



# acción motriz

tu revista científica digital

Nº 3 · JULIO / DICIEMBRE / 2009



PERIODICIDAD SEMESTRAL

EDITA:

Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCARIDE)

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Acción Motriz

ISSN: 1989 - 2837



## ÍNDICE

### EDITORIAL

Francisco Lagardera Otero  
Universidad de Lleida.  
.....3

### EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DE LA ACCIÓN MOTRIZ THE KNOWLEDGE AREA OF MOTOR ACTION

F. Lagardera (INEFC, Lleida)  
.....5

### UNA PRAXIOLOGÍA, ES DECIR... (SOBRE LOS CONOCIMIENTOS DE LA CIENCIA DE LA ACCIÓN MOTRIZ Y SU ORGANIZACIÓN) A PRAXEOLOGY, i.e...(ON THE KNOWLEDGE CONCERNING THE SCIENCE OF MOTOR ACTION AND HOW IT IS ORGANISED).

José Hernández Moreno  
Grupo de Estudio e Investigación Praxiológica (GEIP).  
Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
Juan Pedro Rodríguez Ribas  
Grupo de Estudio e Investigación Praxiológica (GEIP). Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
.....16

### EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA VISIÓN EPISTEMOLÓGICA ACTUAL PRACTICAL KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION FROM AN UP-TO-DATE EPISTEMOLOGICAL APPROACH.

Vicente Navarro Adelantado y Francisco Jiménez Jiménez  
Universidad de La Laguna (Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal)  
.....25

### UNA MIRADA SOCIAL A LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA A SOCIAL REVIEW OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

María Teresa Morales Vizcarra\* Ana María Macazaga López\* María Itziar Rekalde Rodríguez\*  
\* Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea  
.....33

### APROXIMACIÓN A LA LÓGICA INTERNA DE UNA MODALIDAD DE PELOTA COMO ES EL FRONTENIS OLÍMPICO: EL CAI Y LOS UNIVERSALES LUDOMOTORES". AN APPROACH TO THE INTERNAL LOGIC OF A BALL SPORTS SUCH AS OLYMPIC FRONTENNIS: PARLEBAS' CAI CLASSIFICATION SYSTEM AND LUDOMOTOR UNIVERSALS.

José I. Alonso Roque\*.Francisco M. Argudo Iturriaga\*\*  
\*Universidad Católica San Antonio de Murcia. España.  
\*\*Universidad Autónoma de Madrid. España.  
.....41

### ANÁLISIS SOCIOLCULTURAL DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS TRADICIONALES TUNECINOS SOCIO-CULTURAL ANALYSIS OF TUNISIAN TRADITIONAL SPORTING GAMES

(a) A.ELLOUMI, (b) P.PARLEBAS  
Universidad del deporte del Sfax- BP.Nº 384, 3000 Sfax, Túnez  
(b) Laboratorio GEPECS París V Sorbonne, 12 rue Cujas 75005 París, Francia  
.....54

## Editorial

### Educación física y sostenibilidad. Physical education and sustainability.

Francisco Lagardera Otero

La Modernidad en su versión más tardía y tecnológica, como la actual crisis financiera mundial, se ha encargado de llenar el planeta en poco más de cincuenta años. Ya existen muy pocos lugares salvajes, todo está repleto de urbes, residuos y deshechos, ante esta catástrofe sin precedentes en la historia se precisa una revolución sostenible.

La sostenibilidad funciona hoy como un nuevo paradigma, que ostenta un referente económico nuevo y transformador, el desarrollo sostenible, que debe garantizar que todos los habitantes del planeta puedan satisfacer sus necesidades básicas dentro de una huella económica también sostenible, es decir, soportable por los insumos del planeta. Pero también implica un nuevo referente cultural, pues arrincona definitivamente el antropocentrismo racionalista que se hizo fuerte con el libre mercado para expresar que la especie humana forma parte de la comunidad de vida planetaria y que por su desarrollo cultural y tecnológico está moralmente obligado a su cuidado y protección, sustituirlo por un biocentrismo mucho más sensato y real. En vez de explotar el planeta la nueva cultura aboga por su cuidado, por limpiar y proteger el espacio que se nos ha sido dado para vivir con dignidad.

Esta nueva cultura ha dejado ya de ser marginal y avanza exponencialmente en su urgente necesidad por convertirse en popular. El acceso a la información, el trabajo colectivo y coordinado en red sin jerarquías, las visiones y sinergias multitudinarias, las acciones locales y humildes, la voluntad de aprender, el amor al planeta y a toda la comunidad de vida o los lazos de amistad y solidaridad establecidos con los más necesitados, van lenta pero inexorablemente abriendo paso a un nuevo tipo de sociedad y de vida. No se trata de una moda, sino de una necesidad vital y crucial, mundial, afecta a todas las personas y a todos los territorios, esta conciencia de colectividad planetaria es la nueva conciencia sostenible, la emergencia de una cultura que ya está haciendo temblar las más recalcitrantes resistencias. No se trata de cambiar la basura de sitio, de no verla, de cerrar los ojos o de esconder la cabeza detrás de una sábana, sino de no generar basura, de reciclarla, de aprovecharla, de actuar con amor y compasión hacia cualquier manifestación de vida, empezando por la propia, amando, cuidando y respetando la propia vida y por extensión a todo el planeta.

Este es el primer paso de la revolución sostenible: aprender a amar la propia vida y cuidarla, tener voluntad de progresar muy lentamente pero sin pausa, distinguiendo claramente las inclinaciones del gusto de las propias necesidades, para ello hay que entablar un diálogo franco y sereno consigo mismo, con la propia realidad corpórea y sensitiva, apaciguando la mente y sintiendo el pálpito de la propia vida.

La Educación Física es una disciplina pedagógica procedimental que aún se enseña, organiza y programa de acuerdo a postulados y paradigmas del siglo XIX. Se sigue hablando, escribiendo y enseñando el movimiento correcto, el gesto forma ideal o la reproducción mimética de modelos que se convierten en antiguos a las veinticuatro horas. Esta disciplina requiere de una transformación radical, más aún, de una auténtica metamorfosis para colocar a la persona objeto de educación en el centro de todos sus propósitos y actuaciones. Esta transformación no requiere de grandes inventores puesto que de la mano de la pedagogía de las conductas motrices este cambio de paradigma puede ya ser posible, de hecho lo es ya en algunos lugares, aunque sean aún estos procesos poco conocidos.

La Educación Física es heredera directa de todos los saberes prácticos que a lo largo de miles de años han pasado de unas generaciones a otras trufando y enriqueciendo todas las culturas conocidas del planeta. No existe ninguna cultura humana conocida sin su rico arsenal de cultura física: posturas, gestos, rituales, juegos motores, competiciones..., pero estos saberes han estado guardados bajo secreto, accesibles tan solo a unos pocos elegidos, ha sido la tradicional vía física de conocimiento, un camino de perfeccionamiento y sabiduría en manos de monjes, sacerdotes, chamanes, guerreros..., personas muy seleccionadas para guardar esta sabiduría milenaria. Pero hoy resulta ya inconcebible un conocimiento tan sectario y esotérico, de ahí que la universidad primero y las administraciones educativas más tarde, se afanen por incorporar estos saberes como difusión cultural imprescindible para la mejora de la vida actual.

El punto de encuentro entre la sostenibilidad y la educación física es la necesidad mutua que se requiere para hacer avanzar la fascinante transformación cultural, económica, moral y social que necesita el mundo en estos momentos. La Educación Física porque transformada en pedagogía de las conductas motrices puede lograr a través de la vía física hacer el trabajo más difícil para consolidar el paradigma sostenible, cual es el lograr consolidar pautas de comportamiento sostenibles entre las personas, comenzando por el cuidado de sí mismo. El paradigma sostenible porque resulta ya una esperanza ineludible y casi única que

tenemos los humanos de salvarnos y de salvar la vida en este planeta, dotando a la educación física de un valor pedagógico actualizado y más necesario que nunca antes en la historia. La educación física orientada hacia la sostenibilidad se convierte en un capital social sin precedentes, en una opción educativa transformadora y emancipadora de los seres humanos en el siglo XXI.

La actual y problemática coyuntura histórica mundial lleva unida, como la cara a la cruz de una moneda, un fascinante y maravilloso matrimonio: Educación Física y Sostenibilidad, para hacer más fácil y viable la necesaria metamorfosis que conduzca al género humano hacia una nueva era.



## EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DE LA ACCIÓN MOTRIZ

### THE KNOWLEDGE AREA OF MOTOR ACTION

F. Lagardera (INEFC, Lleida)

#### Resumen:

El ámbito del deporte, la educación física y los juegos motores siguen huérfanos de un área específica que reconozca con claridad y pertinencia la clase de saber que la difusión y enseñanza de estas prácticas reportan a la sociedad en general y en particular a la comunidad académica y científica.

Desde hace doscientos años sus estudiosos se han apoyado en disciplinas científicas ya consolidadas como la biología, la historia, la psicología o la sociología entre otras, lo que les ha permitido generar estudios parciales unos y pluridisciplinares otros, pero sin descubrir ni ponderar en su justa medida la original aportación de estas prácticas al progreso de la humanidad.

El área de conocimiento de la acción motriz pretende llenar este inmenso espacio cuyo hueco no puede seguir por más tiempo tan vacío como hasta hoy.

#### Palabras Clave:

Acción Motriz, objeto de estudio, área de conocimiento, conocimiento específico, praxiología motriz.

#### Abstract:

The Sports, the Physical Education and Motor Games fields be continuing vacuous, without an specific area that be able to recognize with very clarity and pertinence the knowledge type that this motor practice are producing for the society and peculiarity for the academic and scientific community.

From two hundred years ago them studios have basing its in consolidated disciplines so biology, history, psychology and sociology between others, let getting partial or pluridiscipline studies but never it has been able to just recognize the original knowledge that this motor practice contribute to the humanity progress.

The motor action knowledge area is trying to full this enormous vacuous that can not following without specificity how till today.

#### Key Words:

Motor Action, Study Object, Knowledge Area, Specific Knowledge, Motor Praxiology

#### Introducción

La sociedad contemporánea se haya en un momento histórico en el que los deportes constituyen ya mucho más que un pasatiempo masivo, pues ha pasado a convertirse en un fenómeno social, económico, político y mediático sin parangón, de ahí que multitud de disciplinas científicas hayan centrado su interés en estudiar este importantísimo fenómeno en la sociedad actual: sociología del deporte, economía del deporte, derecho deportivo, psicología del deporte, biomecánica deportiva, fisiología del esfuerzo, medicina del deporte y algunas más.

Ya lo avanzaba J. M. Cagigal en su primer libro (1957) y lo constataba de manera clarividente en la que fue su postrera publicación (1981) *el deporte es un gigante social* que penetra más y más en el tejido social. Hasta tal punto esto es así que por *deportificación* (Parlebas, P.2001:131) se concibe esta colosal tendencia restringida al ámbito de la motricidad, mediante la cual multitud de prácticas motrices se transforman en modalidades deportivas.

Pero los usos y costumbres sociales cambian, aunque ahora mismo es tal el arraigo y fuerza social de la cultura deportiva que cualquier tipo de práctica motriz se entiende como deporte; proceso éste que da idea hasta qué punto el significado que se

le otorga al deporte es el de un proceso social dinámico, por ello susceptible de cambio social, de ahí que sea estudiado por la sociología; de modo que en España y en la totalidad de sociedades desarrolladas, la fractura social entre los que dicen practicar deporte sin afán competitivo (una nueva significación social) y el tradicional deporte federativo, sigue haciéndose más y más evidente (García Ferrando, M., 2006).

De tal modo esto ha sido así que la universidad se ha hecho eco de este importante fenómeno social y ha creado una licenciatura universitaria específica que se ocupa del deporte. Hasta 1995 se denominó en España licenciatura en Educación Física, como en otros muchos países, titulación con que accedió a la universidad, aunque ahora se denomina en España licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, título que pretende privilegiar el hecho de que son varias las disciplinas científicas consolidadas en la universidad y en la comunidad científica que se ocupan de estudiar el deporte, por esto se crea una titulación en torno a la cual confluyan y viertan los conocimientos científicos dispersos en diferentes facultades y tendencias científicas.

¿Pero hasta qué punto las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y los INEFs están especializándose como centros de altos estudios deportivos y albergan la investigación científica puntera en materia deportiva? ¿No se ocupan así mismo de investigar aspectos relativos al deporte biólogos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, físicos, médicos, economistas o arquitectos que están vinculados a otros centros universitarios o incluso a grupos de investigación no universitarios? ¿Acaso no son las mismas instituciones deportivas, como las federaciones y los clubes, las que crean sus propios técnicos y especialistas sin necesidad de pasar por la universidad?

Los deportes, al igual que los juegos, las danzas y multitud de otras expresiones culturales de la humanidad son hechos sociales con mayor o menor difusión y actualidad, en el caso del deporte de gran impacto, que pueden y deben ser estudiados pero que no constituyen en sí mismos ninguna disciplina científica y por tanto, difícilmente pueden llegar a constituir, como tales fenómenos, un área de conocimiento. Si esto fuera así ya hace años que se habría creado y consolidado una *deportología* dedicada al estudio e investigación del deporte.

Además, el complejo proceso de convergencia europea en materia de formación universitaria afecta a la licenciatura que otorga suficiencia universitaria en deportes y educación física, de ahí que se esté llevando a cabo una revisión exhaustiva de los estudios de grado en el ámbito español, lo cual configura un contexto que está haciendo muy necesario un análisis exhaustivo y un diagnóstico coherente de la repercusión económica y social de estos estudios, así como su justificación académica y científica.

Es por esto que la revista APUNTS acoge un foro de debate público, que se espera fructífero y clarificador, en relación al área de conocimiento capaz de aglutinar el conjunto de los estudios que se llevan a cabo hoy en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y los INEFs, puesto que a tenor de la acogida que la universidad ha dado a estos estudios, se está llegando a un grado de desarrollo del conocimiento específico de este área que requiere una madurez y solvencia epistemológica que hasta ahora no ha llegado a expresarse, pues en este ámbito ha sido habitual hasta ahora la dispersión conceptual y terminológica o bien aquellas posiciones que pretenden dar con la piedra filosofal con un solo término, habida cuenta de que *"para el espíritu precientífico, la seducción de la unidad de explicación mediante un solo carácter es todopoderosa"* (Bachelard, G., 1987:113).

### Objeto de estudio de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Aunque históricamente, desde Francis Bacon hasta la actualidad, se han aportado multitud de clasificaciones de la ciencia, estos esfuerzos nunca han sido baldíos ya que *"representan esfuerzos para sistematizar y ordenar cuerpos dispersos de conocimiento"* (Ferrater Mora, J., 1988:500, vol.I), en este sentido cabe entender y valorar los estudios y propuestas llevados a cabo por el grupo de trabajo de la ANECA (2005) para diseñar el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, así como para justificar el objeto de sus estudios en torno al área de deportes como el ámbito del saber científico alrededor del cual debe aglutinarse la producción de conocimiento específico, sea éste teórico o aplicado.

No existe hasta hoy unanimidad internacional en torno a la denominación de esta licenciatura: Ciencias del Deporte, Ciencias del Movimiento Humano, Motricidad Humana, Educación Física, Cultura Física, entre otras, sin embargo, en las sociedades desarrolladas se constata, año tras año, una mayor demanda social de estos especialistas con rango de licenciatura universitaria, incremento que se produce tanto en las universidades públicas, como en aquellas privadas que están más orientadas por los flujos de la demanda. Todo esto requiere una reflexión serena y necesaria, ya que por una parte, se produce un paulatino incremento del interés social por esta parcela del comportamiento humano, pero por otra, persiste hasta este momento una dispersión teórica y científica que no ha permitido delimitar hasta hoy un área de conocimiento específica con suficiente claridad y consenso.

Según el documento elaborado por el grupo de la ANECA (2005) son los deportes, los juegos, la gimnasia, la danza y expresión corporal y las actividades en la naturaleza las áreas específicas, tradicionales o propias objeto fundamental de estudio en

esta licenciatura, aunque sea el área de los deportes la llamada a constituir el núcleo central de estos estudios y por ello su objeto de estudio principal, que posee además áreas científicas afines o aplicadas (biomecánica, fisiología, sociología...) y también áreas de desarrollo profesional como enseñanza, gestión, entrenamiento, recreación y actividad física y calidad de vida.

Para ubicar esta disyuntiva, se puede entender por área de conocimiento aquél conjunto homogéneo de saberes a partir de los cuales se organizan y clasifican las distintas ciencias y ámbitos de estudio específicos, actualmente vigentes en el mundo, que están constituidos por los conceptos, teorías de diverso grado de generalización, principios, axiomas y leyes, que van siendo aceptados por la comunidad científica, tratándose de un proceso lento y complejo que ostenta aspectos estrictamente científicos, pero también otros de carácter social, económico e incluso político. Para organizar estas áreas del saber la comunidad científica, que no los políticos ni los administrativos, utilizan criterios de pertinencia, que en cada caso están avalados por años de investigación y por multitud de publicaciones que han ido poco a poco decantando un acervo científico específico. De modo similar lo entiende la LOU, ley vigente hoy en España, que la concibe como *"aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de profesores e investigadores, nacionales e internacionales"* (BOE, 2001).

La pertinencia es el núcleo duro de la epistemología, es decir, la episteme, el objeto de los estudios y de las tareas de los investigadores, dado que constituye la meta hacia donde se dirigen los esfuerzos de todo el colectivo científico para lograr un acervo común de saber. A veces lo constituye un objetivo general de amplio espectro, pero en la mayoría de las ocasiones son varios los objetos de estudio, aunque con frecuencia complementarios, pues se trata de derivaciones y evoluciones de un objeto antaño único que ha ido con el devenir del tiempo ampliándose y diversificándose.

La pertinencia constituye toda una serie de criterios que determinan, con la mayor claridad y precisión posible, donde ubicar un determinado saber, a que disciplina científica o región epistemológica (Bachelard, G. 1983) pertenece un determinado concepto, teoría o conjunto de teorías. Esto no implica que en la diversidad de métodos y tradiciones científicas los mismos conocimientos se utilicen en muchas disciplinas, habida cuenta del carácter cada vez más pluridisciplinar de los proyectos y programas de investigación, pero esto hace referencia al uso del saber que cualquiera puede ejercer y otra muy distinta el lugar que ocupa en el entramado general del conocimiento.

En el caso que se está aquí tratando, los deportes, juegos y muy diversas prácticas motrices, constituyen manifestaciones de un fenómeno humano, de algo que llevan a cabo las personas. Se trata en suma de un quehacer práctico, de una derivación de la vida cotidiana que ha alcanzado prestigio social hasta constituir una tradición, un rito, un espectáculo, un pasatiempo..., y que por ello, en la medida que la repercusión social ha ido aumentando se ha constituido en objeto de interés de muy diversas disciplinas científicas.

Las manifestaciones como el deporte o el juego, cuando se ponen en práctica, constituyen hechos sociales, los cuales pueden generar datos que interesa recoger y estudiar a muchas disciplinas científicas, pero los hechos no son saberes, sino la materia prima que utiliza la ciencia para construir el conocimiento, es decir, explicaciones e interpretaciones de los hechos, la realidad, que puede tener muy distintas acepciones.

Desde este posicionamiento y siguiendo las pautas de Bunge (1983:41), las áreas de conocimiento existentes actualmente en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y los INEFs son las siguientes:

- a) Ciencias naturales y de la vida (biología, biomecánica, fisiología, psicología clínica...) que estudian la actividad física y el deporte.
- b) Ciencias sociales y humanísticas (antropología, derecho, historia, sociología, psicología social...) que estudian la actividad física y el deporte.
- c) Ciencias abstractas y formales (estadística, lógica y matemática) aplicadas al estudio de la actividad física y el deporte.

¿Cuál es entonces la especificidad de la licenciatura y la pertinencia de los estudios actuales si todo el soporte de conocimiento científico existente proviene de disciplinas ya consolidadas por la tradición de décadas e incluso siglos?

Se puede constatar un progresivo aumento del prestigio social y de la importancia económica de los estudios que configuran la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, no en vano en los últimos diez años se han creado en España más de una veintena de nuevos centros de formación superior, muchos de ellos de carácter privado. ¿Está la sociedad trastornada o hay una auténtica y evidente necesidad de licenciados competentes en la cultura del deporte y el ejercicio físico?

El ámbito académico y profesional del deporte y también el de la educación física, pedagogía especializada que hasta hace no mucho otorgaba el título a la licenciatura, está repleto de formas de proceder prácticas y que han generado un saber procedimental, *"constituido por conocimientos comportamentales y de destreza, derivados de experiencias anteriores, que pueden influir de forma consciente o inconsciente en las conductas de dominante verbal, emotiva o motriz de la persona que se considera"* (Parlebas, P. 2001:87); en torno a esta inmensa base práctica se ha construido muy poca teoría, es decir, se han aportado muy pocos conceptos, principios e ideas, aunque sean de un bajo nivel de generalización, para de este modo ir enmarcando o situando de modo científico los diferentes métodos y modos de actuar en este ámbito práxico. Las aportaciones teóricas han llegado casi siempre de la mano de disciplinas ya consolidadas y que se han dedicado a estudiar este ámbito desde su particular punto de vista e interés.

Al lado de estos conocimientos procedimentales están los saberes declarativos, las teorías científicas sobre las que se apoya la práctica, pero no se debe confundir un campo con el otro. La sociología es la ciencia que estudia la sociedad y por ello le interesa un fenómeno social tan relevante como es el deporte, pero su saber, aún siendo de gran interés para el especialista en el deporte, no le otorga ni le aumenta su especificidad, es decir, no es mejor especialista por ello, aunque llegue a convertirse en un erudito de este tipo de saber. *"Los conocimientos eruditos correspondientes a los juegos y a los deportes son sin duda numerosos; pero se pueden adquirir fuera de las prácticas motrices y de toda actividad de campo ya que los procesos anaeróbicos, los mecanismos de la contracción muscular, las técnicas de calentamiento o de franqueo del salto con pértiga, las reglas del balonmano, las tácticas y sistemas de juego del fútbol pueden ser aprendidos, conocidos, desmenuzados y eventualmente enseñados por personas que no se dedican a ninguna práctica deportiva. Para el practicante, los conocimientos y sistemas declarativos son condiciones innecesarias e insuficientes para la realización de las actividades físicas y deportivas"* (Parlebas, P., 2001:92).

Pocas veces se ha llevado a cabo una reflexión profunda y serena sobre la práctica física, o con mayor precisión, sobre la práctica motriz, tratando de discernir con propiedad y solvencia qué criterios y fundamentos aplicar para poder elegir una u otra y poder así conocer las consecuencias práxicas de esa elección. Cabe considerar que el *"conocimiento científico puede crecer en superficie o en profundidad, es decir, puede extenderse acumulando, generalizando y sistematizando información o bien introduciendo ideas radicalmente nuevas que sintetizen y expliquen la información de que se dispone"* (Bunge, M. 1985:89), a este segundo y necesario proceder ha dedicado P.Parlebas su esfuerzo y trabajo en los últimos cuarenta años, cuya producción constituye la teoría de la acción motriz, sobre cuyos cimientos ha comenzado a construirse la praxiología motriz, es decir, la ciencia de la acción motriz, un legado fascinante que requiere ser conocido y difundido en la universidad, ser criticado y estudiado, para que de este modo siga desarrollándose y evolucionando.

El deportista lo que pretende es practicar su deporte y el niño jugar a su juego favorito, pero esta decisión que afecta a millones de personas en todo el planeta, requiere de un corpus de saber lo más riguroso y científico posible, que determine las consecuencias aparentemente inocuas de esta trascendental elección, de lo que esa práctica va a desencadenar en la vida de la persona que toma esta decisión. De esto precisamente se ocupa la ciencia, de estudiar muchos asuntos que son obvios para la mayoría de la gente, es decir, que son sumamente claros, pero lo cierto es que detrás de esta apariencia se encierra una elevada complejidad.

Las personas que se dedican al ámbito de la práctica motriz lo hacen desde la acción, dado que la experiencia se nutre de acciones y se transmite a otras personas las maneras más eficientes o convenientes de actuar en contextos muy concretos: un partido de fútbol, un baile colectivo, unos ejercicios gimnásticos... Lo que se enseña y transmite son modos prácticos de actuar dado que para aprender a nadar es preciso meterse en el agua, para aprender a esquiar se requiere deslizarse con unos esquíes por una ladera nevada o para sentir la emoción de participar en una práctica motriz cooperativa se necesita tomar parte activa en un juego cooperativo, en una danza colectiva o construyendo una torre humana. Sin embargo, falta el soporte teórico lo suficientemente elaborado que justifique esta acción, es por esto que hasta ahora los especialistas se han tenido que apoyar en disciplinas científicas ya consolidadas para darle consistencia científica a las propuestas y principios en su actuación académica y profesional.

Al principio fueron las disciplinas naturales las que, por tratarse de prácticas que llevan a cabo las personas, se dedicaron a estudiar algunos de sus efectos, puesto que como seres vivos se consideran sujetos biológicos y como tales dignos de ser tenidos en cuenta desde la biología, la fisiología, la química, la física y hasta la medicina, tanto en su vertiente científica como terapéutica, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando el fenómeno deportivo comenzó a adquirir una proyección económica sin precedentes.

Todo el mundo sabe que la dimensión del fútbol, del baloncesto, de la vuelta ciclista a Francia, de unos Juegos Olímpicos o de una competición escolar sobrepasa la mera practicidad, pues se trata de un fenómeno social de enorme repercusión, pero es que además, tanto el deporte en particular, como cualquier práctica motriz en general, representan en estos momentos fenómenos



de gran impacto en el mundo contemporáneo, es más, se han constituido ya como un rasgo cultural propio de la modernidad en las sociedades altamente organizadas y complejas dominantes en este tiempo histórico, de ahí que también las ciencias humanas hayan centrado su interés en ese fenómeno: la sociología, la psicología, el derecho, la historia, la antropología o la economía, entre otras.

Todas estas disciplinas, tanto las que provienen de las ciencias naturales, como aquellas otras adscritas a las ciencias humanas, suponen hasta el día de hoy un referente académico y científico de primer orden para el ámbito del deporte, pues no en vano han logrado generar conocimiento contrastado sobre algunos aspectos de este controvertido y complejo fenómeno. ¿Qué sería de la teoría del entrenamiento sin los avances científicos de la fisiología del esfuerzo?

Este conocimiento científico supone un referente ineludible para cualquier persona que desee tener una formación de grado superior respecto del fenómeno del deporte en particular y la práctica motriz en general. Sin embargo, puede colegirse que no representa, en estricto sentido, una teoría específica del saber procedimental que genera el ámbito académico y profesional adscrito a la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, aunque hasta el día de hoy haya supuesto una apoyatura imprescindible provocado, en gran medida, por el vacío epistemológico con que cuenta esta incipiente área de conocimiento.

El deporte es sin duda, un objeto de estudio preferente en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, tal y como indica el título del grado actualmente, pero sería más ajustado precisar que está constituido por diferentes aspectos o perspectivas de este fenómeno, ya que, como también se indica, son diversas las ciencias que se interesan por este objeto. Así mismo, el largo título de la licenciatura pretende ser más genérico aún, actividad física, que este fenómeno concreto, el deporte, lo que produce no poca confusión, puesto que como actividad física puede denominarse a cualquier acción de la vida cotidiana, pero lo que conviene remarcar es que, tal y como se pretende justificar, el deporte no puede constituir a la vez el objeto de estudio de un conjunto de disciplinas, y al mismo tiempo, el área del saber que registre y sistematice el conocimiento generado.

Existe una diferencia sustancial entre lo que es *"un marco teórico y una teoría"* (Bachelard, G., 1987:179), pues mientras el primero es un conjunto de saberes dispersos, aunque con un foco de interés común, en este caso el deporte, que se ordenan y sistematizan para contextualizar un problema, una teoría es una explicación sofisticada y profunda de la realidad, siendo éstas las producciones científicas que delimitan un área de conocimiento, no apareciendo en torno al deporte ninguna teoría en el conjunto de razones que expresa el grupo de trabajo de la ANECA para justificar el deporte como área de conocimiento específica.

No es posible ser al mismo tiempo la meta y el proceso que conduce a alcanzarla. Tal pretensión carece de consistencia discursiva y epistemológica. Una lente sirve para mirar con mayor precisión y claridad algún documento, pero no puede constituir a la vez el instrumento a través del cual mira el ojo y la información derivada del proceso de descubrimiento llevado a cabo. Pues conviene tener en cuenta que: *"son filosóficamente relevantes las distinciones conceptuales que atienden sólo a diferencias de grado y no a diferencias absolutas en el objeto o dominio del estudio"* (Ulises Moulines, C., 1982:31) pues al justificar el corpus de conocimiento relativo al deporte, se está delimitando su contexto teórico pero no su objeto disciplinar, dado que no constituye una disciplina científica ni este ha sido jamás su interés desde sus orígenes hasta hoy.

### Necesidad de un área de conocimiento específica

En los estudios sobre el deporte como comportamiento humano y fenómeno social por excelencia, España ha contado con José María Cagigal, una personalidad insigne que ha legado una obra muy importante. Pero ¿se lee y se reflexiona en torno a la incipiente *teoría general de la actividad física* que trató de desarrollar en sus libros y en sus clases magistrales en el INEF de Madrid y más tarde en el de Barcelona?

Se ha tolerado la amputación en los planes de estudio actualmente vigentes, de la teoría epistemológica que Cagigal se esforzó en elaborar y transmitir a las generaciones de futuros licenciados, como una tarea básica para saber quienes son, qué hacen y cómo desarrollan su función social los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, pero sobre todo, qué sentido tienen estos estudios en el frondoso y complejo ámbito de la ciencia y de la universidad.

No se trata tan solo de efectuar estudios de mercadotecnia, sino de dar pistas y tendencias claras a los estudiosos del mercado para que no yerren en sus catas y diagnósticos. Resulta preciso discutir, reflexionar y si cabe en su día, aclarar, que es esto de la cultura física, de la educación física, de la actividad física, de la práctica motriz, del movimiento humano, de la motricidad humana, de la kinesiólogía o de la praxiólogía motriz, puesto que si no se hace en los INEFs y Facultades, ¿dónde y por quienes va a llevarse a cabo este proceso para engendrar una hipotética *área específica de conocimiento*? Un ámbito disciplinar que se dedique a generar un tipo de saber necesario que hasta hoy no han podido desarrollar las disciplinas científicas actualmente vigentes. No es una cuestión meramente discursiva o retórica, inclusive requerida para crear un área propia, una identidad

específica, sino sobre todo porque se trata de una necesidad ineludible para seguir evolucionando y progresando en el ámbito de los deportes, de los juegos tradicionales y del ejercicio físico.

