

Pere Lavega

El juego y la tradición en la educación de valores

Resumen

Jugar, aprender, educar, relacionarse... son formas verbales que al con-jugarse activan la parte más profunda del ser humano. A diferencia de los juegos inventados para una ocasión o los ejercicios impuestos en un entrenamiento deportivo, los juegos tradicionales están dotados de una especificidad asociada a un conjunto de procesos, relaciones y formas de organización social dignos de ser reconocidos y potenciados en cualquier propuesta pedagógica. Al tratarse de manifestaciones populares, generalmente el conocimiento se ha establecido mediante la palabra, la observación y sobre todo sobre la propia acción motriz de jugar.

El joc i la tradició en l'educació de valors

Jugar, aprendre, educar, relacionar-se... són formes verbals que en con-jugar-se activen la part més profunda de l'ésser humà. A diferència dels jocs inventats per una ocasió o els exercicis imposats en un entrenament esportiu, els jocs tradicionals són dotats d'una especificitat associada a un conjunt de processos, relacions i formes d'organització social dignes de ser reconeguts i potenciats en qualsevol proposta pedagògica. En tractar-se de manifestacions populars, generalment el coneixement s'ha establert mitjançant la paraula, l'observació i sobretot sobre la mateixa acció motriu de jugar.

Play and tradition in the education of values

Playing, learning, educating and relating are all verbal forms which when combined activate the innermost part of the human being. Unlike games invented for a specific occasion or exercises imposed in training for sports, traditional games have a specific nature associated with a range of processes, relationships and types of social organisation worthy of recognition and consideration in any pedagogical approach. Because they are popular manifestations, knowledge of them has been passed on from mouth to mouth, by observation and above all by the driving force of play itself.

Autor: Pere Lavega Burgués

Artículo: El juego y la tradición en la educación de valores

Referencia: Educación Social, núm. 33 pp.

Dirección profesional: INEFC-Lleida (Centro adscrito a la Universitat de Lleida). plavega@inefc.udl.es

▲ Introducción

Jugar, aprender, educar, relacionarse... son formas verbales que al con-jugarse activan la parte más profunda del ser humano. A diferencia de los juegos inventados para una ocasión o los ejercicios impuestos en un entrenamiento deportivo, los juegos tradicionales están dotados de una especificidad asociada a un conjunto de procesos, relaciones y formas de organización social dignos de ser reconocidos y potenciados en cualquier propuesta pedagógica.



Los juegos tradicionales son prácticas lúdicas cuyas reglas se han aprendido generalmente mediante la transmisión oral. Al tratarse de manifestaciones populares generalmente el conocimiento se ha establecido mediante la palabra, la observación y sobre todo sobre la propia acción motriz de jugar. Es precisamente por esta condición, por encontrarse al alcance de cualquier persona, por lo que estas prácticas constituyen un extraordinario legado de aprendizajes, usos y costumbres sociales y culturales.

En cada lugar (pueblo, aldea o barrio de ciudad) los juegos tradicionales suelen ir acompañados de rasgos locales que confirman su estrecha relación con el entorno que les rodea. Del mismo modo en cada época histórica los juegos tradicionales se manifiestan bajo apariencias, símbolos y significados peculiares.

Por este motivo, la visión contextualizada de los juegos tradicionales comporta considerar estas prácticas en relación con las dos coordenadas de espacio (geografía) y tiempo (época histórica), en cuyo marco de actuación cualquier práctica lúdica adquiere su principal sentido y significación sociocultural.

Es en este marco conceptual que se puede afirmar que cada juego tradicional constituye una especie de microsociedad o laboratorio social, en el cual los protagonistas mediante la tradición adquieren un conjunto extraordinario de maneras concretas de aprender a relacionarse.

La visión contextualizada de juegos tradicionales remite al concepto de **etnomotricidad** (Parlebas, 2001) entendido como “*el campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado*” (pág. 227).

Mediante los juegos tradicionales sus protagonistas expresan de una forma tan simple como profunda una manera peculiar de organizar sus relaciones sociales, es decir, reflejan un modo específico de relacionarse, vivir y entender la vida.

Parlebas, creador de la ciencia de la acción motriz o praxiología motriz, muestra sabiamente que al aplicar la teoría de sistemas, cada juego tradicional se puede concebir como un sistema praxiológico, cuyos componentes están ordenados de un modo lógico, presentando unos mecanismos de funcionamiento y unas propiedades distintas en cada caso. Independientemente de quienes sean sus jugadores, todo juego dispone de una gramática o una

Mediante los juegos tradicionales sus protagonistas reflejan un modo específico de relacionarse, vivir y entender la vida

partitura que al interpretarse hace emerger distintas acciones motrices (*notas musicales* expresadas motrizmente). La persona que participa de un juego tradicional es un actor que interpreta sus *leyes internas* o *gramática* protagonizando acciones motrices individualizadas.

En este marco, el concepto de *lógica interna* es clave para entender que en cualquier juego los jugadores son conducidos a participar de un determinado tipo de relaciones internas; es decir, sus reglas delimitan un sistema de derechos y obligaciones que todo jugador deberá de conocer, respetar e interpretar motrizmente. Cuando una persona decide practicar diferentes situaciones de juegos tradicionales rápidamente se constata que sus adaptaciones y respuestas (conductas motrices) son muy distintas para cada práctica; eso es debido a que la persona está interpretando diferentes tipos de lógicas internas, diferentes clases de relaciones motrices. Así, por ejemplo, en el juego de las carreras de cántaros la relación entre los protagonistas es distinta a la del juego de la tala; en el juego del escondite el espacio se usa de modo distinto respecto al juego de los bolos; en el balón tiro (cementerio, balón prisionero) la pelota se utiliza de modo distinto respecto al juego de la pelota valenciana; en el juego del marro, la relación con el tiempo es distinta respecto al juego del 1,2,3 butifarra de payés (*Botifarra de pagès*)

Al mismo tiempo, también es fácil observar que varios jugadores participando en un mismo juego deben adaptarse a las mismas regularidades que impone la lógica interna de esa práctica. Todo jugador en el juego del pañuelo por equipos, va a tener que salir cuando se le indique su nombre; rápidamente tendrá que leer al contrario para tratar de engañarle en poco tiempo; las fintas, el cálculo de posibilidades de éxito y fracaso; el contacto cuerpo a cuerpo; la manera peculiar de coger el pañuelo o las formas de relacionarse con los subespacios del terreno de juego... son rasgos pertinentes, distintivos de la lógica interna de este juego tradicional.

