/rev_infe.2012.v3.41146
- Molina, J. A. (2008). *El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil*. *Arteterapia*, 3, 167.
- Molina, C.E. (2013). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones feministas*, 3, 203-222.
- Montaño, Joaquín. (2021). *Ley Maldita*. Lifereder.
- Murillo, C. V. J. (1986). Recopilación y análisis de " juegos de palmadas". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 12(1), 103-121. <https://doi.org/10.15517/rfl.v12i1.21056>
- Opie, I. y Opie, P. (1985). *The Singing Game*. Oxford Press.

Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.

Pelegrin, A. (1992). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil-juvenil 1750-1987*. Universidad Complutense de Madrid.

Pellegrini, A. y Smith, P. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. <https://doi.org/10.1017/s1360641798001476>

Peña, Manuel. (1999). *Juguemos al hilo de oro. Folclor infantil chileno*. Arrayán Editores.

Pernet, C.A. (2006). Discursos desde la pobreza: mujeres chilenas en la época de los frentes populares. En Lienhard, M. (Ed.), *Discursos sobre la pobreza: América Latina y/e países luso-africanos* (pp. 315-328). Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783865278166-022>

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. FCE.

Plath, O., Plath, K. y Turina, M. (2009). *Los juegos en Chile: aproximación histórica-folclórica; ritos, mitos y tradiciones*. Fondo de Cultura Económica.

Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 9(1), 23-42.

Ramírez, M. D., González, J., Daniele, C. y Martín, M. (2011). La querrela de las mujeres de España a Latinoamérica (vol. 2). Arcibel.

Ravetllat, I. (2018). El interés superior del menor como criterio de resolución de las nuevas realidades legales que enfrentan la infancia y la adolescencia en Cataluña: la identidad (de género) a escena. *Revista Catalana de Dret Privat*, 18, 89-130. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6gqx69.8>

Regüillo, R. (1995). *En la calle otra vez*. (2ª ed.). Conexión Gráfica.

Rice, T. (2017). *Modeling ethnomusicology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/851667>

Rice, T. (1987). *Toward the Remodeling of Ethnomusicology*. *Ethnomusicology*, 31(3), 469-488.

Riera, J. (2013). *Don Federico mató a su mujer i altres cançons de picar: un espai de construcció, negociació i apropiació de la cultura*. [Tesina de Máster, Dipòsit digital de documents de la Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/2072/221423>

Riera, J. (2015). Canciones de dar palmas, generadoras de identidad. *Cuadernos de pedagogía*, 456, 88-94.

Riera, J. (2019). Canciones de dar palmadas: estudio rítmico, melódico y gestual y su importancia en la transmisión cultura infantil. En Asina, M. y Godoy, J. (Coord.), *Música tradicional, educación y patrimonio*, 213-225.

Riera, J. y Casals, A. (2021). ¡Coreografía, música... acción! Caracterización y patrones gestuales de los juegos de manos en castellano. *Revista musical chilena*, 75(235), 101-131. <https://doi.org/10.4067/s0716-27902021000100101>

Riera, J. y Casals, A. (2014). Cuando la música nos exime: las canciones de dar palmas como actividad de negociación cultural. *Ankulegi: Revista de Antropología Social*, 18, 111-124.

Ríos, L. y Rojas, R. (2012). Prácticas sociales en el espacio público. Usos que sobrepasan las normas sociales y el diseño del espacio. *Revista de estudios urbanos y ciencias sociales*, 2(1), 33-50. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi30.1516>

Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Editorial Bellaterra.

Rymes, B. y Leone-Pizzighella, A. (2018). YouTube-based accent challenge narratives: Web 2.0 as a context for studying the social value of accent. *International journal of the sociology of language*, 2018(250), 137-163. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0058>

Ruales Rendón, E., y Cedeño González, M. J. (2020). *Juegos de sentido que se generan entre un grupo de niños y niñas del grado cuarto del Colegio Hispanoamericano de Cali, con respecto a los estereotipos de género presentes en los personajes ficticiales de su elección*. [Maestría en educación y desarrollo humano, Centro de estudios avanzados en niñez y juventud-cinde de la Universidad de Manizales].

Salazar, N. B. (2005). Mas alla de la globalizacion: la << glocalizacion >> del turismo, en *Política y Sociedad*, 42(1).

- Sales, T. (2017). Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista. *Papeles de Filosofía*, 36(2), 229-256. <https://doi.org/10.15304/ag.36.2.3711>
- Saltari, R. y Welch, G. (2022). Exploring the culture of Greek children's musical games in the school playground: An ethnographic study. *Research Studies in Music Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1321103X211061978>
- Scrinzi, F. (2008). Quelques notions pour penser l'articulation des rapports sociaux de «race», de classe et de sexe. *Les cahiers du CEDREF*, 16, 81-99. <https://doi.org/10.4000/cedref.578>
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Rutgers University Press.
- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 46-68). San Justo Prometeo-UNLAM.
- Tristán, F. (1977). *Unión Obrera*. Fontamara.
- Turismo. *Política y sociedad*, 135-150.
- Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educación*, 42, 81-93. <https://doi.org/10.35362/rie4722372>
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.S.A.
- Van Dijk, T. A. (2001). El estudio del discurso. En Teun A. Van Dijk (comp.). *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-66). Gedisa. <https://doi.org/10.35956/v.1.n1.2001.p.103-125>
- Veblen, K.K., Kruse, N.B., Messenger, S.J. y Letain, M. (2018). Children's clapping games on the virtual playground. *International Journal of Music Education*, 36(4), 547-559. <https://doi.org/10.1177/0255761418772865>
- Vélez, O.L. (2003). Reconfigurando el Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio Editorial. https://docs.google.com/file/d/0B7dEnvQIOGqrZVZRTIZBYldZT28/edit?resourcekey=0-IvHsm_t-0oW9eyZGAFIKaQ
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso.

Psicoperspectivas: individuo y sociedad, 14(1), 55-65.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>

Viñuela, E. y Viñuela, L. (2008). Música popular y género. *Género y cultura popular*, 293-325. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).19-37](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).19-37)

Viñuela, E. (2011). La subversión de los roles de género en la música popular: Mónica Naranjo como artista inapropiada/ble. *Trans. Revista transcultural de música*, 15, 1-20.

Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música: una primera propuesta para entender sus relaciones. *Trans: Revista Transcultural de Música*, 2, 14.

Vitale, L. (2005). La mujer en el gobierno de Salvador Allende. *Centro de Estudio Miguel Henríquez*, Archivo Chile.

Vygotsky, L. S. (1977). The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, 15(3), 60-73. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405150360>

Willet, R. (2011). An ethnographic study of preteen girls' play with popular music on a school playground in the UK. *Journal of Children and Media*, 5(4), 341-357. <https://doi.org/10.1080/17482798.2011.587146>

Willet, R. (2016). Online gaming practices of preteens: Independent entertainment time and transmedia game play. *Children & Society*, 30(6), 467-477. <https://doi.org/10.1111/chso.12155>

Willet, R. (2017). An ethnographic study of preteen girls' play with popular music on a school playground in the UK. *Journal of Children and Media*, 5(4), 341-357. <https://doi.org/10.1080/17482798.2011.587146>

Zapelli, G. (2003). *La huella creativa*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Zunino, H. (2005). Construyendo ciudad desde lo local en lo global: el caso del proyecto Ribera Norte, Concepción, Chile. *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 9. <https://doi.org/10.1344/sn2021.25.35307>

9. ANEXO

En este último apartado se muestran algunos elementos importantes de esta investigación que complementan la información aportada. Se inicia con la exposición de las primeras dos páginas de los artículos publicados durante el proceso de doctorado, así como la primera fotografía de las presentaciones que se han dado en el marco de esta investigación. Luego, se presenta un ejemplo de una página de la libreta del trabajo de campo para ayudar a los lectores a comprender el día a día del observador, así como un ejemplo de análisis sobre la violencia en ATLAS-T8 y de la clasificación en EXCEL 10 de los distintos juegos de manos. Se presenta el tipo de autorización que se pidió a Dirección de los colegios, así como el consentimiento informado a padres que el centro debía hacer llegar a todos ellos. Le sigue una muestra de fotografías vinculadas al trabajo de campo y grupos de discusión y finalmente, se aporta una lista representativa de los juegos de manos en habla hispana.

9.1 ARTÍCULOS O CAPÍTULOS PUBLICADOS DURANTE EL PROCESO DE DOCTORADO



Canciones de dar palmas: estudio rítmico, melódico y gestual y su importancia en la transmisión cultural infantil¹

Joana Riera Martínez

¹ Este capítulo de libro está escrito en el marco del doctorado en Persona y Sociedad en el mundo contemporáneo de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Introducción

Los niños y las niñas adquieren la información y las herramientas útiles para desarrollarse en el mundo a través de la interacción social (Ibáñez y otros, 2017). De hecho, los discursos académicos de las ciencias sociales destacan los juegos como campo de pruebas y preparación decisivo para la vida en sociedad (Blatchford, 1998; Elkonin, 1980; Lobato, 2005; Thorne, 1993).

Vygotski (1934) considera que el juego simbólico y espontáneo nace de una necesidad del querer saber, es decir, comprender lo que pasa en el entorno es lo que impulsa al niño a seguir explorando mundos nuevos a través del juego. A pesar de que el juego espontáneo pueda parecer no tener reglas, lo cierto es que sí las hay. Dichas reglas se basan en el significado simbólico que se le da a cada acción a través del sello cultural que la acción adquiere a medida que el juego va sucediendo.

La adquisición del conocimiento a través de la construcción de significados en niños y niñas se da por un proceso que Ortega (1991) explica de esta forma: a) en el juego espontáneo aparece una perturbación cognitiva, ya que se trata de un escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto, b) aparece entonces un proceso asimilatorio de elementos nuevos, y, finalmente, c) el ajuste acomodatorio de las estructuras antiguas y un equilibrio fluido y flexible, dispuesto a ser perturbado de nuevos elementos que puedan aparecer en el juego. Paralelamente al proceso detallado por Ortega (1991) se da el de la generalización de la relación significante/significado.

Las acciones en el juego se convierten así en significantes de contenidos deseados o imaginados, separado de los objetos y la acción en sí misma (Vygotski, 1934). En el deseo y lo imaginario, los niños y niñas fabrican el espacio, objetos, personas, animales, etc. Y marcan la brecha con lo real (Brígida, 2015).

Gracias a estas reglas simbólicas, se permite que se establezca un código discursivo entre los jugadores, da paso a un diálogo, la comprensión mutua de lo que se está representando, que aparezca el conflicto y se asimile resolviéndolo, y da, finalmente, sentido a la acción espontánea (Ortega, 1991).

Se ha descrito en la literatura (Bhana, 2011; Bruner, 1990; Mead, 1972;) que los niños y niñas hacen juegos representativos de actividades adultas con carácter tabú (asesinato, muerte, maltrato, bodas, sexo, ritos...). Las narraciones que aparecen, diría Bruner (1990), son para dinamizar lo canónico con lo excepcional sin perder coherencia. Y tal

¡Coreografía, música... acción!
*Caracterización y patrones gestuales de los juegos de
manos en castellano*
*Choreography, Music... Action! Characterization and Gestural
Patterns of Hand Clapping Games in Spanish*

por

Joanna Riera Martínez
Universitat Autònoma de Barcelona, España
jrieramar@gmail.com

Albert Casals Ibáñez
Universitat Autònoma de Barcelona, España
Albert.casals@uab.cat

Los juegos de manos son canciones populares infantiles que destacan por su transmisión a nivel mundial ya desde los años ochenta hasta la actualidad. Van acompañados de gestos que han sido estudiados y recopilados, destacando en habla inglesa a Hubbard (1982), Curtis (2004) y Gaunt (2006) y en habla castellana a Hemsy de Gainza (1996). A pesar de su interés en la literatura, no se ha estudiado la clasificación de los gestos a base de coreografías. Formando parte de una investigación de doctorado por la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y su estadia en la Universidad Alberto Hurtado (Chile), este artículo presenta, por primera vez, el análisis de las coreografías y su relación a nivel textual y melódico de los juegos de manos en castellano centrados en una investigación profunda llevada a cabo en Chile y España. Los resultados muestran cinco estilos coreográficos distintos entre sí: la coreografía de base, la coreografía estándar, la coreografía cruzada, la coreografía de balanceo y finalmente las coreografías específicas.

Palabras clave: juegos de manos, coreografía, música popular infantil, transmisión oral, enculturación.

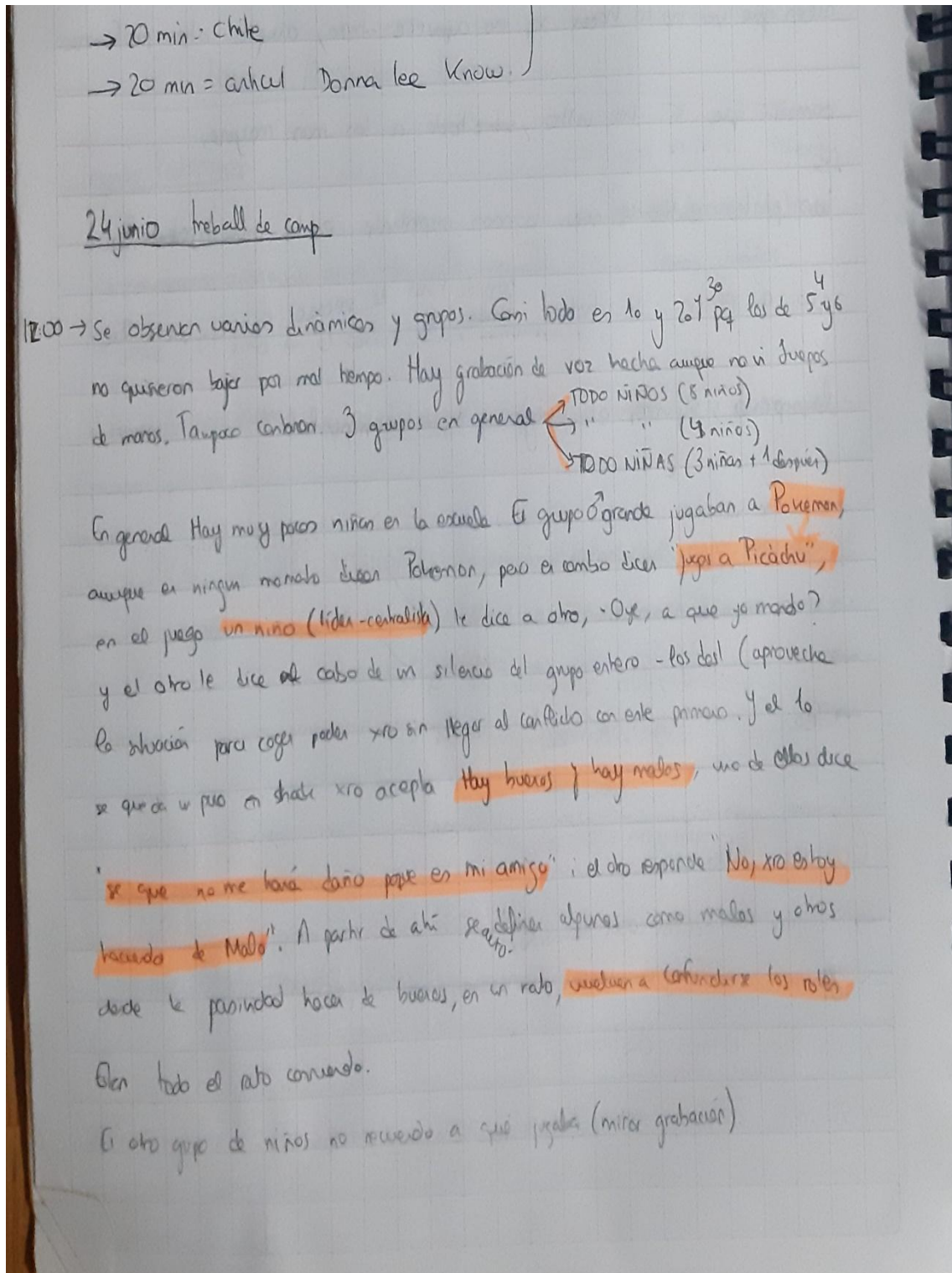
Hand Clapping games are popular children's songs that stand out for their worldwide diffusion since the 80s to the present. They are accompanied by gestures that have been studied and compiled, mainly by Hubbard (1982), Curtis (2004) and Gaunt (2006) in English, and Hemsy de Gainza (1996) in Spanish. Despite their interest in the literature, the classification of gestures based on choreography has not been studied. Being part of a PhD research by the Autonomous University of Barcelona (Spain) and the Alberto Hurtado University's stay (Chile), this article presents, for the first time, the analysis of the choreographies and their relationship at the textual and melodic level of hand clapping games in Spanish focused on a deep investigation carried out in Chile and Spain. The results show five different choreographic styles: the basic choreography, the standard choreography, the cross choreography, the waving rocking choreography and finally the specific choreographies.