Esta y no otra es la cuestión central a la que se apela cuando se hace referencia a especificidad. Más allá de las cifras y los datos que se manejen en torno a las salidas profesionales (y se tendrán que estudiar con detenimiento), existe una versión densa y profunda, aquella que determina la identidad, singularidad y necesidad de un área concreta de conocimiento. Y esto no es una cuestión baladí. No se pretende con esto; a salvo de interpretaciones sesgadas e incluso interesadas; amputar lo que el amplio acervo de disciplinas científicas, interesadas en el estudio del fenómeno deportivo y otros afines, han ido aportando, algunas con suma prodigalidad, sino de seguir su estela y sus enseñanzas para ir generando un área del saber que resulte claramente identificable dentro del ámbito del conocimiento científico.

Muy a pesar de los avances de la tecnología y otros sofisticados usos, el ámbito de las prácticas motrices se encuentra muy atrasado en su construcción disciplinar. Esto se hace especialmente evidente en el campo de la educación física, disciplina que tiene el enorme potencial de convertirse en una pedagogía auténticamente revolucionaria y que funciona aún bajo los esquemas y tutela de la pedagogía general.

Se necesita llevar a cabo reflexiones profundas en torno al devenir del ámbito del deporte y la educación física como área de conocimiento específica. ¿Qué aporta de original esta asignatura? ¿Qué perfil tienen sus pedagogos? ¿Qué función social satisface esta educación? ¿Por qué es una pedagogía necesaria y rentable en la sociedad actual? Y toda esta elaboración es pertinente y procedente que se lleve a cabo en los centros superiores de formación ¿Dónde si no?

¿En dónde poder discernir, divulgar o discutir en torno al *movimiento* como concepto central, siguiendo las indicaciones de P.J. Arnold (1991) y otros muchos autores de la órbita anglosajona?

¿Para cuándo y en qué ámbito académico poder cuestionarse *la educación por el movimiento* de J. Le Boulch (1978) o la *educación corporal* de O. Gruppe (1976)?

¿Cómo y cuando leer y discutir las aportaciones de M. Sergio (1987) y toda la tradición lusitana en torno a la *motricidad humana* como ámbito e identidad propios?

¿Qué hacer con la monumental obra de P. Parlebas (2001) y su *praxiología motriz*? ¿Se silencia como si no existiera porque a los poderes fácticos y los gurús gobernantes del academicismo no les gusta, puesto que la *teoría de la acción motriz* es considerada de orden menor, aunque aún no se hayan publicado críticas solventes a la misma?

¿Qué pasa con la *cultura física* como concepto que engloba tanto a la educación física como al deporte, de larga tradición en los países de la Europa Oriental y Cuba, que tanto y tan bien usó y ubicó J.M. Cagigal (1979) y que en varias de sus obras diferenció, con tanta maestría como claridad, de la cultura intelectual imperante?

Si las pocas aportaciones y reflexiones teóricas que se han hecho en este ámbito no se estudian, ni se discuten, ni se reelaboran, ni se reinterpretan, ¿qué tipo de saberes se está generando en los INEFs y Facultades?

Que se sepa a Comte, Durkheim, Weber, Adorno, Elias, Shumpeter o Bourdieu, se les conoce y discute en las facultades de Sociología. Mientras que a Freud, Jung, Adler, Reich o Spencer se les estudia y conoce en las facultades de Psicología. ¿Dónde debe estudiarse y conocerse a los Arnold, Le Boulch, Sergio, Gruppe, Parlebas o Cagigal? Algunos no obstante, pueden considerar que se trata de retórica pues lo que se requiere es preparar especialistas que obtengan un empleo rápido ¿Es que acaso ambas posibilidades de formación son incompatibles?

Se dispone de indicadores cada vez más claros, que señalan la necesidad latente en las sociedades desarrolladas de llevar a cabo un tipo de práctica física adecuada a la singularidad de cada persona, lo que se manifiesta en demandas concretas. El envejecimiento de la población europea y el protagonismo social de la mujer son dos rasgos de la sociedad actual que están acelerando el proceso de diversificación de la práctica deportiva, ahora ya entendida por el 70% (ha aumentado respecto del 66% en la encuesta nacional de 2000) de la población española que dice practicar deporte (García Ferrando, 2006) como una práctica sin ánimo ni formato competitivo.

Pero como sector corporativo se han cometido demasiados errores y como estudiosos del fenómeno deportivo, éstos han sido además estúpidos en exceso. Ha ido bien mientras el viento ha soplado a favor, viviendo bajo la carpa del deporte los licenciados en educación física se beneficiaron en primera instancia del protagonismo y empuje social de este fenómeno tan

potente, pero por ello se tuvo que asumir y difundir la panoplia, tan inmoral como falsa, de que DEPORTE = SALUD, aunque millones de personas se despeñen cotidianamente por las laderas del dolor y el sufrimiento merced a tan salúbrico menester.

¿Qué disparate es este de fomentar que todo el mundo se ponga a correr y saltar como una especie de pócima mágica para salvaguardar la salud y la longevidad? ¿Qué es esto de que cualquier tipo de ejercicio físico es adecuado para cualquier tipo de persona? ¡Qué aberración tan estúpida! Y entonces... ¿para qué los educadores físicos, los preparadores físicos, los terapeutas físicos..., los maestros y maestras de la sabiduría práctica?

Una educación física es hoy más necesaria que en cualquier otro tiempo, al menos desde que Jean Ballexserd acuñara este apelativo en 1762 hasta el momento actual. Se necesita formar a personas especialistas, tales como orientadores físicos, preparadores personales, pedagogos de las conductas motrices..., con formación superior (universitaria), capaz de evaluar la biografía motriz de una persona para aconsejarle determinada práctica, y no sólo asesorarle, sino controlarle, evaluarle, animarle o hacer un seguimiento de su proceso de evolución personal.

La sociedad está demandando estos servicios y en los INEFs y Facultades debe generarse la oferta capaz de satisfacer estas demandas y retos actuales a través de la formación, cada vez mejor adaptada a las exigencias sociales, de lo contrario la función social de estos centros no se cumple. Hay espacio para este área del conocimiento, un ámbito social en donde ahora se cuelan médicos, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos, rehabilitadores físicos y una larga serie de profesionales a los que se les ha abierto, debido a la miopía propia, un lugar bajo el sol; y no lo están haciendo nada mal.

La educación física tan solo en la edad escolar y dentro del sistema educativo es una restricción tan absurda como miope. ¡Si J.J.Rousseau o G.M. de Jovellanos levantarán la cabeza! Esta educación formal si puede constituir una base genérica, como lo es la enseñanza primaria, pero esto es totalmente insuficiente, pues a diferencia de una educación superior en cualquier ámbito, que puede resultar sugestiva pero no es estrictamente necesaria (a nivel personal considerada), la educación física es un saber incrustado en la vida, es la vida misma, de ahí que sea necesaria para cualquier tipo de persona y condición, dado que se trata de una educación permanente a lo largo de toda la vida.

Una cultura física general o básica puede adquirirse en la escuela, a la vez que se aprende a leer y a escribir, pero una educación física integral y optimizadora es fundamental para aprender a gozar de la propia vida, para vivir con equilibrio y bienestar, para abrazarse a la dicha de vivir sin necesidad de que toque la lotería.

Además, cada persona al actuar pone en marcha un complejo dispositivo biológico, psicológico y social que se expresa a través de una conducta motriz (constructo aportado por la praxiología motriz), y el conjunto de éstas va destilando una auténtica biografía, un itinerario en el que se forjan improntas personales, experiencias únicas, afectos, gustos, miedos y un complejo cortejo de sensaciones que tal vez la memoria cortical no registre, ni incluso en los niveles profundos, pero que queda impresa en la piel, en los músculos, en los huesos, en los órganos..., y que provoca que cada persona vaya forjando una biografía motriz singular.

El modo más eficaz y sencillo de modificar conductas motrices es a través de la acción. No basta la toma de conciencia (¿cuántos fumadores desearían dejar de fumar y no lo hacen?). Y este tipo de conocimiento práctico es precisamente el que se puede y se debe desarrollar desde los centros superiores de enseñanza en torno a la conducta motriz, a los saberes prácticos sobre la vida. Pero esto implicaría comenzar a tomarse en serio la pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, P. 2001:172 y sig.).

La conducta motriz puede mejorarse (optimizarse) según los objetivos y las pautas que marque la sociedad como prioritarios, que variarán según criterios, valores e ideologías dominantes, llevando a cabo las prácticas adecuadas para generar esta mejora, y puede hacerse en cualquier ámbito de la vida: infancia, juventud, madurez o ancianidad, en la práctica deportiva de más alto nivel de exigencia o en un taller de wellness y antiestrés. Pero para llevar a cabo este importante trabajo con solvencia hace falta una formación específica y rigurosa, puesto que todo especialista debe aprender a conocer y diagnosticar fases y procesos de la evolución motriz, así como diseñar, sugerir y evaluar el conjunto de prácticas que de modo congruente desencadenarán en la persona afectada la emergencia de las conductas motrices esperadas. Los centros universitarios destinados a llevar a cabo esta formación son los INEFs y Facultades de cultura física, pues no existe en el mundo otra carrera que facilite esta formación. Esto si es especificidad.

Así pues, puede concluirse que en estos momentos no existe en el panorama científico ninguna disciplina que se ocupe de este objeto: el conocimiento de la practicidad, de la acción motriz, de la práctica física, de la ejercitación física..., dejo el apelativo al gusto del lector; ámbito de una dimensión social cada vez más importante a tenor de las demandas que desencadena.

Puede afirmarse que este tipo de educación, de asesoramiento, de servicio experto de grado superior, lo necesitan tanto los ancianos como los adultos, los hombres y las mujeres, sean o no deportistas habituales, los inválidos, los enfermos y los sanos..., absolutamente toda la población, pues debido a la propagación casi generalizada del sedentarismo resulta ya una necesidad de elevado interés social.

Por supuesto que los licenciados-as pueden dedicarse a dar clases dentro del sistema educativo, cada vez menos; a organizar y gestionar servicios deportivos, tanto públicos como privados, grandes o pequeñas empresas deportivas, pero los licenciados en empresariales, economía o derecho también lo pueden hacer desde su grado; a entrenar equipos deportivos, aunque la amplia cohorte de entrenadores titulados por las federaciones ya lo hacen; a la readaptación de deportistas lesionados, aunque esto ya lo hagan los fisioterapeutas y médicos rehabilitadores; o a explotar circuitos turísticos que incluyan prácticas deportivas de todo tipo y condición, pero con competidores tan variopintos como empresarios, publicistas, políticos o economistas. Pero esto no son sino ramificaciones de un tronco común que no es otro que la práctica física, el ejercicio físico, o con mayor precisión, el de la práctica motriz. Este es el lugar de pertinencia de la gran multitud de producciones que en todo tiempo y lugar ha generado la cultura física, el área de la acción motriz.

Seguir manteniendo el título de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte supone reconocer la impotencia por parte de sus actuales gestores para generar un conocimiento específico, aceptando académicamente la dependencia teórica y formal del resto de ciencias complementarias, muy necesarias, pero cuya pertinencia corresponde a otras áreas de conocimiento.

En los centros de fitness, de wellness, en salas de expresión y danza, en los servicios deportivos municipales o en los centros de la tercera edad, se está demandando cada vez con más fuerza e insistencia la presencia social de especialistas en la práctica motriz, los auténticos expertos que pueden sugerir y dirigir a una persona, por edad y condición, en torno al tipo de ejercitación física que le conviene llevar a cabo, y lo más importante, bajo qué condiciones (frecuencia, intensidad, modo de realizar la tarea...) tiene que realizarla para que, efectivamente, la calidad de su vida resulte sustancialmente mejorada.

En la sociedad contemporánea está cada vez más presente la realidad virtual, un tipo de vida repleta de ilusiones y pensamientos vanos que alejan a las personas de su realidad sintiente (Zubiri, X., 1984), de su ser corpóreo. Aparece un cuadro realmente fastasmagórico e inquietante: la gente se inventa la vida en vez de vivirla. El sedentarismo, la velocidad, las drogas, el autismo, el estrés o la depresión, son la auténtica peste del siglo XXI. ¿Dónde están los apóstoles del cuerpo sintiente, de la vida sensitiva, de la materia viva, de la realidad práctica como sustancia de lo cotidiano, de la conducta motriz?

En la medida que avance la sociedad red de la información y su punta de lanza, la tecnología, se hará más necesario contar con un número suficiente de expertos en el auténtico sabor de la vida, aquellas personas con formación académica y práctica suficiente para ayudar al resto de conciudadanos a aprender a respirar, a caminar, a sentir, a oler, a estirarse, a jugar, a correr, a saltar..., es decir, a hacerlo con conciencia y plenitud, no de manera mecánica que malgasta de forma absurda las excelencias de la vida sensible; para que de este modo la mayoría o toda la población logre sentirse parte del universo, y poder gozar así más plenamente de la vida. ¿Acaso no es esta función importante en la sociedad? ¿Dónde y cómo formar a estos profesionales?

### El área de conocimiento de la acción motriz y sus áreas afines

Nadie, en su sano juicio, puede dejar de considerar la coherencia y necesidad de las diferentes disciplinas científicas que tradicionalmente han aportado al campo del deporte y de la educación física el academicismo y el rigor científico que se requería, pero en el momento actual puede considerarse que ya ha llegado el momento para que, aún reconociendo el magnífico caudal de conocimiento aportado por la biomecánica del deporte, la sociología del deporte o la fisiología del esfuerzo, por poner tres ejemplos, el universo de las prácticas motrices requiere con urgencia la delimitación de un área de conocimiento pertinente, que le pertenezca con claridad diáfana, para que las demás disciplinas científicas reconozcan su identidad, pero sobre todo su necesidad, al generar un tipo de conocimiento no producido hasta el día de hoy por ninguna otra disciplina científica.

Así pues, cabe aceptar áreas de conocimiento que sean comunes a diferentes disciplinas, y por ende es plausible y coherente agrupar a subdisciplinas que tengan en común un mismo interés científico. Es el caso común y concreto del fenómeno deportivo que suscita cada día mayor interés científico. Pero esto no es óbice para que a la vez que avanzan las investigaciones y estudios de muy variadas disciplinas en torno al deporte o a la educación física, se trate de desarrollar un ámbito específico propio. No como mera identidad disciplinar sino como un proceso necesario para seguir avanzando y legando a las generaciones futuras un tipo de conocimiento pertinente y específico.

El *área de conocimiento de la acción motriz* constituye el saber pertinente en los INEFs y Facultades de deporte y educación física. Hasta el día de la fecha este área del saber ha sido la única capaz de construir una región epistemológica, una parcela del mundo cuyo estudio y tutela científica pertenece a los científicos y profesionales de la práctica motriz. Cuando se hace



referencia a movimiento, con toda la coherencia y rigor que se quiera, se está en el ámbito de la física mecánica, algo magnífico pero que hace depender el saber generado desde un marco ajeno. Los biomecánicos seguirán haciendo su trabajo, produciendo ciencia y generando nuevos saberes de gran interés, pero su evolución no consolida un área específica que acoja tanto al deporte como a la educación física.

La Física ha sido el motor más potente de la ciencia en los últimos trescientos años, y ha resultado una compañía muy beneficiosa para los estudiosos del deporte y la educación física, pero ha llegado el momento de generar un ámbito propio, existe la necesidad de construir un tronco disciplinar pertinente desde la práctica motriz. Es muy probable que ciertos estudios muy concretos requieran del análisis de un determinado gesto deportivo, pero lo que realmente le interesa al experto en deportes es optimizar las conductas motrices de sus deportistas para mejorar su rendimiento, mientras que al pedagogo le interesa optimizar las conductas motrices de sus alumnos para que su evolución educativa sea congruente con los objetivos educativos establecidos.

Algo semejante ocurre con la referencia harto elocuente a la motricidad humana, incluso con discursos filosóficamente brillantes como el de Manuel Sergio (1987); pero es este un campo trillado y muy bien trillado por las ciencias de la vida. ¿Qué se puede decir que no hayan anunciado ya la Biología, la Fisiología, el Aprendizaje Motor o incluso la Embriología en torno a la motricidad humana? Está muy bien apoyarse en la solvencia de estas disciplinas, pero tal vez está llegando ya el momento de reconocer este legado por un lado, pero por otro, lograr ser capaces de construir una disciplina que aborde los problemas de la práctica motriz desde una óptica singular.

La pertinencia de la acción motriz le viene dada por constituir un ámbito restringido de la motricidad, una parcela específica de uno de los rasgos biológicos sustanciales de la vida animal: la facultad de generar movimiento autopulsado para desplazarse con autonomía. Resulta inabarcable pretender generar un ámbito o región epistemológica que englobe a la motricidad humana puesto que las disciplinas aludidas lo han utilizado muchas décadas antes y lo siguen utilizando en la actualidad.

Es de enorme trascendencia considerar que la motricidad queda restringida cuando se le asigna una finalidad intrínseca, es decir, un objetivo motor. La teleomotricidad (Rodríguez, J.P., 1997) implica una motricidad orientada hacia sí misma. Si para llevar a cabo cualquier acción de la vida cotidiana se implica a la motricidad, puesto que es un soporte de la vida ontológicamente necesario, cuando la finalidad de cualquier acción emprendida sobrepasa esta potencialidad humana, ya que existe la intención de mejorarla, aumentarla o incluso de recrearse en sí misma, se puede decir que se trata de una acción motriz (Parlebas, P., 2001:41).

La acción motriz deviene singular y restringida cuando el objetivo del actor es claramente motor: efectuar un pase, realizar un salto, efectuar un paso de una determinada danza, sentir una postura o experimentar la respiración plenamente consciente. Lo motor no implica siempre movimiento sino potencialidad para hacerlo; el motor puede estar en punto muerto y seguir funcionando. Cuando la motricidad se dirige hacia sí misma se halla de pleno en el campo de la acción motriz, caso de las diversas modalidades deportivas, de los juegos motores, del fitness o del wellness.

Es posible que la praxiología motriz aún no ostente hoy en día el estatus científico necesario como para constituirse en la ciencia de la actividad física y el deporte por antonomasia, pero de momento se conforma con ser la ciencia de la acción motriz. Es una cuestión de tiempo y de madurez académica y también popular, pero no se puede ni se debe hacer populismo de la ciencia, sino que es con el debate, la crítica y la reflexión que las producciones científicas se afinan y consolidan. Lo mismo ha de ocurrir con la ciencia de la acción motriz. De momento aquí se considera que no existe ahora mismo en la literatura científica área de conocimiento alguna que logre definir un ámbito específico tan claramente determinado como lo hace la teoría de la acción motriz.

Los conceptos de sistema praxiológico, de lógica interna, de acción motriz o de conducta motriz resultan tan originales como necesarios y eficaces para comprender con solvencia y rigor el funcionamiento de los procesos práxicos que se desencadenan cuando se practica un deporte, un juego tradicional o una danza. Se trata de un campo inédito hasta la aparición de la praxiología motriz, lo que significa un enriquecimiento sustancial del conocimiento científico. Es por lo que este tipo de saber, al no haber sido explorado y generado por las demás disciplinas científicas, es susceptible de configurar una región epistemológica específica.

Los dominios y subdominios de acción motriz generados como consecuencia de una clasificación taxonómica establecida según rasgos pertinentes, es decir, de la propia acción motriz, no como las múltiples existentes en base a criterios sociales, históricos, geográficos, económicos o a muchos otros exógenos a la realidad de la práctica motriz; suponen una guía ineludible a la hora de configurar programas y diseños curriculares que tengan coherencia interna y sean congruentes con los propósitos educativos, deportivos o recreativos establecidos. Este quehacer básico para la construcción de un área de conocimiento homogénea ha sido ya desarrollado por la teoría de la acción motriz.

Parlebas (2001) ha sentado las bases de una nueva disciplina científica, que necesariamente tiene que ser desarrollada, criticada y aplicada; pero ahora corresponde a otros muchos seguir el legado de tan importante obra. Al lado del área de la acción motriz se ubican las subdisciplinas (sociología del deporte de la sociología, biomecánica del deporte de la física,...) que en los últimos doscientos años han ido aportando conocimiento sumamente valioso en el ámbito del deporte y de la educación física.

Las tres áreas de conocimiento mencionadas en las páginas iniciales de esta contribución, cuya identidad está avalada por el discurso científico actual, tanto oficial como de facto; ciencias naturales y de la vida, ciencias sociales y humanísticas y ciencias abstractas y formales; junto al área específica, la de la acción motriz, pueden configurar las cuatro áreas de conocimiento que, en estricto sentido epistemológico, son las generadoras de saber en el ámbito deportivo. Estas cuatro áreas de conocimiento permiten ubicar sin ningún lugar a duda alguna todas las materias del actual plan de estudios así como de todas aquellas que en lo sucesivo puedan incorporarse.

Al mismo tiempo, y a tenor del peso específico que las diversas materias van a tener en la troncalidad de la carrera, permiten organizar al profesorado en departamentos organizados, así mismo, mediante criterios de pertinencia. De este modo, podría constituirse un departamento con todas las materias pertenecientes o dependientes de las subdisciplinas que han sido definidas en las tres áreas de conocimiento: departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (las naturales, las sociales y las formales, según Bunge), y por otra el área de conocimiento específica, de pertinencia epistemológica, la de la ciencia de la acción motriz, podría constituirse en un departamento docente, esto sería en estricto sentido epistemológico lo más coherente.

Mientras se plantee un hipotético currículo como tensión entre las ciencias complementarias ya reconocidas, tanto naturales como humanas, y las disciplinas afines a un área de conocimiento específico, no hay posibilidad de crear una entidad académica y científica de cierta solvencia. La anatomía, la fisiología, el derecho, la historia o la psicología, entre otras, son áreas de conocimiento que han generado y generan saber sumamente rentable y competente para toda la sociedad, de ahí que en los centros superiores de cultura y educación física puedan y deban tener adecuada acogida.

Sin embargo, se puede sugerir su aparición en los planes de estudio como asignaturas agrupadas de modo homogéneo en una materia troncal de gran entidad, así podría constituirse una gran materia denominada *ciencias de la vida aplicadas a la práctica físico deportiva*, en donde podría ubicarse la anatomía, biomecánica, fisiología, higiene y primeros auxilios, y otras que se considerasen de interés. Y también *las ciencias humanas y/o sociales aplicadas a la actividad física y el deporte*, en donde se ubicarían la antropología, el derecho, la economía, la psicología, la sociología, y otras.

Una cátedra de *ciencias de la vida aplicada a...* y otra de *ciencias humanas aplicadas a...* tendrían cabida y sentido en el marco universitario de los INEFs y Facultades; pero no resulta lógico ni pertinente que existan una docena de materias de estas áreas de conocimiento, puesto que tal estado de cosas supone una clara invitación a la dispersión disciplinar y a la carencia de especificidad, sin negar por ello un ápice a su interés, importancia y complementariedad en la consolidación de estos estudios.

Las materias que constituyen los pilares de este grado universitario, tendrían que ser valedoras de un tipo de conocimiento restringido y específico, de una necesidad social incontestable y de una repercusión económica solvente. Pues este será un argumento básico para justificar la necesidad de unos estudios universitarios en este área de conocimiento, pero lamentablemente, la mayor dificultad sigue estando en el propio ámbito, puesto que no existe una clara convicción en torno a la consistencia académica y científica de estas hipotéticas materias, al menos actualmente.

Resulta evidente que si este proceso de discusión y reflexión no se desencadena en los centros superiores a los que acude la población de estudiantes a graduarse como especialistas en este área de conocimiento, no se llevará a cabo en ninguna otra parte. Es posible que aún no se esté con la suficiente madurez y formación disciplinar para iniciar un proceso de tal envergadura, sin embargo, considero que el momento crítico ya ha llegado, por esto no se puede obviar un debate de este calibre, pues aunque algunos se lo tomen como una intimidación, se trata solo de una invitación a la discusión pública, a la *universitas* tan recurrente como origen del conocimiento, pero que tan poco o levemente se ejerce.

De cualquier modo, este escrito no tiene otra misión que suscitar la reflexión en torno a un área de conocimiento, que si bien actualmente aún no está reconocida por la sociedad científica, cada día que pasa la ciencia abre una nueva puerta que apunta hacia un tipo de conocimiento cada vez más holístico, profundo y denso, como lo es toda la teoría que se está elaborando en estos momentos en relación al proceso cognitivo, la memoria celular, la impronta genómica o la enacción corporeizada (como entienden Maturana y Varela la conducta motriz)..., de tal modo que de la mano de las ciencias de la vida, especialmente de la bioquímica y la biología molecular, se abre paso en la ciencia moderna la vía sensitiva de conocimiento..., mira por donde parece recuperarse al *Emilio* de Rousseau que auspiciaba el cuerpo como la primera y más auténtica universidad de la especie humana, o la tradicional y milenaria vía del conocimiento práxico tan usual en todas las tradiciones culturales y religiosas hasta el siglo XVII: sufies,

derviches, taoistas, yoguis, dulcinistas, templarios, jesuitas, samurais..., que durante decenas de siglos constituyó una vía iniciática de conocimiento práctico, el único, el verdadero, el que tenía lugar en el aquí y ahora, en el mundo de los sentidos.

Desde la irrupción de la praxiología motriz, ciencia de la acción motriz, toda esta motricidad inteligente (Parlebas, P., 2001) contenida en los saberes procedimentales acumulados por la experiencia y sabiduría milenaria de la especie humana, a veces de modo esotérico y oculto, pueden expresarse con el rigor y el método científico sin necesidad de acudir al soporte de otras disciplinas científicas. Es más, ahora más que nunca en la historia, está al alcance de la ciencia aprehender y hacer suyo un tipo de conocimiento procedimental, que resulta sustancial en el decurso de la vida humana, el generado por el área de la acción motriz.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2005) *Propuesta para el diseño del título de licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, grupo de trabajo de la ANECA, documento no publicado.
- Arnold, P.J. (1991) *Educación física, movimiento y currículo*. Madrid, Morata.
- BOE (2001) *Ley Orgánica de Universidades, 6/2001, de 21 de diciembre*. Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre.
- Bunge, M. (1981) *Teoría y realidad*. Barcelona, Ariel.
- (1983) *La investigación científica*. Barcelona, Ariel.
- (1985) *Epistemología*. Barcelona, Ariel.
- Bachelard, G. (1984) *Epistemología*. Barcelona, Anagrama.
- (1987) *La formación del espíritu científico*. Madrid, Siglo XXI.
- Cajal, J.M. (1957) *Hombres y deporte*. Madrid, Taurus.
- (1979) *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1981) *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid, Miñón.
- Ferrater Mora, J. (1988) *Diccionario de filosofía*. Madrid, Alianza.
- García Ferrando, M. (2006) *Posmodernidad y Deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid, CSD-CIS.
- Grupe, O. (1976) *Teoría pedagógica de la educación física*. Madrid, INEF.
- Le Boulch, J. (1978) *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires, Paidós.
- Parlebas, P. (2001) *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.
- Rodríguez J. P., (1997) *Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Praxiología Motriz*. Tesis doctoral no publicada, universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sergio, M. (1987) *Para uma epistemoloía da motricidade humana*. Lisboa, Compendium.
- Ulises Moulines, C. (1982) *Exploraciones metacientíficas*. Madrid, Alianza.
- Zubiri, X. (1984) *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid, Alianza.

## UNA PRAXIOLOGÍA, ES DECIR... (SOBRE LOS CONOCIMIENTOS DE LA CIENCIA DE LA ACCIÓN MOTRIZ Y SU ORGANIZACIÓN)

## A PRAXEOLOGY, i.e...(ON THE KNOWLEDGE CONCERNING THE SCIENCE OF MOTOR ACTION AND HOW IT IS ORGANISED).

José Hernández Moreno  
Grupo de Estudio e Investigación Praxiológica (GEIP).  
Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
Correo electrónico: jmoreno@def.ulpgc.es

Juan Pedro Rodríguez Ribas  
Grupo de Estudio e Investigación Praxiológica (GEIP). Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
Correo electrónico: juanperibas@hotmail.com

### RESUMEN

La Ciencia de la acción motriz ha crecido mucho, por cierto bastante más rápido que lo que los más escépticos habían previsto hace apenas una década. Sus conocimientos irremediabilmente seguirán incrementándose acorde a la gran divulgación de las prácticas físicas y deportivas, al enorme volumen de practicantes y a la exigencia social de que la actividad del practicante sea estudiada de una manera rigurosa y útil.

El objetivo de este artículo va encaminado a descubrir cómo se organizan los conocimientos de la Ciencia de la acción motriz (Praxiología motriz) considerando criterios internos, es decir, referidos a la forma de ordenar la acumulación y el alcance de esos conocimientos. Estos criterios establecidos según un continuo son: el grado de abstracción de los conocimientos, su grado de exclusividad y su grado de aplicabilidad. El saber cómo está organizada esta ciencia es ventajoso en la medida en que nos facilita reconocer:

- . Qué características tienen los conocimientos científicos de las prácticas físicas y deportivas y de la actividad de los practicantes.
- . Cuánto progresa y en qué dirección avanza el conocimiento de la acción motriz y dónde hay puntos bloqueados.
- . Cuáles son las predilecciones de los investigadores de la acción motriz y cuáles son sus carencias.

### PALABRAS CLAVE

Acción motriz, Praxis motriz, Praxiología motriz, Praxiomotricidad situacional, Praxiomotricidad aplicada, Epistemología

### ABSTRACT

The Science of motor action has grown enormously, much more than any of its detractors could have foreseen over scarcely a decade ago. The knowledge in the field will continue to grow relentlessly as physical practices and sports become more and more widespread, thanks to the enormous volume of people who do sports and to the social demand, therefore, that the practice of said sports be studied with due rigour in order to improve its value.

The aim of this article is to analyse how the knowledge of the Science of motor action (Motor Praxiology) is structured by looking at its internal coherence: that is, the way it organizes the knowledge accumulated and the scope of said knowledge. The criteria have been established along a continuum: the degree of abstraction of the knowledge, the degree of exclusivity and the degree of applicability. If we know how the science is organised, we will be in a situation which will allow us to detect:

- . What are the defining characteristics of scientific knowledge with respect to physical practices and sports, and the activities carried out by the people who practise any such activity.
- . How much we have progressed and in which directions in the field of motor actions and what are the 'blind spots' in the field.
- . What do the researchers in the field of motor activity tend to research more and where are the gaps in the information that should be covered.