Hacer uso del concepto de lógica interna supone considerar que las acciones motrices que se protagonizan en cualquier juego (saltar, correr, perseguir o golpear una bola) son el resultado del conjunto de relaciones que tiene el jugador con los otros protagonistas, con el espacio, con los objetos materiales y con el tiempo.

En el caso de los juegos tradicionales la lógica interna lleva el sello de la cultura que lo ha originado, evidenciando un verdadero patrimonio lúdico, caracterizado por un conjunto singular de relaciones, aprendizajes y simbolismos.

“los juegos están en consonancia con la cultura a la que pertenecen, sobre todo en cuanto a las características de su lógica interna, que ilustran los valores y el simbolismo subyacentes de esa cultura: relaciones de poder, función de la violencia, imágenes del hombre y la mujer, formas de sociabilidad, contacto con el entorno...” (Parlebas, 2001:223)

Parlebas (2001) al investigar los juegos tradicionales del siglo XVII reflejados en la obra de Stella trata de desvelar los rasgos que se manifiestan en las prácticas lúdicas de esa época. Su trabajo pausado y minucioso permite aseverar conclusiones muy elocuentes: son juegos protagonizados principalmente por el género masculino; no hacen uso de un terreno acondicionado, fijo, o preparado para esta finalidad lúdica; no disponen de un calendario formal; no parecen existir condiciones temporales en la lógica interna de los juegos, así como tampoco se hace uso de criterios de clasificación, medida o contabilidad de las intervenciones; son juegos muy vinculados al medio natural y domesticado, como revelan los objetos que se manipulan; el predominio de los juegos motores (95,5%) sobre los puramente cognitivos confirma que prevalece la dimensión corporal en el siglo XVII; el tipo de interacción de estos juegos revela una gran mayoría de prácticas sociomotrices (con interacción motriz entre los jugadores) que ponen el acento en intercambio y la comunicación corporal, con un predominio de los juegos en grupo sobre los de equipo; sin embargo, todavía no privilegian la estructura del duelo y del antagonismo que caracterizará el deporte a partir del siglo XIX.



Los rasgos de la lógica interna de los juegos tradicionales de la Edad Media que reflejó el pintor Bruegel en el siglo XVI y posteriormente los que mostró Stella en el siglo XVII *“llevan el sello de una nueva organización social que intentará disciplinar el desorden lúdico instaurando la contabilización y el poder de las reglas. Esta evolución orientada hacia un ordenamiento impecable culminará en el deporte del siglo XX, el cual, conforme a los valores de su contexto, potenciará a ultranza la competición, la medida y el espectáculo.”* (Parlebas, 2001:227)

Si bien la lógica interna de los juegos es un espejo excelente donde observar el conjunto de relaciones y aprendizajes motores que activan los juegos tradicionales, esta visión puede enriquecerse si se complementa esta información con la que ofrece la lógica externa asociada a rasgos representativos del contexto sociocultural de estas prácticas motrices.

La lógica interna de un juego tradicional puede ser reinterpretada desde fuera, por una *“lógica externa”* que le atribuya significados simbólicos nuevos, insólitos o específicos. Mientras que la lógica interna dirige la atención al estudio de las propiedades internas que fundamentan las reglas de un juego, la lógica externa orienta el interés hacia aquellas condiciones, valores y significados que le dan los grupos sociales o personas determinadas.

Al aplicar la noción de lógica externa de un juego tradicional se debe considerar el conjunto de relaciones socioculturales que mantienen sus protagonistas sobre *los otros participantes* (teniendo en cuenta con quien juegan según criterios de edad, género -masculino o femenino-, gremio o condición social), sobre las *zonas* (referidas a los lugares concretos de práctica, ya sea una calle, plaza, taberna o era), sobre *los materiales* (respecto al proceso de construcción y personalización de los objetos de juego) y sobre *la localización temporal* (en torno al momento de práctica: festividad, fin de una estación- primavera, verano, otoño, invierno-, ciclo del año). Aquí la atención

se centra en aquellos rasgos que son externos a los límites que establecen las reglas de un juego, es decir, de modo que este conjunto de relaciones también constituyen un auténtico sistema sociocultural (Lavega, 1998).

Precisamente estas dos caras de los juegos tradicionales, texto y contexto, lógica interna y lógica externa, sistema praxiológico y sistema sociocultural son las que justifican el planteamiento contextualizado para una educación física que fomente *la pedagogía de las conductas etnomotrices*.

Favorecer aprendizajes contextualizados

Cualquier profesor dedicado a la enseñanza oficial de la educación (física) debe reconocer que en su acción docente además de atender a las bases que establecen las directrices oficiales, también debe ser portador de valores e ideología. En estos momentos en los que es necesario formar personas más humanas, más respetuosas con los demás, más sostenibles con su medio ambiente y más predispuestas a convivir en una sociedad intercultural resulta imprescindible impartir una educación física más contextualizada.