Keywords: Hand Clapping Games, popular children's music, oral transmission, enculturation.

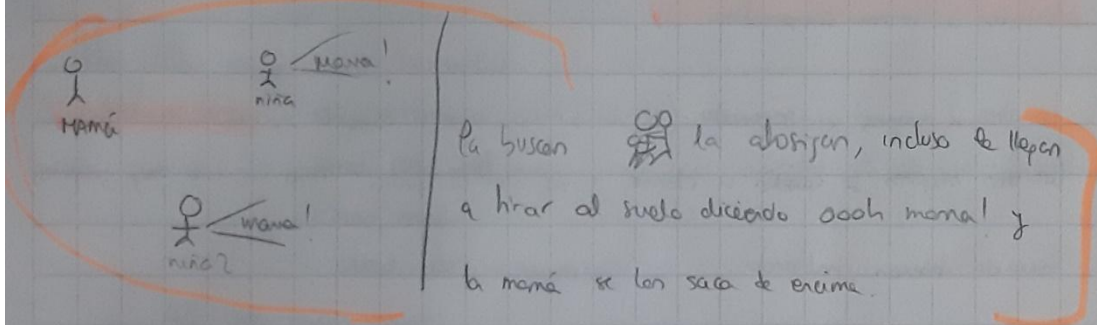
Revista Musical Chilena, Año LXXV, enero-junio, 2021, N° 235, pp. 101-131
Fecha de recepción: 16-04-2020. Fecha de aceptación: 14-08-2020

9.2 EJEMPLO DE TRABAJO DE CAMPO, ATLAS-T8, EXCEL 10 y PREGUNTAS GUÍA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

9.2.1 LIBRETA DE TRABAJO DE CAMPO



El grupo de niñas: una de ellas dice Mammaaaa... chillando y como buscando
 corriendo y buscando (juego) y entonces hace como que la encuentra cuando ve una
 compañera (lleva un ponche) y la abraza super fuerte, ella (mamá) se ríe y dice:
 ay mamá! Ríendose. Vese otra y repite acción. El juego es esto:



El juego va modulando y se vuelve un tanto + apremio. Entonces la mamá
 dice: **que me matas!** y la otra niña hace como que se mata, y entonces
 la madre la meza a ella, y se que de "muerta" la otra niña ^{se} acerca a la
 muerta y entonces le dice a la mamá: **te asustarás!** y se meza

El juego de matar con el juego de mamá: cuando aborrecen la intentan

"matar" y la mamá hace que se corran de encima. En una de éstas,
 las niñas se caen al suelo, la mamá está chillando y una le tapa la boca,
 y en medio del forcejeo, se quedan como quietas y entonces no se si lo que
 se tapa entonces la boca es ella misma, xro la niña restante (la + pequeña

al menos físicamente) **le da un beso en la boca** no hace la boca, ha mirado presurosamente sin ver a cuento!

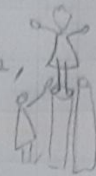
- Etapa 2 Puente Cal y Canto Inicia 2 amarillos

19:30

13:30 Siguen manteniéndose los grupos, las niñas juegan a leer una libreta que no tiene nada escrito. También los veo en círculo como pasándose mensajes secretos de ojea a ojea.



así, tipo juego del teléfono. Luego juegan a subirse en unos árboles a mirar al otro lado de la valla,



hacen de forma cooperativa

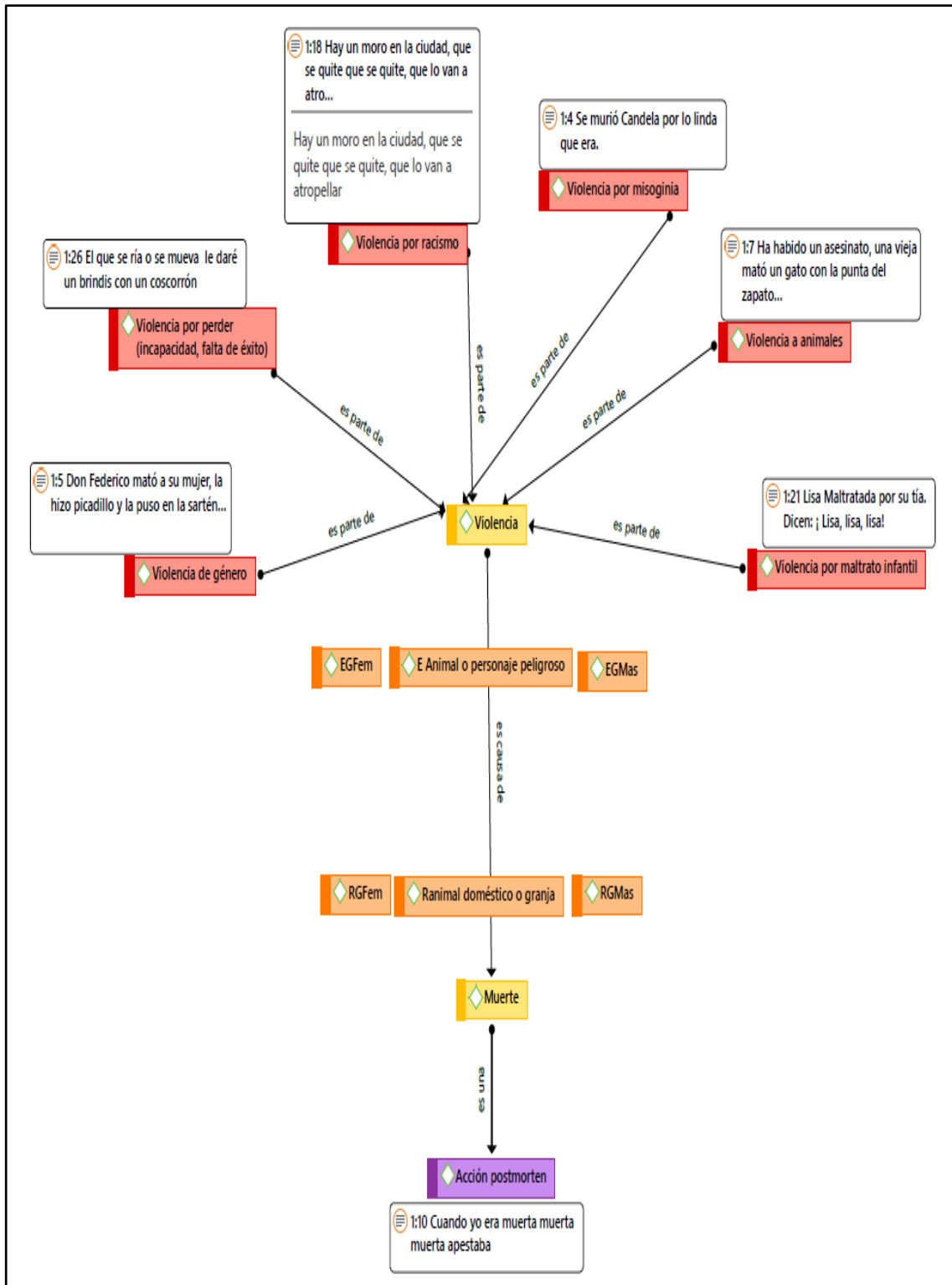
los otros 2 grupos x: separado (el de 3 niñas ahora es de 4-5) juegan a fútbol.

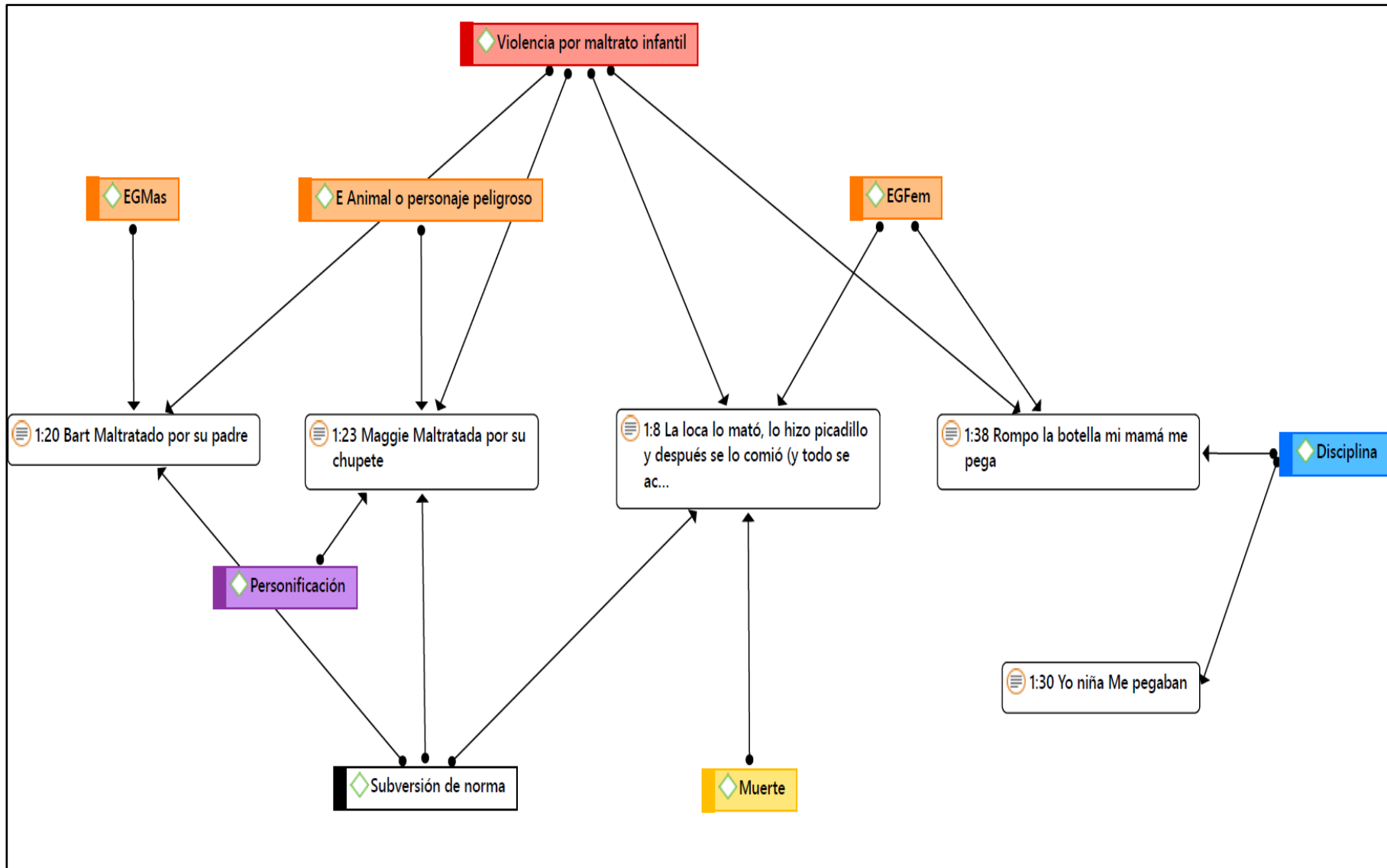
Las más mayores se quedan en clase y no salen al patio. Miro xno solo hay grupitos haciendo deberes, hablando

A DESTACAR

- los grupos están separados o bien de chicas o bien de chicos, a excepción de los más mayores (40% 1♀)
- Aparece Piliacho, producto comercial bastante extendido en reinos
- Yo aparecí niño-contralista + líder.
- Juegan con el concepto de bueno/malo y entienden que "amigo es = coalición"
- Se confunden fácilmente los roles, lo que permite acceso a diferentes posibilidades y se abren o cierran sin problemas (diferencia del juego con normas).
- Juego de mamá → reproducen norma de cuidado y luego la subvierten. Tó aparece la muerte a la mamá, la huida, xno en roles confusos. y a la hija
- Conductas sexuales explorativas = un beso en la boca

9.2.2 ATLAS-T8 Y EXCEL-10





	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
1	TÍTULO CANCIÓN DE PALMAS	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total	A	B	C	D	O	OBS	TIPO FINAL			
2	Mariposa, chocolate, chocofresa, elefante, sacapuntas	1	5	2	15	14	18	55										
3	Don Federico, Don Martín	1	5	4	2	5	4	21		21				X				
4	Picachu, martillo, simpson, la muerte, al revés, homero, otero	0	0	2	3	5	7	17			17							cachipum
5	Frutillita, Fresita, Hueso Obama, Hueso duro, Helado de cereza, Gelatina de cereza	1	1	1	5	3	2	13		13								
6	Barbie, a nosotras las mujeres, don pepe el jefe de la one two three, calle veinticuatro 2.	2	0	1	5	2	3	13		13				X				postura congelada
7	Pepito fue a la China, ayer fui a la China, yo me fui, pepito nació en paris	0	2	5	1	4	1	13		13				X				0
8	Me subo a la torre, me subo a la moto, me subo a la cama, llego a mi casa	0	0	3	3	2	2	10		7	2							10
9	Doctor Jano	0	2	2	1	2	5	12		1				11	X=mi madre			postura congelada
10	Dada dede, dan dan dero	0	1	4	2	2	3	12		12					prueba de qu			0
11	Un marinerito	0	2	2	4	1	2	11		11				X				0
12	En la calle veinticuatro	0	1	1	4	2	2	10		10								0
13	A ver quién es el tonto, a ver quién se equivoca, la palmada, juego de la oca, el equivocado	2	1	0	3	3	1	10		10								eliminatória: quien da la palmada
14	Chicle versiones	0	1	2	3	1	2	9		8				1	a veces en X			
15	Rey de España, Roma, David	0	0	1	4	3	0	8	1	7								abrir piernas hasta caerse

9.2.3 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

1. ¿Habías hecho juegos de manos o canciones de dar palmas de niño/niña?
2. ¿Crees que eran fáciles o difíciles de hacer, de memorizar, en relación al gesto y el canto?
3. ¿Los juegos de manos también se podían jugar a la cuerda o con las rondas?
4. Si es sí, ¿Recuerdas alguna que lo hacíais también con cuerdas o rondas y otras que fueran específicas de manos?
5. ¿Cómo eran los gestos?
6. Enseñadme cuáles recuerdas.

7. ¿Quién las enseñaba?
8. ¿Recuerdas haberla oído o haber jugado con ellas con tus hermanos mayores, padres o abuelos?
9. ¿Quién jugaba? ¿Cómo eran?
10. ¿Dónde jugabas?
11. ¿A qué edad recuerdas que jugabas?
12. ¿Por qué crees que jugabas? FINALIDAD

13. ¿Cómo era tu escuela? Mixta o no, qué cursos había, cómo estabais separados...¿Y si era una plaza, cómo era esa plaza y quién había? Y así...según espacio.

14. Vamos a observar ahora las letras de las canciones: de qué hablaban? ¿Qué temáticas aparecían?
15. ¿Aparecían personajes de cuento, famosos, reales, ficticios, simbólicos?¿Cómo eran los personajes?

16. ¿Sabéis aquello que se dice que las rubias son tontas? Eso es un estereotipo. ¿Creéis que hay ciertos estereotipos en las letras de las canciones o en los gestos? Ponemos ejemplos.
17. ¿Cuál de las siguientes manifestaciones culturales crees que han influenciado las canciones de dar palmas? Television y radio, Internet, Libros o cuentos infantiles ¿Se te ocurren otras?
18. ¿Por cuál discurso de poder crees que los juegos de manos estaban influenciadas, tanto en la performance como en la letra de las canciones? religión, propaganda política, racismo, género, factores socioeconómicos, la educación formal, oficios...¿Se te ocurren otros?
19. ¿Se reprimían estas canciones por los adultos cuando se ejecutaban o en cambio se dejaban hacer sin problemas?