## KEY WORDS

Motor action, Motor praxis, Motor Praxiology, Motor Praxiology of situations, Applied Motor Praxiology, Epistemology

## INTRODUCCIÓN

Una acción motriz, o praxis motriz, es una realización efectuada por una persona durante una práctica física (juego motor, expresión motriz, introyección motriz, adaptación ambiental o deporte). Cada vez que un practicante hace algo específico de alguna práctica física podremos identificar una acción motriz/praxis motriz. Ejemplos serían lanzar a canasta jugando al baloncesto, realizar una postura de yoga, tocar al perseguido en el juego del pilla-pilla, hacer un rapel en el descenso de un barranco, ocupar el espacio asignado dentro del sistema de juego previsto en un partido de fútbol, reproducir una figura en un baile, superar el listón en un salto de altura, mantener el ritmo de pedaleo en el "spining", elevar la cometa, elaborar una figura de papiroflexia, mantener una postura de equilibrio en un banco sueco, efectuar el saque de pádel, derribar al oponente en un juego de lucha... Como se aprecia, el conocimiento praxiomotor es diverso, complejo y cada vez más amplio; se refiere a diferentes ámbitos de actuación y ofrece múltiples posibilidades de estudio exclusivamente praxiológico o compartido con otras disciplinas.

Lakatos (1985) descubre en cada ciencia dos niveles de discusión en torno a su quehacer y respecto a la producción del conocimiento científico, uno interno y otro externo. El nivel interno se refiere al paradigma en el sentido de "matriz disciplinal" (T. S. Kuhn, 1971) o posesión que tiene un grupo sobre una disciplina como conjunto de elementos ordenados: generalizaciones simbólicas, metafísicas, juicios de valores y ejemplares, entre otros componentes. Lo externo se refiere a aspectos económicos, sociales y psicológicos de la investigación y de los investigadores.

También reconocemos en Ciencia de la acción motriz estos dos niveles, el interno y el externo, ambos necesarios para identificar las circunstancias en que se desarrolla la práctica científica y su producción de conocimientos. En este artículo únicamente trataremos el nivel interno. Se pueden encontrar ciertas condiciones internas a la propia práctica científica que caracterizan el conocimiento científico de cualquier ciencia, y también el de la Ciencia de la acción motriz (Rodríguez Ribas, 1997):

**OBJETO.** La *realidad* a estudiar: praxis motriz o acción motriz, que es lo que hacen los practicantes cuando realizan una actividad física con objetivo motor.

**CAMPO.** Ámbito de actuación del objeto de estudio (conjunto de situaciones posibles donde se descubren las acciones motrices/praxis motrices): juegos motores, deportes, expresión corporal, introyección motriz y adaptación ambiental.

**CLASIFICACIONES.** Distribución y organización del campo de estudio.

**OBJETIVOS.** Generalizar, describir, clasificar, explicar (causas, probabilidades), predecir, retrodecir, comprender, comparar, verificar, inducir, deducir...

**METODOLOGÍA.** Proceso para alcanzar el objetivo de acuerdo al objeto-campo.

**IDEOLOGÍA.** Perspectivas para fundamentar el objeto-campo y para su análisis.

**TERMINOLOGÍA, DEFINICIONES Y CONCEPTOS.**

**ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO.**

La "organización" del conocimiento de la Ciencia de la acción motriz, será entendido en sentido amplio: ordenación, orientación, distribución, administración, gestión, recopilación, ubicación, sistematización... Para describir cómo es la organización interna de los conocimientos de la Ciencia de la acción motriz tomaremos tres criterios epistemológicos internos aplicados a los saberes de la ciencia (Rodríguez Ribas, 1997), resultando un modelo en tres dimensiones:

- **GRADO DE ABSTRACCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS:** según si los conocimientos se refieren a los fundamentos profundos de los estudios, si se refieren a la configuración de teorías y propuesta de hipótesis, o si se refieren a la recogida de datos.

- **GRADO DE EXCLUSIVIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS:** según si los conocimientos se refieren al objeto de estudio únicamente en su campo específico, o si se refieren a estos pero en contacto con campos no específicos.

- GRADO DE APLICABILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS: según si los conocimientos se refieren a estudios que buscan una utilidad o si se refieren a conocimientos que en un principio no pretenden encontrar aplicaciones (aunque luego sí se le encuentren aplicaciones).

NIVELES DÓNDE SE ACUMULA EL CONOCIMIENTO: PRAXIOSOFÍA MOTRIZ, PRAXIOLOGÍA MOTRIZ Y PRAXIOGRAFÍA MOTRIZ

Este apartado se desarrollará considerando los distintos niveles desde los que se originan y se acumulan los conocimientos dentro de la Ciencia de la acción motriz, distribuidos según su *grado de abstracción*.

Partamos de un caso específico. Levi-Strauss en *Antropología social* (1968) concibe la Antropología como una última etapa que toma como base las conclusiones obtenidas a través de los datos y materiales recogidos por la Etnografía y las primeras síntesis de la Etnología; son tres momentos de la misma investigación. La preferencia de uno u otro término expresa únicamente la atención dirigida al predominio de algún tipo de investigación en alguna de las fases, que no puede excluir a las otras dos.

Aunque puesto de manifiesto en la Antropología, esta distribución también es utilizada en otras ciencias (Sociología-Sociografía, Historia-Historiografía...). Con este mismo proceder la Ciencia de la acción motriz organiza por grados de profundidad los conocimientos que progresivamente se instalan en ella. Encontramos tres niveles para la creación y distribución de los conocimientos praxiomotores, tomando en nuestro caso, como criterio, el de su *grado de abstracción* (Rodríguez Ribas, 1997):

- La "Praxiografía motriz" se corresponde con la toma de datos de las acciones motrices/praxis motrices de las prácticas físicas y deportivas, la ordenación de los datos y su descripción y análisis.

- La "Praxiología motriz" se corresponde con el establecimiento de conclusiones teóricas y de tendencias encontradas por la Praxiografía motriz en una dirección inductiva (teorización), y, previamente, con la preparación del trabajo praxiográfico (diseño de investigación, planteamiento de hipótesis, establecimiento de objetivos) en una dirección deductiva (verificación, comprobación, contrastación...). También orienta la aplicación de las conclusiones (en una "Praxiomotricidad aplicada").

- La "Praxiosofía motriz" se corresponde con los presupuestos filosóficos y fundamentaciones epistemológicas y con la plasmación de las grandes orientaciones paradigmáticas y metodológicas que se toman para los estudios praxiomotores. Asimismo, recoge inductivamente las conclusiones mayores establecidas en las tendencias encontradas por la Ciencia de la acción motriz y sus consecuencias generales para esta ciencia u otros saberes básicos o aplicados.

Por ejemplo, este mismo artículo y el *Léxico de Praxiología motriz* de P. Parlebas (2001) son de carácter fundamentalmente praxiosófico, precisamente por su empeño epistemológico. En este nivel, será muy conveniente que todo trabajo original explicita sus presupuestos mayores de partida y sus conclusiones mayores de llegada. Gran parte de esos fundamentos mencionan a corrientes, perspectivas o paradigmas, en suma, a la ideología científica<sup>1</sup>.

En el polo opuesto, el de la concreción, recoger datos de las jugadas de un partido, anotar las fases de una actuación de mímica o registrar las características de las opciones que tienen los protagonistas que participan en un juego tradicional, atiende a una Praxiografía motriz. En estos casos podemos concluir que encontramos "praxiógrafos" cuando con el uso de técnicas de investigación específicas (praxiográficas), determinadas personas registran aspectos de las situaciones motrices (por ejemplo, locograma para los recorridos de los pases de fútbol, cinegrama para las posturas de mímica, teleograma para los objetivos motores del "Marro"<sup>2</sup>).

Por su parte, la Praxiología motriz se concibe en dos sentidos: uno amplio, que contiene el conjunto de saberes en torno a la acción motriz, sea en el grado que sea de los tres de los que estamos hablando. Entendida de forma restringida, como aquí pretendemos, "Praxiología motriz" utiliza un lenguaje científico aplicado a sus conocimientos a mitad de camino entre la Praxiosofía y la Praxiografía.

Ejemplos de este nivel medio de concreción del conocimiento praxiomotor serían constataciones del tipo: Comparando entre sí los deportes de equipo más extendidos en Europa occidental (fútbol, rugby, balonmano, baloncesto y voleibol), se constata que al

<sup>1</sup> Cuando indicamos que actualmente la Ciencia de la acción motriz se encamina hacia una perspectiva (Rodríguez Ribas, 1997b tesis doctoral) "estructural-sistémica de segundo orden, desde una Praxiología (teoría de la acción) con un perfil constructorista" estamos dando un ejemplo de la ideología praxiosófica. Una pormenorizada revisión de las corrientes ideológicas utilizadas por la Praxiología motriz y las de posible utilización puede encontrarse en *Fundamentos teóricos y metodológicos de la Praxiología motriz* de Rodríguez Ribas, J. P. (1997, tesis doctoral)

<sup>2</sup> Ver un extenso listado de técnicas praxiográficas (técnicas de investigación en Ciencia de la acción motriz) en Rodríguez Ribas, J. P. (1994) "Bases metodológicas para el estudio de la estrategia motriz en los juegos deportivos: nuevas técnicas de investigación". *RED* (8), 3. Pp 5-10

incrementarse el espacio individual de interacción (superficie total del terreno de juego dividida por el número total de jugadores en juego), la violencia de la carga, la distancia de la carga y la facilidad en el control del móvil también aumentan y viceversa. Este ejemplo aparece en *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz* de P. Parlebas (2001: 193 y 194).

Es indispensable realizar un esfuerzo paralelo en los tres niveles, tal como se plantean las investigaciones en ciencias sociales en la actualidad (y en nuestro caso la Ciencia de la acción motriz no es una excepción): continuos cambios de orientaciones paradigmáticas en los estudios, centrados sobre objetos y campos de estudio también cambiantes y complejos, y escogiendo una diversidad de entre los innumerables métodos y técnicas de investigación que se dicen más o menos "clásicas" o "alternativas"<sup>3</sup>.

No obstante lo anterior, si el objetivo principal de una ciencia es buscar generalizaciones (Chalmers, 1992), **la referencia de partida y de llegada será el nivel de la Praxiología Motriz**, porque es desde aquí desde donde se proponen las hipótesis de trabajo y se concluyen los matices sobre la aceptabilidad o no de las hipótesis.

#### DESDE QUÉ CAMPOS SE PUEDE CONOCER: PRAXIOMOTRICIDAD SITUACIONAL Y PRAXIOMOTRICIDAD CONTEXTUAL

Esta segunda parte del modelo se expone considerando a qué tipo de saberes afecta al incremento de conocimientos producidos por la Ciencia de la acción motriz, tomando como criterio los *límites de los campos de estudio* que se hayan identificado. La consecuencia de ello es que se requiere localizar los límites epistemológicos de los respectivos campos, de modo que permitan ubicar el conocimiento exclusivamente intradisciplinar y diferenciarlo del compartido multidisciplinariamente<sup>4</sup>.

Partamos de la idea de que una acción motriz/praxis motriz (Rodríguez Ribas, 1997) se define como *la realización de la persona que toma sentido en una situación (praxiomotriz) y en un contexto (praxiomotor)*. El objeto de estudio de la Ciencia de la acción motriz ya demarca su campo de estudio.

El campo de estudio de la Ciencia de la acción motriz es el conjunto de situaciones y/o el conjunto de situaciones en conjunción con sus contextos. Por tanto, se deduce que el campo de estudio exclusivo es el conjunto de las situaciones: la suma global de las acciones motrices/praxis motrices posibles de las prácticas físicas: juego motor, expresión motriz, introyección motriz, adaptación ambiental y deporte.

Las situaciones motrices, si bien no están condicionadas por factores externos, sí pueden estar influenciadas por ellos. Estos factores forman parte del contexto y pueden ser de tipo personal (edad, sexo, capacidades físicas, capacidades psicológicas, capacidades expresivas...), de tipo social (dinámica grupal, rasgos socioculturales...) y de tipo ambiental (climatología, orografía, geografía...).

Estos factores aisladamente son estudiados por otras ciencias. Pero de forma conjunta cada ciencia toma contacto con la Ciencia de la acción motriz para investigar lo que sucede en la situación en relación a su contexto o lo que sucede en el contexto en relación a las situaciones. Luego una Ciencia de la acción motriz interdisciplinar colabora con otras ramas del saber. La consecuencia es un doble sentido en la acumulación de saberes, dirigidos desde esas ciencias hacia la Ciencia de la acción motriz e, inversamente, desde la propia Ciencia de la acción motriz hacia aquellas.

Pongamos un ejemplo ilustrativo. Una de las tantas formas de acción que se da en las prácticas físicas y deportivas es la "acción social", concretamente en las situaciones praxio-sociales, como, por ejemplo, el juego en baloncesto: pasar a un compañero, marcar a un adversario... Por otro lado, la acción social es uno de los objetos de estudio de la Sociología (R. Boudon, 1981 y G. Rocher, 1990). Una de las ramas de la Ciencia de la acción motriz llamada Socio-motricidad (Parlebas, 2001) incrementará los saberes de la Sociología (del deporte)<sup>5</sup>. A su vez los conocimientos sociológicos sobre la acción social mejorarán los saberes de la Ciencia de la acción motriz.

<sup>3</sup> Ver al respecto obras compilatorias como las de Watzlawick, P. (1988). *La realidad inventada*; Fried, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* y Blas, H. y otros. (1994). *Matriz relacional de los procesos cognitivos: nuevos paradigmas*.

<sup>4</sup> Las ventajas y posibilidades del criterio lógico "bicondicional" (<=>) para diferenciar lo exclusivamente situacional (lo que pertenece a la situación: acciones motrices de las prácticas físicas (juegos motores, deportes...) de lo contextual (que pertenece al contexto: procedencia social de los participantes, gestemas y verbalizaciones de los jugadores, decisiones arbitrales...) puede encontrarse en Rodríguez Ribas, J. P. (1997, tesis doctoral).

<sup>5</sup> Es esta una de las ideas de *Elementos de Sociología del deporte* de P. Parlebas (1988). En las conclusiones a esta obra (p. 233) se nos indica que es posible encontrar en los juegos deportivos los grandes rasgos de todo fenómeno social. P. Parlebas (2001: 280) reitera que "...sin dejar su pertinencia, el campo de la acción motriz es capaz de referirse a problemas sociales de gran interés, aportando a su estudio materiales originales". Por otro lado (p. 281) "*Para sociólogos, lingüistas, matemáticos... y sin duda también para los praxiólogos el significado del juego deportivo remite infaliblemente, al llegar a cierto punto de su análisis, a un problema de etnomotricidad*".

Ciertamente, como una microsociedad, como hecho psicológico, como un factor de significación (semiótico), como suceso biológico o como elemento ambiental, entre otros muchos fenómenos, en el estudio de la praxis motriz/acción motriz se integran un gran número de fundamentos de otras ciencias y teorías: todas las opciones son posibles con tal, de que ellas nos oferten la **comprensión del sentido de las praxis motrices/acciones motrices (objeto de estudio) según el contexto externo con el que se relacionan (campo de estudio no exclusivo)**. En un sentido inverso, sociólogos, psicólogos, semiólogos, antropólogos y otros muchos investigadores podrán encontrar elementos de análisis propios de sus ciencias en las prácticas físicas y deportivas. En otras palabras, el proceso de acumulación del bagaje de conocimientos se presenta como esencialmente dinámico en Ciencia de la acción motriz, ya sea instalándolos o reinstalándolos en los diferentes niveles de concreción-abstracción disciplinar (que vimos en el punto anterior), o ya sea importando o exportando esos conocimientos con respecto a otras disciplinas.

En definitiva, el planteamiento sobre el límite del campo de estudio en Ciencia de la acción motriz nos lleva a diferenciar dos niveles de conocimientos. El debate se refiere a lo que es "figura en relación al fondo", "texto en relación al contexto"... En Ciencia de la acción motriz se hablaría, respectivamente, de lógica interna y de lógica externa. Tomando un criterio epistemológico como es el *grado de exclusividad de los conocimientos praxiomotrices*, los niveles serían dos (Rodríguez Ribas, 1997):

- "**Praxiomotricidad situacional**" es la parte de la Ciencia de la acción motriz que se ocupa de los conocimientos exclusivos de esta ciencia. Sus límites vendrán marcados por una *especificidad* y una *pertinencia* de su objeto (acción motriz/praxis motriz) y de su campo de estudio (conjunto de situaciones: juego motor, deporte, expresión corporal, introyección motriz y adaptación ambiental). En una Praxiomotricidad situacional se descubre la "lógica interna" de las situaciones.

- "**Praxiomotricidad contextual**" es la parte de la Ciencia de la acción motriz que pone en relación lo exclusivo de sus conocimientos con los otros conocimientos de otras ciencias. Es decir, el saber que se origine será *compartido* con otras disciplinas científicas. La Praxiomotricidad contextual se crea a partir de investigaciones cruzadas que incluyen necesariamente el campo global de la acción motriz/praxis motriz: las situaciones y sus contextos.

Ese contexto amplio es diverso, variable y complejo (Lagardera, 1995), pues consideraría: lo cultural, lo sociológico, lo emocional y afectivo, lo biológico, etc. La Praxiomotricidad contextual implica disciplinarmente, entonces, a la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Fisiología, entre muchas otras posibles. En la Praxiomotricidad contextual se descubre la "lógica externa" a una situación. Estudios en este sentido son los efectuados por Parlebas (1985: *Psychologie sociale et theorie des jeux: étude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs: modélisation des universaux et étude quasi-expérimentale*), Navarro Adelantado (1995: *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*), Lavega (1995: *Del joc a l'esport, estudi de les bitlles al Pla d'Urgell*), Castro Núñez (2001: *Estudio etnográfico y de la lógica de las situaciones motrices de un juego tradicional desaparecido: la Pina*) o Etxebeste (2001: *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque*)

Los estudios aplicados en la resolución de problemas prácticos (en la enseñanza, en la gestión deportiva, en la terapia, en el entrenamiento deportivo de competición, en la formación laboral, en la ergonomía, etc.) requieren necesariamente de una Praxiomotricidad contextual. Y es necesario en este caso, porque el problema a resolver se identifica en un grupo concreto de personas (con todas sus características y circunstancias que lo identifican como tal: contexto) realizando un tipo concreto de prácticas físicas (situación).

Pero si, a su vez, la Praxiomotricidad contextual deriva necesariamente de un análisis situacional, deducimos que **en Ciencia de la acción motriz se requiere de un mayor volumen de investigación desde una Praxiomotricidad situacional** en comparación al resto de investigaciones.

#### PARA QUÉ CONOCER: PRAXIOMOTRICIDAD BÁSICA Y PRAXIOMOTRICIDAD APLICADA

Las investigaciones en Ciencia de la acción motriz, según una perspectiva utilitaria, pueden ser básicas o aplicadas. Tomando como criterio el *grado de aplicabilidad de los conocimientos praxiomotrices*, apreciamos dos opciones (Rodríguez Ribas, 1997)

- "**Praxiomotricidad básica**" es el corpus de conocimientos de la Ciencia de la acción motriz que proceden de investigaciones sin pretensiones de aplicación (a pesar de que desde esos conocimientos se puedan proponer aplicaciones).

- "**Praxiomotricidad aplicada**" es aquella Praxiomotricidad contextual cuyo objetivo sea profundizar en la explicación y resolución de problemas concretos en ámbitos de intervención específicos, o como una tecnología.



Numerosas investigaciones se corresponden con una Praxiomotricidad básica, aunque prácticamente también todas incluyen en sus conclusiones y perspectivas futuras las posibles utilidades del estudio. Cada vez son más las aportaciones a una Praxiomotricidad aplicada.

Veamos algunos ejemplos iniciales: Parlebas (1987: *Perspectivas para una Educación Física moderna*), Ruiz Sánchez (1993: *Juego motor e integración social de alumnos con deficiencias: aproximación sociopraxiológica*) o Antón (1992: *Los efectos de un entrenamiento táctico-estratégico sobre la optimización del lanzamiento de siete metros de balonmano en función del análisis de las conductas de interacción en competición*).

Es difícil decidir sobre el tipo de investigaciones que hay que fomentar. Por un lado si no se dispone de un bagaje de conocimientos exclusivos y básicos no sólo se desdibujará la especificidad de la Ciencia de la acción motriz, sino que, además, difícilmente podrá colaborar con otras disciplinas en una Praxiomotricidad aplicada (necesariamente contextual).

Por otro lado, se impulsa el rendimiento social de la investigación, o sea, darle una utilidad para justificarla económicamente, y es que, en palabras de Bernstein (1988: 201), "*La ciencia es hoy increíblemente costosa, y ustedes, los contribuyentes, son quienes cubren los gastos casi en su totalidad*".

La Ciencia de la acción motriz parece que surge con pretensiones en ambos sentidos. Así lo plantea P. Parlebas (1981) cuando asume el intento inicial de una *Praxiología del y para el actor*, de R. Daval.

A su vez, en una Praxiomotricidad aplicada encontramos estas dos posibilidades:

- Praxiomotricidad de *intervención* (influencia consciente, programada y sistemática de una persona sobre las capacidades de otra persona): Educación física, terapia, entrenamiento de competición, animación, acondicionamiento físico, aprendizaje de habilidades (iniciación deportiva, algunos aspectos de la formación laboral, manejo de vehículos y objetos de la vida cotidiana...).
- Praxiomotricidad *tecnológica*. Nos referimos a revisión de reglamentos deportivos, creación de nuevas prácticas físicas, diseño y adaptación de actividades físicas a diferentes contextos (tareas educativas, ludotecas, pistas de aventuras, ergonomía, espectáculos -deporte de alto rendimiento deportivo, circo, danza, concursos televisivos-...).

García Ferrando (1990: 20) en *Aspectos sociales del deporte* alude a algunas consecuencias en torno a la "imaginación sociológica" de Wright Mills (1961), cuando constata que "*Buena parte, por no decir todos, de aquellos interesados por el estudio científico y social del deporte tienen una experiencia particular con la actividad deportiva*", y esto les induce a un deseo de "perfección" deportiva.

Apelando a su "imaginación praxiológica", en las conclusiones de sus trabajos (incluso en los de corte meramente básico) los praxiólogos mayormente presentan **propuestas por "mejorar" las actividades físicas y a las personas que las practican**, dirigiéndose hacia una vertiente aplicada en Ciencia de la acción motriz (diseño de situaciones y prácticas de intervención sobre las personas).

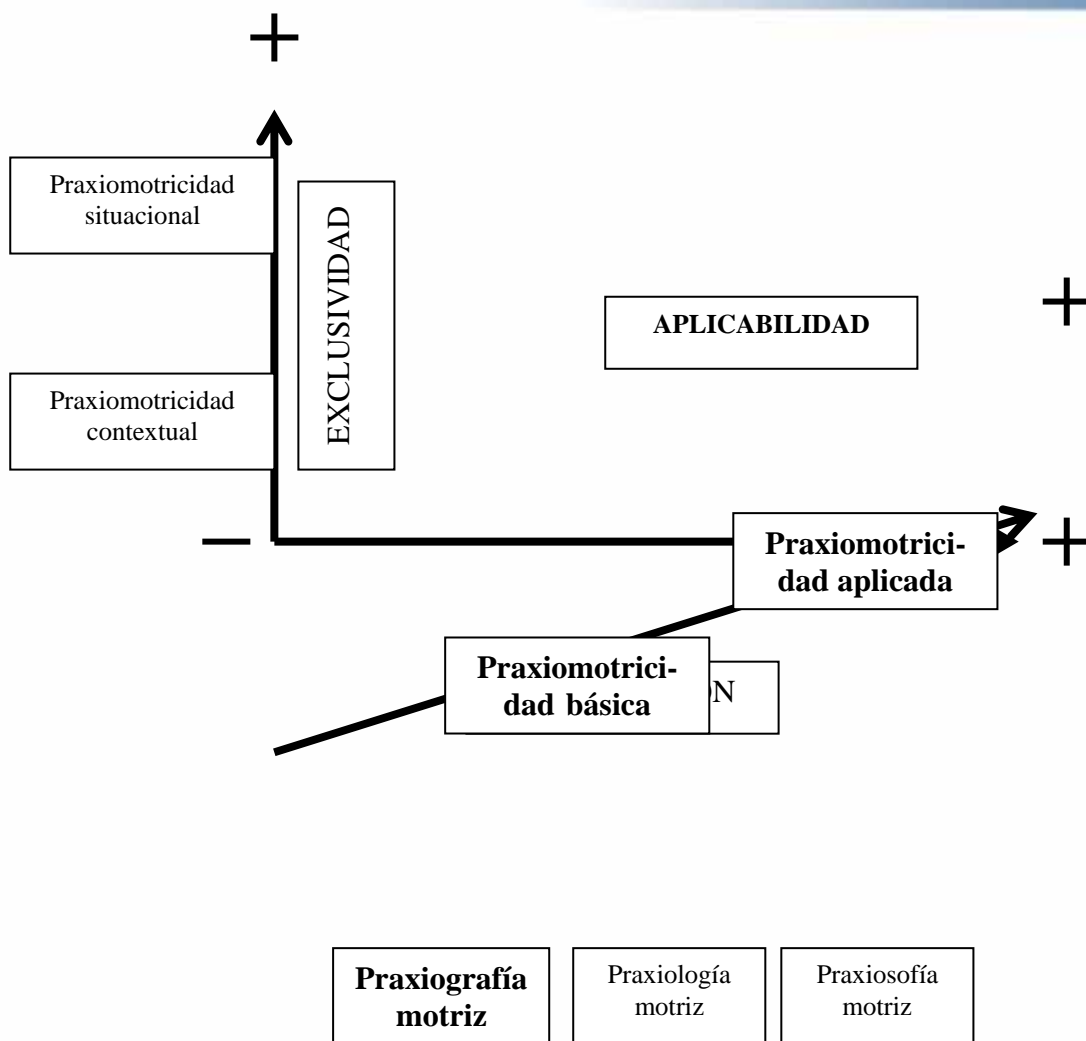


Gráfico 1. Modelo tridimensional de organización interna del conocimiento praxiomotor

## CONCLUSIONES

1. La Ciencia de la acción motriz realiza un **esfuerzo por complementar todos los grados, niveles y posibilidades**: configurando teorías y proponiendo hipótesis, fundamentando en profundidad los estudios y recogiendo datos, siempre referidos a las acciones motrices/praxis motrices de las prácticas físicas y deportivas, y de ellas en relación a su contexto, ya sean buscando aplicaciones o sin siquiera pretenderlas. No obstante, habría que hacer tres consideraciones:

2. Tomando el criterio *grado de abstracción de los conocimientos praxiomotores*, **la referencia de partida y de llegada es el nivel de la Praxiología Motriz**. En el nivel de la Praxiología motriz se encuentran las generalizaciones (generalizar es el objetivo principal de la ciencia) desde lo trabajado en Praxiografía motriz (recogida de datos de las acciones motrices/praxis motrices de las prácticas físicas y deportes); y todo ello a pesar del carácter cambiante y complejo de las prácticas físicas y deportes. La variabilidad, la complejidad y la diversidad en torno a las prácticas físicas y los deportes es "controlado" desde la Praxiosofía motriz.

3. La Ciencia de la acción motriz intenta llegar a comprender el sentido de las praxis motrices/acciones motrices (objeto de estudio) dentro del contexto concreto en el que se produce (campo de estudio: juego motor, deporte, expresión corporal, introyección motriz y adaptación ambiental). La acción motriz/praxis motriz entendida dentro de su situación es lo que la identifica como ciencia específica. Tomando el criterio *grado de exclusividad de los conocimientos praxiomotores* **el mayor esfuerzo inicial de los praxiólogos se dirige hacia los estudios centrados en la Praxiomotricidad situacional**.

4. Es una constante entre los investigadores praxiólogos su tendencia a mostrar **intentos y propuestas por "mejorar" las actividades físicas y a las personas que las practican**. A pesar de ello, tomando el criterio *grado de aplicabilidad de los conocimientos praxiomotores*, **un gran esfuerzo inicial de los praxiólogos también se dirige hacia una Praxiomotricidad básica y situacional**.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANTÓN, J. (1992). *Los efectos de un entrenamiento táctico-estratégico del lanzamiento de siete metros de balonmano en función del análisis de las conductas en interacción en competición*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada.
- BERNSTEIN, J. (1988). *Observación de la ciencia*. México. FCE.
- BLAS, H Y OTROS. (1994). *Matriz relacional de los procesos cognitivos: nuevos paradigmas*. Salamanca. Amarú.
- BOUDON, R. (1981). *La lógica de lo social*. Madrid. Rialp.
- CASTRO NÚÑEZ, U. (2001): *Estudio etnográfico y de la lógica de las situaciones motrices de un juego tradicional desaparecido: la Pina*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria. Univ. de Las Palmas de Gran Canaria
- CHALMERS, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid. Siglo XXI.
- ETXEBESTE, J. (2001): *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque* UFR de Sciences Humaines et Sociales. Tesis doctoral. Paris. Univ. Paris-5 Rene Descartes.
- FEYERABEND, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid. Tecnos.
- FRIED, D. (Comp.) (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una visión sociológica*. Madrid. Alianza.
- GEIP (1997). "Hacia la construcción de un paradigma en Praxiología motriz: objeto, campo, clasificaciones e ideología". En Actas del II Seminario Internacional de Praxiología motriz. 10-11 Octubre. Las Palmas de Gran Canaria. Univ. de Las Palmas de Gran Canaria. Pp. 127-131.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. y RODRIGUEZ RIBAS, J. P. (2004) *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona. INDE.
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE. (Incluye su posdata de 1969)
- LAGARDERA, F. (1995). "Límites y perspectivas metodológicas de la Praxiología". En *Actas del segundo congreso de las ciencias del deporte, la educación física y la recreación*. Lleida. INEFC-Lleida. Pp 41-52.
- LAGARDERA OTERO, F. y LAVEGA BURGUÉS, P. (2003) *Introducción a la Praxiología motriz*. Barcelona. Paidotribo.
- LAKATOS, I. (1985). "La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales". En Hacking, I. (Comp.). *Revoluciones científicas*. México. FCE. Pp 204-242.
- LAVEGA, P. (1995). *Del joc a l'esport, estudi de les bitlles al Pla d'Urgell*. Tesis doctoral. Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Univ. de Barcelona.
- LEVI-STRAUSS, C. (1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires. Eudeba.
- MILLS, W. (1961). *La imaginación sociológica*. México D. F. FCE.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris. INSEP.
- PARLEBAS, P. (1985). *Psychologie sociale et theorie des jeux: étude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs: modélisation des universaux et étude quasi-expérimentale*. Tesis doctoral. Paris. Univ. Paris-5 Rene Descartes.
- PARLEBAS, P. (1987). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Málaga. UNISPORT.

PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga. UNISPORT. (Nueva edición del 2002. Málaga. IAD)

PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona. Paidotribo.

ROCHER, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona. Herder.

RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. (1994) "Bases metodológicas para el estudio de la estrategia motriz en los juegos deportivos: nuevas técnicas de investigación". *RED* (8), 3. Pp 5-10.

RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. (1997). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la Praxiología motriz*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria. Univ. de Las Palmas de Gran Canaria.(Edición microfichada de 2000)

RUIZ SÁNCHEZ, P. (1993). "Juego motor e integración social de alumnos con deficiencias: aproximación sociopraxiológica". *Apunts*, 32. Pp 91-96.

WATZLAWICK, P. (1988). *La realidad inventada*. Buenos Aires. Gedisa.



## EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA VISIÓN EPISTEMOLÓGICA ACTUAL

### PRACTICAL KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION FROM AN UP-TO-DATE EPISTEMOLOGICAL APPROACH.

Vicente Navarro Adelantado y Francisco Jiménez Jiménez  
Universidad de La Laguna  
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
vnavarro@ull.es  
fjimenez@ull.es

**palabras clave:** epistemología de la educación física, conocimiento práctico, acción motriz.

**key words:** epistemology of physical education, practical knowledge, motor action.

#### Resumen

El conocimiento del campo de la Educación Física precisa de un acomodo a las nuevas necesidades sociales y profesionales, y su consecuente organización académica. En este escenario se concitan una nueva forma de consenso sobre el *objeto* cuestionando su atemporalidad, un beneficio social del conocimiento, una lograda didáctica específica, una confusa bicefalia como estructura académica de nuestro conocimiento en dos áreas, y cierto pragmatismo contradictorio en la asunción de modelos prácticos respecto a un sostén teórico. Los autores repasan estos problemas, cómo se han abordado y el impacto que ha supuesto. También, sondan cómo resolver la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico desde una teoría de corte social. Igualmente, establecen una relación argumental entre conocimiento y su valor social, postulando un sentido social de la ciencia, lo cual conduce al enfoque de la futura formación inicial de los grados del campo de la Educación Física. Finalmente, reclaman eliminar la ambigüedad existente en la delimitación disciplinar de las áreas de conocimiento encargadas de la formación de los profesionales correspondientes en la Universidad española.

#### Summary

The current knowledge in the Physical Education field requires an update to the new social and professional needs and a consequent academic organization. In this scenario, a number of issues are gathered. Namely, a new way of consensus about the *subject* while questioning its timelessness, a social benefit of knowledge, a remarkably specific didactics, a confuse two-headedness of our knowledge as a academic structure with two areas, and some kind of contradictory pragmatism for assuming practical models within a theoretical framework. These problems, the ways they are attacked, and the corresponding impact are reviewed by the authors. A solution is probed as well about a solution for a relationship between theoretical and practical knowledge under a social-like theory. Besides, a relationship is established between knowledge and its social value. This is made after postulating a social sense of science whereby focusing the future initial formation of grades in Physical Education. Finally, the authors claim for the elimination of the current ambiguity in separating the disciplines within the knowledge areas in the Spanish Universtiy in charge of formating the future professionals.

El escenario del conocimiento de la Educación Física ha cambiado y necesitamos acomodar las percepciones de estos saberes a las nuevas necesidades sociales y profesionales, y a una organización académica en transformación. Precisamente, la Universidad española discute cuál es su mejor oferta de formación en sus títulos de *Grado*, la más coherente desde el punto de vista de su especificidad disciplinar; para ello es necesaria una discusión previa y actual, que pase por un debate de conjunto, donde entre en discusión el sentido de la ciencia, el consenso acerca de lo que nos identifica frente a otras disciplinas, y cómo responder a los beneficiarios de la producción de nuestro conocimiento.

Los antecedentes en cuanto al debate sobre el asunto epistemológico de Educación Física es largo, advirtiéndose que no son totalmente comparables las circunstancias de hace casi 40 años a las de ahora. Los años de la década de 1970 fueron ricos en un debate muy abierto acerca del *objeto* de la Educación Física (Gruppe, Cagigal, Parlebas, Vigarello, Le Boulch); en él se encontraron algunas de las figuras relevantes de nuestro campo postulando *objetos* más o menos próximos y llenos de matices. Las circunstancias que rodeaban este debate eran dos: reivindicar un *objeto* disciplinar ante la débil presencia científica de la Educación Física y su crisis de identidad, y reclamar un espacio aglutinador para profundizar en su conocimiento. El resultado final de este debate fue poco fructífero, reduciendo su alcance al ámbito erudito; sin embargo, se experimentó un cambio con la

llegada de la generalización de la investigación española, de la mano de los programas de doctorado específicos, lo cual abrió las puertas a la diversificación y a la constatación real de los límites de los planteamiento teóricos y metodológicos. La actualidad de las concepciones filosóficas acerca de cómo entender el núcleo de estudio del campo de la Educación Física es una mezcla de relativismo y pragmatismo, a la vez que gana mucho espacio la justificación social de la ciencia.

Volver sólo al debate del *objeto* puede que no sea el camino. El nuevo escenario concita una necesidad de plantear una epistemología con capacidad práctica, capaz de asimilar las nuevas teorías y valorarlas ante la urgencia de decisiones que implican unas nuevas titulaciones universitarias, y enjuiciar la validez de la estructura académica de áreas de conocimiento de la universidad pública. Todo ello de manera inseparable y en la actualidad que le toca vivir a este debate, porque sería un error hablar de epistemología de manera separada a su tiempo, como si el *objeto* anidase en el aire de los acontecimientos, ajeno a los vaivenes o crisis de la Educación Física. La clave del debate está en reconocer en qué nos hemos equivocado y en qué no debemos equivocarnos.

En nuestra opinión, nos hemos equivocado en concebir el *objeto* como si de un dios se tratase. No, el *objeto* no es inmutable; sencillamente, porque las ciencias sociales son cambiantes y llenan de valor lo que se estudia. Lo importante del *objeto* es que defina su valor por su trascendencia respecto a la persona en su marco social. Resulta pobre el argumento, por ejemplo, de que el *movimiento corporal* tiene dimensiones o caras que justificarían su sentido social, porque de lo que se trata es de valorizar nuestro trabajo de investigación o de intervención práctica con algún tipo de transformación de las personas y de lo que a ellas les trasciende; es decir, no se trata de una dimensión o cara del movimiento corporal sino de que su verdadero sentido es social. La filosofía de la ciencia advierte acerca de esta responsabilidad; de hecho, la definición de al menos tres paradigmas de investigación en educación así lo confirman (Arnal, del Rincón y Latorre, 1991; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Bisquerra, 2004). Es decir, los investigadores perciben su *objeto* a modo de consenso, no es el *objeto* el que debe ser asumido por los investigadores. Por tanto, digamos adiós al *objeto* de estudio inmutable, y saludemos al *objeto* que es fruto del consenso.

También, nos hemos equivocado en separar el conocimiento teórico del conocimiento práctico, pues las Ciencias Sociales reclaman ser atendidas sin perder de vista cómo atender la realidad social y transformar a las personas y los grupos mediante actividades culturales que desarrollen una serie de capacidades necesarias. Echeverría (1995: 58) habla de cuatro contextos de la actividad tecnocientífica y, entre ellos, señala el *contexto de aplicación*; es más, como muy acertadamente apunta este autor, *El sujeto de la ciencia es la sociedad* (1995: 23). Curiosamente, la Educación Física ha venido a valorar hace bien poco el aspecto procedimental de la motricidad y el *saber hacer* (Arnold, 1991: 35), entendido éste como saber práctico o conocimiento práctico, y ligando, como es lógico, el conocimiento práctico con la teoría que lo sustenta. El campo de conocimiento de la Educación Física no es nada sin el conocimiento práctico, no tendría espacio social porque no respondería a las demandas sociales (Fraille y Hernández Álvarez, 2006: 67, 70). Una parte importante del debate pasa, pues, por el conocimiento práctico, pues no es posible acometer ningún conocimiento en ciencias sociales sin aludir a él y a su desarrollo.

En nuestro campo, dos áreas de conocimiento de la Universidad pública española pretenden englobar dos formas de entender el conocimiento, pero ofrecen alguna contradicción. La separación a la que hemos aludido entre conocimiento teórico y conocimiento práctico se ha sentido en la organización universitaria y sus áreas de conocimiento. Las áreas denominadas en la Universidad pública española *Educación Física y Deportiva* (EFD) y *Didáctica de la Expresión Corporal* (DEC) agrupan a sus correspondientes profesores universitarios, que son, potencialmente, aquellos que mejor responden a un dominio de conocimientos propios de un campo; esto trae consecuencias a la hora de organizar, entre otras cosas, la manera de clasificar las divisiones en las que se reúnen las titulaciones y la distribución de la docencia de los profesores respecto a las materias de los planes de formación.

Ambas áreas de conocimiento han llevado recorridos no siempre paralelos; por ejemplo, el área DEC se escindió de otras didácticas cuyo referente era la expresión, manteniendo siempre, como es lógico, la perspectiva pedagógico-didáctica. El área de EFD estuvo, con anterioridad, compartiendo lugar con una perspectiva biomédica, creciendo en conocimientos ya residentes en el área de DEC. Cambiar de *división* o agrupamiento a alguna de estas áreas, como se ha propuesto asumiendo una pretendida bivalencia, significa una transformación sustantiva que no apreciamos en lo que significan nuevos conocimientos, salvo que se defienda que no hay valor social en el conocimiento práctico. Es posible que en la diferenciación de las áreas de conocimiento de nuestro campo se haya confundido de dónde provienen los conocimientos con el sentido que epistémica y socialmente tiene el campo de la Educación Física. Lo cierto es que esto provoca algunas disfunciones y contradicciones.

Si atendemos a cómo se enmarcan las titulaciones universitarias, comprobaremos que, actualmente, el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte presenta una doble adscripción a las Ramas de Conocimiento de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, frente a una adscripción única del grado de Maestro en Primaria (Mención en Educación Física) en la última de estas ramas. Esta clasificación dual del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte comporta diversas influencias, entre ellas, las que afectan a los programas de doctorado y los posgrados, que tienden a ser aglutinadores en vez de específicos. Esta realidad

es el fruto de nuestra evolución como áreas de conocimiento, pero no necesariamente de nuestros conocimientos específicos o epistémicos, sino de las circunstancias acontecidas

¿Qué garantías habría de que un pedagogo, un médico o un psicólogo, pertenecientes a cualquiera de las dos áreas de conocimiento, impartieran materias que contuvieran una parte del conocimiento práctico de la Educación Física, tales como Fundamentos Motrices de la Educación Física (de Base), Entrenamiento Deportivo, Juegos Motores, o alguna de las modalidades deportivas? ¿Y qué pudiera ocurrir al revés? Pues bien, esta situación es posible en la actualidad, y queda al criterio y coherencia de los Departamentos –que no a la legalidad–, que sí la permite. Formar profesionales que se dedicarán al campo de la Educación Física agudiza el problema de la responsabilidad que tiene el saber propio del conocimiento práctico, porque los profesores son los transmisores de esos saberes. La solución estaría en reducir el campo de la Educación Física a una sola área de conocimiento y definir, coherentemente, el ámbito epistemológico. Somos partidarios de una solución que elimine la ambigüedad y dote de consistencia a las áreas de conocimiento, pero para ello también es preciso valorar bajo qué cobertura teórica y epistémica.

Imaginemos un área de conocimiento única en la Universidad pública española que aunase el conocimiento teórico, con carácter factual, sobre el hecho de la motricidad y sus manifestaciones, con validez social, y que, a su vez, atendiera el conocimiento práctico como parte insoluble del fenómeno, sumando su carácter práxico. Hay dos constructos que garantizarían esa fusión de ambos conocimientos y ambos caracteres: la *acción motriz* y su *didáctica*. El problema, ahora, sería discernir si esta nueva área se vincula a alguna teoría específica o representa una cobertura pragmática que nos permitiese evitar las contradicciones en las maneras de afrontar una disciplina basada en la unión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, y tomando como faro un referente de carácter social.

El campo de la Educación Física ha mostrado cierta inmadurez en cómo se ha enfrentado a las nuevas teorías y propuestas. Resulta extraño que los profesionales de la Educación Física abracen con facilidad modelos prácticos (educación física y salud, juegos alternativos, juegos cooperativos, educación física adaptada, juegos del mundo, estilos de enseñanza, etc.) mientras que las nuevas teorías son difícilmente comprendidas y, en menos casos, asimiladas. Muchas veces se ha apuntado el fuerte pragmatismo del profesorado no universitario, muy dispuesto a incorporar o adaptar nuevas fórmulas. Sin embargo, este fenómeno merece una reflexión, porque se trata de un síntoma de la posible debilidad del conocimiento respecto a las teorías científicas específicas y su correspondencia con el conocimiento práctico.

Sólo dos teorías han aportado una nueva perspectiva a la Educación Física en las últimas dos décadas: la *Praxiología motriz* (Parlebas, 1981, 1988, 2001), y la *Educación Física crítica* (Kirk, 1990; Devís, 1996; Fraile y otros 2004). Que sean sólo dos teorías es comprensible desde el momento en que los paradigmas son competitivos entre sí, porque se contraponen en sus concepciones, sus métodos y sus correspondientes procedimientos e instrumentos, aunque permiten cierta complementación en algunos casos; de modo que la producción teórica se alinea con la ya establecida, creando nuevas visiones de la realidad y cómo abordarla. La pregunta es si estas nuevas teorías han aportado algo al debate del *objeto*, respecto a las propuestas realizadas con anterioridad, y de qué manera afectan a la discusión global. Desde luego, el camino del mencionado pragmatismo no produce fruto en cuanto a teoría científica específica.

Si repasamos las propuestas clásicas de *objetos* para la Educación Física más relevantes, podemos comprobar cómo todas ellas necesitaron una teoría pedagógica en la que apoyarse (*hombre en movimiento*: Cagigal, 1968; *educación corporal*: Gruppe, 1976; modificación de la conducta motriz: Vigarello, 1978), o una teoría psicomotricista (*movimiento*: Le Boulch, 1971, 2002), o una teoría praxiológica (*conducta motriz*: Parlebas, 1971, 1981, 2001). Es decir, todas las propuestas que se apoderaron del *objeto* surgieron al amparo de una especialización teórica, no de una teoría global ¿Querría esto decir que todas las perspectivas de análisis de lo corporal forzosamente deberían estar bajo un mismo *objeto*? Si contestamos afirmativamente, sería tanto como afirmar que todos los investigadores de la Educación Física estaríamos dando muestras de una misma forma de pensamiento para lo corporal. Desde luego, algo es cierto, en las últimas décadas, el supuesto *objeto* no es un lugar de encuentro de los profesores, investigadores y profesionales.

Ciertamente, la concepción del *objeto*, como referente en el reconocimiento científico-académico ha resultado ser de bajo impacto, aún siendo una línea argumental de interés teórico incuestionable. Ya lo apuntaba Gruppe (1976: 22), cuando indicaba: «No es el objeto el que hace que se genere una ciencia, sino la forma de estudiarlo y exponerlo». En sus clases, en el INEF de Madrid, Cagigal sostenía esta misma postura. Por tanto, el anclaje de la presentación de la Educación Física como ciencia, no nos ha venido del *objeto* sino de las teorías que han permitido el acercamiento o aplicación a nuestro campo de conocimiento.

Por consiguiente, y dejando a un lado los matices semánticos que cada autor concede al *objeto* que postula, la cuestión es sondear las teorías más recientes para constatar qué sostienen acerca del *objeto*, desvelar las prioridades de nuestro conocimiento y a qué tipo de problemas éticos y morales se enfrenta, científicamente, lo corporal.

Para la perspectiva socio-crítica, la asimilación del supuesto *objeto* queda en entredicho, ya que para este pensamiento lo corporal sería un medio para acceder a la conciencia de las personas y al cambio social (Kirk, 1990; Devis, 1996; Fernández Balboa, 1999, 2001, 2004; López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi, 2003; Fraile y otros, 2004). No olvidemos que la defensa del *objeto* corresponde a un modelo de pensamiento acerca de la ciencia y el poder que se atribuye a ésta para solucionar los problemas del conocimiento y mediante qué procedimientos acometerlo; precisamente, este planteamiento se opone a una manera racionalista de entender la ciencia, de aprehender el conocimiento, y despliega sus propias estrategias acerca del objeto de estudio (Sicilia, 2004).

Como decíamos, en las últimas dos décadas, la Educación Física ha asistido a la aparición de dos teorías nuevas: la *praxiología motriz* (Parlebas, 1981-2001), y la teoría socio-crítica de aplicación a la Educación Física. Ya aludimos a la disposición contraria de la Educación Física crítica al debate del *objeto*, por no constituir éste un referente válido y cuestionar que la ciencia tradicional sea capaz de responder a sus propios retos, por lo que nuestro análisis se reduce a una teoría. Por otra parte, carecemos de la supuesta teoría que aglutine al campo de la Educación Física; sin embargo, cuando se retoma el debate del *objeto*, todavía parece que estuviéramos a la espera de una teoría integradora en nuestro campo, cuestión que es descabellada en un escenario de heterogeneidad teórica y paradigática, de transversalidad de las disciplinas y de límites metodológicos.

No obstante, merece la pena detenerse en la *praxiología motriz* de Parlebas (1981-2001), en razón de que el autor postula un objeto de estudio propio para ésta como *ciencia de la acción motriz*, y advertir de su posible viabilidad. Parlebas separa perfectamente la praxiología motriz de la Educación Física, cuando sostiene que el objeto de estudio de la primera es la *acción motriz* (Parlebas, 2001: 41), mientras que para la segunda es la *conducta motriz* (1989: 8; 2001: 172). Gran distinción. Porque la praxiología motriz es una teoría de corte estructuralista (Levi-Strauss, 1958), y la Educación Física se nutre de la pedagogía y de su didáctica específica. La praxiología motriz es capaz de desvelar las estructuras sociales de los juegos, deportes, bailes y danzas, la lógica interna de cada una de estas manifestaciones culturales de la motricidad, de ordenar y orientar los programas escolares para obtener beneficios sociales de las prácticas motrices... pero, ¿acaso no son estas diversas maneras de configurar la acción motriz contenidos exclusivos de la Educación Física como disciplina? (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2006). Sin embargo, no hacemos praxiología cuando intervenimos con personas en una clase de educación física, en un contexto recreativo o deportivo, sino que nos basaríamos en aquella para fundamentar el análisis de la acción motriz que se desarrolla en estos contextos. La intervención sobre las personas (escolares, practicantes de fitness, grupo deportivo) necesariamente ha de contener un valor social; es decir, la intervención de nuestro interés posee atributos de la motricidad y atributos sociales, porque es un objetivo de la Educación Física incorporar valor a la práctica de la actividad física en la transformación de la persona. Así, el valor pedagógico de la motricidad conduce a contenidos de mayor amplitud que los que aportaría la estricta exclusividad disciplinar.

Por el contrario, cuando Parlebas (1971: 16; 1989: 8; 2001: 172) alude a la Educación Física, advierte que se trata de un nuevo *objeto*: la *conducta motriz*. Vigarello (1978) discute a Parlebas y sostiene que el objeto no es la conducta motriz, sino su modificación, ya que entiende que lo que postula aquel autor no es específico. Pero Vigarello se condujo por la pretendida exclusividad del *objeto*, y no valoró la coincidencia con Parlebas en cuanto a que la modificación de la conducta motriz es, precisamente, la clave de su valor pedagógico; de modo que Vigarello se sitúa en la vertiente del conocimiento práctico. Para Parlebas, la praxiología motriz es la generadora de conocimiento –el conocimiento de la acción motriz– y la educación física sería una verdadera pedagogía de las conductas motrices. Luego, después de confrontar a estos dos autores, podemos entender que la pedagogía de la conducta motriz es la forma práctica de atender al conocimiento de la acción motriz. He aquí la cuestión: la praxiología constituye una teoría específica capaz de aportar conocimiento factual sobre la acción motriz, pero no el conocimiento práctico que necesita el campo de la Educación Física, aunque una teoría de la acción motriz aumentada, como núcleo común<sup>1</sup> de los investigadores de nuestro campo, pudiera resolver el problema. En definitiva, la praxiología motriz es una teoría limitada por su concepción estructuralista, pero que abre la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico por medio de la relación que se puede establecer entre los constructos de *acción motriz* y *conducta motriz*. De este modo, la acción motriz representaría el paraguas teórico de referencia sobre el que sustentar la intervención sobre la conducta motriz.

Los límites de las teorías son consustanciales e inevitables; de modo que tiene mayor interés apreciar las aproximaciones que subrayar las distancias entre teorías. Necesitamos una teoría amplia que atienda a los hechos sociales del campo de la Educación Física, o negar esta posibilidad, pero de una manera fundamentada. El estructuralismo sistémico que contiene la praxiología representa una teoría de gran envergadura, y obtiene su desarrollo en el análisis antropológico (Levi-Strauss, 1958). Siguiendo a Gómez García (1993: 239-246), el estructuralismo desvela el significado de las estructuras sociales como modelos; le interesan las relaciones y su funcionamiento; aporta una estrategia de investigación que se verifica etnográficamente; utiliza la doble dimensión de la sincronía (como estado de la estructura) y de la diacronía (como cambio o paso de un modelo a otro); está interesado en la función simbólica, lo cual trae consecuencias para la comunicación, la cultura, y las funciones sociales que se satisfacen a través de



las estructuras. Es lógico que el estructuralismo no atienda a los agentes, a pesar de ser portadores de significación, porque considera que el significado reside en la persona de manera inconsciente y se manifiesta en la estructura. La cuestión es preguntarnos si la praxiología aporta a nuestro campo un análisis teórico capaz de comportar consecuencias de valor social, dejando hacer a la Educación Física el desarrollo de modelos según los conocimientos que se vayan acumulando.

Se ha postulado que la ciencia de la acción motriz o praxiología pudiera ser el marco que contendría la especificidad disciplinar e, incluso, que sería la teoría que diera cobertura a una disciplina propia. En nuestra opinión, esto trae consigo dos problemas; el primero viene de la mano de cómo separar el contenido estructuralista de la aplicación praxiológica dirigida al análisis de la acción motriz. Precisamente, el estructuralismo, como especialidad basada, además, en un método, alcanzó rápidamente a la antropología, la sociología, el análisis de los cuentos (Becher, 2001: 74), y no es nada extraño que, a través de la praxiología, haya alcanzado también a la Educación Física. Por eso, dentro de la misma praxiología española se ha discutido acerca de si estamos ante un método estructuralista –estructural-sistémico, para la praxiología motriz– y sus límites (During, 1992; Serrano y Navarro, 1995; Lagardera, 1996). Sin embargo, no cabe ninguna duda de que la praxiología motriz posee una teoría atrayente y ambiciosa del campo de las ciencias sociales. Como teoría, la praxiología posee ventajas incuestionables para el análisis interno de las praxis motrices y para la comprensión de las estructuras sociales lúdicas, y puede ser un buen referente para una construcción aún de mayor envergadura. Serrano (1996), en un profundo y extenso artículo, sondeó este camino de confrontación epistemológica entre la educación física y la praxiología, que merecería ser releído. En resumen, consideramos que debemos esforzarnos por encontrar una teoría de la acción motriz de mayor amplitud, que fuera capaz de situar las relaciones entre los agentes y las estructuras y contextos en que se manifiesta la motricidad específica de nuestro interés.

Abandonemos, de momento, el asunto de la relación teoría-objeto, porque la discusión no debe situarse sólo en la pugna por esta relación epistémica de lo corporal, sino en reconocer que este problema ha influido en la gestación de valores con los que interpretar nuestra pedagogía. Pues bien, una parte fundamental de esto se explica por la organización de los conocimientos académicos en las denominadas áreas de conocimiento.

La Educación Física, como nuevo campo de conocimientos, fue originalmente una decantación de un conocimiento residente en las disciplinas biológicas y médicas y de los saberes que se acumulaban provenientes de los métodos gimnásticos y pedagógicos. Después, se vieron incorporadas otras interpretaciones, derivadas de los nuevos conocimientos, como los que llegan de la mano del aprendizaje motor y sus consecuencias para la didáctica específica, y de la psicomotricidad. Más tarde, el campo de la Educación Física se nutre, fundamentalmente de las aportaciones de las ciencias sociales. Somos, pues y como decíamos, el fruto de una evolución circunstancial de la Educación Física académica, y nos encontramos en un momento singular, que exige un análisis en correspondencia.

La evolución académica de la Educación Física al amparo del conocimiento anatomo-fisiológico y médico, nos marcó y situó en un primer reconocimiento científico que encontró fundamentos teóricos con los que asociar los métodos gimnásticos y, más tarde, el entrenamiento. Sin embargo, la misma evolución ha llevado al campo de la Educación Física a situarse en el mundo científico de las ciencias sociales, incorporando aspectos de interés social y cultural. Y he aquí el hito que le faltaba a la Educación Física: abrirse paso en las ciencias sociales de manera construida. Nos faltaba establecer qué prioridades y valores éticos y morales se atribuían a la Educación Física.

Las ciencias sociales resultan un excelente ámbito para entender la Educación Física. Pensemos en que la verdadera transformación educativa parte de que es preciso acometer una serie de cuestiones y, entre ellas, cómo situar prioridades y qué lugar ocupan los valores que atribuimos a nuestro conocimiento (Merton, 1980; Vicente, 1988: 57-58; Cecchini, 1996). Entonces, ¿qué prioridades debería tener el conocimiento del campo de la Educación Física en nuestra sociedad actual?, ¿qué espera la sociedad de la producción del conocimiento en nuestro campo?, ¿qué significado le estamos otorgando a la producción científica en concordancia con lo que sería más deseable para la sociedad?, ¿tiene sentido una producción científica en las ciencias sociales ajena a la mejora de la vida de los agentes? En esta línea de revalorización práctica se encuentra Siedentop (2002) y Contreras (2004), advirtiendo este último de la necesidad de asumir el reto en la formación del profesorado.

Uniremos la supuesta prioridad del conocimiento con los valores. La razón no es otra que destacar que el valor es dar prioridad a unas ideas convertidas en verdaderos objetivos frente a otras opciones, y su sentido es, inevitablemente, social. No podría ser de otro modo al asumir la pertenencia a las ciencias sociales. La prioridad de la investigación del campo de la Educación Física es netamente pedagógica, mientras que, si nos situamos en otra pertinencia, como por ejemplo en las ciencias biológicas, sería difícil reconocer esa trascendencia social. Ni que decir tiene lo que significa para las personas que vivencian la práctica motriz el establecimiento de prioridades sociales en la didáctica de la educación física. Por tanto, somos más partidarios de una axiología práctica para significar el valor de la ciencia en el campo de la Educación Física.

El contexto de la ciencia siempre es social. Es más, la ciencia depende de valores sociales y no de valores exclusivamente científicos (Echeverría, 1995: 1001); de manera que la filosofía de finales del siglo XX ha puesto en cuestión la finalidad de la ciencia, advirtiendo del paso de la racionalidad científica a la racionalidad social, del cambio en sus criterios axiológicos, de la objetividad como logro práctico de los contextos de aplicación (Chalmers, 1992: 62). Desde luego los valores de la ciencia no son algo diferente de los valores sociales, no dejan de ser manifestaciones y aplicaciones distintas de los valores. La ciencia está en medio del mundo y se debe al mundo, por eso no es concebible una Educación Física sin revalorizar su conocimiento práctico.

Es discutible la existencia actual de dos áreas de conocimiento en las universidades españolas para el campo de la Educación Física si nos atenemos a que su aportación proviene del conocimiento teórico y práctico. ¿Acaso no cambia la racionalidad de la ciencia de la Educación Física con el tiempo? ¿Acaso los saberes de las denominadas *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* han encontrado un seno epistemológico donde asentarse? La dirección única a la que aludíamos es la que nos hace caminar en y para las ciencias sociales. No hemos asumido la responsabilidad de explicar a la comunidad científica la utilidad actual de dos áreas de conocimiento o la validez de una sola. Los argumentos no serían únicamente internos, sino externos, porque nos encontramos en un proceso inevitable de construcción tribal, a la manera como lo explica Becher (2001: 41), generando territorios académicos a partir de la influencia de sus territorios colindantes (2001: 58). Paralelamente, la mezcla de tradición y del llamado *efecto Mateo*<sup>2</sup> (Becher, 2001: 85) pueden dejar huella de aquí a poco tiempo si se mantuvieran posturas tribales y no consensos.

Para mantener abierta esta discusión, insistimos en que el *objeto* de una ciencia de la Educación Física es un camino que ha de ponerse al corriente de los tiempos, y que esta discusión implica también el momento de las áreas de conocimiento propias de nuestro campo, y la revalorización del conocimiento práctico y con sentido social. No debemos equivocarnos en confundir el *objeto* de una supuesta ciencia con un dios de la racionalidad; porque la racionalidad práctica da, muchas veces, más significación a nuestro trabajo como investigadores y docentes que las producciones que sólo alcancen la racionalidad teórica. En cuanto al problema de disponer de una teoría capaz de ubicarnos disciplinariamente y de obtener un consenso entre los investigadores, carecemos de ello, debido a los límites de las teorías y métodos; no obstante, la praxiología puede ser una excelente plataforma teórica sobre la que articular y ampliar nuestros constructos. Por su parte, la tradición del conocimiento es un corsé que atenaza el desarrollo de la futura organización académica, y abona el terreno de las incoherencias, de las cuales la más preocupante sería la que afectase al indivisible binomio conocimiento teórico-conocimiento práctico. Por último, postulamos aglutinar el campo de la Educación Física bajo un área de conocimiento con la denominación de *Acción Motriz y su Didáctica*, cuya justificación reside en la síntesis de una teoría factual de la acción motriz unida, inseparablemente, a su praxis, por medio del conocimiento práctico manifestado en la intervención pedagógica sobre la conducta motriz, y todo ello desde la perspectiva y sentido social.

## Notas

<sup>1</sup> Esta capacidad aglutinadora de la *acción* es también reconocida desde otras perspectivas teóricas, tal y como ocurre desde la perspectiva psicomotricista de la educación física de Pastor Pradillo (2002: 79); sin embargo, este autor hace descansar en dimensiones los *atributos del movimiento* (biológica, psicológica y social) (2002: 94-95), mostrándolas como equivalentes, aunque en su propuesta de globalidad no atiende al desarrollo del aspecto social, su fuente de conocimiento y relación pedagógica.