Entendemos por educación (física) contextualizada aquella labor pedagogía que trata de restituir a través de las situaciones educativas (motrices) los valores y las constantes sociales y culturales, de las gentes y las costumbres del lugar donde se realiza esa educación. En el ámbito de la educación física los juegos y deportes tradicionales ofrecen unas condiciones privilegiadas, ya que por un lado ofrecen un repertorio muy variado de situaciones motrices, cuya lógica interna permite activar en sus protagonistas procesos y vivencias muy enriquecedores. Paralelamente, al llevar el sello de determinados símbolos y constantes sociales de su contexto sociocultural, permiten a sus protagonistas interiorizar valores y constantes claramente socializadores.

Cualquier estrategia educativa que intente introducir en los alumnos el potencial educativo que ofrecen la lógica interna y la lógica externa de los juegos estará incidiendo en los fundamentos de la **pedagogía de las conductas etnomotrices**.

Para entender este planteamiento, se debe acudir en primera instancia al concepto de conducta motriz. No obstante, antes recordemos que la noción de **acción motriz** remite al resultado visible que emerge de cualquier situación práxica, es decir, en el caso del juego de pelota son acciones motrices de este juego: hacer un saque con la pelota, correr, saltar, golpear la pelota, etc. Obviamente, no corresponden a este juego acciones motrices como agarrar al contrario, meter una canasta, capturar a un adversario o salvar a un compañero. Por tanto, la lógica interna de cualquier juego activa un conjunto de relaciones internas que hacen emerger unas determinadas acciones motrices para cada práctica.

Mientras la noción de acción motriz es más abstracta e impersonal, el concepto de **conducta motriz** centra el interés en la persona que se mueve, que se desplaza; considerando sus decisiones motrices, sus respuestas afectivas, su noción de riesgo, sus estrategias corporales; así como la interpretación que haga de las conductas motrices de los demás participantes ... Cualquier conducta motriz informa de la intervención estrictamente física o motriz de su autor pero también de la vivencia personal que le acompaña (alegrías, temores, percepciones...), en definitiva, es un fiel reflejo de la manera de estar y de sentir la vida de la persona que actúa.



“La conducta motriz es la organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado.

Se trata de la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz. Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa. Por ejemplo, cuando se filma a un jugador de voleibol, se graban sus inmovilidades, sus actos de desplazamiento, de salto y golpeo de pelota; en suma, sus comportamientos motores; se habla de conducta motriz cuando se intenta captar, junto con esas manifestaciones objetivas, el significado de la vivencia que tienen asociada directamente (intención, percepción, imagen mental, proyecto, motivación, deseo, frustración, etc.).

De hecho, la conducta motriz no se puede reducir ni a una secuencia de manifestaciones observables, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física” (Parlebas, 2001:85).

Los juegos tradicionales posibilitan un sinfín de maneras distintas de organizar su lógica interna o lo que es lo mismo, un repertorio excepcional de formas distintas de relacionarse motrizmente, correspondientes a los distintos dominios de acción motriz (familias de juegos resultantes de la clasificación que elabora Parlebas) de los que se puede servir la educación física contextualizada. En cada uno de esos dominios, los protagonistas tienden a solucionar problemas motores de naturaleza parecida, lo que permite activar unos procesos o mecanismos de funcionamiento asociados a una tipología concreta de conductas motrices (Lavega, 2004a).

La conducta motriz es la organización significativa del comportamiento motor

A modo de ejemplo y orientación, se muestran algunas indicaciones sobre los distintos dominios de acción motriz.

- *Los juegos tradicionales que se realizan en solitario (psicomotores) y en un medio estable* tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir repetidamente una determinada modalidad de ejecución de acciones motrices; dosificar las fuentes energéticas para actuar con eficacia en el esfuerzo físico requerido, etc. Estos juegos son los más apropiados para desencadenar conductas motrices asociadas a la constancia, el auto-esfuerzo, el sacrificio, el conocimiento de uno mismo... (p.ej. juegos de lanzamientos, saltos, carreras...). Igual sucede en otras situaciones de la vida diaria cuando muchas veces el resultado de lo que se hace depende únicamente de uno mismo (esforzarse en el trabajo, ser constante al aprender a leer o escribir, sacrificar algunos momentos de ocio para acondicionar las reformas de un piso y luego poder estar con más confort...).
- *Los juegos tradicionales de colaboración* ofrecen un sinnúmero de situaciones motrices que hacen emerger conductas asociadas a la comunicación motriz, el pacto, el sacrificio generoso en la colaboración, tomar la iniciativa, crear respuestas originales, respetar las decisiones de los demás. Igual que en la vida cotidiana, el grupo es autónomo para decidir de modo solidario la solución de los problemas; por ejemplo en un contexto democrático las relaciones sociales llevan a tener que solucionar problemas tales como la violencia, la falta de agua, la contaminación, los incendios, la discriminación...; los cuales difícilmente encuentran una respuesta si no es mediante la cooperación de todas las personas implicadas.
- *Los juegos tradicionales antagónicos (de oposición o colaboración-oposición)* exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los demás o llevar a cabo estrategias motrices. Este grupo de juegos puede servir para fomentar las conductas asociadas al desafío, la competitividad o la resolución de problemas. Será conveniente trabajar con todas las clases de lógicas internas que ofrecen los juegos de oposición y de cooperación-oposición, para optimizar al máximo este tipo de conductas motrices. Por ejemplo, en los juegos en que los jugadores cambian de equipo o relación motriz con los demás (juegos con una red de comunicación motriz inestable, p.ej. la persecución en cadena o el Gavilán¹) la derrota se desdramatiza, ya que todos los protagonistas van a terminar formando parte del mismo equipo. En la vida diaria, a menudo conflictos entre distintas empresas terminan resolviéndose mediante fusiones (cambio de equipo o pactos) o la búsqueda de la repartición de competencias.
- *Los juegos que se realizan en un medio inestable*, ya sean psicomotores o sociomotores, exigen que los protagonistas lean y descifren las dificultades e imprevistos que genera su relación con el terreno de práctica. Este tipo de situaciones favorecen conductas motrices adaptativas asociadas a la toma de decisiones, eficacia inteligente, anticipación, riesgo y aventura.