20. ¿Piensas que son creadas por los niños y niñas?
21. ¿Creéis que afectan a la mentalidad o identidad de los niños y niñas?
22. ¿Cómo creéis entonces que afectan estas canciones en el pensamiento de los niños con el tiempo?
23. ¿Creéis que algunas de ellas se deberían prohibir?
24. ¿Creéis que su práctica es positiva o negativa?
25. ¿Conocéis canciones de dar palmas actuales?



AUTORIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

Soy estudiante de Doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y actualmente estoy en Santiago de Chile llevando a cabo mi estancia de investigación internacional con la Universidad Alberto Hurtado de apoyo a la investigación (Chile). Mi nombre es Joana Riera Martínez con núm de pasaporte PAJ384212.

Estoy llevando a cabo una investigación sobre el juego espontáneo en las horas del recreo de las escuelas, específicamente estudio juegos de manos. Aquí os muestro un ejemplo chileno:

*Frutillita a comer,
Mermelada con tostada.
Anoche fui a una fiesta y un niño me besó,
Le dije que era tonto y todo se acabó.
ETC.*

Los juegos de manos (aquí en Latinoamérica) o canciones de dar palmas (en España) se encuentran por todo el mundo, llamadas en inglés Clapping games. Han sido investigadas, sobretodo en el margen de la educación y de los estudios de género en aquellas de habla inglesa pero en cambio nunca antes se han hecho buenas investigación sobre los juegos de manos de habla hispana. Se trata de canciones que crean los niños y se transmiten entre ellos, ya sea virtualmente o bien en el terreno. Participan desde los 5 a los 10 años aprox.

Gracias a este estudio, ya empezado en España el año 2013 y actualizándose con la incorporación de este doctorado, estamos observando la importancia de las canciones para los niños y niñas que las cantan ya que en estos juegos, las canciones evocan contenidos de carácter tabú (como en los cuentos tradicionales) aspectos generalmente vetados por los adultos al creerlos no capaces de entender o bien por su protección. Lo cierto es, en cambio, que estas canciones demuestran el papel ACTIVO que los niños y niñas tienen en la construcción de las normas sociales en las que al final, tanto adulta como niña, nos encontramos entrelazados. Es más, en estas canciones los infantes muchas veces subvierten la norma, conociendo los límites de sus contextos sociales. Además de la importancia en el desarrollo del lenguaje y la significancia de la música como potenciador y mantenimiento del juego a través del tiempo, gracias a su carácter inocente de ser creadas por niños y niñas.

Ésta investigación tiene como objetivo aportar conocimiento en:

- El área del desarrollo del lenguaje y de la significancia de la música en ese desarrollo.
- El rol activo en la construcción de las normas y sus límites por parte de los infantes (desde la perspectiva de Foucault).
- El área de la música popular creada por niños y niñas, sin que el adulto intervenga, muchas veces olvidada por los investigadores.
- Las preocupaciones sociales de los infantes, relacionadas con los discursos de poder.

La investigación en Chile le antecede un trabajo de campo ya realizado en recreos españoles durante el curso de doctorado 2018-2019, así como grupos de discusión diacrónicos en el tiempo donde se exploró la fecha exacta del origen de las canciones de dar palmas en España, dando a conocer importantes aspectos socio-históricos a nivel profundo. En cuanto al contenido de las narrativas han aparecido

discursos de género, económicos y de religión, entre otros, que parecen preocupar a los niños y niñas y que a la vez construyen su marco social creando estas canciones.

El objetivo, pues, de la investigación en Chile es, explorar qué juegos de manos aún están vigentes en los recreos escolares, qué tipo de narrativas tienen las canciones aquí y como se transmiten. También analizar el gesto-ritmo-melodía. Por otro lado, contextualizar en la medida de lo posible su origen histórico.

CÓMO LO VOY A HACER EN CHILE

Esta investigación tiene dos partes paralelas. Por un lado el trabajo en escuelas y por otro, grupos o entrevistas de discusión.

- 1) En las escuelas se llevará a cabo observación no participante y participante en las horas de recreo, desde la posición en que el investigador es el invasor del espacio de manera que en ningún caso se entrometerá más allá de lo lúdico respetando las necesidades de los infantes de descansar de sus horas lectivas. Hay dos posibilidades según la autorización de las escuelas:
 - a) Grabación de audio y en video cuando aparece juego de manos: por tal de poder llevar a cabo un estudio exhaustivo del gest-ritmo-melódico que de otro modo es casi imposible, debido al tipo de performance que es. También para poder analizar la transmisión de las canciones (cuando un niño se acerca a mirar, si otro se gira de espaldas...todo esto es información importante para la investigación).
 - b) Solo grabación de audio.Es posible que en algún momento dado cuente con la ayuda de algún profesor en el recreo para tener más información respecto al juego. En cualquier caso se le pedirá asentimiento informado tanto infantes como adultos cuando se les pregunta algo.
- 2) Grupos de discusión con adultos para explorar el origen de los juegos de manos contextualizándolo en un momento particular de la historia chilena.

BASE ÉTICA

Base ética de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los datos serán analizados por ordenador y toda la información, desde el nombre de la escuela hasta los nombres de los participantes, será confidencial y se mantendrá así por 10 años, según la Ley. Los resultados solo se podrán usar para efectos de investigación y en ningún caso tendrá un fin lúdico ni comercial.

Las imágenes o videos para publicaciones o congresos a nivel científico mantendrán la confidencialidad de los alumnos y alumnas, distorsionando las imágenes.

Esta investigación no tiene ningún tipo de costo de sus participantes. Se pedirá Autorización de la dirección del centro así como se enviará consentimiento a los padres de los niños de la escuela. Cuando los padres no estén de acuerdo, el centro me informará de cuáles son los niños y niñas a los que no deba gravar o contar con la investigación y así será.

Las grabaciones, filmaciones, fotografías obtenidas no van a ser ocupadas en objetivos ajenos a este estudio y no autorizados por la Universidad Autónoma de Barcelona. En el caso en que la escuela acepte la investigación pero no grabación en video, se me indicará antes de empezar la investigación.

INCENTIVO A LAS ESCUELAS

No hay incentivo económico y tampoco costes para las escuelas. Una vez sean publicados los artículos de investigación en los que han sido involucrados, estos serán enviados a las escuelas que han participado para que puedan disfrutar del conocimiento que gracias a ellas habrá sido dado. Esta investigación cuenta con la ayuda de la Beca Iberoamericana para la investigación.

Director/a _____ con número de identidad/Pasaporte _____ de la Escuela _____ expreso y manifiesto mi:

AUTORIZACIÓN

NO AUTORIZACIÓN

Firma:

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y MADRES

Soy estudiante de Doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y actualmente estoy en Santiago de Chile llevando a cabo una estancia de investigación con la Universidad Alberto Hurtado. Mi nombre es Joana Riera Martínez.

Estoy llevando a cabo un trabajo sobre juegos de recreo en las escuelas cuando éstos son espontáneos y sin instrucciones de adultos. A nosotros, como investigadores, nos interesa las preocupaciones que el niño y la niña indaga en el juego, es decir y a modo de ejemplo, futbol, personajes de televisión como "Picachu", reproducción de cuidado de la casa, matrimonio o el noviazgo.

Ésta investigación aporta conocimiento en:

- El desarrollo del lenguaje
- La importancia de la música en el desarrollo infantil
- El papel de los infantes en la construcción de normas sociales
- El área de la música popular creada por niños y niñas, sin que el adulto intervenga, muchas veces olvidada por los investigadores.

CÓMO LO VOY A HACER (BASE ÉTICA)

- Si algún niño dijera que no quiere que le observe, en todo momento se respetará su decisión, tenga la edad que tenga.
- No les preguntaremos a los niños/as por sus nombres, por lo que se mantiene el **ANONIMATO** de éstos.
- Es posible que haga grabaciones de audio y video pero estas solo se usaran para el análisis de los datos y para publicar artículos de **CARÁCTER CIENTÍFICO. EN NINGÚN CASO COMERCIAL NI LÚDICO.** Además las fotografías o videos que se presenten en artículos serán distorsionadas para mantener la confidencialidad.
- Esta investigación no tiene ningún tipo de coste de sus participantes, tampoco para las escuelas. Se paga a través de la Beca Santander Iberoamericana.

NO CONSENTIMIENTO

EN EL CASO DE NO CONSENTIMIENTO, por favor, hacer llegar éste documento al centro para que se me informe debidamente y pueda respetar vuestra decisión.

Don/Doña; Sr./Sra _____ padre/madre/tutor/a del alumno _____ NO CONSIENTO que mi hijo/hija forme parte de la investigación.

Firma:

9.4 FOTOGRAFÍAS DE MUESTRA DE GRUPOS DE DISCUSIÓN



Figura 16. Grupo de discusión: 4 participantes (1996-1998)



Figura 17. Grupo de discusión: 6 participantes (1988-1991)



Figura 18. Grupo de discusión: 5 participantes (1965-1975)



Figura 19. Grupo de discusión: 19 participantes (1929-1956)



Figura 20. Grupo de discusión: 19 participantes (1938-1943).



Figura 21: Grupo de discusión: 9 participantes (1930-1949).

9.5 LISTA REPRESENTATIVA DE LOS JUEGOS DE MANOS EN HABLA HISPANA

A continuación, se muestran 87 juegos de manos recopilados a lo largo de este estudio y que están a día de hoy vivos en algún lugar del mundo. Encontraréis uno o varios ejemplos para cada uno de ellos a fin de mostrar ciertas variantes posibles que puedan ser curiosas para el lector. Debemos prestarles atención teniendo en mente que, por el hecho de formar parte de la transmisión oral, no son estáticas en el tiempo y es posible que los lectores conozcan otras versiones propias de su contexto en particular.

Destacamos algunos los movimientos descriptivos y la coreografía de base. Fijaros en las figuras retóricas utilizadas, la intertextualidad que aparece entrelazando unas con otras, así como en aspectos temáticos que se han destacado a través de resultados y cómo aparecen interaccionados entre sí.

Corpus de juegos de manos en lengua castellana	
<p>1.Los simpson (B)</p> <p>Los Simpson tuvieron tres hijos.</p> <p>El primero fue Bart maltrato por su padre. (<i>Hacen ver que se atacan al cuello, como para ahogarle</i>)</p> <p>La segunda fue Lisa maltratada por su tía: ¡Lisa, Lisa, Lisa! (<i>Se señalan a uno al otro con el dedo índice, hacia arriba y hacia abajo sin mover la mano de sitio, a cada palabra, tres veces</i>)</p>	<p>2.Los horóscopos (B)</p> <p>La vaca le dijo al toro que pagara los impuestos: de enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, setiembre, octubre, noviembre, diciembre. (<i>Las participantes se agachan cuando toca su mes de nacimiento, luego se levantan todas de nuevo</i>)</p> <p>Del uno, del dos, del tres, del cuatro y así hasta el 31. (<i>Las participantes se agachan el día de su aniversario</i>)</p>

<p>La tercera fue Maggie maltratada por su madre, chupete, chupete y chupete. (<i>Hacen como que se lo ponen en la boca uno al otro</i>)</p> <p>Homero y March (B)</p> <p>Homero y March se casaron en Hawái. y tuvieron tres hijos.</p> <p>El primero fue Bart maltratado por su papa: ¡Pequeño demonio! (<i>Ataque al cuello</i>)</p> <p>La segunda fue Lisa maltratada por su mamá: ¡Anda a la escuela jovencita! (<i>Marcando con dedo, arriba y abajo</i>)</p> <p>La tercera fue Maggie maltratada por su chupete. (<i>Gana la primera que da una ostia con palmada a la cara de la otra</i>)</p> <p>March y Homero (B)</p> <p>March y Homero se casaron y tuvieron cuatro hijos.</p> <p>El primero fue Bart</p>	<p>Del A, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o , p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. (<i>Las participantes se agachan con la primera letra de su nombre</i>).</p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. (<i>Las participantes se agachan en la fecha del año de nacimiento, contando en que el primer año es 2001</i>).</p> <p>Horóscopos (B)</p> <p>Capricornio, Leo, Cáncer, Aries, Piscis, Libra, Tauro, Escorpión y Sagitario, Virgo, Géminis y Acuario.</p> <p>Enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, setiembre, octubre, noviembre y diciembre.</p> <p>La vaca le dijo al toro, Que pagara sus impuestos, del 1, del 2, del 3, del 4, del 5, del 6, del 7, del 8, del 9, del 10, del 11, del 12, del 13, del 14, del 15, del 16, del 17, del 18, del 19, del 20, del 21, del 22, del 23, del 24, del 25, del 26, del 27, del 28, del 29, del 30, del 31.</p> <p>La vaca lechera (B)</p> <p>La vaca lechera le dijo al lechero, Págame la cuenta del mes de enero</p>
---	--

<p>maltratado por tu papá. <i>(Se cogen del cuello)</i></p> <p>La segunda fue Lisa maltratada por su mamá: Chachacha. <i>(Y ellas destacan “ahí teneis que daros una a la otra en la colita”)</i></p> <p>La tercera fue Maggie maltratada por su tetetetetetete. <i>(Movimiento con dedo pulgar de beber)</i></p> <p>El cuarto fue Chichón maltratado por los Símpson. <i>(y al final, quien haga la forma de pistola apuntando a la otra con la mano primera, gana).</i></p>	<p>Febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, setiembre, diciembre. (El mes en el que cumples años, das vuelta)</p> <p>Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve, veinte, veintiuno, veintidós, veintitrés, veinticuatro, veinticinco, veintiséis, veintisiete, veintiocho, veintinueve, treinta, treinta uno. (el día en el que naciste, das la vuelta)</p> <p>Dos mil, dos mil uno, dos mil dos, dos mil tres, dos mil cuatro, dos mil cinco, dos mil diez, dos mil once, dos mil doce, dos mil trece, dos mil catorce (el año en el que naciste, das la vuelta)</p>
<p>3.Pepito (B)</p> <p>Pepito el jefe de la one two three, a nosotras las mujeres nos encanta así: <i>(puño cerrado)</i></p> <p>boxeo, karate y mucho coqueteo. <i>(Mano abierta)</i></p> <p>Un, dos, tres. <i>(Se abren de piernas)</i></p>	<p>4.Toca la sinfónica (O)</p> <p>Bam, bam, very, very.</p> <p>Toca la sinfónica.</p> <p>Bam, bam, very, very,</p> <p>Toca la sinfónica.</p> <p>Chicle, <i>(se tocan el pelo)</i></p> <p>bombón, <i>(se tocan la mejilla)</i></p> <p>cámara y acción. <i>(Posición libre y se quedn quietas, la primera en moverse, pierde)</i></p>

5.El juego de la oca (D)

Vamos a jugar el juego de la oca

Quack quack quack

Méjico chico chico la

Valor/balón, valor/balón

One, two, three.

El juego de la oca (D)

Está comenzando el juego de la oca

¡Ía ía oooh!

Es muy divertido

¡Sí sí sí!

Es muy aburrido

¡No no no!

¡Ía ía oooh!

¡Ía ía oooh!

Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez. *(Al que le digan diez, si no sacó la mano ha perdido)*

6.Se se se (B)

Sostén

Sostén

Sostenme la cabeza,
que me duele mucho.

Agua con harina,
dame una aspirina,

ya se me pasó,

¡Uf! Qué calor.

Santo Domingo, *(sonido de claqueo con boca, dos veces)*

qué mala pata, *(de nuevo dos golpes)*

el otro día me encontré con una vaca

¡MMM! *(Ponen los dedos índices en la cabeza como cuernos)*

Me la mataron ¡PIUM PIUM! *(Se hacen golpecitos con los dedos índice en la barriga, haciéndose cosquillas)*

Me la mataron ¡PIUM PIUM!

El otro día me encontré
con mi vecina.

La cochina, la cochina.

El otro día me encontré con un
Francés, que me dijo:-Madam,
Monsieur.