<sup>2</sup> El *efecto Mateo* es mencionado por Merton (1973) aludiendo al Evangelio del mismo nombre, bajo el siguiente texto «A los que tengan, se les dará y a los que no tengan, se les quitará incluso lo que tengan». Por su parte, Mulkay (1977. cit. Becher) se refiere a esta misma idea refiriéndose a *una estructura de élite auto-reafirmante*.

## Bibliografía

- Amal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Cagigal, J. M. (1968). "La educación física, ¿ciencia?. *Citius, altius, fortius* (tomo X), fasc. 1-2. Madrid: INEF. 5-26.
- Cecchini, J. A. (1996). *Concepto de Educación Física*. En Cecchini y otros (1996). *Personalización en la Educación Física*. pp. 19-61. Madrid: RIALP.
- Chalmers, A. F. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI.

Contreras, O. (2004). "Retos actuales de la formación del profesorado de Educación Física. Conferencia en el XXII Congreso Nacional de Educación Física. Coruña. 22-24 de septiembre.

Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: UNISPORT.

Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Akal.

Fernández-Balboa, J. M. (1999). "La Educación Física para el futuro: Tendencias sociales y premisas educativo-profesionales". *Revista Tandem* (1). pp. 15-26.

Fernández-Balboa, J. M. (2001). *La sociedad, la escuela y la educación física del futuro*. En Devis (coord.) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. pp. 17-22. Alcoy: Marfil.

Fernández Balboa, J. M. (2004). *La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad*. En *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (López Pastor, coord.). Universidad de Valladolid. pp. 215-225.

Frailé, A. y Hernández Álvarez, J. L. (2006). "La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales". *Aula de Innovación Educativa* (157). pp.65-71.

Gómez García, P. (1993). *Estructuralismo*. En *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Boixareu Universitaria. pp. 239-246.

Frailé, A. (coord.). (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gruppe, O. (1965/1976). *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.

Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2006). "Los contenidos exclusivos de la formación de los docentes en Educación Física: el camino hacia la convergencia europea". *Revista Iberoamericana de Educación* (40/6) diciembre. pp. 1-15.

Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València.

Lagardera, F. (1996). "En torno a los límites y perspectivas de la praxiología. *Revista Praxiología Motriz* (0). pp. 142.

Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós: Buenos Aires.

Le Boulch, J. (2002). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.

Levi-Strauss, Cl. (1958). *Antropología estructural*. Madrid: Paidós. Edición de 1992.

López Pastor, V, Monjas, R, y Pérez Brunacardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.

Merton, R. K. (1980). *Los imperativos institucionales de la ciencia*. En Barnes y otros, *Estudios sobre sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Parlebas, P. (1971). "Pour une épistémologie de l'Education Physique". *EPS* (108) mars.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP. Paris.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. UNISPORT. Málaga.

Parlebas, P. (1989). *Perspectivas para una Educación Física moderna*, 1. Cuadernos Técnicos. Málaga: UNISPORT.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo. Barcelona.

Pastor Pradillo, J. L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Rodrigo, M<sup>a</sup> J., Rodríguez, A, y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor: Madrid.

Serrano, J. A. y Navarro, V. (1995). "Revisión crítica y epistemológica de la praxiología motriz" (39). pp. 7-30.

Serrano, J. A. (1996). "Acerca de una confrontación de los problemas de estatuto científico entre la Educación Física y la praxiología motriz. Análisis de las demandas de ciencia autónoma, monodisciplinariedad y apunte de un modelo integrador para la praxiología". *Revista Praxiología Motriz* (0). pp. 65-109.

Sicilia, Á. (2004). *Las retóricas de la investigación: Dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral*. En *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (Sicilia y Fernández-Balboa, coords.) Sevilla: Wanceullen. pp. 61-81.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.

Vicente, M. (1987). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.

Vigarello, G. (1978). "Une epistemologie... c'est à dire?" *E.P.S.* (151), mai-juin.



## UNA MIRADA SOCIAL A LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

### A SOCIAL REVIEW OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

Maria Teresa Morales Vizcarra\* mariate.bizkarra@ehu.es  
Ana Maria Macazaga López\* ana.makazaga@ehu.es  
Maria Itziar Rekalde Rodríguez\* itziar.rekalde@ehu.es  
\* Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

**Resumen:** Con este estudio hemos pretendido acercarnos a las carencias formativas que un grupo de estudiantes y docentes en activo detectan en su práctica profesional.

**Palabras clave:** Formación, Diseño curricular, Educación física

**Abstract:** With this study we have tried to approach to the formative deficiencies that a group of students and active teachers detect in their professional practice.

**Key words:** Formation, Curriculum design, Physic education

**Introducción.** Nuestra experiencia como docentes nos desvela que la formación de los futuros maestros/as carece de planteamientos didácticos para el desarrollo de competencias relativas al tratamiento y la gestión del contexto educativo **desde el ámbito social**. Huyendo de planteamientos formativos de orientación técnica, hemos considerado necesario escuchar de nuestras alumnas/os y de los profesores/as de Educación Física (EF) en activo las deficiencias que, en el ámbito social, encuentran al abordar la práctica. Los instrumentos diseñados nos han permitido entrar en diálogo con los actores en activo en el campo de la EF y con los que lo estarán. Por tanto, esta investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo con el que pretendemos acercarnos al significado que un grupo de estudiantes y docentes atribuyen a su modelo formativo, para detectar cuáles son las carencias que éstos tienen desde su práctica diaria. Siendo éste el objeto de estudio el objetivo principal que se deriva es el de: Perfilar elementos de mejora en el diseño curricular de la asignatura de *EF y su Didáctica*.

**Marco teórico.** En opinión de Grundy (1991) y Carr y Kemmis (1988), ha sido la racionalidad técnica orientada al control del cuerpo y el movimiento, la que ha inspirado la mayor parte de los programas formativos, tanto iniciales como continuos. Esta misma opinión es compartida por otros autores en el ámbito concreto de la EF (Kirk, 1990; Tinning, 1996; Pascual, 1997; Devis, 1996; Fraile, 1999; Vaquero, 2000; Macazaga, 2003; Vizcarra, 2004), donde se reconoce que en los programas formativos de EF la realidad es considerada como algo programable y controlable, por lo que el alumnado no aprende a *integrar* lo que acontece en el *aquí y ahora* del que hacer docente diario. Se subraya, que se trata de un enfoque formativo ciego ante las posibilidades de crecimiento personal que ofrecen los conflictos surgidos en la interacción social, donde el conflicto, desde la ideología del control, es entendido como un elemento perturbador de la tan ansiada enseñanza eficaz. Por ello, se forma a los estudiantes en la aplicación de modos de actuación encaminados a su represión (Macazaga 2003). En este enfoque formativo el docente se aleja del rol de mediador y facilitador en la construcción de conocimiento y comportamiento cívico para convertirse en referente de control preocupado y ocupado en evitar el conflicto, y en el caso de que surja en reprimirlo.

Actualmente, muchas personas que estamos ejerciendo la docencia ofrecemos prácticas formativas que se apoyan en la racionalidad crítica, en este contexto la enseñanza se convierte en un problema de búsqueda de significados, es una situación gnoseológica en la que tanto el educador como el educando se comprometen como sujetos de conocimiento en la solución que les ocupa, en este caso, en la resolución del conflicto surgido en el aula.

La imagen de docente que subyace a una racionalidad crítica es la de un agente activo de su profesionalidad que está atento al despertar crítico de su alumnado y que busca transformar la sociedad para que sea justa. Un verdadero educador "debería ser un modelo de comportamiento cívico y político, y enseñar a los niños a llegar a ser verdaderos ciudadanos (en el más amplio sentido de la palabra) que en potencia son" (Fernández Balboa, 2001:36).

Desde este enfoque hacemos una apuesta para que los futuros docentes desarrollen aspectos motivacionales y actitudinales en los escolares. Y así, (Vizcarra, 2004) siguiendo el modelo de Hellison (1995) al que llama *Enseñando responsabilidad social en la Educación Física y el Deporte*, expone que los beneficios físicos y sociales no vienen sólo de trabajar la actividad física, sino que la mejora viene del desarrollo individual y social. En esta misma línea, en el *Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social* de Monjas y de La Paz (2000), se manifiesta que las habilidades sociales deben ser trabajadas en educación para conseguir un adecuado desarrollo de la persona, mejorando su competencia social, afirmando que al mejorar esta competencia, cada escolar

mejorará las relaciones interpersonales dentro del grupo, provocando una mejora en todas las áreas de la vida. La competencia social debe, según Echaburua (1993), ser enseñada y desarrollada a lo largo del proceso de socialización. Según los autores consultados, las habilidades sociales deben ir asociadas a unos valores éticos con grandes dosis de responsabilidad social. Las habilidades sociales, según Monjas y de la Paz (2000) son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y los adultos de forma que causan un efecto mutuo y satisfactorio para ambas partes, siendo estas capacidades, según Goleman (1996): el autocontrol emocional, el entusiasmo, la perseverancia, la capacidad de automotivarse, las relaciones interpersonales, recibir y comprender los sentimientos de los demás, la expresión emocional, al autoconocimiento, la sociabilidad, la empatía, el arte de escuchar, resolver conflictos, colaborar con los demás, controlar los impulsos, diferir gratificaciones, autorregular nuestros estados de ánimo, manejar la ansiedad, el optimismo,... Mosston y Ashworth (1993) considera que la enseñanza entre iguales es una situación privilegiada, por el valor educativo que puede tener, al poder llegar de manera directa al alumnado fomentando todos los aspectos sociales. Con la enseñanza entre iguales tienen que comunicar mensajes a otras personas, utilizando un lenguaje adecuado, no agresivo, con grandes dosis de respeto y empatía, que pueden mejorar las relaciones sociales del grupo. La enseñanza entre iguales permite comentar las tareas, comprenderlas mejor, crear lazos sociales, desarrollar la tolerancia y la dignidad, estableciendo vínculos sociales que van más allá de la propia tarea (Mosston y Ashworth, 1993). La resolución de conflictos, se convierte en uno de los pilares de la formación en las habilidades sociales, por que se establecen acuerdos, pactos,... tomando decisiones a través de mediadores de conflictos. Alzate (2000) opina que debe cambiar la estructura de la escuela, sus principios y sus valores, para que se llegue a un marco escolar en el que sean posibles los programas de resolución de conflictos a través del comportamiento responsable de los docentes y escolares. Vinyamata (2003:17), por su parte, cree que el conflicto proviene de aquellas situaciones de la convivencia en las que ha habido una mala gestión de las tensiones. Según el modelo de Hellison (1995), es importante establecer estrategias que den posibilidades a todos, es decir; buscando tiempos de reflexión que ayuden a encontrar soluciones a los problemas. Y todo esto se aprende en interacción con los demás y así también es como lo debemos de enseñar.

**Metodología.** Dada la naturaleza del objeto de estudio hemos desarrollado una investigación sobre profesores, realizada por profesores y futuros docentes, situada en la investigación autorreferencial señalada por Zeichner y Noffke (2001) y apoyada en la concepción de Richardson (1994), donde éstos son productores y mediadores de conocimiento educativo, más allá de su consideración como meros consumidores de investigación educativa. Nos mueve un interés práctico, que desea mejorar la práctica. De ahí que se haya abogado por un planteamiento inductivo-deductivo.

Los instrumentos que nos han permitido entrar en diálogo con los protagonistas de la investigación han sido, por una parte, un cuestionario de respuestas abiertas con 22 preguntas agrupadas en torno a tres grandes dimensiones que responden al objetivo del estudio (véase anexo 1) y, por otra, las notas de campo derivadas de los grupos de discusión.

Los cuestionarios se repartieron entre el alumnado de un grupo de *Practicum II*, enviando a sus tutores una copia adaptada por correo electrónico, para que reenviaran las respuestas por este mismo medio. Éstas han sido digitalizadas, categorizadas, y ordenadas. Para garantizar la fiabilidad de una investigación cualitativa como esta, la técnica utilizada ha sido la triangulación, tanto de fuentes (alumnado y profesorado), interna (cuatro estudiantes de doctorado y las tres profesoras-investigadoras), como de técnicas (cuestionario y grupos de discusión).

En cuanto al proceso de análisis de datos se ha llevado a cabo a través de ir construyendo paulatinamente un sistema categorial con las respuestas generadas en los cuestionarios y la información obtenida de los grupos de discusión (véase anexo 2). Las categorías han sido contrastadas con alumnado de doctorado y por el grupo de investigadoras.

**Resultados.** Los resultados se han agrupado en torno a las tres dimensiones que recoge el instrumento de generación de información. Las opiniones y comentarios que se vierten en cada dimensión nos aportan pistas para acercarlos al objeto de estudio y con ello poder descubrir algunas de las claves de mejora para el diseño del programa de la asignatura de *EF y su Didáctica*.

Los futuros profesores de EF y los que han sido sus profesores de *Practicum II* en la especialidad de EF opinan que en su formación inicial las carencias detectadas las vinculan a: dinamizar y gestionar los grupos de clase; la falta real de práctica con escolares; el distanciamiento existente entre lo estudiado en la teoría y la realidad de la práctica en el aula, y la falta de recursos para gestionar los problemas sociales que les surgen en el aula. Los resultados más significativos se recogen en la figura 1.

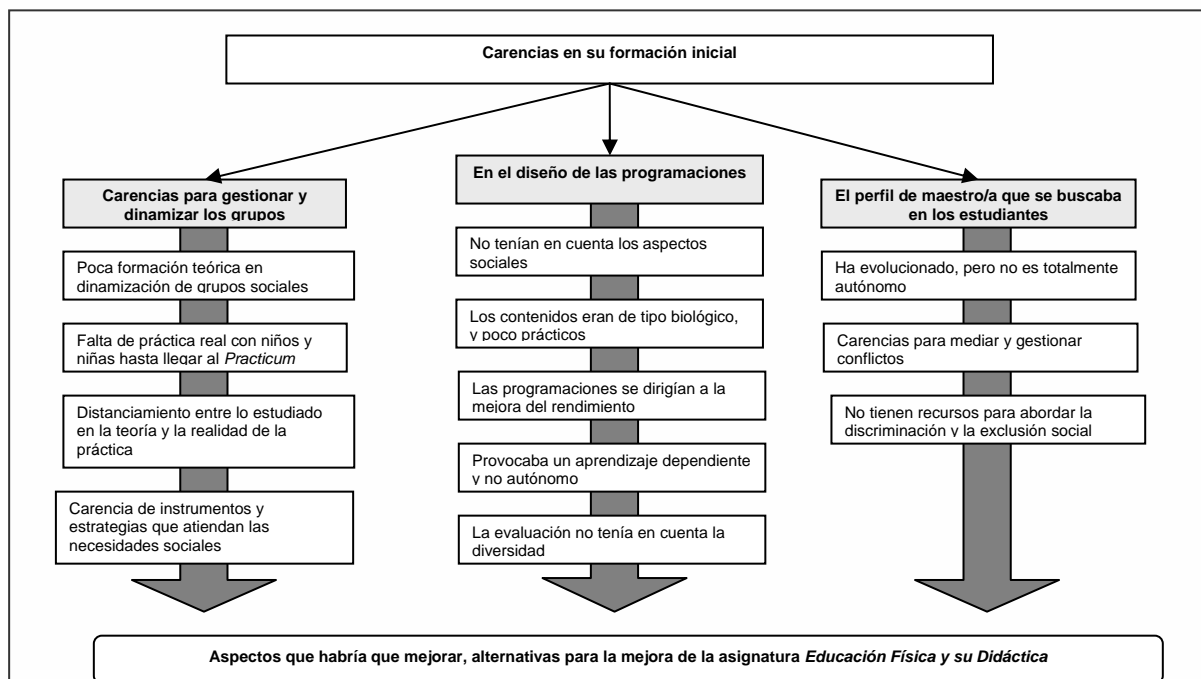


Figura 1:

Carencias que los encuestados encuentran respecto a su formación inicial

En cuanto a los problemas con los que se encuentra el profesional de EF en su práctica diaria tienen que ver con: cómo se aborda el desarrollo personal y social de los escolares desde esta área; cómo se plantea la programación y cómo se enfrentan a los conflictos interpersonales que pueden surgir. Los resultados más significativos se recogen en la figura 2.

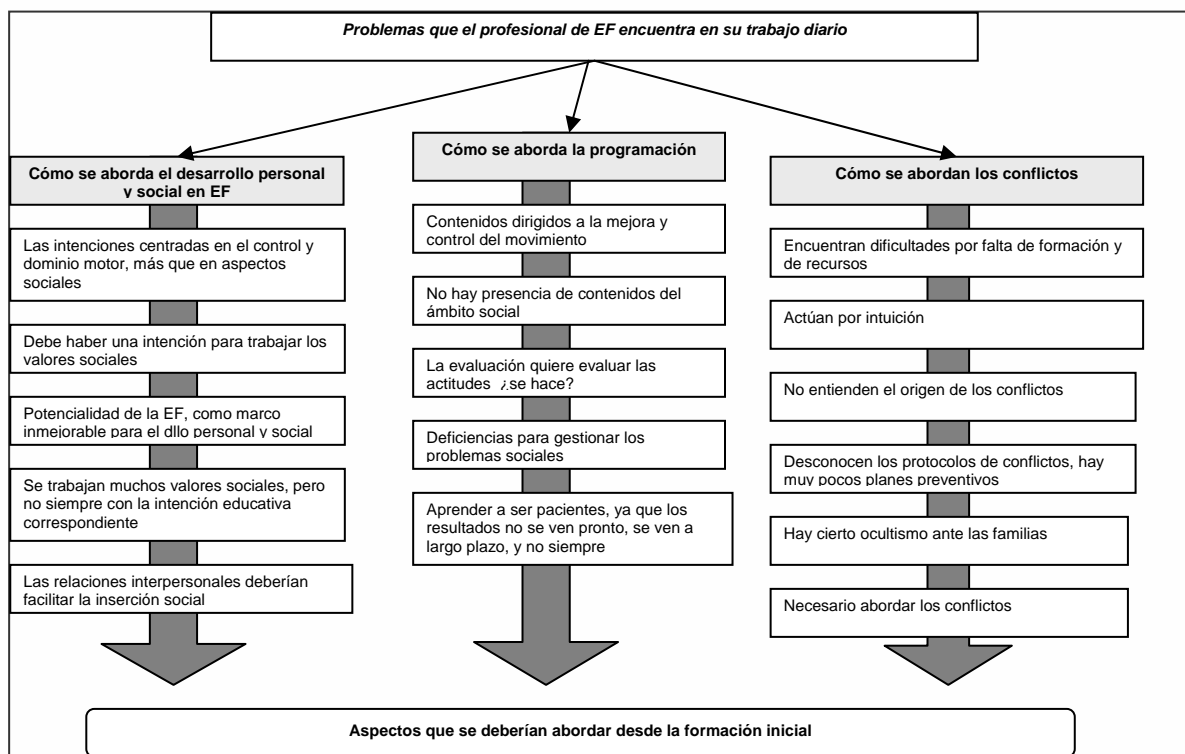


Figura 2: Los problemas que encuentran los profesionales de Educación Física en la práctica

Al analizar las alternativas que nos presentan para esta asignatura, vemos que se inclinan por: desarrollar y trabajar contenidos relacionados con la resolución de conflictos; la dinamización de grupos y el conocimiento de las relaciones interpersonales en un grupo; los aspectos a mejorar en los diseños de las programaciones y, por la renovación metodológica. Los resultados más significativos se recogen en la figura 3.

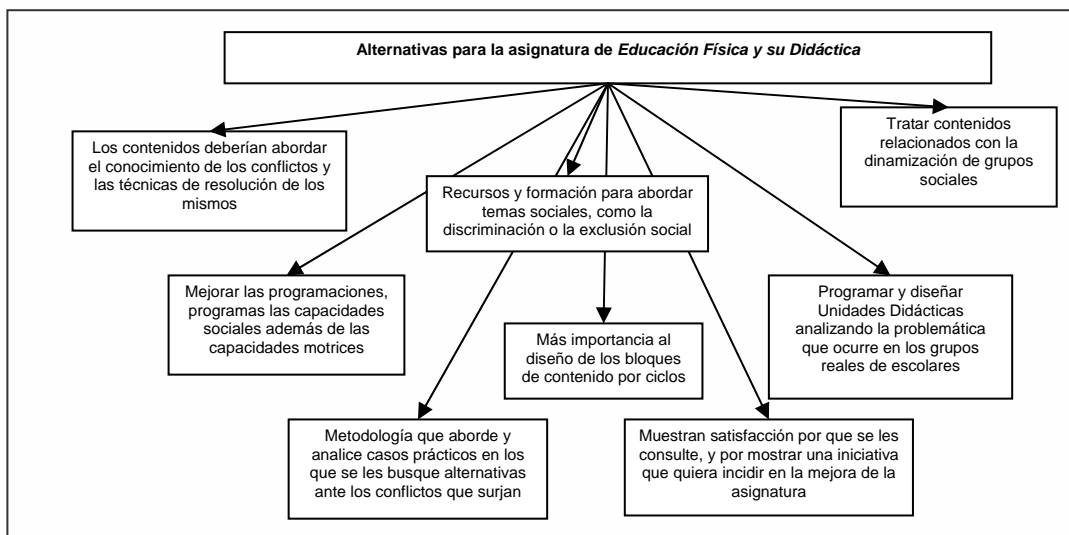


Figura 3: Alternativas para la asignatura de *Educación Física y su Didáctica* a la luz de las carencias detectadas

**Discusión.** La asignatura de *EF y su Didáctica* por la tradición formativa academicista de la universidad y por el desarrollo del contenido de manera tecnicista, ha desplegado procesos formativos demasiado dependientes, a nuestro modo de ver, dejando a un lado la posibilidad de una formación del maestro/a como profesional autónomo (Tinning, 1996; Devís, 1996; Fraile, 1999). La tendencia no ha sido la de poner en contacto al alumnado con problemas reales ante los cuales buscar respuestas y soluciones, sino que se ha desarrollado lo que Posch (1996) llama las cualidades estáticas del alumnado, que espera que alguien venga a resolverle sus problemas. No se le ha enseñado a responder a la realidad tal y como se presenta, de ahí que tengan dificultades prácticas en gestionar y dinamizar grupos sociales, así como reflejar en los diseños curriculares aspectos sociales a desarrollar y evaluar en la práctica: "... la mayor parte de la gente no sabe qué son, ni cuáles son, ni cómo se trabajan, ni cómo se evalúan los aspectos sociales" (docente 12, respuesta a la 3ª pregunta). Estas carencias se perciben tanto en los maestros en formación como en los que están en activo. Estos últimos además, subrayan la necesidad de formarse en valores: "Estos valores sociales NO se trabajan por el simple hecho de hacer deporte, es necesario que haya una intención, aunque no somos conscientes de los valores que transmitimos" (docente 1, 11ª pregunta). Las intenciones no son suficientes para que haya un trabajo en valores, debe existir un trabajo planificado y programado para que determinados valores se desarrollen (Tinning, 1996), y éstos estarán ligados a la intencionalidad que conlleven, y al ajuste que exista entre acciones e intenciones. Imbricado en el marco de los contenidos sociales está el tratamiento de los conflictos (Hellison, 1995): "Creo que ante todas las situaciones de gran tensión hemos sido autodidactas e improvisadores" (docente 10, pregunta 19ª) aunque existan protocolos estandarizados existan (Alzate, 2000; Casamayor, 2000; Vinyamata, 2003,...). Si bien es cierto que para todas las situaciones de conflicto o tensión social no existe una única solución, ni una receta a aplicar, sí que el abordaje de estos contenidos en el desarrollo curricular puede acercar al estudiante a las diferentes situaciones a las que se puede enfrentar en el contexto y prevenir lo imprevisible (Vizcarra, 2004).

**Conclusiones.** El desvelar las carencias formativas que desde la práctica reivindican los estudiantes y los docentes en torno a la EF nos permite apuntar algunos elementos de mejora a considerar en el diseño y desarrollo curricular de la asignatura de *Educación Física y su Didáctica*. Éstos son los siguientes:

- Formación teórica-práctica en dinamización de grupos sociales.
- Formación teórico-práctica en el reconocimiento de emociones, sensaciones y tensiones corporales emergentes en situación de conflicto.
- Desarrollar habilidades para gestionar conflictos, atender situaciones de discriminación o exclusión social, afrontar los conflictos en las aulas,...



- Diseñar proyectos, programaciones y unidades didácticas desde una orientación socio-crítica y teniendo como soporte el ámbito de la realidad social de la escuela.
- Elaborar protocolos propios para la resolución de conflictos, planes de convivencia,...
- Ser conscientes e intentar explicitar el currículum oculto. Reflexionar e introducir en el currículum explícito y con una intencionalidad clara el trabajo social, sobre todo el relativo a valores, y
- Aprender a evaluar actitudes.

### Bibliografía

- Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programas para Bachillerato y Educación Secundaria*. (tomos I y II). Bilbao: Mensajero.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casamayor, G., et al. (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: GRAO
- Devis, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Echaburua, D. (1993). *Fobia Social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Fraille, A. (1999). *Proyecto Docente y de Investigación de E.U. de Formación del Profesorado. Educación Física y su Didáctica*. Universidad de Valladolid
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grundy, S. (1991). *Producto y praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetic.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículo*. Valencia: universidad de Valencia.
- Macazaga, A. (2003). *Un proceso de formación del profesorado de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV (serie tesis doctorales).
- Monjas, M. I.; de la Paz, B. (2000). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Convocatoria de ayudas a la investigación educativa para 1995 del Centro de investigación y documentación educativa (CIDE). Octubre 1998. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección investigación.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Posch, P. (1996). *Cambio curricular y desarrollo en la escuela*. En J. M. Correa y J. A. Arruza (coord.) *Contextos de aprendizaje*. (pp. 113-155) Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Richardson, V. (1994). *Conducting research on practice. Educational Researcher*, 5 (23), 5-10.
- Tinning, R. (1996). *Reflexionando sobre nuestra práctica; Enseñanza Reflexiva, Investigación-acción y Formación del Profesorado de E.F.* Rev. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte. nº 2 pp 25-29
- Vaquero, A. (2000). *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: Análisis de formación y alternativas*. Tesis doctoral. Bilbao: UPV.

- Vinyamata, E. (2003). Comprender el conflicto y actuar educativamente. En E. Vinyamata (coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: GRAO.
- Vizcarra, M. T. (2004). Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV (serie tesis doctorales)
- Zeichner, K. M.; Noffke, S.E. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson, (ed.) *Handbook of research on teaching*. (pp. 298-330) New York: McMillan.

## Anexo 1

Cuestionario para analizar las lagunas formativas que los docentes en activo y los recién titulados en Educación física sienten en el ámbito social:

- 1.- En tu opinión, ¿en los estudios de formación del profesorado recibiste información y recursos suficientes para dinamizar y gestionar grupos de alumnos/as?
- 2.- En tu opinión, ¿en la asignatura de Educación física y su didáctica se necesita que se profundice más en este tema? Y en asignaturas de la especialidad? O, en estudios como el IVEF?
- 3.- ¿Cuando programamos sesiones de Educación física tienes en cuenta además de las habilidades y destrezas motoras otros aspectos como, por ejemplo, las habilidades y destrezas sociales?
- 4.- En tus estudios, ¿qué tuvo mayor importancia los aprendizajes de contenidos biológicos o sociales?
- 5.- ¿Tu formación hacia dónde se dirigió? ¿Al rendimiento o al aprendizaje del alumnado?
- 6.- ¿La formación que recibiste te ha ayudado a saber como seguir criterios de igualdad, y respeto o como observar y evaluar aspectos como la participación del alumnado o el disfrute
- 7.- En tu opinión, ¿qué es lo que más se valora en las programaciones de Educación física? ¿El dominio y control del cuerpo o el dominio y control de los afectos y emociones?
- 8.- ¿A través del movimiento se pueden trabajar aspectos personales y sociales del alumnado?
- 9.- En tu opinión ¿las actividades físicas y de movimiento trabajan valores y/o valores sociales?
- 10.- ¿Cuáles son estos valores y/o valores sociales?
- 11.- En tu opinión ¿crees que estos valores sociales se desarrollan de manera natural, simplemente por hacer deporte? Es decir, ¿estos valores vienen de la mano del deporte? O ¿tiene que haber una intención?
- 12.- En la actualidad ¿crees que en la educación física se programan valores y destrezas sociales?
- 13.- Lo que no se programa no se trabaja. ¿Somos conscientes de ello? ¿Nos damos cuenta de que si no programamos los aspectos sociales del desarrollo y la motricidad no se trabajarán?
- 14.- En tu opinión ¿crees que nuestro alumnado además de las competencias motoras y didácticas tiene que conseguir también competencias sociales?
- 15.- Cuando surgen conflictos ¿disponemos de recursos para solventarlos?
- 16.- ¿Han surgido conflictos en tu clase o centro entre el alumnado o entre éste y el profesorado?
- 17.- ¿Disponéis de una planificación previa para hacer frente a estos conflictos?
- 18.- Si se han dado situaciones de este tipo ¿qué has echado en falta en tu formación?

19.- ¿Crees que ante situaciones de tensión emocional o afectiva el docente dispone de recursos para enfrentarse?

20.- Ante las situaciones de discriminación ¿crees que el profesorado dispone de recursos?

21.- El cuestionario que estás contestando está dentro de un plan de mejora de las asignaturas. ¿Qué le pedirías a la asignatura de Educación física y su didáctica o qué añadirías al programa de la asignatura como docente para disponer de más recursos ante situaciones como las señaladas en las preguntas precedentes?

22.- ¿Deseas añadir algún otro comentario?

Muchas gracias por tu colaboración.