Son buenos ejemplos aquellos juegos tradicionales que se realizan principalmente en el medio natural (*chambot*, juegos de esconderse, juegos de orientación, etc.). En el ámbito rural es habitual tener que estar pendiente continuamente de los imperativos meteorológicos y de imprevistos a la hora de organizar la actividad laboral cotidiana.



Paralelamente, desde el punto de vista de la lógica externa, los juegos tradicionales también nos ofrecen un legado extraordinario de relaciones y de procesos sociales y culturales dignos de tenerse en cuenta y de restituirse en los proyectos ambiciosos de educación física.

En primer lugar todo juego tradicional es ante todo un diálogo entre personas de distintas edades; cualidad que confirma al considerar que estas prácticas deben asociarse a un proceso intergeneracional de *transmisión (oral) de conocimientos y de costumbres*. Habitualmente aprendemos a jugar y a relacionarnos con los demás gracias a la intervención de las personas de distintas edades (generalmente familiares directos) que conviven con nosotros.

Todo juego tradicional es ante todo un diálogo entre personas de distintas edades

Además el juego tradicional también presenta un excelente escenario de sociabilización a través de la *relación social que se origina entre los protagonistas*. Las características de los juegos tradicionales invitan a reconocer distintos tipos de situaciones según la edad (juegos infantiles, de jóvenes y de adultos), el género (juegos masculinos, femeninos y mixtos) o atendiendo cualquier otro criterio social (juegos por relación de vecindad, por gremios, etc.).

A través de los juegos tradicionales también ha sido uso y costumbre aprender a *relacionarse con cada uno de los espacios más representativos de la localidad en la que uno vive*. A pesar de que cada vez existen más limitaciones y dificultades para emplear determinados espacios, todavía es posible encontrar alguna plaza o lugar cercano susceptible de poder conocerse a través de experiencias pedagógicas basadas en la cultura lúdica.

Al mismo tiempo, las distintas formas de jugar tradicionales han permitido a sus protagonistas educar una *relación sostenible con los materiales de uso cotidiano*. La búsqueda de posibles objetos de juego, procedentes de la naturaleza o del entorno doméstico, unida al proceso de elaboración y construcción personalizada de estos elementos de juego es una extraordinaria opción para dejar que los alumnos sean artesanos de sus propios objetos de juego, culminando dicha experiencia con la vivencia de distintas situaciones de juego con los materiales contruidos.

Finalmente, los juegos tradicionales han servido para educar una determinada *relación con el tiempo*. Estas prácticas invitan a vivir el presente, sin prisas, disfrutando de cada instante sin la necesidad de agobiarse por el tiempo futuro. En algunas ocasiones este vivir aquí y ahora ha respondido a modas pasajeras, de determinados juegos que se practican sorprendentemente durante unos días del año; otras veces han sido asociados a alguna celebración festiva (religiosa o pagana) y también es posible encontrar juegos según la meteorología o las estaciones del año.

Juegos tradicionales se comportan como sistemas socioculturales abiertos a los intercambios de influencias y flujos que ejercen otras realidades socioculturales del entorno

Dada su condición sistémica, los juegos tradicionales se comportan como sistemas socioculturales abiertos a los intercambios de influencias y flujos que ejercen otras *realidades socioculturales* del entorno; por este motivo las relaciones anteriormente indicadas (con los demás protagonistas, con los lugares, con los materiales y con el tiempo) tendrán determinadas características según como sean estas influencias respecto a *realidades* del entorno tales como la actividad laboral, la vida doméstica, la religión o el sistema deportivo. Por ejemplo, si se trata de un juego muy vinculado a un oficio o actividad económica, los protagonistas, los lugares, los materiales y sus constantes temporales serán distintas respecto a aquellos juegos que hayan recibido las principales influencias del modo de organización que establece la organización institucional deportiva.

La propuesta que aquí se plantea es estimular en los alumnos los procesos de socialización que la lógica interna de los juegos tradicionales activa, complementándolos con los aprendizajes que se derivan de las relaciones sociales y culturales de su contexto (lógica externa). Es entonces cuando al complementar la pedagogía de las conductas motrices de cada alumno, con las relaciones socioculturales correspondientes al entorno próximo, se puede hablar de una educación física contextualizada, es decir, de una *pedagogía de las conductas etnomotrices*.

Para facilitar la comprensión de este discurso, en la tabla siguiente se sintetizan algunas de las ideas principales que caracterizan las relaciones motrices y socioculturales que desencadenan los juegos y deportes tradicionales. A pesar de que ambos grupos de relaciones se ordenan en paralelo siguiendo el mismo criterio (desde dos ópticas distintas; praxiológica y sociocultural) cualquier combinación de estos criterios de la lógica interna y de la lógica externa de los juegos puede ser válida; para ello tan sólo bastará con proponer objetivos pedagógicos que nos interese educar a nuestros alumnos y tratar de ser congruentes y coherentes a la hora de seleccionar contenidos de esos juegos tradicionales.

Relaciones contextuales que permiten activar los juegos tradicionales

Relaciones motrices desde la lógica interna

Infra-juego (pacto de las reglas del juego –modificación, invención–)

Relación *con los demás* (juegos psicomotores, de colaboración, oposición, de colaboración-oposición)

Relaciones socioculturales desde la lógica externa

Transmisión intergeneracional de conocimientos

Relación *con otras personas* (según edad, género, o por alguna característica social)

Relación *con el espacio* (adaptaciones a imprevistos originadas por espacios inestables o juegos sin incertidumbre espacial)

Relación *con las zonas o lugares* (espacios abiertos/cerrados; la plaza, la calle, la era; espacios próximos/lejanos de la localidad, de la comarca e incluso de la región)

Relación *con el material* (manipulación de diferentes objetos, juegos sin material)

Relación *con los objetos* (proceso de construcción y personalización de objetos obtenidos del entorno cotidiano)

Relación *con el tiempo* (formas de iniciar o finalizar los juegos, tipo de participación, simultánea o alterna)

Relación *con los momentos* (participación en una celebración festiva local, juegos según estaciones meteorológicas, juegos de diferentes épocas)



Los juegos tradicionales en la educación de valores

Pasemos a ver a través de algunas ideas y ejemplos concretos como se podrían combinar algunas de estas relaciones en pro de una pedagogía de las conductas etnomotrices.