One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. *(Pies en zig-zag, quien queda abierta, se ha hecho pipí)*

7. Don Federico (B)

Don federico mató a su mujer (*movimiento con la mano de cortarse su propio cuello*), la hizo a picadillo (*con mano movimiento de cortar rápido la carne*) y la puso a remover/ la puso en la sartén. (*Mueve brazo y mano como si removiera una sopa*).

La gente que pasaba (*movimientos de andar*) olía queapestaba (*mueven la mano delante de la nariz de lado a lado*) era la mujer (*aseñalan hacia fuera*) de Don Federico. (*Movimiento chachacha tres veces, con brazos doblados y culo de lado a lado*)

Don Federico perdió su cartera (*dos golpecitos en el bolsillo del pantalón*) para casarse con una costurera. (*con los dedos índices hacen círculos entrelazados*)

La costurera perdió su dedal (*como si lo pusiera en dedo índice*) para casarse con un general. (*Mano la levanta y la pone en la frente, saludo militar*)

El general perdió su espada (*se desenfunda la espada*) para casarse con una bella dama. (*Con mano derecha hace ver que se mueve la falda de un vestido largo*)

8. Cuando yo era (B)

Cuando yo era baby baby baby, (*manos en balanceo mecendo*) me enseñaban, me enseñaban, me enseñaban. (*Manos en balanceo mecendo*)

Cuando yo era niña niña niña, me pegaban me pegaban me pegaban. (*Con la mano en el aire dando un golpe con palmada, en forma de círculos una seguida de la otra*)

Cuando yo era joven joven joven, coqueteaba coqueteaba coqueteaba (*se tocan el pelo y mueven la cintura de un lado al otro*)

Cuando yo era madre madre madre, (*mano izquierda en la cintura y con la otra aseñalan con dedo índice como dando lecciones, de arriba a bajo con el dedo índice*)

regañaba regañaba regañaba. (*mano izquierda en la cintura y con la otra aseñalan con dedo índice como dando lecciones, de arriba a bajo con el dedo índice*)

Cuando yo era vieja vieja vieja, bastoneaba bastoneaba bastoneaba. (*Hacen ver que llevan un baston*)

<p>La bella dama perdió su abanico (<i>hace ver que se lo mueve delante de la cara</i>) para casarse con don Federico. (<i>Repiten movimiento de general</i>)</p> <p>Don Federico perdió su ojo (<i>con los dedos hacen circulo alrededor del ojo</i>) para casarse con un piojo. (<i>Señalan la cabeza</i>)</p> <p>El piojo perdió su pata (<i>se da cachete en muslo</i>) para casarse con una garrapata. (<i>Mueve dedos como si imitara las patas de la garrapata</i>)</p> <p>La garrapata perdió su cola (<i>movimiento de cola con la mano</i>) para casarse con una pepsicola. (<i>dedo gordo como si bebiera, en boca</i>)</p> <p>La pepsicola perdió su gatito (<i>movimiento con mano como si acariciara</i>) para casarse con Don Federico. (<i>Movimiento de general</i>)</p> <p>Don Federico le dijo que no, y la mala bruja se desmayó. (<i>Movimiento de desmayarse</i>)</p> <p>Al día siguiente le dijo que sí, y la mala bruja le dijo: por aquí, por aquí, por aquí se va a Madrid.</p>	<p>Cuando yo era muerta muerta muerta (brazos en cruz sobre el pecho) apestaba apestaba apestaba. (Mueven mano por delante de la nariz)</p> <p>Cuando yo era huesos huesos huesos, me chupaba me chupaba me chupaba. (<i>Se acercan el brazo a la boca</i>)</p> <p>Cuando yo era polvo polvo polvo, me soplabo me soplabo me soplabo. (<i>Mano en barbilla mirando hacia fuera</i>)</p> <p>Cuando yo era espíritu espíritu espíritu, espantaba espantaba espantaba. (<i>Manos en forma de garra hacia delante</i>)</p> <p>Cuando yo era diablo diablo diablo, lo pillaba lo pillaba lo pillaba. (<i>manos en forma de garra hacia delante</i>)</p> <p>lo pillaba lo pillaba lo pillaba. (<i>Se pillan entre ellas</i>)</p> <p>Cuando era ángel ángel ángel, yo cuidaba yo cuidaba yo cuidaba (<i>pie alzada, y manos con brazo alando</i>)</p>
---	--

<p><i>(Marcando en cada “por aquí” hacia un lado de la pierna con los dos brazos, muy lanzados)</i></p> <p style="text-align: center;">Don Federico (B)</p> <p>Don Federico perdió su cartera <i>(dos golpecitos en el bolsillo del pantalón)</i> para casarse con una costurera. <i>(con los dedos índices hacen círculos entrelazados)</i></p> <p>La costurera perdió su dedal <i>(como si lo pusiera en dedo índice)</i> para casarse con don general. <i>(Mano la levanta y la pone en la frente, saludo militar)</i></p> <p>El general perdió su espada <i>(manos en cruz encima del pecho picando dos veces)</i> para casarse con una bella dama. <i>(Pasan la mano por el cabello hacia atrás)</i></p> <p>La bella dama perdió su abanico <i>(hace ver que se lo mueve delante de la cara)</i> para casarse con don Federico. <i>(con dedo índice debajo de la nariz haciendo bigote)</i></p> <p>Don Federico le dijo que no <i>(no con la cabeza y dedo)</i> y la bella dama se desmayó. <i>(Movimiento de desmayarse)</i></p> <p>Al día siguiente le dijo que sí <i>(si con la cabeza)</i></p>	<p style="text-align: center;">Cuando yo era (B)</p> <p>Cuando yo era baby baby baby <i>(manos en balanceo mecendo)</i> me arruyaban me arruyaban me arruyaban. <i>(Manos en balanceo mecendo)</i></p> <p>Cuando yo era niña niña niña me pegaban me pegaban me pegaban. <i>(Se pegan en el cachete)</i></p> <p>Cuando yo era joven joven joven coqueteaba coqueteaba coqueteaba <i>(movimiento la cintura con manos hacia arriba)</i></p> <p>Cuando yo era madre madre madre cocinaba cocinaba cocinaba. <i>(Movimiento con la cintura con manos hacia arriba)</i></p> <p>Cuando yo era vieja vieja vieja, bastoneaba bastoneaba bastoneaba. <i>(Hacen ver que llevan un baston)</i></p> <p>Cuando era ángel ángel ángel, yo volaba yo volaba yo volaba. <i>(Manos con brazo alando)</i></p> <p>Cuando yo era diablo diablo diablo, picoteaba picoteaba picoteaba. <i>(Van a cogerse la barriga una de la otra)</i></p>
--	---

y la bella dama le dijo: por a aquí se va a Madrid, por aquí a Cataluña y por aquí a Valencia. *(En cada sitio levantan pierna contraria y ponen mano por debajo de ella, tres veces en total).*

Don Federico (B)

Don federico mató a su mujer *(movimiento con la mano de cortarse su propio cuello)*
la hizo a picadillo *(con mano movimiento de cortar rápido la carne)*
y la puso en la sartén *(con mano coge mazo).*

La gente que pasaba
olía queapestaba *(mueven la mano delante de la nariz de lado a lado)*
era su mujer
de Don Federico. *(Hacen “entre comillas” con los dedos)*

Don Federico perdió su cartera *(dos golpecitos en el bolsillo del pantalón)*
para casarse con una costurera. *(Con los dedos índices hacen círculos entrelazados)*

La costurera perdió su dedal *(como si lo pusiera en dedo índice)*
para casarse con un general. *(Mano la levanta y la pone en la frente, saludo militar)*

El general perdió su espada *(se desenfunda la espada)*

para casarse con una bella dama. (*Con mano derecha hace ver que se mueve la falda de un vestido largo*)

La bella dama perdió su abanico (*hacen ver que se lo mueve delante de la cara*)
para casarse con don Federico. (*Hacen “entre comillas”*)

Don Federico perdió su ojo (*con los dedos hacen circulo alrededor del ojo*)
para casarse con un piojo. (*Señalan la cabeza*)

El piojo perdió su pata (*se da cachete en muslo*)
para casarse con una garrapata. (*Mueve dedos como si imitara las patas de la garrapata*)

La garrapata perdió su cola (*movimiento de cola con la mano*)
para casarse con una pepsicola. (*Dedo gordo como si bebiera, en boca*)

La pepsicola perdió sus burbujas (*como si las cogieran con las manos, abriendo y cerrando los dedos*)
para casarse con una mala bruja. (*Gesto de acariciar un gato cogido en brazos*)

La mala bruja le dijo que no
Y Don Federico se desmayó. (*Movimiento de desmayarse*)

<p>9. Chocolate (O)</p> <p>Choco choco la la Choco choco te te Choco la Choco te Choco la te</p> <p>Mariposa (O)</p> <p>Mari mari po po Mari mari sa sa Mari po Mari sa Mari po sa.</p> <p>Chocofresa (O)</p> <p>Choco choco frefre Choco choco s asa Choco fre Choco sa Choco fresa</p>	<p>10. Tomates americanos (B)</p> <p>Tomates americanos Caramba mmmm (se tocan codo con codo de un lado y luego del otro/se acercan hombro con hombro) Caramba mmmm (se tocan codo con codo de un lado y luego del otro/se acercan hombro con hombro)</p> <p>Son ricos y nutritivos Caramba mmmm (se tocan codo con codo de un lado y luego del otro)⁴</p> <p>Caramba mmmm (se tocan codo con codo de un lado y luego del otro)</p> <p>Si quieren jugar a niños/ si quieres jugar conmigo, Date una vuelta (giran) ¡Y cachipum! (tocan puños)</p>
<p>11. Palmas Palmitas (B)</p> <p>Palmas palmitas que viene papá. Palmas palmitas que en casa ya está. Tortillas pal niño, tortilla y fregar. Palmas palmitas que viene papá.</p>	<p>12. Calipo (A)</p> <p>¡Cali cali cali popo! El helado que te quita el hipo po Porque sube porque sube Porque baja porque baja Es ca li po</p>

<p>13-Toma tomate (C)</p> <p>Toma tomate tómalo ia ia ooo ploc.</p> <p>Toma tomate tómalo ia ia ooo ploc.</p> <p>Toma tomate tómalo ia ia ooo ploc.</p>	<p>14.Champú (B)</p> <p>Champú Valerina Es solo para niñas Y solo necesita Agua, caliente, jabón y detergente. Agua, caliente, jabón y detergente.</p> <p>Polera (B)</p> <p>Polera para niñas Es muy divertida Para lavarla necesita Agua, caliente, jabón y pan caliente. Agua, caliente, jabón y pan caliente.</p>
<p>15.Conejo de la suerte (D)</p> <p>El conejo de la suerte, ha llamadoestamañana a la hora de dormir.</p> <p>Oh si, yaestáaquí haciendoreverencias con la cara de vergüenza.</p> <p>Tu besarás al chico o a la chica que te guste más pero tiene que gustarte de verdad.</p>	<p>16.Doña Margarita</p> <p>Doña Margarita, hija de un rey moro, que mató a su padre con cuchillo de oro. No era ni de plata, ni de plata fina era un cuchillito de pelar patatas.</p> <p>¡Ding dong, llaman a la puerta. Ding dong, es la policía. Ding dong, vienen a por ti!</p>
<p>17.Por aquí pasa un caballo (D)</p> <p>¡Zip zip zip! Por aquí pasa un caballo</p>	<p>18.Draculina (B)</p> <p>Draculina soy medio loca estoy</p>

<p>con las patas al revés. Adivina cuantos tiene, cuenta más de dieciséis. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorze, quince y dieciséis.</p> <p>En otra versión se añade:</p> <p>Un camarón tintero lavado con gotero.</p> <p>Teo teo chin chin chin. Teo teo chin chin chin.</p> <p>A la One, a la two, a la one, two, three. Manzanita de Perú <i>¿Cuandos años tienes tú? (A quien se le pica tiene que decir la edad y ahora la cuentan)</i></p>	<p>y todas las mañanas me ducho mejor.</p> <p>Mi madre es la porticulera para comer. Un poco de sangre para vivir.</p> <p>Mi padre es la momia UUU, mi madre es Frankenstein Mi hermana es un moco verde Mi hermano es una chulita (mueve mano derecha alrededor de la oreja derecha haciendo círculos “como a lo loco”).</p> <p>El novio de mi hermana es una mariquita (aletea con los brazos) Mi casa es un cementerio Mi cama es un ataúd Y todas las mañanas me despiertas TU (da la vuelta y aseñala la compañera)</p>
<p>19.Rey de España (B)</p> <p>Este es el juego del Rey de España Más conocido que el hombre araña. Lady si ula ula Lady si cha cha cha Lady si one, two, three. <i>(Van abriendo las piernas)</i></p>	<p>20.Albaricoque (B)</p> <p>Albaricoque coque coque meti la pata pata pata.</p> <p>El otro día me encontré con una vaca. <i>(Hacen los cuernos y dicen Muu Muuu)</i> Le di dos tiros <i>(hacen pistola con mano y dicen “pium pium”)</i></p>

<p style="text-align: center;">Rey de España (A)</p> <p>Este es el juego del Rey de España donde las chicas se caen de espaldas. <i>(Se cogen de la cintura y tiran para atrás la espalda)</i></p> <p>El dibidí Ula ula El dibidí Cha cha cha One two three. <i>(Abren los pies, y hasta que se caiga la que pierda)</i></p> <p style="text-align: center;">Rey de España (B)</p> <p>Este es el juego del rey de España Más conocido como el hombre araña. Leidi di, ula que te ula, <i>(movimiento de cintura)</i> Leidi di, chaca chaca chaca, <i>(pasan las manos en horizontal y agitándolas por los lados del cuello)</i> Leidi di, chica enamorada, <i>(se tiran el pelo para atrás con las manos)</i> One, two, three. <i>(Abren piernas saltando, la primera que se cae, pierde)</i></p>	<p>en el ombligo. ¡Ay, Ay! <i>(Se tocan la barriga)</i></p> <p>El otro día me encontré con mi marido ¿Hola cariño qué tal estás? <i>(Se tocan el pelo con una mano y la otra en la cintura)</i></p> <p>Me dió dos besos. <i>(Hacercan boca en mejilla de la otra de un lado y para el otro)</i></p> <p>Lo hecho fuera. <i>(Movimientos hacia fuera con los brazos)</i></p> <p>El otro día me encontré con mi doctor. -Doctor doctor este niño tiene tos. Le di jarabé. Qué malo estaba <i>(hace ver que vomita).</i></p> <p>El otro día me encontré con mi bebé. - Mamá mamá, quiero leche. <i>(Movimiento de balanceo de mecer)</i> Le di la leche. <i>(Con dedo pulgar en la boca)</i> ¡Qué buena está!</p> <p>El otro dia me encontré con un ciempiés. Diez, veinte, treinta, cuarenta, cincuenta, sesenta, setenta, ochenta, noventa y cien.</p>
--	--

<p style="text-align: center;">21.En un café (A)</p> <p style="text-align: center;">En un café se rifa un gato, en el coche numero cuatro. Un dos tres cuatro/ one two three four</p>	<p style="text-align: center;">22.Fruta (C)</p> <p style="text-align: center;">De chocolate café Indispen suri suralma suri suralma Saborat Madura fruta madura Muchacha</p>
<p style="text-align: center;">23.Picachu (C)</p> <p style="text-align: center;">¡Picachu! Picachu para arriba Picachu para abajó. Picachu para un lado Picachu para el otro ¡Picachú!</p> <p style="text-align: center;"><i>(Parecido al juego de piedra papel tijeras, si se equivoca la otra niña la pellizca y tiene que hacer toda la canción mientras la pellizca)</i></p> <p style="text-align: center;">Al revés (C)</p> <p style="text-align: center;">Al revés para arriba, al revés para abajo ¡Al revés!</p> <p style="text-align: center;">Muerte (C)</p> <p style="text-align: center;">La muerte para arriba, la muerte para abajo ¡La muerte!</p>	<p style="text-align: center;">24.Chicas pistoleras (B)</p> <p style="text-align: center;">Somos chicas pistoleras rubias y morenas (<i>se tocan el pelo</i>) de la Santa Cruz (<i>se persignan</i>), la Santa Cruz (<i>se persignan</i>). Llevamos medias <i>amarillas</i> (<i>se tocan las piernas</i>) zapatos con hebillas (<i>se tocan los pies</i>) y hablamos en inglés ¡OKEY! (<i>Puño con dedo pulgar hacia arriba</i>).</p> <p style="text-align: center;">No nos gustan los chavales (<i>mueven los pies como generales y levantan mano derecho con índice negando</i>) que van por la calle (<i>mueven los pies como generales</i>) diciendo: -¡Que toma! (Se cogen una mano en forma de cruz) ¡Que vale! (Se cogen la otra)</p> <p style="text-align: center;">¡Que no nos gustan los chavales! (<i>Balancen las manos en forma de cruz y hacen vuelta al final</i>).</p>