## Anexo 2

### Sistema categorial

<b>Formación:</b> todo aquello que está o ha estado relacionado con su formación inicial	<b>Dinamización:</b> Varios de ellos aluden a la dinamización al referirse a la alternancia entre teoría y práctica, se refieren a cómo se desarrollan las sesiones en su formación inicial.	<b>Necesidades en el ámbito social:</b> se refiere a todas las referencias que hacen en cuanto a las debilidades de su formación en este ámbito	
		<b>Falta de práctica:</b> referencias que hacen en torno a la falta de práctica o de referencias de carácter práctico en su formación inicial	
		<b>Teoría-práctica:</b> se refieren a cómo se relaciona teoría y práctica en su formación inicial	
	<b>Perfil del alumnado:</b> se refieren a las alusiones que han recibido a lo largo de su formación inicial en torno al alumnado que van a encontrar en sus centros	<b>Conflictos:</b> los conflictos observados en el aula en prácticas y los que han surgido en los grupos de otros compañeros	<b>Integración:</b> Problemas de integración que el alumnado describe
			<b>Cómo se les a enseñado</b> a utilizar los protocolos de resolución de conflictos
	<b>Programación:</b> todo lo referido a las programaciones que les han solicitado en las asignaturas de su formación inicial	<b>Modelo:</b> críticas al modelo de programación dado	
		<b>Evaluación:</b> críticas a la evaluación que se les ha pedido diseñar	
		<b>Social:</b> cómo se han abordado los problemas sociales	
<b>La asignatura en el futuro:</b> Cómo perciben que va a ser la asignatura en el futuro, qué problemas prevén.	<b>Contenidos:</b> Qué tipo de contenidos echan en falta en su formación que creen de utilidad para su futuro profesional	<b>Conflictos:</b> falta de formación en resolución de conflictos	
		<b>Relaciones:</b> falta de formación en gestión de las relaciones personales	

	<p><b>Metodología:</b> sobre la validez de las metodologías que han visto</p>	<p><b>Período de prácticas:</b> sobre las metodologías que les han sido válidas o no en las prácticas</p>	
	<p><b>Aprendiendo a programar:</b> De cara al futuro propuestas o comentarios sobre lo que habría que mejorar al aprender a diseñar programaciones</p>	<p><b>Aspectos sociales</b></p>	
<p><b>Práctica profesional:</b> recoge los puntos de vista de los tutores en prácticas y también de los estudiantes sobre lo que consideran que es la práctica profesional, contrastándola con su formación</p>	<p><b>Tratamiento del conflicto:</b> aquellas voces reclaman un saber práctico en este sentido</p>	<p><b>Profesorado:</b> denuncias sobre la falta de formación palpable en la mayor parte del profesorado</p>	
		<p><b>Ocultismo:</b> voces que hablan de la evitación de los conflictos en los centros, o incluso de la negación o del ocultismo (querer tapar lo que ocurre porque no saben cómo abordarlo)</p>	
		<p><b>Protocolos:</b> necesidad de conocer diferentes métodos o protocolos para la RC, que aunque solo dan algunas pautas de actuación pueden ayudar a comenzar a andar</p>	
	<p><b>Habilidades sociales y valores:</b> aquellas voces que hablan de cómo se abordan desde la EF o de su ausencia</p>	<p><b>Intenciones:</b> voces que se decantan porque todo queda en meras intenciones, pero que no se aborda el tema.</p>	



## APROXIMACIÓN A LA LÓGICA INTERNA DE UNA MODALIDAD DE PELOTA COMO ES EL FRONTENIS OLÍMPICO: EL CAI Y LOS UNIVERSALES LUDOMOTORES”.

### AN APPROACH TO THE INTERNAL LOGIC OF A BALL SPORTS SUCH AS OLYMPIC FRONTENNIS: PARLEBAS' CAI CLASSIFICATION SYSTEM AND LUDOMOTOR UNIVERSALS.

José I. Alonso Roque\*.Francisco M. Argudo Iturriaga\*\*

\*Universidad Católica San Antonio de Murcia. España.

\*\*Universidad Autónoma de Madrid. España.

jialonso@pdi.ucam.edu

#### Resumen

El artículo trata de dar los primeros pasos hacia una profundización en la lógica interna de la Pelota. Para ello nos centramos en descubrir los aspectos clasificatorios que mayor rigurosidad nos han aportado. Gracias al modelo que Parlebas centra en las situaciones motrices en torno al espacio y la comunicación motriz de los juegos y deportes, denominada como CAI, situamos las distintas modalidades de Pelota de forma ordenada y sistematizada. A través de la aplicación de los universales ludomotores del propio Parlebas, enfocamos el análisis del frontenis olímpico como una modalidad representativa de la Pelota. Una vez identificados los aspectos más relevantes de sus universales, orientamos las posibles claves para la profundización en una modalidad bastante desconocida pero con una gran riqueza motriz a la vez que espectacular.

**Palabras clave:** lógica interna, universales ludomotores, pelota, frontenis olímpico

#### Abstract

This article tries to give the first steps into a deeper view of the internal logic of Pelota. We will focus on discovering the classificatory criteria that more rigorously had contributed. With the Parlebas' model, which centres the motor situations around the space and motor communication of games and sports (known as CAI ), we put in order the several varieties of Pelota in a sistematzed way.

Aplicating Parlebas "universales ludomotores" we focus the analysis of the Olímpic Frontenis as a representative modality of Pelota.

Once the most important items of its Universales are indentified we will find the possible clues to get further in the knowledge of this unknown, as well as spectacular and rich sport.

**Keywords:** internal logic, olimpic frontenis, Pelota.

#### Introducción.

Una de las aportaciones más importantes y de mayor relevancia de la praxiología motriz ha sido sin duda la propuesta de Parlebas (2001) para sistematizar y reordenar las prácticas motrices: los dominio de la acción motriz (CAI), basado en el conocimiento de tres factores (en forma de presencia o ausencia) que van a configurar parte de su lógica interna. La letra (C) indica existencia de compañeros, la (A) existencia de adversario y la (I) existencia de incertidumbre en el medio, referido este último a si se trata de un medio domesticado o salvaje. Es el punto de partida para profundizar en lo que Lagardera y Lavega (2003) han llamado "la llave del juego" (lógica interna). Lo adoptamos para tamizar de forma eficaz la gran variedad y disparidad de los criterios clasificatorios que se han encontrado. Pensamos que la sistematización que da el CAI supondrá el primer paso del acercamiento a lo que sucede en el frontón en el momento en que un jugador pone la pelota en juego. Intentamos que esta aportación sea la base para la profundización posterior del juego. Planteamos un análisis del CAI ubicando las diferentes modalidades deportivas de la Pelota, comentando los posibles rasgos diferenciadores y comunes entre todas ellas y posteriormente los universales ludomotores.

### Ubicación de la Pelota en el deporte.

Dentro de las diferentes clasificaciones del deporte consultadas, nos hacemos eco de las siguientes propuestas, con el criterio adecuado a la Pelota en el caso correspondiente (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de los criterios aportados por distintos autores a la hora de clasificar las situaciones motrices deportivas ubicando en cada uno al deporte de la Pelota.

AUTOR	CRITERIOS	UBICACIÓN DE LA PELOTA
Cuesta (1998)	Tipo de móvil y herramientas, participación, espacio abierto y cerrado, recursos energéticos.	Juego con pelota, con y sin herramientas, individual o de equipo y recursos energéticos combinados.
Bouet (1968)	Experiencias vividas, herramientas, acciones, móvil y espacio.	Deportes de balón o con pelota.
Durand (1964)	Participación, acciones y espacio.	Deporte individual o de equipo, según la modalidad.
Fitts (1965)	Dificultad del movimientos y objeto – persona.	Nivel III: deportista y objeto en movimiento.
Knapp (1979)	Habilidades solicitadas.	Deporte de habilidad abierta.
Matveiev (1975)	Participación y características de la competición.	Deporte de equipo.
Tessie (1987)	Mayor o menor complejidad de la actividad y dominio corporal requerido en su ejecución.	Conocimiento del oponente
Verjoshanski (1990)	Movimientos predominantes.	Deporte combinado.
Parlebas (1981)	En función de la incertidumbre del medio físico (I), a los compañeros de juego (C) y a la existencia o no de adversarios (A). Situaciones psicomotrices y sociomotrices.	Deporte sociomotriz (cooperación – oposición – medio estable). CAI
F.S.G.T. (1982)	Relación individuo-entorno	Relación por medio de un equipo.
Hernández y Blázquez (1994)	Mismos criterios Parlebas (1981), añadiendo uso del espacio e intervención sobre el móvil.	CAI, espacio común – intervención alternativa sobre la pelota.
G.E.P.L. (1993)	Presencia-ausencia colaboración, oposición y competición.	CO, prácticas de colaboración y oposición en las que siempre existe competición.
Moreno (1992)	Acciones, móvil, herramientas, localidades y espacio.	Deporte de pelota con raqueta en frontón 3 paredes.
Ruiz (2001)	Habilidad utilizada en el juego y el tipo de utensilio o implemento.	Deporte de pelota con raqueta.
Lavega y Olaso (1999)	Objetivos individuales o colectivos, en función del espacio-tiempo y de los aspectos relacionales.	Modelo unipersonal individuo – individuo, en las modalidades de juego 1x1. Juegos de pelota.
Devis y Peiró (1997)	Espacio e implementos.	Juego deportivo de muro y pared.
Rodríguez (1997 y 1998)	Criterios de limitación del entorno y de objetivos motores.	Deporte praxiosocial y de locomotricidad de objeto a lugar.

Los criterios de organización de las distintas clasificaciones expuestos en la Tabla 1, distan mucho de aclarar realmente la lógica interna y de los deportes en general, y de la Pelota en particular, a excepción de lo aportado por el Grupo de Estudios Praxiológicos de Lérida [GEPL] (1993), Hernández (1994), Lavega & Olaso (1999), Parlebas (2001) y Rodríguez (1998). Creemos que es la perspectiva de estos autores la que más nos va a clarificar nuestro objeto de estudio.

Partiendo de la aplicación del CAI y las posteriores aportaciones por parte del Grupo de Estudio e Investigación Praxiológica [GEIP] (1997), podemos llegar a clarificar de forma determinante la posición que la Pelota y sus distintas modalidades, ocupa con respecto al resto de modalidades deportivas, ayudándonos a entender los aspectos de su lógica interna y externa.

### El CAI: primer paso hacia la lógica interna de la Pelota.

Con todo lo comentado hasta ahora sobre los intentos de clasificar de forma rigurosa y coherente las prácticas motrices, se hace necesario evitar propuestas que pretendan diferenciar las prácticas físicas y deportivas sin seguir un criterio metódico y disciplinado (Lavega, 2000). Este autor, junto a otros (Hernández, 2000; Hernández et al., 1999; Jiménez, 2001; Lagardera y Lavega, 2003; Magno, 2002; Marimont, 1997; Méndez, 1998; Portí, 1998, 2001 y Ruiz, 1996), nos expone cómo los criterios de clasificación propuestos por Parlebas (2001) (véase Figura 1), basados en “considerar a todas las situaciones motrices como sistemas en donde sus componentes interaccionan entre sí” (Portí, 2001, p. 127) teniéndolas además en cuenta según el grado de incertidumbre que se genera en los participantes, van a aportar la rigurosidad y disciplina suficiente como para no caer en dispersiones terminológicas que nos puedan llevar a confusiones y dificultades para ubicar numerosas prácticas deportivas.

Pero es el propio Parlebas (2001) el que advierte de forma clara “que toda clasificación está asociada a una filosofía, a una teoría subyacente, a un marco de investigación. No traduce la grabación de una realidad exterior, sino que atestigua una construcción del investigador” (Parlebas, 2001, p. 57). Siendo, pues, necesarias otras clasificaciones más populares, apoyadas en rasgos aparentes de lo que se observa, este tipo de clasificaciones no nos sirve para el objeto de descubrir su dinámica.

Teniendo en cuenta lo expuesto podemos ubicar rigurosamente las diferentes modalidades de Pelota dentro de la clasificación CAI, lo que nos aclarará de forma más satisfactoria la lógica interna de este deporte y de sus diferentes modalidades. Las dos clases que encontramos en la Pelota son CAI y CAI.

Las modalidades deportivas que responden a la clase CAI, son situaciones sociomotrices de oposición en un medio estable y regular, sin incertidumbre, en las que “el enfrentamiento de adversarios y el medio cuidadosamente estandarizado” (Parlebas, 2001, p. 63) son las características determinantes de la lógica interna en estas modalidades deportivas. Están dominadas por interacciones antagonistas (contracomunicación), tratando de buscar la anticipación motriz de las conductas de su oponente. Nos ofrecen cambios prácticos altamente elaborados, sobre todo en la modalidad de frontenis olímpico singles (modalidad practicada en México en el que juegan dos jugadores que se oponen), siendo la gran cantidad de espacio motor a cubrir por el jugador y la alta velocidad del móvil, alicientes de su espectacularidad. Se convierte en una modalidad en la que la descodificación semiotriz del comportamiento del adversario se hace fundamental para conseguir evitar fintas y engaños que desencadenen fallos propios o situaciones de ventaja para el contrario.

En la Figura 1 podemos observar las modalidades deportivas de la Pelota ubicadas en los dos tipos de situaciones motrices comentadas, enumerando los principales rasgos de estas.

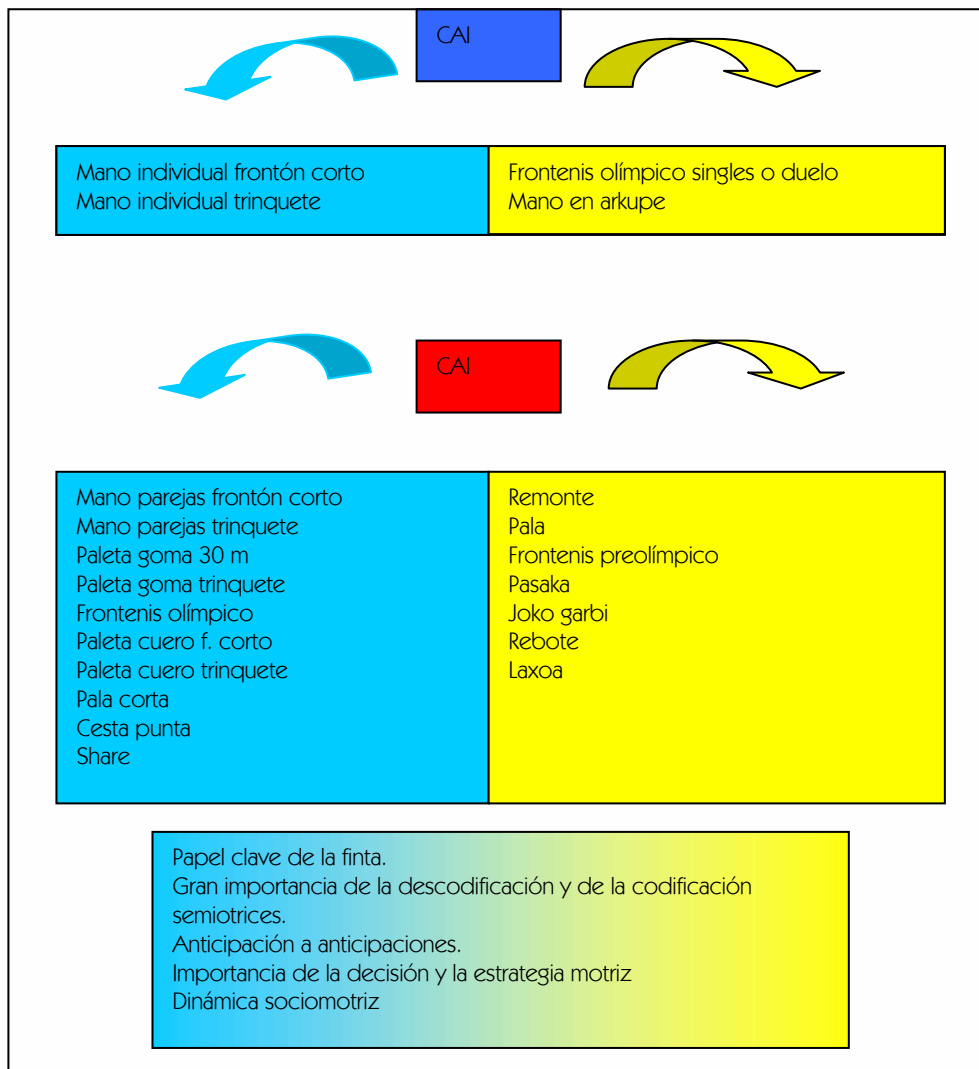


Figura 1. Muestra las modalidades de Pelota que se sitúan en una y otra situación praxiomotriz. En azul se encuentran las modalidades que disfrutan de competición internacional oficial FIPV (Federación Internacional de Pelota Vasca). Las modalidades encuadradas en amarillo disfrutan de competiciones nacionales, regionales o de exhibición según la modalidad. Se enumeran los rasgos principales de estas prácticas motrices (tomado de Navega, 2002, Parlebas, 2001 y adaptado por los autores).

En función de la clasificación del GEIP (en Hernández (dir), 2000) las modalidades de Pelota aparecen dentro de las prácticas con el objetivo de situar la pelota en un espacio y/o evitarlo, enviando la pelota a distintas zonas estratégicas del frontón, evitando que los contrarios hagan lo propio y que incluso no puedan reenviar la pelota. En cuanto a la interacción motriz pueden darse las circunstancias de actuar sólo contra un adversario o con un compañero contra dos adversarios, atendiendo al criterio CAI o al CAI, respectivamente. En cuanto a los aspectos espaciales, estaríamos ante un espacio común y estandarizado, junto con una intervención de forma alternativa sobre el móvil.

Una vez ubicada a la Pelota y sus modalidades debemos seguir profundizando para poder llegar a observar la lógica interna de este deporte. Autores como Portí (2001) en escalada o Quiroga (1998) en voleibol, entre otros muchos, apuntan la aplicación de los universales ludomotores como opción para conocer la lógica interna de los deportes. La aplicación de los universales descritos por Parlebas (2001) va a suponer una aproximación sistémica (Hernández (dir), 2000; Lagardera & Lavega, 2003) al deporte (en nuestro caso la Pelota), objetivo básico para el profundo conocimiento de la lógica interna.

### Aplicación de los Universales Ludomotores como análisis de la lógica interna en las modalidades de Pelota.

Parlebas (2001, p. 463) define los universales como "modelos operativos que representan las estructuras básicas del funcionamiento de todo juego deportivo y que contienen su lógica interna". A partir de un análisis del Reglamento General de Pelota (2000) y de la observación de acciones motrices que se dan en una de las modalidades de la Pelota, como es el frontenis olímpico (Alonso & Argudo, 2002), aplicaremos los Universales con el propósito de conocer su lógica interna, ya que son "los modelos que están siempre presentes de manera subyacente y que manifiestan el funcionamiento ludomotor (...) contienen una parte vital de los mismos" (Parlebas, 2001, p. 465).

### La red de comunicación motriz en la Pelota.

Según Hernández (dir.) (2000) "es la estructura que soporta el sistema de interacciones entre los participantes en deportes sociomotores, que puede ser de comunicación o cooperación positiva entre compañeros y de contracomunicación u oposición entre adversarios".

"Al predeterminar algunos de los aspectos principales de la lógica interna del juego, la red de comunicaciones motrices figura entre los universales más importantes" (Parlebas, 2001, p. 392).

Si observamos el grafo que representa las modalidades de Pelota que se clasifican dentro de las prácticas CAI (véase la Figura 2), tendremos la introducción de la pareja contraria y el tipo de interacción que se da en una pareja.

MODALIDAD	GRAFO
Mano parejas frontón corto	
Mano parejas trinquete	
Paleta goma 30 m	
Paleta goma trinquete	
Frontenis olímpico	
Paleta cuero frontón corto	
Paleta cuero trinquete	
Pala corta	
Cesta punta	
Share	

Figura 2. Dentro de las modalidades con presencia en competiciones internacionales, la figura muestra el grafo que representa la red de comunicación motriz de todas ellas.



Este grafo nos traduce una interacción de contracomunicación entre ambos equipos (parejas) que podemos observar en otros deportes, como baloncesto o waterpolo, teniendo en cuenta un menor número de jugadores y que la contracomunicación motriz, en estas modalidades de Pelota, se va a realizar en forma de envíos de la pelota a lugares estratégicos para la consecución del punto en forma de acierto o debido a un fallo de los contrarios. En resumen, acciones que podamos catalogar como de ataque. Observando el grafo vemos la existencia de comunicación motriz esencial directa. No existen acciones motrices como el pase del móvil entre ellos, pero en cambio encontramos relaciones esenciales directas mediante la utilización estratégica del espacio. "Esta interacción puede llevarse a cabo mediante la transmisión de un objeto, de un rol sociomotor favorable o al detentar un lugar o espacio privilegiado" (Parlebas, 2001, p. 81). La comunicación motriz no es exclusivamente a través de la transmisión del móvil. Se dan además acciones de comunicación indirecta en forma de descripción de trayectorias, espacios motores de envío hacia donde se dirige la pelota, etc., con la finalidad de preparar y facilitar la acción del compañero.

La Pelota adopta características como:

1. Grafo completo, es decir, no existe indiferencia entre los jugadores. O son aliados o son adversarios.
2. Grafo exclusivo. No hay ambivalencia entre los cuatro pelotaris.
3. La relación entre los cuatro es estable y definida por la regla durante todo el partido.

#### La red de interacción de marca en la Pelota.

Como en la mayor parte de los juegos deportivos, la Pelota goza de un sistema de tanteo que no deja lugar a dudas para determinar vencedores y vencidos. "Es el grafo asociado donde los vértices representan a los jugadores y los arcos simbolizan las interacciones de tanteo de cooperación o de oposición, que pueden influir en el marcador" (Parlebas, 1996, citado en Portí, 2001, p. 131). "Son comunicaciones y contracomunicaciones que determinan el éxito o el fracaso de los participantes" (Grupo de Estudios Praxiológicos de Lérida [GEPL], 1993, p. 35).

Hernández (dir) (2000) la define como:

La red de interacción de marca representa un aspecto de las interacciones motrices, que dan al equipo que las realiza una ventaja influyendo directamente en el marcador o en el tanteo final. Es por tanto la acción motriz que conduce, por ejemplo, a marcar un tanto o un gol.

En el caso de la Pelota, sólo va a contar la contracomunicación a la hora de conseguir puntos que den la victoria en el partido, sin que se reste puntuación o haya otro modo de conseguir la victoria final. Aplicándolo a la Pelota, "el sistema de tanteo que registra las interacciones de marca es de tal manera, que toda adquisición de puntos por parte de un equipo se hace en detrimento del otro, el cual tendrá que intentar contrarrestarla aumentando su puntuación" (Parlebas, 2001, p. 476).

#### Identificación de los roles en la Pelota.

Teniendo en cuenta la definición de Rol que nos da Parlebas (1981), entendido como: "los comportamientos motores asociados a una estatus concreto", diremos que el rol no define al sujeto ni a la posición, sino a las acciones motrices, siendo entonces posible el cambio de rol entre distintos jugadores.

Para el Grupo de Estudio e Investigación Praxiológica [GEIP] (2001):

El estatus / rol sociomotor define un conjunto de obligaciones, derechos y deberes, que el reglamento de juego marca para cada jugador y determina el campo de sus actos motores posibles al participar en la acción de juego (...), se caracteriza por ser un estatus dinamizado.

A su vez podemos entender el rol estratégico como algo que va ligado a la personalidad del jugador, a los propios recursos de los que disponga y a la situación estratégica del grupo. Podemos decir que es multiforme, pero que a su vez nos muestra cómo es posible entender una acción motriz de manera uniforme y coherente. Tomando como referencia el trabajo de Hernández (1987), el cual establece los modelos de rol, determinaremos finalmente los roles que se dan en la Pelota, centrándonos en las modalidades CAI. Adaptando este sistema de roles estratégicos al frontenis, como modalidad deportiva en representación de la Pelota en la clase CAI, la cuestión cambia notablemente, ya que son deportes totalmente distintos. Nos encontramos con parejas, en lugar de equipos, y con golpes de pelota en lugar de posesiones de la misma. Por lo tanto no sería extraño que presentaran una lógica interna diferente.

Analizando el deporte del frontenis, podemos definir como roles estratégicos: Jugador con pelota, jugador sin pelota-compañero y jugador sin pelota-adversario.

Si observamos la distribución de los roles, vemos que la posesión de la pelota se convierte en el elemento estratégico decisivo. La posesión o no del móvil nos determina el rol estratégico en el frontenis olímpico, así como en las modalidades de Pelota de la clase CAI, teniéndose que matizar que para las modalidades CAI (mano individual en frontón corto y en trinquete), solo se darían el primero y el último.

Debemos aclarar el término posesión de la pelota, ya que a diferencia de los deportes en los que el móvil se encuentra claramente en posesión de un jugador (fútbol, waterpolo, etc.), en los deportes en los que existe un golpeo del móvil mediante un implemento, como en el tenis y en nuestro caso la Pelota, no está tan claro el determinar en qué momento la posesión de la pelota pertenece a un jugador u otro. En las modalidades de share y cesta punta, el móvil a pesar de no ser golpeado sino ligeramente retenido, tampoco podemos decir que sea una posesión clara, ya que el tiempo de retención en ambos casos es de décimas de segundo, lo que no permite progresar por el espacio al jugador con la pelota retenida (FIPV). Por lo tanto, la posibilidad de actuar en el móvil, será el elemento determinante para saber a quién pertenece la posesión del mismo.

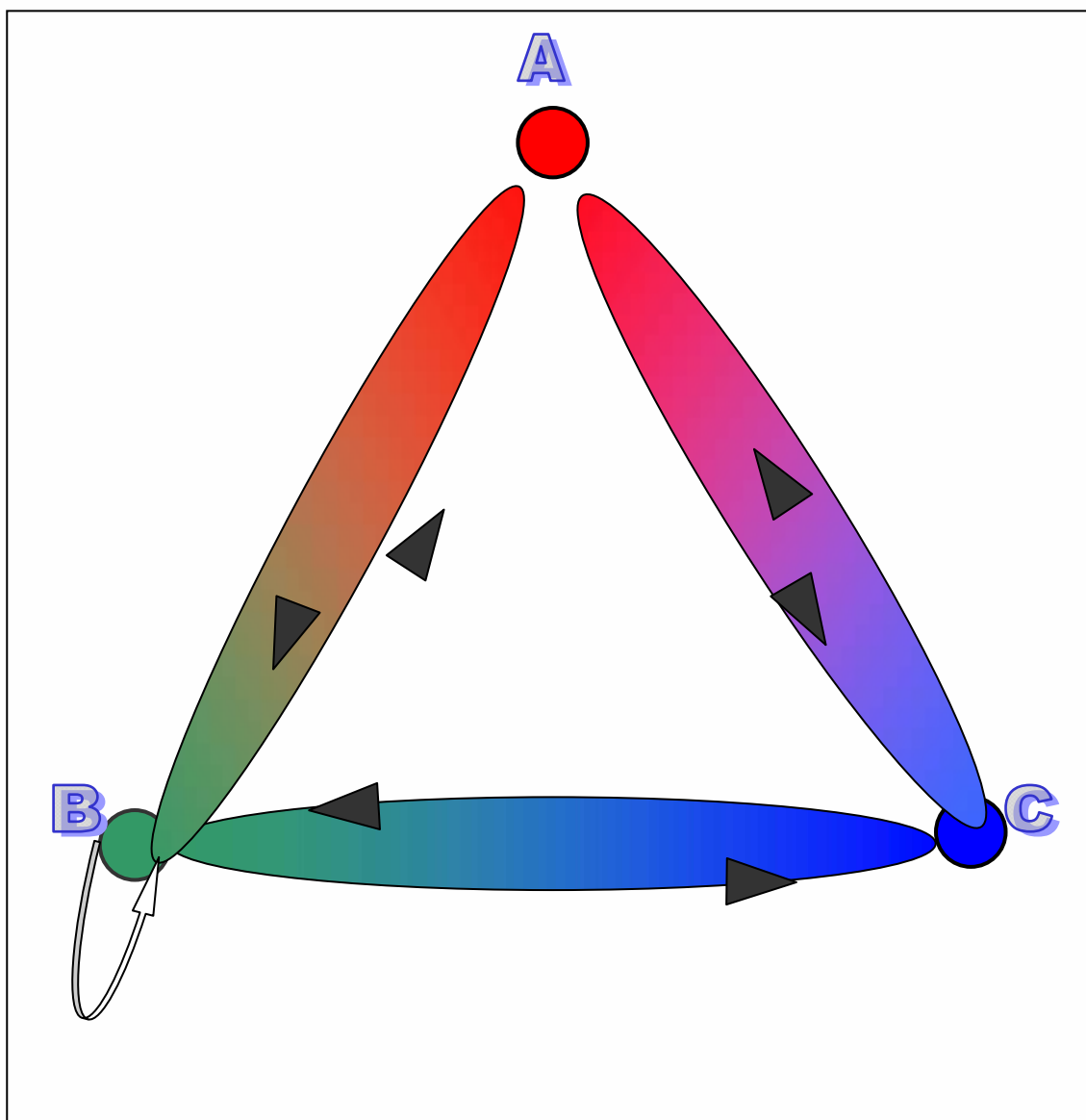
Una vez identificados los roles en las modalidades clase CAI, describimos los tres grandes sectores que comenta Parlebas (2001) y que los dinamizan (véase la Tabla 2).

Tabla 2. Sectores de acción de los roles en el frontenis y demás modalidades CAI de la Pelota. Adaptado de Parlebas (1981), Ruíz (1996), Lloret (1998), Argudo (2000) y Portí (2001) a la Pelota por el autor.