Aprender a ser respetuosos con los demás

(aprender a jugar con el pacto de reglas y la transmisión intergeneracional de los juegos)

Dada la condición social del juego tradicional, en este apartado se trata de estimular iniciativas que fomenten el diálogo, el respeto y la convivencia entre las personas. Dado el carácter abierto e integrador del juego tradicional, se puede actuar sobre estos temas incentivando experiencias en las que coincidan personas de distintas edades (generaciones), géneros (masculino, femenino) y características sociales. Sirva para confirmar esta propiedad de los juegos tradicionales que un estudio etnográfico realizado en la comarca leridana de Urgell (Lavega *et al.* 2002), los juegos inventariados evidenciaron que un 85 % de las prácticas eran juegos tradicionales cuyas reglas flexibles variaban según las localidades de acuerdo con las preferencias de sus protagonistas; además, el 15 % restante correspondía a casi-juegos, es decir, situaciones sin reglas en las cuales gracias a la manipulación de algún objeto cotidiano los protagonistas improvisaban un sinnúmero de situaciones de juego distintas.

Así, a modo de ejemplo, se podría proponer la tarea de identificar los juegos cotidianos de las personas ancianas del lugar y tratar de llevarlos a la práctica o, incluso, de adaptar o modificar si fuera necesario algunas de sus reglas;

también se podría solicitar a los más ancianos que enseñaran a la población infantil a construir conjuntamente determinados juguetes, siguiendo un proceso cooperativo y artesanal, a partir de la utilización de objetos del entorno cercano (como la elaboración de patacones o cartetas, es decir, *trozos* tradicionales, a partir del uso de cartas viejas de barajas de naipes).

En este sentido existen experiencias muy enriquecedoras en las que se ha promovido este dialogo intergeneracional, tanto en programas de educación física, como en escuelas o campus deportivos de verano, como en ludotecas e, incluso, en otros países como Holanda en museos *vivos* que reproducen los usos y costumbres de la sociedad tradicional.

Compartir experiencias óptimas con otras personas

(compartir la relación motriz con los demás – lógica interna- y la relación con los otros protagonistas – lógica externa-)

Uno de los principales retos que debe asumir todo educador físico pasa por ofrecer a sus alumnos la vivencia de experiencias óptimas. Para Csikszentmihalyi (1997)², estudioso de la felicidad, este tipo de experiencias aparecen en condiciones muy concretas.

- “Capacidad activa del protagonista para provocar que algo suceda. Los mejores momentos de nuestra vida, no son momentos pasivos, receptivos o relajados. Los mejores momentos suelen suceder cuando el cuerpo o la mente de una persona han llegado hasta su límite en un esfuerzo voluntario para conseguir algo difícil y que valiera la pena. Una experiencia óptima es algo que hacemos que suceda.
- Sentimiento de participación. Los músculos del nadador pueden haberle dolido durante su carrera memorable, sus pulmones puede que hayan estado a punto de explotar, y tal vez haya sufrido un poco de mareo y fatiga; sin embargo, pueden haber sido los mejores momentos de su vida.
- Flujo. Estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla
- Estado óptimo de experiencia interna este estado se manifiesta cuando hay orden en la conciencia. La falta de orden interno se muestra en una condición subjetiva que algunos autores llegan a denominar ansiedad ontológica o angustia existencial. Mientras que la humanidad ha incrementado colectivamente sus poderes materiales cientos de veces, no ha avanzado mucho en términos de mejorar el contenido de su experiencia” (pág. 34).

Al participar de un juego, las reglas, los pactos y los símbolos cobran vida orientando a los protagonistas a tener una imagen global de la red de relaciones sociales que van a vivenciar. ¿Quiénes son mis compañeros? ¿Quiénes son mis adversarios? ¿Tengo un rival o debo enfrentarme a más personas? ¿Con quién puedo pactar alguna alianza?, son ejemplos de preguntas que originan relaciones y representaciones simbólicas distintas en sus actores. Si esta imagen global del juego se asocia a una aventura o reto fascinante, habremos garantizado situaciones pedagógicas asociadas a vivir experiencias óptimas.



Imaginemos la siguiente situación ficticia en la que un profesor intenta favorecer experiencias óptimas en Oriol, Imma y Pere, alumnos de 1º de ESO a través de proponerles participar en el juego del pañuelo. Las reglas de este juego tradicional introducen a todos los alumnos en una misma lógica motriz caracterizada por la distribución de los jugadores en dos equipos, el uso de un pañuelo para desafiar a los adversarios. Son acciones motrices de este juego: correr, detenerse ante el pañuelo, coger el pañuelo, huir, fingir o perseguir.

En este juego, a pesar de que estos protagonistas se entregan en cuerpo y alma a este juego que les genera experiencias óptimas, se trata de personas con características físicas distintas; sin embargo, lo que distingue su participación en cada partida no es su peso, estatura o color de pelo, sino la manera singular de interpretar y llevar a cabo las acciones motrices del juego.

Oriol, el más atrevido y arriesgado, siempre que dicen su número intenta sorprender al contrario con una nueva jugada; Imma, mucho más calculadora, opta por asegurar sus acciones motrices, sabe que actuar sin titubeos y con decisión es muy importante; Pere, más inseguro y dubitativo, a menudo le cuesta reaccionar ante las acciones repentinas de sus adversarios; a Pere le gusta ceder la iniciativa a los demás, y a menudo espera que su rival se lleve el pañuelo para intentar capturarlo.