<p style="text-align: center;">Martillo (C)</p> <p style="text-align: center;">Martillo para arriba, martillo para abajo ¡Martillo! <i>(se dan con las nalgas después de girarse hacia un lado)</i></p> <p style="text-align: center;">Simpsons (C)</p> <p style="text-align: center;">¡Los Simpson! Simpson arriba, Simpson a bajo, Simpson a un lado Simpson al otro</p> <p style="text-align: center;"><i>(Luego piedra papel tijera y se pellizcan en mejilla, la primera en tener las dos mejillas pellizcadas pierden)</i></p> <p style="text-align: center;">Omero (C)</p> <p style="text-align: center;">Omero para arriba, Omero para abajo. Un, dos, tres.</p> <p style="text-align: center;"><i>(Juego de papel tijeras, quien gane le hace a la otra lo siguiente:)</i></p> <p style="text-align: center;">Cuchillo, <i>(brazo estirada de la otra: con la mano en palma le da golpes como cuchillo de carnicero)</i></p>	<p style="text-align: center;">Chicas patoleras (A)</p> <p style="text-align: center;">Somos las chicas patoleras Flacas y dotreras del ochenta y seis. OKEY (se tocan codo y chasquean dedos) Usamos zapatos con hebilla Medias amarillas y hablamos en inglés. OKEY</p> <p style="text-align: center;">Chicos y chicas Se porten bien Que la moda feminí se divierte bien.</p> <p style="text-align: center;">Porchera larga (se agachan alargando el brazo) Mini mini falda Que todos los chicos se caen de espaldas. (manos hacia arriba y extendiendo los brazos por delante de la cara, cabeza mirando hacia el cielo). Elige un chico que te guste a vos (a la niña que le toca tiene que decir el nombre de un niño)</p>
--	---

<p>Tenedor, <i>(brazo estirado de la otra: los dedos en punta dan golpes)</i></p> <p>Pluma. <i>(Le pasa la mano como acariciando por encima al brazo estirado de la otra)</i></p>	
<p>25.Dan Dan Dero (B)</p> <p>Dan Dan Dero toca la sinfónica simi simi jota jota del equipo A.</p> <p>La papilla de bebé con sabor a nescafé, si la quieres comprobar ¡Saca tus puños ya! <i>(Ponen las manos en puño en el medio y vuelven a cantar la canción y eliminan el puño último que tocan, vuelven a hacerla con palmas hasta que una de las dos se queda sin manos).</i></p> <p>Dada Dede (B)</p> <p>Dada dede toca la sinfónica. Simi simi jota jota simi simi sa.</p> <p>La papilla de bebe Con sabor a nutriben. ¿Cómo la prefiere usted? ¿Con azúcar o café?</p>	<p>26.A ver quien se equivoca (B)</p> <p>A ver Quien se equivoca En el juego De la oca</p> <p>A ver quien se equivoca en el juego de la oca</p> <p>A ver quien es el tonto (B) A ver quien es el tonto que da una palmada (quien la da pierde)</p> <p>La palmada (B)</p> <p>A ver quien es el tonto que da una palmada A ver Quien es el tonto Que dará Una palmada. A ver quien es el tonto que da una palmada (no pueden dar palmada)</p>

<p style="text-align: center;">Dada Dede (B)</p> <p style="text-align: center;">Da da de de toca la sinfónica. Simi simi jota jota jota Simi simi Ka del equipo A.</p> <p style="text-align: center;">La papilla de bebé con sabor a nutriben. ¿La pido con azúcar o café? ¡La pido café! <i>(La primera que acabe la frase gana para empezar a contar de nuevo puños y así hasta quedarse sin manos)</i></p>	<p style="text-align: center;">Tu tu tu (señalan hacia fuera con las dos manos) Yo yo yo (señalan a uno mismo con las dos manos) Sí sí sí (manos a un lado de la cara y la inclinan) No no no (manos al otro lado de la cara y la inclinan) A ver quien es el tonto que da una palmada (no pueden dar palmada)</p> <p style="text-align: center;">La trampa del león</p> <p style="text-align: center;">A ver quién cae en la trampa del león.</p> <p style="text-align: center;">Tu tu tu Yo yo yo Sí sí sí No no no</p> <p style="text-align: center;">A ver quién cae en la trampa del león. (Con piez en zig-zag)</p>
<p style="text-align: center;">27.Frutillita</p> <p style="text-align: center;">Frutillita, a comer, mermelada con tostada.</p>	<p style="text-align: center;">28.Chicle (B)</p> <p style="text-align: center;">Chicle Chicle Abro chicle, Como chicle,</p>

<p>Anoche fui a una fiesta y un chico me besó, le di una cachetada y todo se acabó.</p> <p>Mi hermana tuvo un hijo, <i>(mece con brazos)</i> la loca <i>(con índice hace círculos al lado de la cabeza)</i> lo mató. <i>(Con dedo índice se marca horizontalmente todo el cuello abre los ojos).</i></p> <p>Debajo del puente había una serpiente lavándose los dientes <i>(frota dedos en boca sin tocarse del todo)</i> con agua caliente. <i>(Con manos como si se la pusiera dentro de la boca)</i></p> <p>Si dice que sí: dibidibidi. <i>(Con brazos y manos moviéndose hacia la derecha)</i></p> <p>Si dice que no: dobodobodo. <i>(Con brazos y manos moviéndose hacia la izquierda)</i></p> <p>El que se ría o se mueva le daré un brindis con un coscorrón. <i>(Golpe en cabeza del otro)</i></p> <p>Hueso duro (B)</p> <p>Hueso duro a comer mermelada con tostada.</p>	<p>Tiro chicle (al suelo) Piso chicle (con pie). One two three (abriendo las piernas en cada uno)</p> <p>Chicle (B)</p> <p>Chicle bum bum bum Piruleta mordisqueta Cojo un huevo lo pateo (patean fuertemente en el suelo mientras lo dicen) Media vuelta y cacareo (dan media vuelta y ponen los brazos en forma de alas y baten)</p> <p>Chicle (O)</p> <p>Chicle bum bum bum Chicle bum bum bum Chicle bum bum bum Salta y salta De un lado a un lado Rompe que rompe el chicle que el chicle que STOP bum bum bum</p> <p>Chicle (O)</p> <p>Body bomba body bomba. Ahí viene la vieja chismosa, Salta menéalo (mueven la cintura)</p>
--	--

Anoche fui a un baile y un chico me besó,
le dije que era tonto y todo se acabó.

Mi hermana tuvo un hijo y la loca lo mató,
lo hizo picadillo y después se lo comió.

Al día siguiente la chica regresó,
con un ramo de flores pidiéndome perdón.

Pero se tiraron cuatro pedos y se ponen a
dormir, así. *(Las manos juntas en forma de
rezo debajo de una mejilla, con la cara
torcida)*

Hueso Obama

Hueso Obama
a comer
gelatina
gallentina.
¡Biceroy!
¡Myboy!

Me invitaron a una fiesta
me dieron de comer:
tortilla manoseada
Y desechos sin cocer.

Yo olía a hueso
hueso me besó.

Yo le di un hueso tonto

Rompe para atrás (se giran y se quedan
mirando una de espaldas a la otra)

Salta menéalo (mueven la cintura)

Rompe y ya está (se giran y se quedan
enfrente una a la otra).

Chicle (B)

Chicle
más chicle.

Salta que salta,

Menéalo menéalo, *(manos en cintura y
la mueven de forma sexy)*

Rompe que rompe, *(palmas mirando
hacia arriba y brazos un poco
plegados, tiran hacia atrás, como si
hicieran sexo pero con palmas hacia
arriba. Mueven también la cintura
cuando se acercan las manos)*

Machácalo machácalo, *(palmada
abierta mirando hacia arriba y puño le
da)*

Media vuelta y stop. *(Media vuelta y se
quedan quietas, la primera que se
mueva pierde)*

Chicle (D)

Chicle bazoca
Se infla y explota.

<p>y mi hermana se enojo.</p> <p>Mi hermana tuvo un debil (<i>palabra en inglés, traducido como demonio</i>) la loca lo mató.</p> <p>El primero que se mueve es quien lo mató.</p> <p>One two three yo me quedo así. (<i>Gesto libre, quien se mueva primero es el asesino</i>)</p> <p style="text-align: center;">Helado de cereza</p> <p>El helado de cereza me invitaron pa una fiesta. En esta fiesta había un chico y este chico me besó. y yo le dije: abusador.</p> <p>Catatón cata papeles sin papeles. Dime las vocales a ver si te las sabes A, E , I , O , UPA. (<i>Entrelazan brazos con movimiento de cintura al final</i>)</p>	<p>(<i>Al que le toca, se le aplaude la mano para ganar y si no la aplaude pierde</i>)</p>
<p style="text-align: center;">29.Un marinerito (B)</p> <p>Un marinerito me envió un papel. Donde me pedía que me casara con él.</p>	<p style="text-align: center;">30.Lecherita (B)</p> <p>La lechera ¿Dónde vas? ¿A por sopa o a por pan?</p>

Hasta que un día mi mamá cachó: *(con los dos dedos de las manos levandas a los lados, los mueven de arriba abajo, como entre comillas)*

-Dime chiquitita dime la verdad: si te quieres casar.

-No, mamá. No, papá. *(Mueve los dedos de lado a lado, negando)*

Soy muy chiquitita para ser mamá *(movimiento con los brazos de mecer).*

Llévame a la iglesia para conocer *(movimiento de expansión hacia los lados con los brazos)*

cómo se casa marido y mujer *(marido lo muestra con un dedo índice y mujer lo muestra con el otro dedo índice).*

¡Yo no me caso con ese animal,
a la basura lo voy a tirar!

Otro final:

Yo cogí la pluma y le contesté,
que me casaría pero no con él.

En algunas versiones se añade:

Ojo, con ojo *(cogen los índices y los ponen en los lados de los ojos como achinándolos)*

Nariz, con nariz *(acercan los índices en la nariz)*

Boca, con boca *(acercan los índices en la boca)*

¿Tienes novio?

¡Ya lo creo!

Que se llama

Don Tornero / Juan Mateo

Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis,
siete, ocho, nueve y diez.

La lechera (B)

La lechera ¿Dónde vas?

¿A follar o a cobrar?

¿Tienes novio?

Ya lo creo

que se llama: TodoTeo

Un dos tres cuatro cinco seis siete ocho
nueve diez

Lecherita (B)

¿Lecherita donde vas?

¿A por leche o a por pan?

¿Tienes novio?

Ya lo creo

que se llama Timoteo.

Bajo a la bodega
rompo una botella
mi mamá me pega
yo la pego a ella.

Subo al quinto piso
toco el tocadiscos
abro una ventana

Y estoy ahí. (*Movimiento con los brazos de expansión*)

Un marinerito (A)

Un marinerito me tiró un papel
El papel decía que me case con él. (*Hacen ver que leen un papel que tienen en las manos*)

Yo cogí una pluma y le contesté (*hacen ver que escriben en ese papel imaginado*)
que me casaría pero no con él. (*Hacen que no con el dedo índice*)

No mamá. (*Alargan el brazo con el dedo índice extendido y con golpe seco hacia lado derecho*)

No papá. (*Alargan el brazo con el dedo índice extendido y con golpe seco hacia lado izquierdo*)

Soy muy chiquitita para ser mamá. (*Ponen manos en puño delante de los ojos como llorando y luego hacen ver que mecen con las manos, balanceando con los brazos*).

Vamos a la iglesia para confesar: (*Manos juntas con la palmada hacia arriba tocándose*)
estás embarazada (*se cogen las manos en forma de cruz y van abriendo y cerrando de manera que mientras una la tiene cruzada la otra la tiene abierta. La abierta es la embarazada*).

sale una gitana
abro el cajón
me pongo el cinturón.
China, Japón, media vuelta y pom.

Lecherita (B)

Lecherita,
¿Dónde vas?
¿A por sopa o a por pan?
¿Tienes novio?
-Por supuesto,
que se llama, Juan Martero.

Rompo la botella,
mi mamá me pega,
yo la pego a ella.

Mi patito mea,
me pongo una mascarilla,
abro el cajón, me sale un cinturón.
Abro la ventana, me sale una gitana,
¡asiática, australiana, Europea!

<p style="text-align: center;">Un marinerito (B)</p> <p style="text-align: center;">Un marinerito me envió un papel donde me pedía que me casara con él. Yo di mi tarjeta y le acepté, ahora tengo hijos para mantener.</p> <p style="text-align: center;">Tengo que plahcar, tengo que lavar, y a mi maridito lo tengo que matar.</p> <p style="text-align: center;">Dos y dos son cuatro, cuatro y dos son seis. Seis y dos son ocho y ocho dieciséis. ¡Aprende la tableta que ya la canté!</p>	
<p style="text-align: center;">31. Teresa quería ser (B)</p> <p style="text-align: center;">Teresa quería ser enfermera de primera. Teresa quería ser enfermera de primera.</p> <p style="text-align: center;">¡Pinchazo! ¡Vacuna! (puño El niño está en la cuna bautizado por el cura. El niño a la basura, ¡Caradura! (moviendo el brazo derecho arriba y abajo, y dedo índice alzado)</p>	<p style="text-align: center;">32. Se murió Candela (B)</p> <p style="text-align: center;">Se murió Candela por lo linda que era. Derramó su sangre por la carretera.</p> <p style="text-align: center;">Bogotín, Bogotá. Hay un moro en la ciudad. Que se quite, que se quite, que lo van a atropellar.</p> <p style="text-align: center;">Por la A, ya se va. Por la B, ya se fue.</p>

	<p>Por la I, ya está aquí. Por la O, yo murió. Por la U, ¡Fuíste tu!</p>
<p>33.Las vocales (A)</p> <p>Con la A A biribiri ba Tengo una muñeca de cristal. Con la E E biribiri be Tengo una muñeca de papel. Con la O O biribiri bo Tengo una muñeca de cartón. Con la U U biribiri bu Tengo una muñeca como tú.</p>	<p>34.Calle 24 (B)</p> <p>En la calle lle veinte cuatro tro, ha habido do un asesinato to.</p> <p>Una vieja ja mató un gato to con la punta ta del zapato to.</p> <p>Pobre vieja pobre gato, pobre punta del zapato.</p>
<p>35.En la calle redonda (B)</p> <p><i>(Se pone una participante en el centro de un círculo creado por el resto de participantes. Esta participante hace los gestos descriptivos cuando finalizan los versos)</i></p> <p>En la calle redonda redonda <i>(movimiento circular con el brazo levantado hacia al cielo)</i></p> <p>hay una zapatería ría <i>(mano en pié)</i> donde van las chicas guapas <i>(gesto de apartarse el cabello largo hacia atrás)</i></p>	<p>36.Barbie (B)</p> <p>Barbie, péinate, píntate. Oye chico bésame.</p> <p>En la calle veinticuatro hay un grupo de mujeres que le enseñan a los hombres: karate, boxeo <i>(brazos cruzados en pecho)</i> y mucho coqueteo. <i>(Movimiento de hombros y cadera sexy)</i></p> <p>¡Azúcar, limón,</p>

<p>a tomarse las medidas, Cuarenta-y-tres. <i>(Pequeño golpecito con los dedos en hombros, cintura y nalga).</i></p> <p>Se levanta la faldilla ¡Olé, olá! <i>(Hacen ver que se levantan una falda)</i></p> <p>Un poquito más arriba ¡Olé, olá! <i>(El movimiento anterior exagerado).</i></p> <p>Se le ve la pichurrilla ¡Socorro, socorro! <i>(Manos a los laterales de la boca y chillan socorro hacia un lado y luego hacia otro)</i></p> <p>Y el pobre zapatero ¡Dinero, dinero! <i>(Un puño da golpe en la palma de la mano, dos veces)</i></p> <p>Se ha caído de la silla. ¡Aaahhh! <i>(Movimiento de cuerpo hacia atrás con la mano en la cabeza, como si se mareara).</i></p> <p>En el mercado de la bomba (B)</p> <p>En el mercado de la bomba hay una zapatería donde van las chicas guapas <i>(se tocan el pelo)</i> a tomarse la medida. <i>(Se cogen la cintura)</i></p> <p>Y los chicos de babosos se cayeron de la silla. Corona, cerveza, media vuelta. Cruzadas, abiertas <i>(cambian posición de los pies)</i></p> <p>Así soy yo (saltando cruzando pies)</p>	<p>cámaras y acción! <i>(Estiran un brazo y con el otro se dan golpes con la mano en el antebrazo)</i></p> <p>Abiertos, cerrados y para los costados, Y yo me quedo así. <i>(Posición escogida en libertad, generalmente sexualizada en el genero femenino).</i></p> <p>Barbie (B)</p> <p>En la calle veinticuatro hay un grupo de mujeres que le enseñan a los hombres: karate, boxeo y mucho coqueteo <i>(Movimiento de cintura y hacia abajo).</i></p> <p>Azúcar, limón y baja la presión. abierto cerrado <i>(siguiendo los movimientos con los pies hasta el final)</i> y para los costados.</p> <p>Adelante, atrás Y media vuelta va.</p> <p>Otro posible final:</p> <p>A ver quien se hace pipí en la trampa de mamá o de papá.</p>
--	--

En el mercado de la bomba (B)

En el mercado de la bomba
hay una zapatería (*mano en pié*)
y en esa zapatería
hay una chica muy bonita (*se tocan con una
mano el pelo*)
que se sube la faldilla (*con las manos de
abajo arriba como cogiendo algo hacia el
frente*)
y los chicos se avergüenzan (*mano en la
cabeza y la tuercen un poco*)
y se caen de la silla.