Rol	Jugador con pelota	Jugador sin pelota (adversarios sin pelota)	Jugador sin pelota (adversarios con pelota)
<b>Sector de Acción.</b>			
<b>Interacción motriz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recibe la colaboración del compañero describiendo la jugada.</li> <li>-Ejecuta el golpe adecuándose a la situación de la pareja contraria.</li> <li>-Pide la pelota a su compañero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abre espacios para facilitar el golpe del compañero.</li> <li>- Colabora con el compañero describiendo la trayectoria de la pelota.</li> <li>- Amplía espacio ofensivo para facilitar la jugada de su delantero.</li> <li>- Sigue la acción del compañero ante posible intervención.</li> <li>- Ante saque del compañero se posiciona para el resto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cubre zonas de posible juego del contrario.</li> <li>- Disuade al contrario mediante ocupación de un espacio.</li> <li>- Se prepara ante posibles jugadas de ataque.</li> <li>- Se sitúa en función del jugador que posee la pelota.</li> <li>- Trata de cubrir espacios defensivos observando al contrario.</li> <li>- Ayuda al delantero ante posibles jugadas.</li> </ul>
<b>Relación con el espacio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilización libre de todo el espacio de juego.</li> <li>-Limitación a la hora de efectuar el saque (detrás de el 5).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización libre de todo el espacio de juego.</li> <li>- No puede situarse entorpeciendo la acción del contrario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización libre de todo el espacio de juego.</li> <li>- No puede situarse entorpeciendo la acción del contrario.</li> </ul>
<b>Relación con el móvil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través del implemento (raqueta), golpea la pelota.</li> <li>- No se le permite golpear con ninguna otra parte del cuerpo.</li> </ul>		

### Red de cambio de rol en las modalidades CAI de Pelota.

La identificación y explicación de los roles estratégicos no nos puede bastar para ver qué está ocurriendo en la lógica interna del deporte en cuestión, ya que nos establece las funciones que van a desempeñar los diferentes jugadores y no cómo van a ponerse en relación unos con otros. Se hace necesario la construcción de una red de cambios de rol que nos indique de qué forma se van a dinamizar los roles presentes en las modalidades CAI de Pelota. Para la construcción de la red debemos utilizar un grafo que represente una unidad de desarrollo temporal. Para determinar este grafo la unidad que se elija debe ser representativa del deporte, por lo que deberemos escoger una sociopraxia característica de esta modalidad: "la jugada". Como Parlebas (2001, p. 298) define esta praxia, la jugada es: "toda secuencia comprendida entre dos límites que pueden ser definidos con precisión para cada juego (...)". La definición que le demos a la jugada va a ser fundamental para la construcción del grafo, ya que el poder dividir el desarrollo práxico en pequeñas situaciones, nos permitirá analizar de forma correcta los cambios rólicos que se puedan dar. La jugada que planteamos como sociopraxia en el frontenis olímpico, en representación de las modalidades CAI de la Pelota, será toda fase de acción que se dé entre la señal de saque que realiza el árbitro y la señal de tanto que este mismo hace. Acotamos de forma clara los dos límites observables de todas las acciones que se produzcan entre ambas sin lugar a dudas. A partir de aquí podemos definir el grafo que nos muestre la dinámica de los tres roles que se dan en la Pelota. Basándonos en todo lo anterior proponemos como red de cambio de roles en las modalidades de Pelota CAI el siguiente (véase la Figura 3):



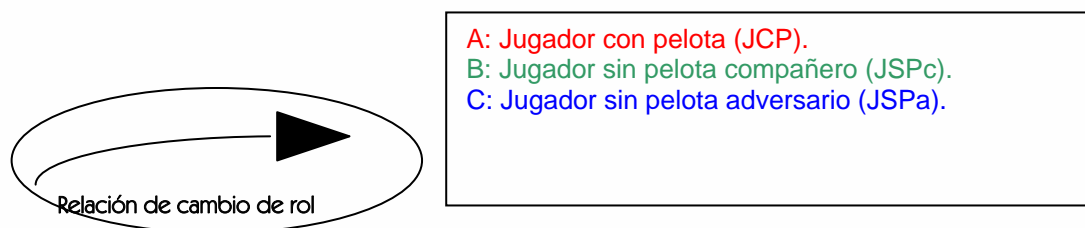


Figura 3. Red de cambios de rol en las modalidades de Pelota CAI. Tomado de Parlebas, 2001 y adaptado a la Pelota por los autores.

Teniendo en cuenta que el análisis e interpretación de una situación motriz, mediante los grafos, podemos decir que estamos ante una situación motriz con constantes cambios de rol determinados por la posesión o no de la pelota. Según esto diríamos que el JCP podría ser la bisagra del juego, pero por el contrario no destaca como vértice central del grafo, ya que los tres roles tienen el mismo número de nexos. Por lo tanto, tendríamos un grafo en forma de circuito bidireccional, pudiendo darse cambios en la dirección de los arcos en función del desarrollo de las acciones. Además hablaríamos de un grafo fuertemente conexo en el que todos los vértices se sitúan en un circuito.

Podemos ver cómo los tres roles pueden ser desempeñados en diferentes órdenes, ya que los bucles que se observan son siempre de ida y vuelta, pasando de un rol a otro dependiendo de las conductas motrices que se vayan sucediendo dentro del juego. El grafo muestra esta versatilidad, quedando la posibilidad de ordenar los cambios en función de los subroles y su dinámica. Es decir, para secuenciar los roles definidos necesitamos profundizar aún más en el juego.

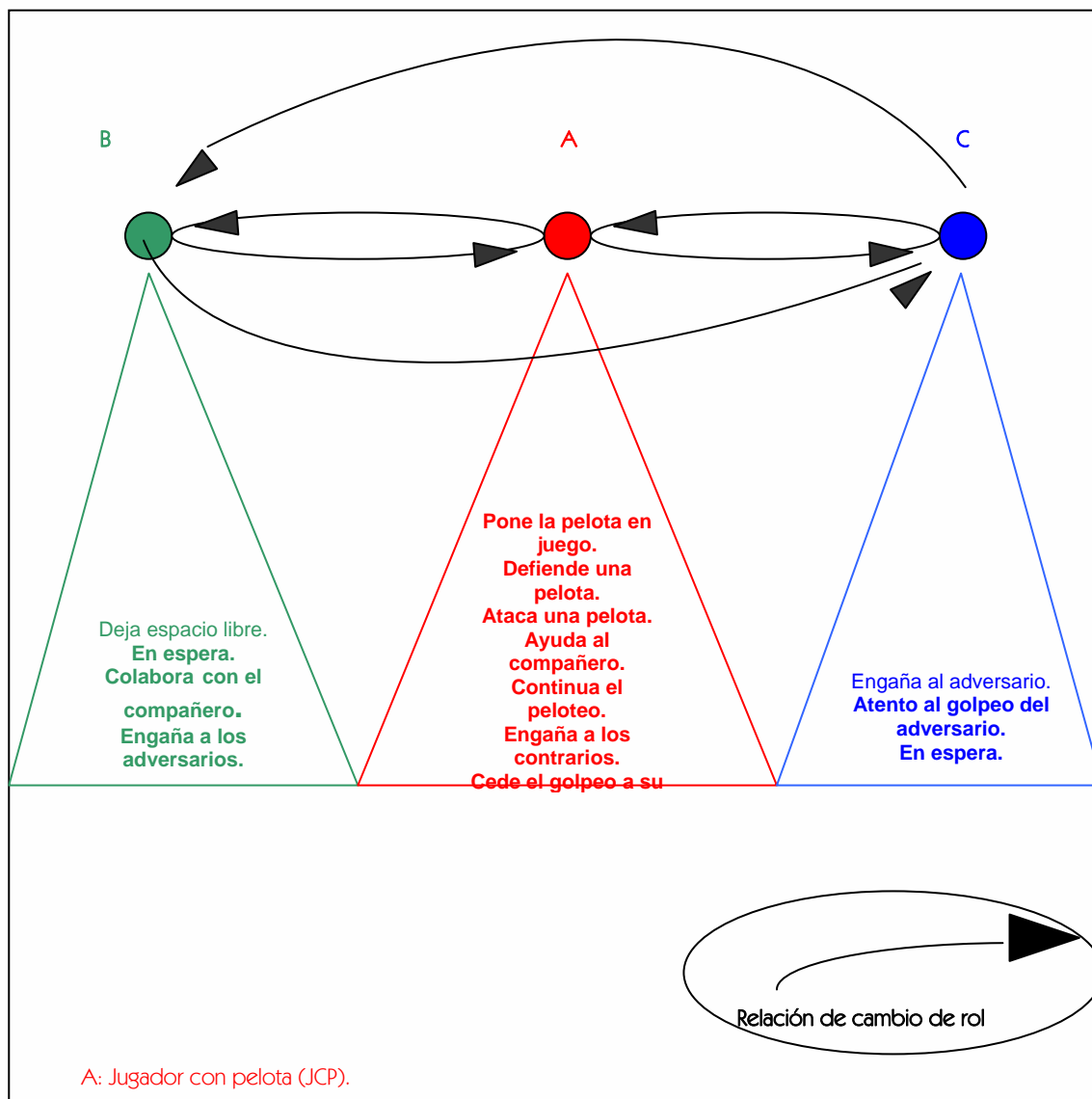
Observamos versatilidad y necesidad de profundizar sobre los subroles y su dinámica, sabiendo que no será posible establecer una dinámica fija y estándar de roles en estas modalidades deportivas. Cada jugada aportará una secuencia distinta de los mismos, por lo que las probabilidades de que se dé uno de los roles por encima de otro va a depender de numerosos factores. A fin de cuentas, en cada partido encontraremos diferentes jugadas y en cada jugada diferentes secuencias rólicas.

#### Identificación y red de cambio de subroles en las modalidades de Pelota CAI.

Teniendo en cuenta las distintas aproximaciones a la definición de subrol sociomotor, veremos las que a nuestro entender son las más clarificadoras: "secuencia ludomotriz de un jugador considerada como unidad comportamental básica del funcionamiento estratégico de un juego deportivo" (Parlebas, 2001, p. 430). "El subrol es la unidad mínima de acción asociada a un rol" (GEPL, 1993, citado en Portí, 2001, p. 133). "El subrol sociomotor representa una categoría práctica que se puede considerar como la unidad de interacción táctica mínima de funcionamiento operatorio del deporte de equipo" (Lloret, 1994, p. 80). "El subrol estratégico motor es cada una de las posibles conductas de decisión que el jugador puede asumir y realizar durante el desarrollo del juego. Es pues la unidad conductual de base de la acción estratégica motora" (Hernández (dir.), 2000, p. 63).

Así podemos decantarnos por un sistema de subroles estratégicos en función de los roles que se describieron.

La red de cambios de subrol sociomotor mostraría arcos en cada uno de los subroles que parten hacia otros subroles con la posibilidad de volver al anterior, en función del rol desempeñado. Por lo tanto la red de cambios de subrol, entendida como grafo único, no nos aportaría información suficientemente clarificadora de los cambios que se pueden observar en la jugada. Para tener una idea más aproximada intentamos plasmar el grafo de la red de cambios de subrol (véase la Figura 4).



B: Jugador sin pelota adversarios sin pelota (JSPadv.sp).

C: Jugador sin pelota adversarios con pelota (JSPadv.cp).

Figura 4. Muestra los subroles asociados a cada rol en las modalidades de Pelota estudiadas.

Cada rol representado por el código correspondiente tiene asociado sus subroles. Las líneas que unen cada subrol implican que cualquiera de ellos se puede dar. Vemos que los tres roles están relacionados en ambas direcciones a excepción del arco que une el subrol cede la pelota, el cual sólo puede tener la dirección hacia el rol JSPc. Es decir la única forma en que el rol JCP puede pasar a JSPc es a través de ese subrol específico. Así como el rol JSPc, puede pasar a JCP desde cualquiera de sus subroles, a excepción del subrol cede la pelota. En el grafo podemos observar que la dinámica que siguen los subroles está claramente determinada por la de los roles, matizando desde qué subroles se puede pasar de un rol a otro. La red nos aporta información muy similar a la de los roles, por lo que no nos permite acercarnos mucho más a la secuenciación de los subroles (prácticamente se pueden dar todos en todas direcciones).



### El código gestémico en las modalidades de Pelota CAI. Aplicación a la Pelota.

Siguiendo con los mismos autores (Hernández, 2000; Parlebas, 2001; Lagardera y Lavega, 2003 y Portí, 2001) apreciamos dentro de las modalidades de Pelota CAI que el código gestémico no tiene la relevancia de otros deportes (a falta de más investigaciones) como pueden ser el baloncesto, béisbol, fútbol, etc. En lo que se refiere al frontenis olímpico, el código gestémico, tomado como sustitutivo de la palabra se reduce a una serie de gestos en determinados momentos de la jugada, que se dan en algunas parejas, pero que no tiene una representación suficiente en la mayoría de las ocasiones, siendo esta afirmación un indicio sobre los partidos que se estudiaron en este trabajo.

### El código praxémico en las modalidades de Pelota CAI.

El código praxémico tiene una mayor riqueza de posibilidades ya que “contiene los indicios anunciadores de subroles sociomotores inminentes y desempeñan un papel crucial en el proceso de anticipación motriz” (Parlebas, 2001, p. 73). El código praxémico muestra las conductas motrices interpretadas como signos, es decir, se compone por praxemas. Estos son definidos como “la conducta motriz de un jugador interpretada como un signo donde el significante es el comportamiento observable y el significado es el proyecto táctico tal como ha sido percibido” (Parlebas, 1981, citado en Portí, 2001).

Dentro de las modalidades de Pelota CAI, en general, los praxemas que nos darán los correspondientes indicios de cambios de subrol e información sobre intenciones, van enfocados principalmente a conductas motrices que se han denominado fintas. No todas las veces podemos hablar de fintas dentro de los praxemas en estas modalidades deportivas. Muchas acciones motrices se realizan por un cambio repentino de subrol que bien puede ser intencionado para provocar incertidumbre en los contrarios o bien se trata de una contracomunicación involuntaria hacia nuestro compañero (por lo que hablaríamos de finta). Es decir, por el tipo de secuencia de roles y subroles, podemos observar como el intercambio constante de la posesión de la pelota, delimita su lógica interna (o eso podemos pensar), por lo tanto cuando la posesión recae en la pareja, esta debe decidir quien adopta el rol de JCP y el de JSPc.

Dentro de las posibles fintas, tomando como ejemplo la modalidades de frontenis olímpico (Alonso y Argudo, 2001), encontramos praxemas que nos estén dando indicios de que va a realizar un determinado gesto técnico y su consiguiente envío a un espacio motor. En determinadas ocasiones el compañero va a transmitir información a su pareja de juego en función de praxemas a la hora de intervenir sobre la pelota (desplazamiento a la zona indicada, inicio del armado del golpe, orienta la cabeza y se prepara, etc.) transmitiéndole que va a realizar el golpeo, es decir que asume el rol de JCP. Conocer cuando el compañero ha entrado en el rol JCP pretendiendo hacer ver a los adversarios que golpeará, para luego ceder, es clave para que este aspecto o contracomunicación vaya en la dirección adecuada. Sin duda es un aspecto que precisa de investigaciones más encaminadas hacia ese objeto de estudio que puede ser la praxemia, dentro del mundo de la Pelota.

### Conclusiones: el frontenis olímpico como modalidad representativa de la Pelota.

La aplicación de los Universales a las modalidades de Pelota CAI, junto a las salvedades o matizaciones que se han realizado en el frontenis olímpico, nos ha determinado una aproximación real, tamizada por la praxiología motriz, a la lógica interna de estos deportes. A través de todos los aspectos analizados (y a falta de mayor profundización y análisis) hemos visto una parte de la naturaleza de estas modalidades y cómo los jugadores se adaptan a diferentes situaciones de juego; cómo cada unidad sociopráctica (jugada) podía parecer de un juego diferente debido a la variabilidad de su secuencia rólica y subrólica; cómo la comunicación indirecta es realmente esencial para el desarrollo estratégico, no es necesario pasarse la pelota para determinar las interacciones positivas entre la pareja; cómo el código praxémico es tan rico como los jugadores se propongan, siendo un punto a analizar con mayor profundidad; etc.

Sin duda hablamos de un deporte con las características necesarias para constituir una auténtica situación ludomotriz rica en múltiples aspectos. El frontenis se desmarca del resto de modalidades de Pelota CAI cuando se observa más profundamente, una vez aplicados los Universales, absorbiendo una riqueza gestual y estratégica fuera de lo común en comparación con las demás modalidades. Pero estos indicios comentados no se pueden suponer o tener creencias basadas en la experiencia, han de ser sistematizados y racionalizados.

Los Universales nos marcan el punto de inicio y la pauta hacia la lógica interna del deporte, ofreciendo un primer análisis del mismo. Nos encamina directamente a una aproximación sistémica del deporte que precisa de análisis pormenorizados de la modalidad en cuestión.

Por ello nos planteamos profundizar sobre la modalidad de frontenis olímpico, al reunir todos los aspectos de lógica interna de la Pelota, reflejados por los universales y constituir una modalidad representativa de este deporte.

## 6. Referencias.

- Alonso, J.I. & Argudo, F. (2002). Influencia de la modalidad técnica de golpeo en el saque sobre la posición del resto y su ejecución. Estudio práctico en el frontenis olímpico. *Revista INFOCOES*, 1(7), 37-48.
- Argudo, F. (2000). *Modelo de evaluación táctica en deportes de oposición con colaboración. Estudio práctico del waterpolo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia. Valencia.
- Cuesta, J. (1998, octubre). *Béisbol: caracterización y sistema de roles*. Ponencia presentada en el IV Seminario de Praxiología Motriz, Barcelona.
- Campos, A. (2000, octubre). *La influencia social y cultural del frontón*. Trabajo presentado en el III Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y Recreación. Lérida: INEF-Lérida.
- Devís, J. & Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- De Marimont, J. (1997). *Los sistemas praxiológicos adaptativos*. Trabajo presentado en el Encuentro Praxiología Motriz, Las Palmas de Gran Canaria.
- Federación Española de Pelota (2000). *Reglamento General de Pelota*. Madrid.
- G.E.I.P. (2001). Aportaciones de praxiología motriz a la educación física escolar: aproximación inicial. En A. Díaz y E. Segarra (Coord.), *II Congreso de Educación Física y diversidad: Vol. 1* (pp. 93-117). Murcia.
- G.E.I.P. (1997, octubre). *Hacia la construcción de un paradigma en Praxiología motriz: objeto, campo, clasificaciones e ideología*. Ponencia presentada en el Encuentro de Praxiología Motriz, Las Palmas de Gran Canaria.
- Grupo De Estudios Praxiológicos Inefc-Lérida (1993). Estudio praxiológico de las prácticas deportivas expresivas, lúdico-recreativas y aprehensivas. *Revista Apunts*, 32, 27-36.
- Hernández, J.(dir) (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: INDE.
- Hernández, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández, L. M. (1999). Análisis praxiológico de la estructura funcional del balonmano. *Revista de Entrenamiento Deportivo*.
- Hernández, J. & Rodríguez, J. P. (2002, octubre). *Cuestiones de método en Praxiología Motriz: marco general*. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Lérida.
- Ibáñez, A., Améibar A., Arribas, S. (2000, octubre). *La documentación cartográfica como fuente de información en una investigación sobre la pelota vasca*. Trabajo presentado en el III Congreso Ciencias del deporte, la Actividad Física y la Recreación, Lérida: INEF-Lérida.
- Iturrioz, I., Mesa, J. y Pereda, J.Mª (1992). El origen de la pelota vasca. *Revista Perspectivas*.
- Jiménez, F. (2001, octubre). *Análisis de las situaciones de enseñanza de los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea desde una perspectiva praxiológica*. Trabajo presentado en el VI Seminario Praxiología Motriz, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Magno, J. (2002). *Contribuciones de la praxiología motriz para la Educación Física escolar: enseñanza fundamental*. Trabajo presentado en el VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Lérida: INEF-Lérida.

- Méndez, A. (1998, octubre). Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 11, Artículo21. Extraído el 27 de Diciembre, 2002 de <http://www.efdeportes.com>.
- Moreno, C. (1992). *Juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid: Alianza.
- Lavega, P. & Olaso, S. (1999). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega, P. (2000, octubre). *La clasificación de las prácticas motrices*.: Trabajo presentado en el V Seminario Internacional de Praxiología Motriz, La Coruña.
- Lavega, P. (2002). *Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza*. Trabajo presentado en el VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Lérida: INEF-Lérida.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lloret, M. (1998). *Waterpolo: técnica, táctica y estrategia*. Madrid: Gymnos.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Portí, G. (1998, octubre). *La relació de l'escalador amb l'espai de pràctica. La dimensió domesticat-salvatge i la incertesa en les diferents modalitats d'escalada lliure*. Trabajo presentado en el IV Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Barcelona.
- Portí, G. (2001, octubre). *Las modalidades de escalada y los universales ludomotores*. Ponencia presentada en el VI Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Madrid.
- Quiroga, M.E. (1998, octubre). *Análisis comparativo praxiológico de la estructura funcional del voleibol y del voley playa*. Trabajo presentado en el IV Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Barcelona.
- Rodríguez, J.P. (1998, octubre). *Vocabulario básico en praxiología motriz*. Trabajo presentado en el IV Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruiz, G. (1996). *Análisis praxiológico de la estructura del tenis. Comparación de las acciones de juego en la modalidad singles y dobles masculina sobre superficie de tierra batida*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Ruiz, J. G. (2001). *Juegos y deportes tradicionales asturianos*. Gijón: Alborá Libros.
- Verjoshanski, I. (1990). *Entrenamiento deportivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- VV.AA. (1991). *Pelota*. Madrid: COE.

## ANÁLISIS SOCIOLCULTURAL DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS TRADICIONALES TUNECINOS

### SOCIO-CULTURAL ANALYSIS OF TUNISIAN TRADITIONAL SPORTING GAMES

(a) A.ELLOUMI, (b) P.PARLEBAS

Universidad del deporte del Sfax- BP.Nº 384, 3000 Sfax, Túnez

(b) Laboratorio GEPECS París V Sorbonne, 12 rue Cujas 75005 París, Francia

Autor correspondiente: Tel.: 00 33 6 88 54 60 28 or 00216 98 596 460

E-mail adress: 19578@voila.fr (Ali ELLOUMI).

#### Resumen:

El presente estudio es un análisis del significado sociocultural de los juegos deportivos tradicionales tunecinos. El mismo ha sido desarrollado con la ayuda de instrumentos clásicos de la sociología : observación del participante, encuestas, notas de campo, documentos audiovisuales y fuentes bibliográficas.

Los juegos tradicionales son una de las tradiciones lúdicas más representativas de Túnez. Con el pasar de los años, los juegos tradicionales corporales han ido expresando una variedad de temas significativos para las poblaciones del norte africano : privilegios, pasiones, prohibiciones, recompensas, castigos, olvidos, recuerdos, reconocimientos sociales, etc.

Antes de la colonización francesa los juegos tradicionales eran los más populares de Túnez entre hombres, mujeres, viejos, jóvenes, ricos, pobres, políticos y campesinos. Considerados como insignificantes por otras manifestaciones culturales, la religión los dejó, sin embargo, convertirse en la única distracción posible durante la Pascua, período en el que otros centros de entretenimiento estaban cerrados. El aumento en la demanda de trabajo redujo esta práctica lúdica durante el invierno, momento en el que los campesinos y sus niños trabajaron todos los días. La colonización francesa que gobernó Túnez desde 1881 hasta 1956 prohibió estos juegos, que entonces fueron completamente olvidados. Con la independencia los juegos tradicionales fueron rescatados por los ancianos, pero para entonces ya habían sufrido la desculturización influenciada por otros deportes.

Las prácticas lúdicas son la atracción principal de muchos festivales de verano en los poblados, en ellos se organizan las ceremonias de bodas y de cosechas. Hombres y mujeres de todas las edades se reúnen para montar a caballo, participar en carreras y competiciones de tiro al blanco con rifle y objetivos como los aros ardientes, prácticas singulares de una civilización rural. La organización social y el significado simbólico de estos juegos contribuyen a reforzar la identidad cultural de una comunidad marcada por las obligaciones familiares, colectivas y religiosas. Todas estas actividades demuestran la importancia de leyendas y supersticiones. Estas prácticas son características de la sociedad tradicional y permiten comprender la ruptura progresiva ejercida por los procesos de modernización deportivos. La lectura y el análisis de este estudio ofrecen un parámetro etnográfico válido y representativo de la sociedad tunecina con respecto a estas prácticas lúdicas.

**Palabras claves:** bodily traditional games, ludic tradition, regional characteristics, universal structure, cultural.

#### Abstract:

This research study analyzes the socio-cultural significance of the traditional sport games in Tunisia. It has been developed with the aid of classic sociology instruments: participant observation, interviews, field notes, audiovisual documents and bibliographic sources. Traditional games are surely one of most representative ludic traditions in Tunisia. As years went by, the bodily traditional games expressed a range of the themes among the North-african population, privileges, passions, prohibitions, rewards, punishments, forgetfulness, remembrance, social-acknowledgments... Before the french colonisation, the traditional games were the most popular in Tunisia, among men and women, old and young people, rich and poor men, politicians and peasants. These games, though, were narrowly conditioned by other cultural manifestations: religion let them become the only possible distraction during the Easter period, when other entertaining centres were closed, the demands of work on the peasantry in the country reduced the ludic-practice in winter when peasants and their children worked all days. The french colonisation that ruled Tunisia from 1881 to 1956 banned these games, which then became completely forgotten. With the arrival on the independence, the traditional games were revived by old people but, this time, influenced by the acculturation of sports. The ludic practices are the main attraction in most villages'summer festival, in which they organise wedding and harvest ceremonies, where people of different ages-males and females meet and practice the country horse or foot-races, rifle-shooting and target-firing are closely related to a rural civilization. The social organisation and symbolic signification of the traditional games contribute to reinforce a cultural community marked by family,

collective and religious obligations. All these activities show the importance of legends and superstitions. These practices are various which permit to characterize the traditional sociability and to understand the break in off set up by the « modernizing process » of sports. This study can be read and analyzed as a valuable ethnographical token representative of the tunisian society about these ludic practices.

**Key words:** bodily traditional games, ludic tradition, regional characteristics, universal structure, cultural

## 1. Introducción

El tema de los juegos deportivos tradicionales es uno de los menos explorados en Túnez a pesar de que desde hace algunos años las investigaciones de todo tipo hayan proliferado en muchos ámbitos y especialmente en el de la educación, ya sea pre o post colonial. Si se toma en cuenta que en un período reciente el cuerpo ha sido la materia fundamental de la educación en los medios sociales tradicionales, es curioso constatar la ausencia de referencias a los juegos deportivos tradicionales y, desde el punto de vista del juego, siendo éste esencial en la relación del individuo a su propia existencia y al mundo, es sorprendente constatar también la falta de investigaciones sistemáticas sobre el tema. Considerando así el juego tradicional como estrechamente vinculado con las nociones que forjan la identidad propia de cada uno de los protagonistas con respecto al grupo social al que pertenecen y puesto que nadie prescinde de éste, cabe preguntarse: ¿no tienen las prácticas ludocorporales raíces profundamente inscritas en la sociedad a la que pertenecen, el juego deportivo tradicional no forma parte de la identidad cultural de una sociedad, en una sociedad a menudo desprovista de escrituras y rastros, el juego deportivo merece ser abandonado? Además, ¿cuáles son los fundamentos de la sociedad tunecina a partir de los cuales se prevee el análisis estructural de « los juegos deportivos tradicionales » que la caracterizan de manera específica? Y finalmente, ¿cuáles son los principios metodológicos que implica el análisis de estos juegos? De esta manera, investigar sobre « el juego tradicional » nos permite definir mejor las posturas psicológicas y sobre todo sociales de una comunidad frente a sus propios hechos sociales.

Guiado por las observaciones de Durkheim que consideran los hechos sociales como « cosas » o las de Marcel Mauss quien afirma que « nada puede comprenderse fuera de su contexto social », nuestra tarea consiste en « observar » los juegos deportivos tradicionales, en describirlos y en compararlos.

Abandonar las prácticas ludomotoras significa, no solamente un debilitamiento de la cultura tradicional tunecina, sino una verdadera anegación de uno de los valores de esta cultura: la existencia de una tradición corporal.

Con base en estas observaciones y frente a esta pluralidad de concepciones nos parece más conveniente resaltar los grandes principios de funcionamiento de estos juegos a partir de una observación de los mismos sobre un período determinado, ilustrándolos e intentando discernir las características más relevantes de un contenido cultural significativo y singular. P. Parlebas nos hace destacar que las condiciones en las estructuras de juego escogidos y su contenido pragmático pueden, de manera relativamente simple, proveernos un esquema de los rasgos ludomotores distintivos más vinculados con las actitudes culturales, éticas y políticas e identificar, así, los grandes principios que lo animan. El juego deportivo tradicional nos hace pensar en una especie de cultura expresada en actos, una cultura que revive en los gestos del cuerpo; de aquí viene el verdadero interés en desarrollar este estudio bajo esta perspectiva. Intentaremos comprender el significado profundo interpelando la simple apariencia. Para empezar, intentaremos un análisis formal de la red de interacciones motoras, y luego veremos el trasfondo del conjunto desde dos puntos de vista: primero, el de las comunicaciones a través de conductas motoras las cuales son ricas en relaciones sociomotoras, de cooperación y de oposición e incluso de ambivalencia; esta última constituye una propiedad « paradójica » del juego que provoca intercambios relacionales similares a los que Gregory Bateson llamó « doble contrariedad ». Y segundo, la repercusión de las comunicaciones motoras en las interacciones motrices tomando en cuenta el sexo y la edad de los participantes en cada juego. Por último, después de esta última comparación, podremos discriminar una identidad etnomotora de Túnez?

Nuestra línea de análisis se inspira de los trabajos de P. Parlebas ya que ofrecen una verdadera posibilidad de explicar realidades sociales de manera objetiva, oportuno en este caso de los juegos deportivos tradicionales pues no han constituido materia de ningún campo de investigación científica hasta ahora. Bajo esta sucesión de planteamientos nace un nuevo concepto: la « ludomotricidad », el cual pretende definir, caracterizar y comparar la lógica organizacional y funcional de los juegos deportivos.

A partir de la lista de juegos ya realizada estableceremos una comparación profundizando el eje de la cultura según nuestra interpretación de la oposición, la violencia, la cooperación, los instrumentos utilizados, etc., sin cruzar obviamente la acción motora con otros conceptos de la cultura en sí como lo serían las normas, valores, contrato social, etc.



## 2. Metodología

### 2.1) método

Este estudio analiza el significado sociocultural de los juegos deportivos tradicionales tunecinos. Se desarrolló con la ayuda de la antropología cultural y sus herramientas : ficha de observación, observación del participante, entrevistas, notas de campo, documentos audiovisuales y fuentes bibliográficas ; pues nos hemos apoyado en los conceptos generales de esta teoría como principio metodológico esencial. De esta manera analizamos los juegos deportivos tunecinos para tratar de despejar no sólo las particularidades locales de los mismos, sino también las grandes características etnomotoras de las diferentes regiones del país.

Procedimos a un análisis estructural de todos los juegos con el fin de proponer una modelización y traducir de manera gráfica sus principales propiedades. El análisis estructural se basa en una hipótesis según la cual « todo juego es un sistema », es decir, que constituye « un conjunto de elementos interactivos ». Este análisis permite traducir en términos abstractos y a menudo simplificados el funcionamiento de un juego deportivo en el cual las interacciones no excluyen la parte que toma el jugador en el desarrollo del juego. Este planteamiento permite ir más allá de las simples explicaciones subjetivas e incluso parciales que cada uno puede dar espontáneamente cuando se le cuestiona sobre la organización y el desarrollo del juego.

Es bajo una conjunción de estos postulados que presentamos los juegos deportivos tunecinos. Todos se examinaron de manera sistemática según los dos principios siguientes :

- 1-Identificación del juego y de sus principales características generales y socioculturales.
- 2-Análisis estructural del juego ;

### 2.2. Hipótesis

H1-El juego deportivo tradicional es una creación local que puede estar sujeta al patrimonio de un pueblo, puede ser parte de la identidad cultural de una sociedad. No es universal.

H2-Como forma de comunicación reguladora de las relaciones del individuo con los demás, de su relación con el espacio y con los objetos, el juego puede tener un significado de socialización. Relaciones que varían según la edad, el sexo y la estructuración de la comunidad a la que pertenecen.