Cada uno de estos jugadores lee, descifra e interpreta *la gramática* del juego de modo distinto, realizando cada una de las acciones motrices con rasgos muy personales y propios. Ante esta noción personalizada de conducta motriz se tendrá que plantear un proceso educativo que además de garantizar estas experiencias óptimas, oriente a cada jugador a optimizar sus respuestas de acorde con lo que le exige la lógica del juego.

Además, para garantizar un crecimiento óptimo de sus conductas motrices, el educador tendrá que introducir secuencias de juegos tradicionales que se correspondan con las distintas estructuras de interacción motriz (*juegos psicomotores* – de correr/saltar/lanzar...-, de *cooperación* (con 1 rol/varios roles, para automatizar/para tomar decisiones) de *oposición* (uno contra uno/ uno contra todos/todos contra todos, duelos simétricos/asimétricos, oposición corporal/instrumental, participación simultánea/alterna-) y de *cooperación-oposición* (duelo de equipos/n-equipos/equipo contra el resto/juegos paradójicos; duelos simétricos/asimétricos; interacción corporal/instrumental; participación simultánea/alterna).

Desde una visión externa se puede complementar la aportación de la lógica interna de los juegos si se conoce qué proceso de transmisión han seguido los juegos tradicionales y quiénes han sido sus principales actores. Téngase en cuenta que, por ejemplo, el juego de la rayuela (*xarranca*) en épocas ancestrales era un juego de adultos, con claras connotaciones religiosas; mientras que ahora es patrimonio de la población infantil femenina.

En este sentido será conveniente saber la edad, el género y si existe algún vínculo social (o laboral) entre sus protagonistas. La sociedad rural tradicional a menudo ha distinguido los roles y estatus de las personas, circunstancia que se confirma en las características de sus juegos y diversiones lúdicas. La fuerza, la violencia y el enfrentamiento mediante el contacto corporal aparece en los juegos de hombres; la colaboración, las habilidades estilizadas y las canciones suelen estar presentes en los juegos femeninos. Por ejemplo, en el juego de las tabas la versión de las chicas es en solitario, tratando de realizar habilidades de coordinación con los hueseillos, mientras que los chicos juegan en oposición a golpear y castigar a quién se equivoca en su lanzamiento.

En el estudio realizado en la comarca del Urgell, citado anteriormente, se observó que los juegos tradicionales son en un 40 % juegos masculinos; un 30 %, femeninos; un 10 % de juegos pueden practicarlos tanto chicos como chicas por separado y un 20% son prácticas mixtas.

Atendiendo a los juegos que prefiere cada género de población, se observa que los juegos de los chicos son mayoritariamente antagónicos (en un 67 %) con un gran componente de contacto corporal, de los cuales 49 % son de oposición y 18 % de cooperación-oposición (el resto son en un 3% de cooperación y el 30 % psicomotores).

En cambio, entre las niñas el 39 % de los juegos son de cooperación, el 38 % de oposición pero a través de objetos o de estructuras como uno contra todos; el 8 % son de cooperación-oposición y el resto son psicomotores.

Sin duda, las relaciones, los símbolos y la orientación de los aprendizajes son desiguales entre ambos géneros, dado que en ese entorno rural el estatus social es distinto en cada caso; cercano al aprendizaje cooperativo de las tareas domésticas no competitivas en el género femenino y vinculado al desafío de adversidades e incomodidades del trabajo del campo (al combatir la incertidumbre de la meteorología, la limitación de recursos...).

Por tanto, una educación física contextualizada en esa zona debería tratar de incidir al mismo tiempo sobre la optimización de las conductas motrices de los alumnos y, a la vez, dar a conocer desde la práctica qué tipo de juegos practicaban sus familiares o personas del lugar según género, edad u otros rasgos culturales. Además, esta intervención pedagógica se podría complementar mediante la comparación de los juegos tradicionales de sus familiares con los juegos actuales.

Otra idea, orientada a complementar esta intervención, podría consistir en plantear alguna jornada o experiencia lúdica en la cual pudieran participar los distintos miembros de las unidades familiares, tal y como acostumbra a pasar fuera de la escuela en las situaciones espontáneas de juego.



Aprender a tener una relación sostenible con el medio ambiente

(aprender desde la relación motriz con el material –lógica interna- y a través de la relación sociocultural con los objetos –lógica externa)

En los juegos tradicionales el uso del material constituye un aspecto socializador de primer orden. Al estudiar los juegos tradicionales en cualquier región española (sirva de ejemplo Maestro; Lavega *et al.* 2000) se observan rasgos muy singulares en el uso de los materiales de práctica.

Existe un sinfín de formas variadas de manipulación de objetos asociados a cualquier dominio de acción motriz o familia de juego tradicional. Sirvan de ejemplo las siguientes referencias.

En los *juegos en solitario* los objetos se pueden manipular para realizar a) *lanzamientos* (de objetos pequeños buscando precisión: *hoyete*, tejo, rana, bolos, patacones; b) *juegos de arrimar*: lanzar a una línea, a una superficie rectangular, el siete y medio; el tejo inglés; c) *saltos* (del pastor, saltos a pies juntos); d) *levantamientos de objetos* (arado, piedra, tronco, sacos); e) *transporte de objetos* (*txingas*, jarras, sacos); y ... f) *otras habilidades* (malabares, revuelta del pastor).

En los *juegos sociomotores de cooperación* son buenos ejemplos los juegos de cuerda, juegos con cintas elásticas, juegos de formar dibujos con las pequeñas cuerdas cogidas con los dedos de las manos; intercambio de pelotas con los pies; juegos de palas con pelota, etc.