En esta versión, se añade:

Por eso nosotras, las chicas, les enseñan a los
varones:

karate (*un puño hacia un lado pero con el
puño delante del pecho*)

boxeo (*un puño hacia un lado pero con el
puño delante del pecho*)

y bombonceo (*con manos en puño delante de
pecho y codos hacia afuera, tensan y
distensan*) y mucho coqueteo a la hora del
recreo (*movimiento circular con cintura*)

China, Japón

¡Y ahí va un empujón! (*Se dan con las
caderas*)

Nosotras las mujeres (A)

Nosotras las mujeres
enseñamos a los hombres:
karate (*brazos cruzados y manos en
forma de puño*)
boxeo,
amor y coqueteo. (*Con los dedos
índices dibujar una espiral hacia
atrás, como peinar un rizo*)

Chicle (*señalar una mejilla con el
dedo*)

bombón (*señalar la otra mejilla*)

cámara (*hacer acción de sacar una
foto*)

acción (*hacer un “click” con la
cámara imaginaria*).

Acción,

acción,

Puño (*mostrarlo con vehemencia*),

puñito (*ídem, puño opuesto*)

Dime la boca

el nombre de:

A (*cruzar el brazo y dejarlo
suspendido en el hombro opuesto del
otro*)

E (*ídem*)

I (*ídem*)

O (*ídem*)

U (*flexionar las piernas hacia abajo*)

	Uuuuuh...
<p>37. Don Pepe y su barriga (B)</p> <p>Don Pepe y su barriguita ita ita (<i>con las manos cogidas frontalmente en balanceo</i>) se fue a matar a su mujer (<i>hace ver que tiene una arma y se la autoclava en el cuello, como un puñal</i>)</p> <p>porque no tenia dinero ero ero (<i>levanta el brazo y roza dos dedos, el gordo y el índice, en forma de dinero</i>)</p> <p>para irse a el tren ¡CHUCHU!. (<i>Hace movimiento de tirar la palanca que hace el sonido de chuchu</i>)</p> <p>En el tren había una chica chica chica (<i>movimientos de cadera y hacia abajo haciendo sentadillas</i>)</p> <p>y la chica tenía un bebé bebé (<i>movimiento con las manos cogidas frontalmente en balanceo, como meciendolo</i>).</p> <p>y el bebé se le cayó ¡CHIS PUM! (<i>palmada arriba y por debajo de una pierna que levanda</i>)</p> <p>y la chica se desmayó. (<i>Movimiento hacia atrás con el brazo y movimiento hacia atrás de la cabeza</i>).</p> <p>Don Pepe lo recogió (<i>movimiento de recoger del suelo algo con las dos manos mirando hacia arriba</i>)</p>	<p>38. Me gus (B)</p> <p>Me gusta un chiquillo de la calle seis Usa pantalones talla 106.</p> <p>Me pidió la mano le dije que no. (<i>signo de no con un dedo</i>)</p> <p>Me pidió un besito le dije que sí. (<i>signo parecido al del no pero en vez de mover el dedo de lateral mueve el dedo de arriba a bajo</i>)</p> <p>Se lo dió a otra y me puse celosa (<i>se giran de espaldas y cruzan los brazos</i>) me lo dió a mi (<i>se dan una palmada en el pecho propio</i>)</p> <p>y me puse feliz. (<i>se empujan el pelo supuestamente largo hacia atrás</i>)</p> <p>¡A la bim, a la bam, a la bim bom bam! (<i>Marcando una parte de la cara distinta cada vez</i>)</p> <p>Me lo dio, me lo dio, me lo dio aquí. (<i>Marcando una parte de la cara distinta cada vez y en el último se quedan unos segundos más</i>)</p> <p>Con sabor a frutillita, (<i>marcando una parte de la cara distinta cada vez</i>) con la puntita, (<i>marcando una parte de la cara distinta cada vez</i>)</p>

<p>y la chica lo agradeció. ¡MUA MUA! <i>(Se cogen de las manos y entrelazan los pies mientras se dan dos besos)</i></p> <p>Don Pepe se fue a París <i>(palmada arriba)</i> para ver cómo era París y no le gustó París. <i>(Perfilan la torre eiffel)</i></p> <p>Don Pepe se fue a la China <i>(se estiran los ojos con dedos)</i> para ver cómo era la China y no le gustó la China. Paris, China. <i>(Palmada por encima y luego por debajo de la pierna, combinando)</i></p>	<p>justo en la boquita. <i>(Marcan los labios con dos dedos y se dan un beso en sus propios dedos)</i></p>
<p>39.Chino mandarino (C)</p> <p>Soy el chino capuchino mandarin rin rin de la era de la era del Japón pon pon mis colegas de tamaño natural ral ral y por eso me divierto sin pensar ar ar.</p> <p>Al pasar por un camerino ino ino una china me estiró del coletín tín tín -Oye china yo no quiero discutir ir ir. Soy el chino capuchino mandarin rin rin.</p> <p>Chino mandarino (A)</p> <p>Soy un chino capuchino mandarín rín rín de la era de la era de Japón pon pon mis coletas de tamaño natural ral ral</p>	<p>40.Me está (B)</p> <p>Me está, Me está, Me está gustando un chico que anda en patineta con pantalones cortos, camisa y camiseta.</p> <p>Yo le pido un beso, él me lo devuelve, pasa por mi casa y le canto esta canción:</p> <p>Pepito quiere ser capitán de la marina, Pepito quiere ser capitán de un barco inglés.</p>

<p>y con ellas me divierto sin cesar.</p> <p>Al entrar en un cafetín tin tin una china me estiro del coletín tin tin -Oye china yo no quiero discutir tir tir. Soy el chino capuchino mandarín rin rin.</p>	<p><i>(A partir de aquí, cambio de coreografía, y pasa a ser específica, con puños y palma de las manos intercalando)</i></p> <p>Nosotras jugaremos con todo lo que podamos.</p> <p>Nosotras jugaremos con todo el corazón:</p> <p>Gimnasia <i>(hacen ver que corren)</i> boxeo <i>(hacen ver que se dan puñetazos)</i> y un poco de Chineo <i>(se estiran los ojos con los dedos).</i></p> <p>China, Japón. <i>(Manos en cruz sobre pecho)</i> <i>Hago una vuelta y pom (se giran y se dan un golpe cadera con cadera sin mirarse)</i></p>
<p>41.Un marinero (A)</p> <p>Marinero que has estado en la mar y mar y mar <i>(posición de mano en frente saludo militar tres veces).</i></p> <p>para ver si podía ver y ver y ver <i>(posición de mano en frente saludo militar tres veces)</i></p> <p>y lo único que pudo ver y ver y ver <i>(posición de mano en frente saludo militar tres veces)</i></p>	<p>42.Pepito (B)</p> <p>Pepito nació en París ¡Pío, pío! <i>(Dos palmadas por debajo de una pierna que levanta)</i></p> <p>Debajo de un papel/parque ¡Pío, pío! comiendo espinacas moviendo las petacas <i>(movimiento de cintura)</i></p>

<p>fue el fondo de la mar y mar y mar. (<i>Posición de mano en frente saludo militar tres veces</i>)</p>	<p>y uno, y dos, y tres, y cuatro, y cinco y seis. (Pasos para atrás y tocándose con la palma de las mano la nalga del culo) Seis, seis, seis. (<i>Saltando a la pata coja y hacia delante</i>) Cuarenta y seis. (<i>Saltando pies zig-zag</i>) Cruzados, abiertos, así soy yo. (<i>Saltando pies zig-zag</i>) Que salga la niña que ya perdió. (<i>Saltando pies zigzag y paran de golpe y creo que pierde la niña que tiene los pies cruzados</i>)</p>
<p>43.Frankenstein (A)</p> <p>En el castillo de Frankenstein, hay una leyenda que dice así:</p> <p>Bruja cara bruja. (<i>Brazos con manos acabadas en punta, haciendo de sombrero en la cabeza</i>)</p> <p>Oso dormilón. (<i>Manos en un lateral con cabeza inclinada en ellos</i>)</p> <p>Chica de los monstruos. (<i>Manos en gancho a la altura del pecho</i>)</p> <p>Niño inyección. (<i>Mano en puño da golpe en antebrazo contrario</i>)</p>	<p>44.Me subo a la torre (C)</p> <p>Me, me, me Me subo a la torre Toco la campana Mi padre me regaña Me hace unas preguntas Y yo se las contesto así:</p> <p>Joroba (<i>dedo gordo extendido como tururú en frente, los tres dedos del medio en puño y el último extendido hacia arriba</i>)</p> <p>Cerveza (<i>dedo gordo extendido en boca, los tres dedos del medio en puño</i>)</p> <p>Da media vuelta (media vuelta)</p>

Si me repites perderás. *(Al final de la frase hacen uno de los gestos anteriores, si es el mismo han perdido, así que pierden las dos).*

Frankenstein (B)

Este es el castillo de frankenstein,
Donde vive la bruja, *(triangulo en cabeza)*
la bella durmiente, *(manos debajo de cabeza inclinada)*
oso *(se hacen círculos en la frente)*, la osa *(se rodean los ojos)*
el oso Perozo *(se ponen los puños en la barbita)*
el pájaro sin alas *(manos hacia atrás de la espalda)*
la momia enyesada *(estira los brazos hacia adelante)*
el chico maravilla *(se coge de la cintura)*
y supermán *(extiende un brazo hacia arriba).*

(Hacen un personaje sin moverte al final hacen piedra papel tijera y luego dicen:)
Te sube la araña *(sube mano por la espalda)*
te clava el cuchillo *(puño da golpe en la espalda)*
te baja la sangre *(baja mano por espalda)*
y te da un calambre / y te da escalofrío *(Agita el pelo)*

Frankenstein (A)

La vuelta entera (la otra media vuelta)..

Cruzadas, abiertas y así soy yo (pies en zigzag).

Que salga la niña que ya perdió (pies en zigzag)

Me subo a la moto (C)

Me, me, me
me subo a la moto
traigo minifalda
mi novio me regaña.
Me hace unas preguntas
y yo se las contesto así: ¡Ay papasito!
(Manos en cadera y movimiento de cadera sexy).

Me subo a la moto (B)

Me su me su
me subo a la moto
mi padre me regaña
mi madre me defiende
y yo le contesto así: te amo.

Me subo a la cama (C)

Me subo a la cama
toco la campana
mi mama me pega
yo le pego a ella.

En el castillo de Frankenstein
vivía una bruja la bella durmiente
ojos venenosos bebes sangrientes.

Chuqui matando (*mano en puño cerrado
dando golpes a la palma de la otra mano
abierta*)
alguien volando/devorando
ahora no me dejes tu piel. (*Una se queda
dando puños a la palma de la otra mano
abierta mientras la otra persona levanta los
brazos poniéndoles encima de la cabeza*)

Frankenstein (B)

En el castillo de frankenstein
había una bruja,
la bella durmiente,
ojo pegajoso,
bebé sangriente,
chuky matando,
pájaro volando
Anabela mirando.
Frankenstein jugando.
No se vale repetir.

(Con gestos por cada uno de los personajes)

Subo al quinto piso
y escucho una canción que dice así:
Chinita (con dedos se estira los ojos)
Japón (brazos en cruz)
media vuelta y ¡Pum! (se dan media
vuelta y se dan nalga con nalga)

Me subo a la cama (B)

Me su me su.
Me subo a la cama
tiro la maleta.
Voy a la cocina
rompo la botella.
Mi mamá me pega
yo le pego a ella.

Me subo a la cama (B)

Llego a mi casa
tiro la mochila
mi mamá me pega
no la pego a ella.

Subo al cuarto piso
me pongo a estudiar:
China Japón, lento y Bum

45. Doctor Jano (O)

Doctor Jano cirujano
hoy tenemos que operar,
en la sala veinticuatro
a una chica de su edad.

Ella tiene veintiun años
y se llama Soledad.
Doctor Jano cirujano,
no se vaya a enamorar.

Pero recuerde que su padre es cirujano con
cuchillos en las manos y tijeras en los pies.

Doctor Jano (B)

Doctor Jano cirujano
hoy tenemos que operar
a una niña de veinte años
y su padre cirujano.
A la one, two, three.
¡Cachipum, cachipum!
¡Ahora sí!

Doctor Jano (O)

Doctor Jano cirujano
hoy tenemos que operar
en la sala veinticuatro
a una niña de su edad
que se llama Soledad.

46. Un vampiro soy (B)

Un vampiro soy
medio loco estoy.
Mi casa es un cementerio
mi cama es un ataúd.

¿Quién apagó la luz? ¡CHIM PUM!
¿Quién apagó la luz? ¡CHIM PUM!
¿Quién apagó la luz? (*Un piedra papel
tijeras y quien pierda se le tiene que
hacer lo siguiente en la espalda*)
Te sube la araña, (*le sube con los
dedos por la espalda a la otra*)
te clava el cuchillo, (*le da con un puño
en la espalda*)
te baja la sangre, (*baja los dedos por la
espalda de la otra*)
y te da escalofrío. (*Le hace cosquillitas
en la zona del riñon*)

Vampiro soy (B)

Un vampiro soy,
medio loco estoy, (*círculos con dedo
índice al lado de la cabeza*)
de día estudioso, (*hacen como si abren
algo con las manos*)
de noche pierdo la radio capital
y me creo superman.