En los *juegos sociomotores de oposición o de cooperación oposición* la manipulación de materiales se asocia a los juegos de pelota, las canicas, robar pañuelos, pulseos de pica, tiro de palo; el *chambot*, la petanca, la billarda, *lacrosse* o el tiro de sogá.

Los ejemplos mostrados justifican una vez más la riqueza motriz que ofrece la lógica interna de los juegos tradicionales cuando se trata de proponer distintas formas de relacionarse motrizmente con los materiales.

Una vez más la pedagogía que se propone tendría que saber aprovechar esta variedad de posibilidades para incorporarlas en las clases de educación física. No obstante, igual que se ha indicado en los otros apartados, esta pedagogía de conductas motrices manipulativas se puede enriquecer substancialmente si se contextualiza su intervención, al asociarlo por ejemplo al proceso de búsqueda y elaboración artesanal de los objetos empleados en los juegos tradicionales.

Para facilitar la comprensión de esta propuesta, volvamos a servirnos de los resultados que nos desvela el estudio realizado en la comarca leridana de Urgell. De los juegos inventariados se constata que una mayoría de los juegos (69 %) hacen uso de algún material. Si profundizamos sobre este grupo de prácticas en relación con la intervención artesanal sobre estos objetos, observamos que el 43 % de los protagonistas participan del proceso de construcción y personalización de sus materiales de juego; el 44 % hacen uso de objetos sin modificar su apariencia inicial y tan sólo en un 11 % de los casos los materiales se compraban.

Respecto a la procedencia de esos materiales, el 64 % proceden del entorno rural cercano, el 25 % se obtienen del entorno natural y el resto de cualquier lugar del contexto cotidiano.

En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos de los materiales utilizados en los juegos tradicionales.

Procedencia	Manipulación	Algunos ejemplos de objetos
Entorno Natural	Objetos modificados	Caña, pitos de frutos, frutos, canicas de madera, ramas, huesecillos de animal, hojas...
	Objetos en su estado	Tierra o arena; piedras; arcilla; pitos de cereza, agua ...
Entorno próximo	Objetos modificados	Cinta de vestir, cartón, cajas de cerillas, calabaza, aros (de bicicleta, de tonel de vino), pelota (de papel, de ropa, de tiras de rueda de bicicleta...), pinzas de tender ropa, papel ...
	Objetos en su estado	Agujas de pelo de cabeza grande, anillas, cuerda, cordón, botón, hilo, cuchillo, sillas, pañuelo, dedal, escoba, zapatilla, albarca, monedas, tapones, chapas, cartetas (baraja de cartas), bufanda, botes, envases, tacón de zapato, bolígrafo, bolas de cojinete...
Objetos comprados	Objetos comprados	Baraja de cartas; bicicleta; bolos; muñecas, canicas ...

Estos datos muestran como, a través del juego tradicional, se puede enseñar que es posible divertirse y protagonizar aprendizajes inteligentes sin necesidad de disponer de excesivos recursos materiales. Por tanto, estos aprendizajes motores están unidos a la pedagogía de temas ambientales tales como el desarrollo y el consumo sostenibles, por lo que bien tratados pueden educar valores tales como:



- *Reducir el impacto:* En el contexto de los juegos tradicionales, los objetos que se compraban no eran la situación más frecuente, sin que ello impidiera poder pasárselo bien. Aprender a jugar con objetos que no hace falta comprar supone incidir en el concepto de *reducir* el impacto.
- *Reciclar:* En los juegos tradicionales se observa una gran variedad de materiales, que pueden servir para hacer muchos juegos distintos. Además, un mismo juego se puede hacer con materiales muy diversos, por ejemplo, se puede jugar a la rayuela con (una piedra, una carteta, una moneda, un tacón de zapato, un zapato, un trozo de madera, una tiza...). Si se da la oportunidad al alumno de que participe en el proceso de búsqueda y la elaboración de algún objeto de juego con materiales de reciclados se estará incidiendo directamente en la sensibilización de este factor ambiental.
- *Reutilizar.* En el juego tradicional es habitual que un mismo objeto se emplee para jugar a distintos juegos. Por ejemplo, una carteta (trozo de carta de naipes) puede servir para hacer lanzamientos (de aproximación a una zona, de precisión), puede ser un objeto de apuesta, puede hacer de silbato, de peonza o de útil que se use con otros materiales (tejo, canicas, peonza...). De este modo se puede incidir en el aprendizaje de nuevos valores relacionados con reconocer la infinidad de objetos que tenemos en nuestro entorno doméstico que pueden tener diferentes utilidades, antes de precipitarse en el hecho de “usar y tirar”.
- *Valorar los recursos.* Al conocer la procedencia de los materiales y sobre todo al poder construir artesanalmente los útiles de juego, y además personalizarlos, los protagonistas pueden darse cuenta de lo fácil que es aprovechar muchos objetos del entorno, conociendo todo su proceso, desde que se obtienen hasta que se emplean en el juego, circunstancia muy distinta de los juguetes que se compran, de los cuales apenas se conoce nada de su proceso de elaboración y habitualmente carecen de muchas prestaciones motrices.

Todas estas observaciones nos llevan a proponer experiencias asociadas a la elaboración de distintos objetos de juego, por ejemplo una sencilla maleta de materiales, que acto seguido va a servir para vivenciar numerosas escenas de juegos tradicionales y también de experiencias óptimas. Los lemas: un objeto y mil juegos, y un juego con mil objetos distintos pueden sintetizar esta propuesta.

Epílogo

Las ideas y argumentos aportados en este texto nos confirman el enorme potencial pedagógico que son capaces de aportar los juegos y deportes tradicionales si se plantean situaciones educativas contextualizadas, es decir, aprovechando la riqueza que aportan el texto y el contexto, la lógica interna y la lógica externa de estas prácticas.