<p>Doctor Jano cirujano no se vaya a enamorar. yo no me enamoro nunca, porque ya tengo mujer una hija medio tonta que hay que darle de comer.</p> <p>Pero resulta que es un tonto cirujano con tijeras en la mano que no sabe ni operar.</p> <p>Doctor Jano (O)</p> <p>Doctor Jano cirujano hoy tenemos que operar en la sala ciento cuatro a una chica de su edad.</p> <p>Ella lleva minifalda y se llama soledad Doctor Jano cirujano no se vaya a enamorar.</p> <p>Yo no me enamoro nunca porque ya tengo mujer y dos hijas medio locas que no saben ni leer.</p>	<p>Mi vicio es la sangre (<i>ponen las manos cerca de la boca y las dejan bajar por el cuello</i>) mi casa es un gran cementerio (<i>extienden en forma de círculo los brazos</i>) mi cama es un gran ataúd (<i>extienden en forma de círculo los brazos</i>) ¿Quién apagó la luz? ¡Cachi Pum! (<i>Una atrapa la mano de la otra y gana entonces la ganadora tiene que decir esto: </i>)</p> <p>Te entierro el cuchillo, (<i>puño marcado en espalda de la que ha perdido</i>) te corre la sangre (<i>acaricia con la mano hacia abajo por la espalda</i>) te sube la arañita (<i>acaricia con las dos manos hacia arriba por la espalda</i>) y te da un calambre. (<i>La pellizca arriba de la espalda</i>).</p>
<p>47.Frankenstein (B)</p> <p>Frankenstein fue a ver</p>	<p>48.Amarillo (C)</p> <p>Yoconocí, a un profesor</p>

<p>el castillo del vampiro.</p> <p>El vampiro Se encontró Un cartel Que decía:</p> <p>De la mar de la mar por aquí puedes pasar De delante corre mucho y el de atrás se quedará</p> <p>Una vieja gorda de la diversión acusa a pepito con esta canción:</p> <p>Pepito, tu eres el jefe de la banda de la banda de la wi ki ki</p> <p>Y a nosotros nos han dicho que nos enseña así:</p> <p>Karate, boxeo, y mucho coqueteo.</p>	<p>que en matemáticas me puso un dos.</p> <p>En inglés me puso un tres, y en historia, me suspendió.</p> <p>Amarillo se puso mi papá cuando le enseñé las notas de estemes.</p> <p>Colorada me puse yo también, cuando me enseñó, su nuevo cinturón.</p> <p>Me pegó, me castigó, me tiró por el balcón.</p> <p>Suerte que había un colchón, eso fue mi bendición.</p> <p>Subí por el ascensor me encontré al profesor, le pegué le castigué le tiré por el balcón.</p> <p>Suerte que no había colchón. Eso fue una maldición.</p>
---	---

<p style="text-align: center;">49. Debajo de la mesa (D)</p> <p>Debajo una mesa hay una carta escrita por tu novio ¿cómo se llama? ¿Te has besado alguna vez con él? (<u>NO</u>/SI) Entonces la carta es para ti, y las flores para ti. (gestos de intentar pasar rápido el gesto para que no le toque) (a quien le toca las flores, todo el mundo la aseñala y se ríe, la persona parece avergonzarse)</p> <p style="text-align: center;">Debajo de la mesa (D)</p> <p style="text-align: center;">Debajo de la mesa, hay una carta es de tu novio como se llama? ¿te has besado alguna vez con él? ¿Te has duchado alguna vez con él? ¿Te has sacado a pasear alguna vez? Pues ahora te lo quedastú ¡Tururú!</p>	<p style="text-align: center;">50. Pollito baby (A)</p> <p style="text-align: center;">Pollito baby Llamado baby liz Siento un amor por ti.</p> <p style="text-align: center;">Hoy celebramos Tus quince años En una discoteca Comiendo pollo asado Y un poco de bacalao.</p> <p style="text-align: center;">Llegó tu novia Interequiaron (de interactuar?) Con un pollito Llamado baby lizz.</p> <p style="text-align: center;">Así es la vida Con alegría. Así es la muerte Con agua ardiente. Así es la paz Comiendo pan (<i>la primera que pellizca a la otra en la barriga gana</i>)</p>
<p style="text-align: center;">51. Caperucita roja (B)</p> <p style="text-align: center;">Pum, pum ¿Quién es?</p> <p style="text-align: center;">Soy caperucita roja una niña muy celosa.</p> <p style="text-align: center;">En la calle veinticuatro</p>	<p style="text-align: center;">52. Pepsicola (A)</p> <p style="text-align: center;">Su su su de la juventud, te regalará una Pepsi Pepsi Pepsi, una Cola Cola Cola, una Pepsicola.</p>

una bruja mató un gato.
en la cuenta del zapato.

Si te veo
si te mueves
te daré un pellizquito en la nariz.
¡Achis!

Caperucita (B)

Tin tin ¿Quién es?
Soy caperucita roja
una niña muy celosa.

En la calle veinticuatro
Una vieja pisa un gato
Pobre vieja pobre gato
Pobre punta del zapato.

Si te mueves o te ríes

Se te/que haras un
beitisito/veinticinco/besito/bebecito/babysitter
A la bio a la bao (se tocan una mejilla y luego
la otra)

A la bim bom bao (se tocan una mejilla y
luego la otra)

El beso el beso me lo dio aquí (se tocan una
mejilla y luego la otra y cuando dicen aquí se
tocan la boca)

Caperucita (B)

Tin tin ¿Quién es?
Soy caperucita roja

En una versión llamada “Su su su (A)” se añade:

Si tu tienes un amigo de tu corazón,
que se hace el machito y es un
maricón.

Chicas y chicos escuchen bien,
porque la moda femenina
se divide en tres:

La pochera y la minifalda
y los chicos se caen de espaldas.
(*Mueven brazos hacia atrás como si se
desmayaran*)

Los calzones y los pantalones,
y las chicas se descomponen:
¡AAAAA! (*Dicen gritando y con
manos levantadas como asustada*)

Pepsicola (A)

Su su su
de la juventud,
vamos a jugar,
pero si me das:
Una Pepsi Pepsi Pepsi
Una Cola Cola Cola,
Una pepsicola.

<p>una niña muy celosa llevo pantalones, medias y tacones y zapatos de charol.</p> <p>En la calle veinticuatro hubo un asesinato una vieja ja mató a su gato to con la punta ta de su zapato to pobre vieja ja pobre gato to pobre punta ta de su zapato to.</p> <p>Si te ríes o te mueves el gato te pisará.</p>	
<p>53.Panadero (B)</p> <p>Levántate panadero, levántate para hacer el pan pan pan, que la chica de la esquina te viene a comprar el pan pan pan.</p>	<p>54.Perde tu (B) y (O)</p> <p>Pierde tu Pierde tu Pierde tu</p> <p><i>(cuando es O, es de tipo “cachipum” o “juego de piedra papel y tijeras”)</i></p>
<p>55.Pollito inglés (A)</p> <p>Sesente pollito inglés, el que se mueva va a perder. En el campo hay una serpiente Que nos muerde si te vas te perseguirá.</p>	<p>56.El chavo (B)</p> <p>Chavo chavito quién te peló Un peluquero ¿Cuánto te cobró? Uno dos tres (hacen con las piernas a cada número un paso hacia fuera, la</p>

	<p>primera que se caiga por tener las piernas demasiado abiertas pierde).</p>
<p>57.Helado de cereza (B)</p> <p>Helado de cereza vomitaron pa una fiesta en esta fiesta había un chico y ese chico me besó. y yo le dije: abusador.</p> <p>Cartazón carta papeles con papeles dime las vocales a ver si te las sabes: A E I O ¡UUUPAA! <i>(Ponen brazos extendidos con manos en hombros de la compañera y acaban enredadas y hacen un movimiento de cadera cuando dicen uuupaa)</i></p>	<p>58.El juego del equivocado (B)</p> <p>Este es el juego del vocado. El que se equivoque está enamorado. ¡Ula, ula! <i>(Movimiento de cintura)</i> ¡Cha, cha, cha! <i>(Brazos en cruz)</i> One two three <i>(Brazo extendido y con la mano contraria se dan tres golpes en el antebrazo)</i> Ábrete más. <i>(Abren las piernas)</i></p> <p>(La primera que se caiga pierde y tiene que hacer un reto)</p>
<p>59.Castillo del Rey David (B)</p> <p>En el castillo del rey David hay una chica que baila así ¡Ula, ula! <i>(Movimiento de cintura)</i> ¡Cha, cha, cha! <i>(Hacen la pinza con las manos cruzadas delante de la boca mirando para dentro)</i> Un dos tres <i>(Abren piernas la primera que se caiga pierde)</i></p>	<p>60.La gallina (C) o (O)</p> <p>Una gallina, ética peletica pelen pen pética pelada peluda pelen pen puda. <i>(Juego con cuerpo y pies)</i></p> <p>Ha de casarse con un gallo, ético peletico pelen pen pético pelado peludo pelen pen pudo. <i>(Juego con cuerpo y pies)</i></p>

	<p>Ha de tener cinco pollitos, ético Peletico pelen pen pético pelado peludo pelen pen pudo. (<i>Juego con cuerpo y pies</i>)</p>
<p>61.Frankenstein y Shakira (B)</p> <p>Frankenstein y Shakira, se casaron a la iglesia y tuvieron una hija. La llamaron: Asesina / Shakirita.</p> <p>Asesina fue a la escuela, le enseñaron las vocales A, E, I, O, U. El burrito sabe más que tu Y la vaca eres tú.</p> <p>También existe una versión donde la pareja de Frankenstein es la Morticia.</p>	<p>62.Miliquituli (O)</p> <p>Miliquituli Miliquituli dramatuli La potinguele La farmacia potásica La potinguele Menudo carnaval ¡CAI, CAI!</p> <p>Miliquituli (O)</p> <p>Miliquituli Camatuli La potinguele La potinguele De la república soviética maléfica Del canal de sonrisas.</p> <p>Miliquituli (O)</p> <p>Miliquitulilacatulilapotínguele, se fue a la éticapoéticasinfónica. Miliquitulilacatulilapotínguele, y tocale la flautica la lalalala.</p>
<p>63.Colorín colorado (B)</p> <p>Colorín, colorado Nadie sabe qué ha pasado Una niña se ha meado</p>	<p>64.Paloma (A)</p> <p>Era una paloma, punto y coma, que perdió su nido,</p>

<p>Y se ha quedado así: Colorín, colorado (<i>pies zigzag</i>) nadie sabe qué ha pasado (<i>pies zigzag</i>) una niña se ha meado (<i>pies zigzag</i>) y se ha quedado así. (Repiten toda la canción con <i>pies zigzag</i>, quien se quede con las piernas abiertas es la que se ha hecho pis)</p> <p>Chapulín Colorado (B)</p> <p>Chapulín colorado Me hago pis o me aguanto <i>(se repite con pies zigzag a ver quien tiene las piernas abiertas que ha hecho pis)</i></p> <p>Colorín, Colorado (B)</p> <p>Colorín, colorado, estecuento se ha acabado. Una niña se ha hechopis, y se ha quedado así. <i>(Se repite canción con saltando con piernas abiertas y cerradas, quien se queda con las piernas abiertas, es quien se ha hechopipi).</i></p>	<p>punto y seguido, que perdió su amante, punto y aparte, pobre animal, punto y final.</p> <p>Punto y Coma (A)</p> <p>Coma, punto y coma. Lo que ves unido, punto y seguido. Lo que vi en el parque, punto y aparte, Era lagrimal, punto y final.</p>
<p>65. Contar (O)</p> <p>Uno Uno dos Uno dos tres Uno dos tres cuatro</p>	<p>67. Rey de Roma (O)</p> <p>El rey de Roma tiene una hija que juega al Ula ula (<i>manos en la cintura movimiento sexy</i>)</p>

<p>Uno dos tres cuatro cinco Uno dos tres cuatro cinco seis Uno dos tres cuatro cinco seis siete Uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho Uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve Uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez.</p> <p><i>(Escuchada también en inglés).</i></p>	<p>Cha cha cha (<i>saltitos con manos en la cintura</i>) Cha cha cha Uno dos tres (<i>abren las piernas, y la primera que se cae pierde</i>)</p>
<p>68.Dos policías de la UVC (C)</p> <p>Los policías de la UVC (<i>Unidad de Vigilancia Comunitari</i>) tomaban café sin saber por qué. Uno era rubio rubio catalán, el otro era moreno que tampoco estaba mal.</p> <p>¡Yes yes yes! Te lo digo en inglés. ¡Oui oui oui! Te lo vuelvo a repetir. Te amo, te amo, te amo, te amo mucho. Que te quiero, te lo digo en castellano.</p> <p>Dos policías de la UVC</p> <p>Dos policías de la UVC sin saber por qué.</p>	<p>69.Naranjita (B)</p> <p>Naranjita ta se pasa por un medio comedor. No la mates con cuchillo, (<i>estiran manos hacia arriba y juntan manos</i>) mátala con tenedor. (<i>Brazos en forma de tenedor</i>) ¡Oh! Rosa color de mariposa (<i>alean los brazos</i>) ¡Oh! Azul color de avestruz (<i>ensanchan los lados abriendo brazos</i>) ¡Oh! Verde color de la peste, (<i>se pinzan la nariz con dedos</i>) pistacho azul. ¡Pido! (<i>La primera que lo dice, hace juego de eliminatoria con puños cantando lo siguiente: </i>) ¡Ring ring! Llaman a la puerta ¡Ring ring!</p>

<p>Uno era otro y otro catalán. <i>(Algo más que no comprendo)</i> Te lo digo en castellano.</p>	<p>Yo no sé quién es ¡Ring ring! Es la policía que viene a por ti</p>
<p>70.Pato Donald (B)</p> <p>Pato Donald Fue a la feria a comprarse un par de medias pero medias no había Pato Donald se reía de las tetas de su tía.</p> <p>¡Me pido! <i>(hacen eliminatoria con puños cantando esta canción:)</i></p> <p>A e i o u Burrito como tu que no sabes ni la u ¡Tu ru ru! Que yo sé más que tú.</p>	<p>71.En el patio de mi casa (D)</p> <p>En el patio de mi casa hay un perro muerto el que pica cinco se lo come muerto. <i>(Uno dos tres cuatro seis...no pueden decir el número cinco en ninguno de los números)</i></p> <p><i>(pierde el que se queda pensando y también el que diga cinco)</i></p>
<p>72.Mini mini mini (B)</p> <p>Mini mini mini. Soy capitán. <i>(mano en horizontal en frente de la cabeza)</i> Mini mini mini. Soy capitán. A la one, a la two, a la three</p>	<p>73.Máquina de coser (B)</p> <p>La ma, la ma, la máquina de coser, la mi, la mi, la mía no cose bien.</p> <p>Ay mamá No quiero ir a la escuela</p>

<p>Soy capitán. (<i>Mano en horizontal en frente de la cabeza</i>)</p> <p>Mini mini mini.</p> <p>Me enamoré. (<i>Con manos forma de corazón en pecho</i>).</p> <p>Mini mini mini.</p> <p>Me enamoré.</p> <p>A la one, a la two, a la three</p> <p>Me enamoré.</p> <p>Mini mini mini.</p> <p>Me casé. (<i>Brazos extendidos en forma de círculo</i>)</p> <p>Mini mini mini.</p> <p>Me casé.</p> <p>A la one, a la two, a la three</p> <p>Me casé.</p> <p>Mini mini mini</p> <p>Me embarazé. (<i>Brazos meciendo</i>)</p> <p>Mini mini mini.</p> <p>Me embarzaé</p> <p>A la one, a la two, a la three</p> <p>Me embarazé</p> <p>Mini mini mini</p> <p>Al hospital. (<i>Agitando mano</i>)</p> <p>Mini mini mini.</p> <p>Al hospital.</p> <p>A la one, a la two, a la three</p> <p>Al hospital.</p>	<p>porque tengo varicela.</p> <p>Ay mamá</p> <p>no quiero ir al salón</p> <p>porque tengo el sarampión.</p> <p>Me gus Me gus</p> <p>me gusta un chiquillo de la calle seis</p> <p>usa pantalones talla cinco y seis.</p> <p>Me pidió la mano</p> <p>le dije que no. (<i>Hacen que no con la mano apoyada en brazo contrario</i>)</p> <p>Me pidió un besito</p> <p>y le dije que sí. (<i>Asienten con cabeza</i>)</p> <p>Se lo dió a otra</p> <p>me puse celosa. (<i>Brazos en cruz y miran de lado</i>)</p> <p>Me lo dió a mi</p> <p>Y me puse feliz. (<i>Sonríen y saltan haciendo círculo con las manos</i>)</p> <p>Aquí aquí aquí.</p> <p>Me lo dio aquí.</p> <p>En la cama de mi abuelita</p> <p>con sabor a frutillita</p> <p>Máquina de coser (B)</p> <p>La má, la má, la máquina de coser,</p>
--	--

<p>Mini mini mini Nació el bebé (<i>brazos meciendo</i>)</p> <p>Mini mini mini Nació el bebé A la one, a la two, a la three Nació el bebé.</p> <p>Mini mini mini Creció el bebé (<i>un brazo se extiende hacia arriba como midiendo</i>)</p> <p>Mini mini mini Creció el bebé A la one, a la two, a la three Creció el bebé.</p>	<p>la mi, la mi, la mía no cose bien. Mi mamá no fue a la escuela porque tiene varicela. Mi papá no fue al salón porque tiene sarampión.</p> <p>Me gus, me gus, me gusta un chico de por, de por, de por mi casa. Me pidió la mano le dije que no, me pidió un besito le dije que sí.</p> <p>A la bim, a la bam, a la bim bom bam. Me lo dió, me lo dió, me lo dió aquí. (<i>Se marcan diferentes zonas del rostro y hombros</i>)</p> <p>Me lo siguió, me lo siguió, me lo siguió aquí. (<i>Lo mismo que antes</i>)</p>
<p>74.Toma tómallo</p> <p>Toma tómallo, Ia ia o o Dale un beso al que te gusta Y dale otro al que no. Ia ia o o</p>	<p>75.Silencio (A)</p> <p>Silencio Sh.</p>
<p>76.Ensalada (A)</p> <p>Para hacer una buena ensalada se necesita estar sal aceite vinagre</p>	<p>77.Popeye marino soy (C)</p> <p>Popeye marino soy ¡Pu pu! Debajo de un cañón ñón ñón comiendo espinacas</p>

y picante picante picante

El árbol (A)

El árbol en la cueva
muy solito con una cocinera
que lo trataba muy bien.

Pero un día al árbol
se le ocurrió:
¿Por qué no salgo de la cueva
así conozco todo el barrio?

Un día la cocinera lo descubrió
y ella se enojó
y le dijo:
-Ven aquí
que te tiro al baño
para que conozcas el barrio.
Pero no de allá
sino el del baño.

Ven aquí,
le dijo que no
Ven aquí,
le dijo sí.
La cocinera no sabe qué decir.

Pues déjame decidir:

Sí o no.

Así que cuando toque,
tenéis que dejar las manos quietas,
A ver si digo sí o no.

notando la lata

Popeye marino soy ¡Pu pu!

Don Juan (B)

Don Juan y su barriga riga riga
Fue a matar a su mujer jer jer (*ponen
la mano en horizontal delante de
cuello y lo mueven de un lado al otro
con línea recta y gesto rápido, dos o
tres veces*)

porque no tenía dinero ero ero
para irse a tomar un té.

El té lo vió en la mesa mesa mesa,
en la mesa había un huequito quito
quito,
por donde bajaba un tren chu chu.

En el tren había una chica chica chica
(*se tocan el pelo como si lo llevaran en
una coleta y le dieran vueltas*)
y esta chica tenía un bebé, mamá, papá
(*mecen con los brazos*)

y el bebé se le cayó chis plus (*palmada
encima de pierna palmada por debajo
de pierna*)

y la chica se desmayó oh no (*mano en
cabeza y ligero movimiento hacia
atrás con cuello y cabeza*)

y Don Juan la rescató, ¡Supermán en
calzoncillos! (*se cogen las dos manos*)

<p><i>(Si elige si quiere decir que supuestamente le tiran al baño)</i></p>	<p>Mi amor, <i>(acercan cuerpos, una cabeza en la derecha y una cabeza en la izquierda)</i></p> <p>mi vida, <i>(acercan cuerpos, una cabeza en la derecha y una cabeza en la izquierda)</i></p> <p>mi rata, <i>(acercan cuerpos, una cabeza en la derecha y una cabeza en la izquierda)</i></p> <p>podrida, <i>(acercan cuerpos, una cabeza en la derecha y una cabeza en la izquierda)</i></p> <p>muá muá. <i>(Acercan cuerpos, una cabeza en la derecha y una cabeza en la izquierda)</i></p> <p>Ayyy <i>(se acercan un poco para darse frente con frente pero paran antes, y una de ellas saca la lengua)</i></p>
<p>78.Indio mapache (O)</p> <p>Indio mapache se escribe con hache.</p> <p>Vamos a ver si nos sale la letra Hache. <i>(Se van cruzando los brazos con manos en los</i></p>	<p>79.Naranja, piña, limón (B)</p> <p>Naranja piña limón mon mon. Macarena macarena macarrón rrón rrón.</p> <p>Mataron a Don Ramon mon mon. Balazo en el corazón zón zón.</p> <p>El doctor le recetó tó tó</p>

<p><i>hombros. Al final se cogen las manos y hacen vuelta, si cuando la dan están bien cogidas es que sí, ganan).</i></p>	<p>naranja piña limón món món</p>
<p>80.El chavo (A)</p> <p>El chavo estaba llorando en su barrio Porque estaba triste porque le pegaron una cachetada Y él no podía soportar que lo hagan llorar.</p> <p>Entonces se le ocurrió una idea Para que se pongan celosos todos los chavos</p>	<p>81.Cole Colectivo (D)</p> <p>En el cole colectivo se ha perdido mi marido. De color iba vestido en el cole colectivo. <i>(Tiene que elegir un color y si lo tienen han de salir)</i> “Azúl” Si este color lo tiene usted, por favor, retírese.</p>
<p>82.Gelatina de cereza (B)</p> <p>Gelatina de cereza. Me invitaron a una fiesta, en esa fiesta había un chico. Ese chico me besó yo le dije descarado, a su madre vieja loca, a su padre borrachín, a su gato lavaplatos, a su perro callejero, a su hermana sacamocos.</p> <p>Yo me casé con un delincuente que tenía piojos hasta en la frente. Yo se los quité con agua caliente. Con jabón, con agua</p>	<p>83.Ee tra tra tra (O) (B)</p> <p>E e e tra tra tra tra E e e ya ya ya E e e o o o A a a</p> <p>Con una dos. Con tres hacen Y. Con cuatro hacen O. Y muchos que sobran los vamos a ganar.</p> <p>La vuelta así. El juego así. El chinito vamos a ir. A la playa soy así.</p>

<p>y el que se mueva le doy una patada.</p>	
<p>84. Michael Jackson (B)</p> <p>Michael Jackson se ha casado con tres mujeres: Una tía boing boing La otra tía la la la La otra tía: Mickeal Jackson</p>	<p>85. Aineta Galeta (B)</p> <p>Aineta galeta Piruleta Rodooneta. Aineta galeta Rodoneta⁷</p>
<p>86. One, Two, Three (B)</p> <p>A la one two three frente, cara. A la one two three mano, codo. A la one two three frente, cara, mano, codo.</p> <p>A la one two three Punta, pie. (Se repite dos veces) A la one two three, frente, cara, mano, codo, punta, pié.</p> <p>A la one two three Señorita (bajando en forma de sentadilla rápida mientras las manos hacen reverencia),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita.</p>	<p>87. Ayer fui a china (B)</p> <p>Ayer fui a China para ver como era China y todo era China. A wiri wiri/ Ooh China.</p> <p>Ayer fui a España para ver como era España y todo era España. A wiri wiri/ Ooh China, España.</p> <p>Ayer fui a arriba para ver como era arriba y todo era arriba. A wiri wiri/ Ooh China, España, Arriba.</p> <p>Ayer fui abajo para ver como era abajo</p>

⁷ Se añade este juego de mano por ser el único escuchado a nivel popular (y no dentro del marco formal de la educación) en lengua catalana en territorio catalán.

<p>A la one two three Caballero (brazo derecho doblado en estómago y espalda tirándola hacia adelante, como saludo),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero.</p> <p>A la one two three Compro un huevo,</p> <p>A la one two three (mano la acercan a frente en forma redonda) Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo.</p> <p>A la one two three Se me cae (lo tira),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae.</p> <p>A la one two three Lo recojo (hace ver que lo recoje),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo.</p>	<p>y todo era abajo. A wiri wiri/ Ooh China, España, Arriba, Abajo.</p> <p>Ayer fui a un lado para ver como era un lado y todo era lado. A wiri wiri/ Ooh China España Arriba Abajo a un lado.</p> <p>Ayer fui al otro para ver como era el otro y todo era el otro. A wiri wiri/ Ooh China España Arriba Abajo a un lado el otro.</p> <p>Ayer fui al medio para ver como era el medio y todo era el medio. A wiri wiri/ Ooh China España Arriba Abajo a un lado al otro al medio.</p> <p>Ayer fui al mundo para ver como era el mundo y todo era el mundo. A wiri wiri/ Ooh China España Arriba Abajo a un lado al otro al medio al mundo.</p> <p>Ayer fui al fin para ver como era el fin y todo era el fin. A wiri wiri/Ooh fin.</p>
--	---

<p>A la one two three Me lo como (mano hacia la boca),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo, me lo como.</p> <p>A la one two three Voy al baño (corren),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo, me lo como, voy al baño.</p> <p>A la one two three Lo vomito (manos de boca hacia fuera),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo, me lo como, voy al baño, lo vomito.</p> <p>A la one two three Pasa un perro,</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo, me lo como, voy al baño, lo vomito, pasa un perro.</p>	<p>Ayer fui (B)</p> <p>Yo me fui a China para ver como era China todo era China ooo ooo China.</p> <p>Yo me fui a Ole le para ver como era ole le todo era ole le ooo ooo ole le.</p> <p>Yo me fui a Washington (<i>como forma de flor</i>) para ver como era Washington. todo era Washington oooo ooo Washington.</p> <p>yo me fui a crash para ver como era crash todo era crash ooo oo crash</p> <p>Yo me fui a la China para ver como era ole le todo era Washington oooo oo crash.</p> <p>Pepito fue (B)</p> <p>Pepito fue a la China (dedos estirando ojos)</p>
--	---

<p>A la one two three Se lo come (mano hacia la boca),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo, me lo como, voy al baño, lo vomito, pasa un perro y se lo come.</p> <p>A la one two three Lo vomita (mano de boca hacia fuera),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo, me lo como, voy al baño, lo vomito, pasa un perro, se lo come, lo vomita.</p> <p>A la one two three Cocacola (con dedo gordo de la mano hace ver que bebe),</p> <p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo, me lo como, voy al baño, lo vomito, pasa un perro, se lo come, lo vomita, cocacola.</p> <p>A la one two three Se acabó (manos cruzadas una encima de la otra y las separan rápidamente hacia los lados horizontalmente),</p>	<p>para ver como era China (dedos estirando ojos) y todo era China (dedos estirando ojos) pues palo, palito, China (dedos estirando ojos)</p> <p>Pepito fue a Japón (<i>manos con palmas de la propia niña tocándose, y lomo bajando, saludo japonés</i>) para ver cómo era Japón y todo era Japón pues palo, palito, China, Japón.</p> <p>Pepito fue a Venezuela (<i>tocan con el pie en el suelo dos veces, abriendo la pierna hacia el mismo lado, con el pie, una niña la pierna derecha y la otra la izquierda</i>) para ver cómo era Venezuela y todo era Venezuela. Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela.</p> <p>Pepito fue a Veracruz (<i>brazos en cruz en pecho</i>) para ver cómo era Veracruz y todo era Veracruz. Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela “suela suela”, Veracruz “cruz, cruz”.</p> <p>Pepito fue a Tokio (<i>se tocan los hombros propios</i>)</p>
---	---

<p>A la one two three Frente, cara, mano, codo, punta, pié, señorita, caballero, compro un huevo, se me cae, lo recojo, me lo como, voy al baño, lo vomito, pasa un perro, se lo come, lo vomita, cocacola, se acabó.</p> <p>Un dos tres (B)</p> <p>Un dos tres frente cara. (<i>Señalando cada parte con dedo índice</i>)</p> <p>Un dos tres mano codo.</p> <p>Un dos tres frente cara mano codo.</p> <p>Un dos tres punta pie. (<i>a partir de aquí, en cada estrofa nueva, se repite el concepto presentado</i>)</p> <p>Un dos tres frente cara mano codo punta pie.</p> <p>Un dos tres señorita. (<i>Se coge de la cintura con las dos manos</i>)</p> <p>Un dos tres frente cara mano codo punta pie señorita.</p> <p>Un dos tres caballero. (<i>Brazos cruzados</i>)</p> <p>Un dos tres</p>	<p>para ver cómo era Tokio y todo era Tokio.</p> <p>Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela “suela suela”, Veracruz “cruz, cruz”, Tokio.</p> <p>Pepito fue a Los Ángeles (<i>hacen circulo con brazos en el aire, empezando desde el medio y haciendo la semiesfera hacia los lados</i>).</p> <p>para ver cómo era Los Ángeles y todo era los Ángeles.</p> <p>Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela “suela suela”, Veracruz “cruz, cruz”, Tokio, Los Ángeles.</p> <p>Pepito fue a México (<i>movimiento lateral con la cabeza hacia un lado acompañado de un ligero toque lateral con el hombro hacia el mismo lado</i>)</p> <p>para ver cómo era México y todo era México.</p> <p>Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela “suela suela”, Veracruz “cruz, cruz”, Tokio, Los Ángeles.</p> <p>Pepito fue a Hawái (<i>manos imitan movimiento de una ola</i>)</p> <p>para ver cómo era Hawái y todo era Hawái.</p> <p>Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela “suela suela”, Veracruz</p>
---	--

<p>frente cara mano codo punta pie señorita caballero.</p> <p>Un dos tres parto un huevo. (<i>Mano en puñu y con la otra se le da golpe</i>)</p> <p>Un dos tres frente cara mano codo punta pie señorita caballero parto un huevo.</p> <p>Un dos tres me lo como. (<i>Mano hacia la boca</i>)</p> <p>Un dos tres frente cara mano codo punta pie señorita caballero parto un huevo me lo como.</p> <p>Un dos tres lo vomito. (<i>Movimiento con la boca con lengua hacia fuera</i>)</p> <p>Un dos tres frente cara mano codo punta pie señorita caballero parto un huevo me lo como lo vomito.</p> <p>Un dos tres tomo agua. (<i>Dedo pulgar hacia la boca desde frente</i>)</p> <p>Un dos tres frente cara mano codo punta pie señorita caballero parto un huevo me lo como lo vomito tomo agua.</p> <p>Un dos tres</p>	<p>“cruz, cruz”, Tokio, Los Ángeles, Hawái.</p> <p>Pepito fue a Canadá (<i>se coge la propia barbilla y mejilla con las dos manos</i>) para ver cómo era Canadá y todo era Canadá.</p> <p>Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela “suela suela”, Veracruz “cruz, cruz”, Tokio, Los Ángeles, Hawái, Canadá.</p> <p>Pepito fue a Chile (<i>dos dedos al lado de la boca por la izquierda y cuando acaban de decir chile aspiran hacia dentro, como imitando que fuman pero con los dedos al lado y no delante</i>) para ver cómo era Chile y todo era Chile.</p> <p>Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela “suela suela”, Veracruz “cruz, cruz”, Tokio, Los Ángeles, Hawái, Canadá, Chile.</p> <p>Pepito fue a Cuba (<i>dedo gordo delante de boca y los otros dedos en puño, menos el dedo pequeño que está estirado , y movimiento con cabeza de beber algo</i>) para ver cómo era Cuba y todo era Cuba.</p> <p>Pues palo, palito, China, Japón, Venezuela “suela suela”, Veracruz</p>
--	---

tomo Pepsi. (*Dedo pulgar hacia la boca pero con cabeza inclinada hacia un lado*)

Un dos tres

frente cara mano codo punta pie señorita
caballero parto un huevo me lo como lo
vomito tomo agua tomo Pepsi.

Un dos tres

voy al baño. (*Sentadilla*)

Un dos tres

Frente cara mano codo punta pie señorita
caballero parto un huevo me lo como lo
vomito tomo agua tomo Pepsi voy al baño.

Un dos tres

se acabó. (*Manos cruzadas delante del pecho y las extienden abiertas hacia los lados, con brazos extendidos*)

Un dos tres

frente cara mano codo punta pie señorita
caballero parto un huevo me lo como lo
vomito tomo agua tomo Pepsi voy al baño se
acabó.

“cruz, cruz”, Tokio, Los Ángeles,
Hawái, Canadá, Chile, Cuba.