Cada juego tradicional, al disponer de una determinada lógica interna, exige que en cada partida sus jugadores resuelvan distintos tipos de problemas motores, asociados a modos específicos de relacionarse con los demás, con el espacio, con el material y con el tiempo. Este conjunto de relaciones motrices deducidas de la lógica interna por ellas mismas ya justifican una auténtica pedagogía de las conductas motrices.

Al mismo tiempo, se trata de prácticas que se han impregnado de rasgos sociales y culturales locales, donde convergen símbolos, percepciones, representaciones sociales y significaciones culturales. Por tanto, estas conductas motrices podrán incidir de forma más profunda sobre el proceso de socialización de los alumnos si se incide sobre los aprendizajes sociales y culturales que proceden de su contexto, ya que en los juegos tradicionales los actores también se relacionan con otras personas, lugares, momentos del año y materiales del entorno.

En estos términos la motricidad adquiere la dimensión de *etnomotricidad* y consecuentemente la educación de las conductas motrices deviene una *pedagogía de conductas etnomotrices*, es decir, de aprendizajes contextualizados que van a calar en lo más hondo de los protagonistas.

Ahora bien, debe quedar claro que todas estas estrategias deberían aportar un valor añadido al tiempo de práctica y de intervención motriz en las clases de educación física. Así, por ejemplo, tareas tales como pedir que los alumnos pregunten a sus familiares por sus juegos o que elaboren artesanalmente objetos de juego deberán ser realizadas fuera del horario destinado a esta asignatura, para que finalmente toda esta carga educativa revierta y se active desde la vivenciación contextualizada de las situaciones motrices de los juegos tradicionales.

Independientemente de la edad, el género o el lugar de procedencia, participar en un juego es participar en un conjunto de relaciones motrices, cognitivas, afectivas, sociales y culturales que es necesario identificar y activar. En este sentido, toda labor pedagógica que introduzca los juegos tradicionales, con rigor, sensibilidad y coherencia en su contexto sociocultural, estará en condiciones óptimas para originar experiencias inolvidables para conseguir que sus protagonistas crezcan y se socialicen mediante aprendizajes lúdicos contextualizados.

Pere Lavega Burgués

Profesor titular INEFC-Lleida (Centro adscrito a la Universitat de Lleida)

Bibliografía

- Bordes, P. et al.** (1994), *Fichier de jeux sportifs. 24 jeux sans frontière*. París. CEMÉA
- Csikszentmihalyi, M.** (1997), *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona. Kairós.
- Etxebeste, J.** (2001), *Les jeux sportifs, elements de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque*. These doctoral. Université Paris V-Rene Descartes. U.F.R. de Sciences Humaines et Sociales. Inédita.
- Guillemard, G. et al.** (1988), *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos. Lleida; (1988) versión original en francés: *Aux 4 coins des jeux*. Ed. Du Scarabée.
- Gran Enciclopèdia Catalana** (2006), *Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya: Els jocs i els esports tradicionals*. Volum 3. Barcelona. Gran Enciclopèdia Catalana.
- Lavega, P.; Bardají, F.; Costes, A.; Saula, O.** (2005), “Estudi dels jocs populars/tradicionals a la vall del Sió i als municipis del pla entre l’Ondara i el Sió (Urgell)”. *Revista Etnologia de Catalunya*, 26, pp 128-132
- Lavega, P.** (2004a), “Traditional games and education. To learn to create bonds. To create bonds to learn” en *Studies in physical culture & Tourism. University School of Physical Education in Poznan (Poland)*, Vol. XI, N° 1., pp.9-32, June
- Lavega, P.** (2004), “Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza en Lagardera, F y Lavega, P (eds).(2004) *La ciencia de la acción motriz*. Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 157-180
- Lavega, P.; Bardají, F.; Costes, A.; Saula, O.** (2002), “Estudi dels jocs populars/tradicionals a la vall del Corb (Urgell)”. *Revista d’Etnologia de Catalunya*, 20;
- Lavega, P.; P. Baradají, F.; Costes, A., Saula, O.** (2001) “Estudi dels jocs populars/tradicionals al municipi de Tàrrega”. *Revista Etnologia de Catalunya*, 19, pp.
- Lavega, P.** (2000), *Los juegos y deportes populares-tradicionales*. Biblioteca temática del deporte. Barcelona. INDE
- Lavega, P** (1998), “Les jeux et sports traditionnels en Espagne. Quelques notes a propos de l’identité, le contexte et la fonction culturelle, a partir d’une vision pluridisciplinaire (transversale)” en Barreau, J.J y Jaquen, G. (ed.) *Les jeux populaires eclipse et renaissance*. Morlaix. Falsab. Pp.111-128.
- Maestro, F.** (1998), *Del Tajo a la replaceta. Juegos y divertimentos del Aragón rural*. Zaragoza. Diputación General.
- Parlebas, P.** (2001), *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo. Versión original en francés. (1981/1999) *Jeux, sports et sociétés. Lexique de Praxéologie Motrice*. Paris. INSEP.
- Ripoll, O.**, *Juga amb nosaltres*. Barcelona. Molino



- 1 El Gavilán o araña es un juego que consiste en que el jugador que está en el medio, intenta capturar mediante desplazamientos laterales a los otros jugadores que tratan de llegar hasta el otro lado de la pista. Los jugadores capturados pasan a ayudar a capturar al Gavilán, hasta que todos están atrapados.
 - 2 Haciendo uso de diversas metáforas el autor indica que la felicidad “es lo que el marinero que sujeta tensa una cuerda siente cuando el viento sopla entre sus cabellos, cuando el bote navega a través de las olas como un potro: las velas, el casco, el viento y el mar tarareando una canción que vibra en las venas del marinero. Es lo que un pintor siente cuando los colores en el cuadro empiezan a mostrar una tensión magnética los unos con los otros, y una cosa nueva, una forma viva, se dibuja frente al asombrado creador. O es el sentimiento de un padre cuando su hijo responde por primera vez a su sonrisa.” (pág. 15)
-