H3-El juego deportivo tradicional revela rasgos concretos que permiten identificar y definir las características del funcionamiento interno y externo del contexto tunecino.

## 3) PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La interpretación de los principales aspectos del funcionamiento interno de los juegos deportivos tradicionales tunecinos permite confirmar las interdependencias establecidas entre los rasgos socioculturales de los juegos y las características dominantes de la sociedad tunecina.

### 3.1. Clases de las equivalencias

Los resultados obtenidos en el análisis de los juegos repartidos por clase de pertenencia ponen en relieve una valorización de aquellos que se llevan a cabo en un medio seguro.

La clase con incertidumbre, resultante de un medio en el que el participante se desenvuelve solo o en presencia de un sólo adversario o compañero, es casi nula (6%), contrario a lo que ocurre con las otras clases en las que el juego se desarrolla en un medio fuertemente organizado y desprovisto de incertidumbre (94%). En todas las regiones tunecinas los juegos deportivos se practican en espacios exteriores : en campos de carrera, en calles, en prados, en espacios contiguos a las viviendas, desierto, junto a montañas de baja altitud, al borde del mar, en los llanos, etc. Raros son los juegos que se llevan a cabo en lugares abrigados, reservados y acondicionados.

**Cuadro 1. Distribución de los juegos deportivos tradicionales tunecinos según sus clases de pertenencias y el medio en el cual se desarrollan:**

Clases de pertenencias									
Jue go s	Juegos psicomotores		Juegos sociomotores						Totales
	I	P	A	A.P	I.P	I.A	P.A.I		
19	3	2	43	49	2	2	0	120	
%	16%		36%	41%				100%	

En el pasado, el espacio de juego infantil era vasto y extenso : los niños se libraban a juegos cuya simplicidad no disminuía en nada el interés y el placer que obtenían de ellos.

Generalmente el aislamiento es intolerable y genera malestar y extrañeza en el tunecino.

Desde una perspectiva sociológica, la clasificación precedente nos invita, con la ayuda de indicadores correspondientes, a comparar la clasificación de los juegos tradicionales tunecinos con la clasificación de los Juegos Olímpicos de Montreal (1976).

Constatamos que el 83% de las prácticas ludomotoras tunecinas se llevan a cabo en espacios semidomesticados naturales « abiertos » y que desarrollan relaciones sólidas con el medio físico. En cambio, un 88% de los Juegos Olímpicos se lleva a cabo en un medio estandarizado y constante.

La particularidad de los juegos deportivos tradicionales tunecinos se manifiesta en el hecho de que los mismos se encuentran a veces sujetos a los imprevistos de la naturaleza a los que el tunecino debe adaptarse. Estos juegos son reveladores de la geografía regional pues se adhieren al relieve. Esta influencia de las condiciones locales sobre el contenido lúdico fue puesta en valor por Marcel Griaule en su estudio de los juegos dogones. El etnólogo constata que en el relieve de la curva del Níger «el niño dogón no tiene juguetes volantes, ni juegos de bolas », « una ausencia casi total de juegos que necesiten grandes espacios horizontales ». Las

condiciones del medio ambiente de esta región hacen que « la mayoría de los juegos dogones se desarrollen en espacios limitados » ; una prueba más del aspecto original de los juegos tradicionales que dependen directamente de las dificultades del lugar.

Por el contrario, los juegos deportivos ultrainstitucionalizados son inherentes a los mecanismos socio-económicos de producción y consumo (alta tecnología industrial) que contribuyen a normalizar la naturaleza con el fin de realizar continuamente buenos resultados.

Este particularismo permite validar la hipótesis de nuestro trabajo según la cual las características del « funcionamiento interno » expresan, en parte, las singularidades socioculturales de una sociedad dada.

Este primer análisis de los juegos deportivos tradicionales tunecinos desde el punto de vista de las categorías, aunque parezca significativa, sólo puede confirmarse con un estudio exhaustivo de las generalidades que conforman las reglas de los juegos deportivos. Esto nos permite distinguir el funcionamiento concreto sobre el área de juego, de observar los comportamientos de solidaridad y rivalidad de los participantes, de estudiar las diferentes situaciones de juego. La revisión constante de las reglas de juego actualizadas sobre el terreno tunecino nos permite explicar mejor la contribución específica de las prácticas ludomotrices tunecinas.

Cuadro 2 : Repartición de los juegos deportivos tradicionales tunecinos en psicomotores o sociomotores y según el sexo de los participantes.

JUEGOS / SEXO ; Masculino, Femenino, Mixto, Totales

### 3.2-Juegos psicomotores y juegos sociomotores

La interacción motriz de los juegos deportivos tunecinos nos lleva a una bipartición de éstos en dos categorías de juego : juegos psicomotores y juegos sociomotores.

**Cuadro 2. Distribución de los juegos deportivos tradicionales psicomotores y sociomotores tunecinos según el sexo.**

Sexo	Masculino,	Femenino	Mixto,	Totales
Juegos				
Psicomotores	19 16%	2 1,5%	1 0,5%	22 18%
Sociomotores	92 77%	2 1%	4 3%	98 82%
Totales	111 93%	4 2,5%	5 4,5%	120 100%

La distribución de los 120 juegos deportivos en las ocho categorías analizadas más arriba, nos invita a realizar una primera clasificación según dos grandes categorías.

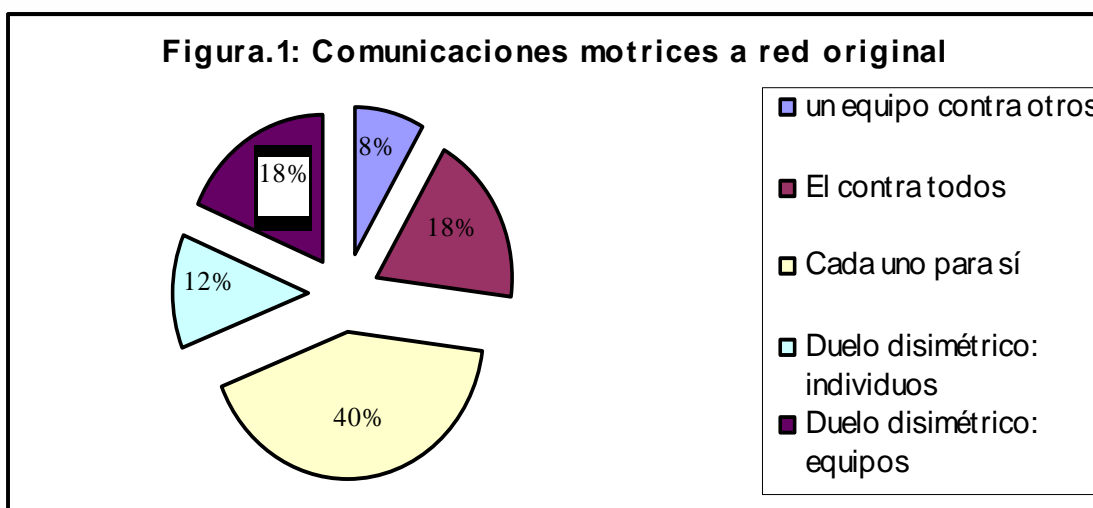
Primero, las prácticas desprovistas de toda interacción esencial. En estos casos el participante interviene solo, sin interactuar con nadie ; por ejemplo : juego del trompo, juegos malabares, juego del aro. De los 120 juegos, solamente 22 de ellos, o sea el 17% son de tipo psicomotor ; lo cual no es representativo de una fuerte tendencia ludomotriz tunecina. De esos juegos 19 son masculinos, 2 son femeninos y uno solo es mixto.

Los resultados registrados nos permiten destacar que la sociedad tunecina no valora mucho las prácticas ludomotrices que no toman en cuenta la interacción motora con otros participantes y que además favorecen el éxito individualista. En discordancia entonces con las instituciones deportivas, que sí les otorgan un lugar privilegiado ; 46% de las pruebas en los juegos olímpicos de 1976 les han sido consagrados. En cambio, un 83% de las prácticas ludomotrices tunecinas son de tipo sociomotriz, las cuales se caracterizan por la interacción motora. Estos juegos tienen en común objetivos lúdicos idénticos o, en todo caso, muy similares entre las distintas regiones tunecinas. Cabe pensar que esta tendencia es una característica etnomotriz propia de la cultura tunecina.

Esta característica del funcionamiento interno podría estar ligada a la historia de Túnez. La lógica antagonista expresada en estos juegos de oposición colectiva revelarían cierta lógica histórica de la sociedad tunecina que siempre ha manifestado una aptitud combativa por reivindicar su soberanía hasta la destrucción de sus enemigos.

### 3.3-Las redes de comunicacion motrices

La mayoría de las regiones tunecinas adoptan juegos deportivos cuyas redes de comunicación se caracterizan por modelos de estructura desiguales. Son estructuras originales de tipo « un equipo contra otros (8%) », « un individuo contra todos (18%)», « cada quien por sí mismo (40%) » o de tipo « duelos disimétricos de individuos (12%) o de equipos (18%) ».



Las redes de comunicaciones motoras de los juegos deportivos tradicionales tunecinos se caracterizan por su exclusividad, su inestabilidad, su desequilibrio y su ambivalencia. Lo cual provoca relaciones de solidaridad y de rivalidad en las que se pueden dar profundas modificaciones durante un juego. Estas observaciones son opuestas con respecto a las de los juegos deportivos institucionalizados que se basan fundamentalmente sobre la exclusividad, la estabilidad y el equilibrio. Sorprende constatar que la mayoría de las competiciones deportivas y sobretodo las más destacadas, sean duelos que se desarrollen en condiciones idénticas, estandarizadas, tipificadas y con posiciones y atributos lúdicos uniformes. Estos dos modelos de redes de comunicación motora definen dos tipos de sociedades completamente diferentes ; lo cual refuerza una vez más las diferencias interculturales de las prácticas ludomotoras.

El modelo tunecino muestra, indirectamente, una influencia de su contexto cultural sin someterse demasiado a una regulación institucional. Más bien adopta las tonalidades que le aportan los diferentes grupos sociales o las regiones que lo practican.

Nos vemos llevados a definir estos juegos a través de una referencia a su existencia socio-cultural, histórica y geográfica. En estas redes particularmente originales, las normas de sociabilidad se trastornan. El lazo social no es intangible, más bien sujeto al entorno y a los acontecimientos fluctuantes. El niño tunecino se adapta a los cambios de alianzas y contra-alianzas durante el juego.

Estas prácticas ludomotrices ponen en juego una especie de microsociedad en la cual se otorga un lugar importante al individuo, a su poder de elección y de decisión. El juego tradicional tunecino aparece como un producto cultural a la imagen de su contexto social.

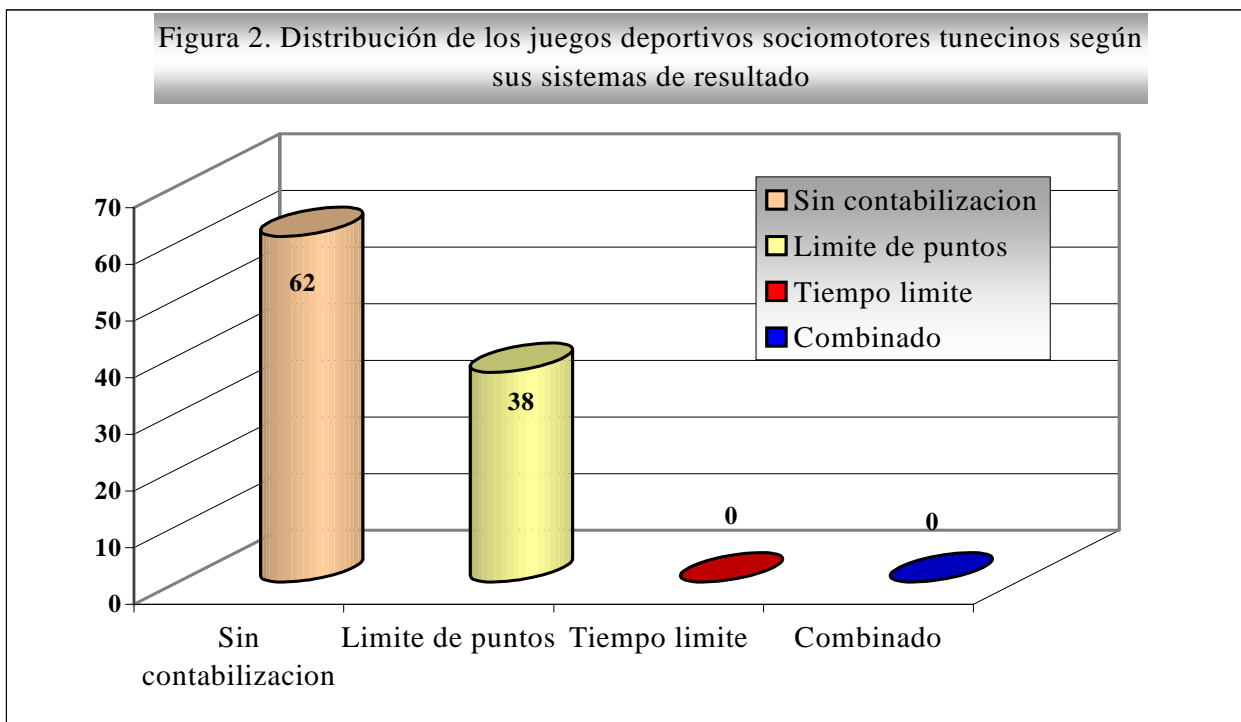
Este último análisis comprende apenas un primer nivel de generalidades, trataremos de despejar otras que nos permitan expresar mejor los aportes específicos del funcionamiento interno de estos juegos.

### 3.4 EL SISTEMA DE PUNTUACIÓN

El sistema de puntuación tunecino preconiza un sistema sin apuntes. En estos juegos en los que las redes de interacción de marcajes son sumamente antagonistas la noción de contabilización de puntos no tiene gran valor para la población tunecina (62%)(cf., fig.1). Lo que cuenta para el niño tunecino es « moverse », divertirse mientras se encuentra en interacción motora con los otros sin poner atención al hecho de ganar o perder. Una clara contradicción se observa entre esta elección lúdica y aquella preconizada por el deporte institucionalizado. El 38% de los juegos sociomotrices, con marcaje y contabilización de puntos, e influyentes sobre el comportamiento lúdico tunecino, se pueden explicar por el contacto de los tunecinos con los occidentales, en general y los franceses en particular, consecuencia de una colonización que duró 75 años. Suponemos que el contacto con los europeos y la instalación de mostradores, establecidos por los fenicios sobre las costas mediterráneas, obligó a la población tunecina a abandonar la agricultura por el mercantilismo ; pues, sabemos gracias a la historia contemporánea que desde largo tiempo los europeos entretenían la cultura de los números.

### 3.5 EL SISTEMA DE NORMAS

La presencia de una norma formal y escrita es el elemento fundador de la praxiología. La codificación permite organizar minuciosamente el funcionamiento de cada juego deportivo. Permite observar los grados de dificultad y de libertad de una situación motriz. Estas normas pueden tolerar múltiples variaciones según los momentos y los contextos sociales o se mantienen fijas y bien determinadas. Notamos que un 35% de los juegos deportivos tradicionales tunecinos (psicomotores y sociomotores) son cuasi-juegos exentos de códigos y competición. Un 4% de los juegos es de tipo psicomotriz y un 31% es de tipo sociomotriz (véase fig.2).





Eventualmente, estos resultados pueden sorprender ya que el estudio hecho por P. Parlebas sobre los juegos estilianos pone en relieve una fuerte representación de los cuasi-juegos (45%). Tomando en cuenta las características culturales de la sociedad tunecina, nuestros resultados no son de ninguna manera contradictorios (35%). Confirman la hipótesis emitida con respecto a los conflictos que vive una sociedad que se reconoce en las características del funcionamiento interno de sus entretenimientos. Más de la mitad de los juegos ludomotores tunecinos (62%) están desprovistos de cualquier contabilización y no se caracterizan por una estricta codificación como es el caso del deporte institucionalizado. Su funcionamiento se mantiene flexible (ausencia de tiempo) y generalmente revelador de una identidad local y de una determinada homogeneidad que se manifiestan en los encuentros conviviales en los que prevalece el placer de una actividad compartida, modificable a la voluntad del deseo y de la imaginación lúdica. Los juegos tunecinos se caracterizan por su sistema de puntuación particular sin contabilización. Con respecto al tiempo, ningún juego posee formalmente marcos temporales. Ni siquiera existe control de tiempo. La duración no es un elemento integrado en el funcionamiento interno de los juegos tunecinos. En la mayoría de ellos, la medición y la contabilización son mínimas.

En las actividades físicas y deportivas institucionalizadas la contabilización es primordial. Los juegos deportivos tradicionales tunecinos no conceden mucha importancia a la contabilización y confieren a los protagonistas cierta libertad, una libertad para maniobrar en el juego. Lo que es buscado en el deporte (competición medida y jerarquizada) es completamente refutado por las prácticas ludomotrices tunecinas en detrimento de la contabilización en la interacción de marcajes y la igualdad de todos ante el resultado. En esto, también, las dos sociedades se oponen.

### 3.6 MOMENTO Y TEMPORADA DE LA PRÁCTICA

Estas prácticas ludomotrices se desarrollan en el día y se practican durante las temporadas cálidas (verano, primavera). Estos juegos toman como objetivo el cuerpo humano (véase, tab.3 y tab.4).

**Cuadro 3. Distribución general de los juegos deportivos tradicionales tunecinos según el momento de la práctica**

Momento	Día,	Noche,	Día/Noche,	Claro de luna	Totales
Del juegos					
Tunecinos	106 88%	0	14 12%	0	120
Totales	106 88%	0	14 12%	0	120

Se nota, que las prácticas ludomotrices tunecinas se practican mayoritariamente durante el día : 88%, contra 12% la noche. El día es el momento más propicio al desarrollo de estas prácticas.

**Cuadro 4. Distribución general de los juegos deportivos tradicionales tunecinos según la temporada de la práctica**

Temporados	Otoñ	Invierno	Primavera	Verano	Todas las temporadas	Totales
Juegos						
Tunecinos	3	6	7	86	18	120
Porcentaje		5%	6%	72%	15%	100%

Se observa, una fuerte presencia de prácticas ludodeportivas de los tunecinos en temporada cálida : 72%. El verano se mantiene como la temporada más propicia al desarrollo de las prácticas ludomotrices.

### 3.7- EL SISTEMA DE REPRESENTACIONES SOCIOMOTRICES

Las representaciones en las prácticas lúdicas se distribuyen de manera diversa y con cambios posibles. Durante el juego, se puede pasar de una representación a otra (cazador, presa, animador, jugador, portero, portador, reemplazo, eliminado, etc...). El sistema de representaciones sociomotrices es de modelo exclusivo, inestable e inversible, lo que permite valorizar el tipo de relación que se teje entre los jugadores durante el juego. Los poderes lúdicos cambian y se intercambian reiteradamente conservando al mismo tiempo el contrato lúdico de cada representación en el mismo juego. Esta característica sobresaliente de este sistema, va a permitir el mantenimiento del equilibrio en las estructuras desiguales, antes mencionadas, de tipo « uno contra todos » que favorece el predominio de una representación sobre el resto de los poderes. Cada niño tiene su oportunidad gracias al pasaje de una representación de dominado a una de dominante, lo que le permite vivir una situación motriz inversa en el mismo juego con una fuerte carga emocional. Se hace aquí alusión a la supremacía de los superiores jerárquicos en la familia, la tribu, etc...

### 3.8- LA EDAD Y EL SEXO EN LOS JUEGOS DEPORTIVOS TUNECINOS

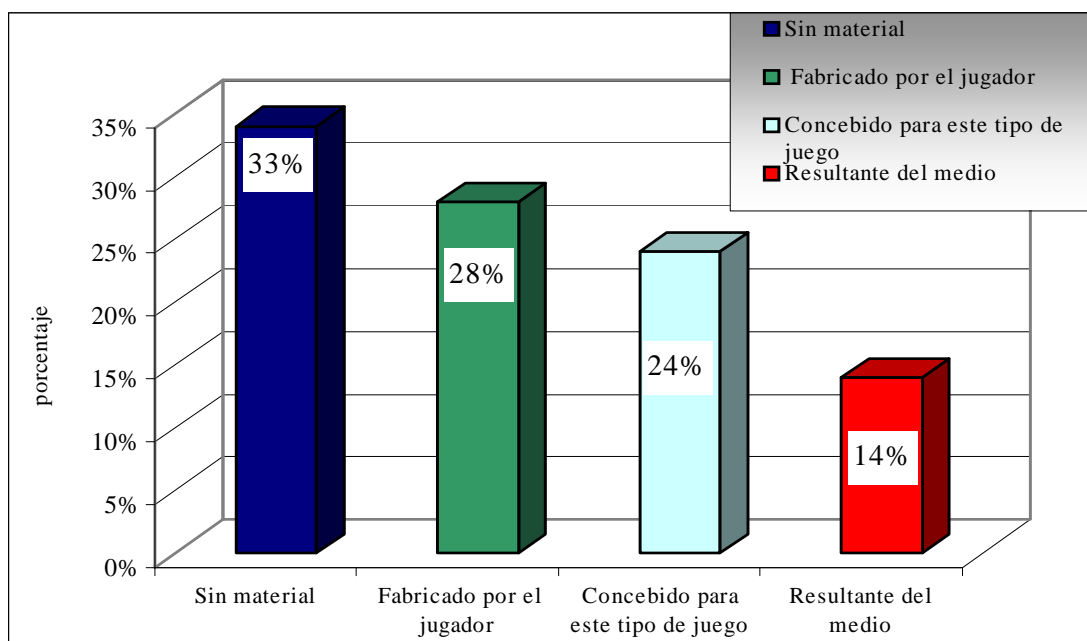
El análisis de los juegos deportivos tradicionales tunecinos nos revela una fuerte participación masculina. La participación femenina es poca en estos juegos. Desde muy temprana edad las niñas están encargadas de ciertos quehaceres domésticos preparándolas para el papel social muy importante de futuras madres. Por razones religiosas y en todas las regiones, las niñas tunecinas dejan de jugar aproximadamente a los 12 años de edad mientras que los niños prolongan sus actividades ludomotrices hasta los 16 años o incluso hasta más tarde en ciertas regiones. En todo caso es entre las edades de 6 a 12 años que los juegos deportivos tradicionales tunecinos alcanzan su apogeo.

### 3.9- EL MATERIAL UTILIZADO EN ESTOS JUEGOS

En estas prácticas el niño tunecino recurre a un material que proviene del medio físico donde se lleva a cabo el juego. Estos juegos son correspondientes con las características ecológicas de la región. El verdadero objetivo de estos juegos es el cuerpo humano. El cuerpo de unos y otros es muy solicitado, lo cual no es aleatorio pues tiene relación con los principios educativos casi comunes a todas las regiones. Antes pudimos constatar unánimemente que los tunecinos optan por juegos cuyas redes de comunicación son

inestables y sobretodo inversibles. Esta permutación es circular en casi un 50% del conjunto y atenúa en cierta manera la agresividad generada por el juego. Se lo puede interpretar como un elemento de socialización. El entorno riguroso y los eventos cotidianos poco confortantes hacen que, en ausencia de escolaridad, el juego se convierta en formador de hábitos. Lo cual invita al niño a ajustarse a la ley de la comunidad, a saber respetar la senioría, la primogenitura y a volverse desde muy temprano útil para la familia. Tales son las prescripciones que el juego vehicula a través de las fuertes sanciones que cada jugador sufre a su turno a medida que circula por las distintas representaciones.

**Figura 4. Comparación de los juegos deportivos tradicionales tunecinos en función de la utilización o no del material**



#### DISCUSIÓN : UNA HOMOGENEIDAD, UNA UNIDAD, UN PARTICULARISMO LUDICO TUNECINO

Después de esta rápida afirmación, se puede comprender, por una parte, las razones predeterminantes de la homogeneidad puesta en valor entre las distintas regiones tunecinas y, por otra parte, las que hicieron de Túnez un único espacio ludocultural.

« El sistema social precolonial tunecino nos parece estar caracterizado por un espacio cultural orientado hacia un modelo comunitario coherente, organizado y articulado hacia una especie de complementariedad ». Esto se manifiesta en el hecho de vivir y hacer todo a varios. Es una característica fundamental de la existencia tradicional tunecina.

La fuerte densidad también es un modelo típico de la apropiación del espacio : una casa está, con frecuencia, habitada por varias familias a la vez. La reciprocidad de las visitas femeninas y masculinas está motivada por la ayuda mutua en la realización de las tareas cotidianas o simplemente por el deseo de tenerse compañía. El tunecino huye de la soledad y del aislamiento.

La cohesión y la rivalidad cohabitan felizmente entre rangos, lo que explica la adhesión a la identidad local a pesar de los cambios que sufre el sistema social tunecino. « Estamos ante una sociedad tradicional gregaria dotada de veleidades igualitarias y verticalmente integradas y homogéneas ».

Esta organización basada en la supremacía de la colectividad sobre el individuo implica la supresión de toda tentativa de individualidad y desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo social decisor. En este sentido, el juego se convierte en un factor de sociabilidad y refleja un sistema social donde lo colectivo triunfa sobre lo individual, donde el grupo predomina sobre la persona. No se juega solo, sino en grupo, ya que jugar individualmente es hacer prevalecer el « yo ». Entonces, este « yo » sólo tiene presencia si se engloba en « nosotros », lo que retoma el niño cuando expresa « jugamos » en vez de « juego ».

En esta sociedad arabigomusulmana el predominio de la actividad sociomotriz, en donde se tejen las interacciones entre los jugadores, revela todo un sistema basado en la cohesión de grupo. Otros investigadores han explicado esta unidad por la importancia del Islam como fundamento ideológico y factor de cohesión por sus preceptos.

Sin embargo, la pista histórica parece ser más interesante para explicar esta unidad tunecina. El nomadismo vivido por los tunecinos no es solamente un hecho objetivo, sino también una singularidad cultural.

La determinación de los valores sociales intrínsecos a la cultura tunecina se produce a través de una autenticidad beréber enriquecida por una mezcla cultural (cartaginesa, beréber, vándala, romana, bizantina, arabigomusulmana, turca y, finalmente, francesa) que, paradójicamente, no produjo una diversidad de valores, sino más bien contribuyó a instaurar una especie de unificación y de homogeneidad cultural.

A pesar de algunas particularidades regionales poco importantes, podemos avanzar que el espacio y el tiempo fueron los artesanos de una unidad cultural ludopragmática tunecina.

Hemos observado que los juegos deportivos tunecinos presentan propiedades similares en todas las regiones. En efecto, todas poseen la misma religión y las mismas condiciones climáticas y sociales.

Esta homogeneidad ha sido el resultado de una determinada mezcla de culturas propias a la historia de Túnez.

Este postulado da prueba de la originalidad de las prácticas. Además, curiosamente, esta etnomotricidad es análoga a la de los juegos de niños del renacimiento estudiados por P. Parlebas (1993).

En efecto, estos dos conjuntos presentan notablemente una homogeneidad. La misma es caracterizada por una fuerte presencia de niños, masculinos, que se encomiendan a juegos sociomotrices sin árbitros ni espectadores. Las estructuras más solicitadas son de tipo « uno contra todos », « cada quien por sí mismo », « todos juntos », etc. La diferenciación de sexo se observa en ambos conjuntos. La ausencia de un espacio acondicionado, la utilización de un material prestado del medio, la flexible codificación de los juegos, la falta de contabilización, el recurso a sanciones y contactos violentos y la ausencia de temporalidad aproximan a estos dos universos, sin embargo, tan distantes en el espacio y en el tiempo.

Pero esta cultura ludocorporal tunecina, como un todo social, cede progresivamente su lugar a otra cultura venida del occidente. Producto del mecanicismo industrial, el deporte, invención del siglo XIX, va a implantarse en todos los países del Magreb, a medida que éstos van pasando bajo dominación colonial. Acreditado de « civilizador », el deporte va a vehicular las creencias y los valores fundamentales de la cultura occidental; a saber: el concepto de espacio, el concepto de tiempo, el concepto de conocimiento, el concepto de relación a la naturaleza, el concepto de relaciones interpersonales, el concepto de Dios.

Nuevas estructuras lúdicas que regulan nuevas formas de comunicación motoras (duelos de individuos y equipos, redes ordinarias...) suplantando a los modelos singulares tunecinos. Se construyen aspectos artificiales. Instrumentos de medida determinan las competencias. Árbitros, jueces y oficiales sancionan los comportamientos juzgados violentos. Consumidores de espectáculo (hinchas) se identifican con los héroes de los estadios. La competición pisotea el suelo tunecino. Todo esto debido al progreso, al rendimiento, a la proeza deportiva y al respeto de la jerarquía.

Esta « colonización ludocorporal » no deja de tener pesadas consecuencias para los tunecinos. Es bien ésta la situación a la que hacen alusión P. Laburthe-Tolra et J. P. Warnier (1993) concluyendo que « en el tercer mundo en evolución, la pérdida y la muerte de los juegos son un factor de empobrecimiento cultural considerable que crea el vacío y el aburrimiento en los pueblos, y refuerza la migración hacia las ciudades. La preocupación de conservar los juegos auténticos tradicionales evitaría el «pauperismo » y « la nivelación degradante de las culturas ».

Efectivamente, desde hace algunos años, en occidente, un pronunciado entusiasmo ecológico invadió a millares de adeptos de la plena naturaleza. Éstos, huyendo de la rigidez de los deportes clásicos y del hormigón, revalorizaron algunas actividades motoras más flexibles (escalada libre, remo, esquí de fondo, salto a la cuerda elástica, scooter acuático, kayak, etc...). Nuevas maneras de actuar y de comunicar van a surgir sobre un modo mucho menos molesto que el de la competición.

## CONCLUSIÓN

Las actividades lúdicas de las diversas sociedades llaman la atención de pocos etnólogos y sociólogos. Este tema sigue siendo inmutablemente indiferente a los investigadores. El juego deportivo es realmente un proceso social.

Constatamos la ausencia de una literatura científica que lo defina como tal. En este contexto, la praxiología fundada por P. Parlebas se impone como un método de investigación riguroso y eficaz. El mérito de esta ciencia de la acción motriz es el hecho de que permita el examen y el análisis del juego deportivo, demostrando de una manera simple y objetiva su especificidad y su organización interna cruzándolo al mismo tiempo con la organización externa y evitando las polémicas ideológicas y las interpretaciones parciales y subjetivas.

Recurrimos pues a las generalidades de esta teoría como principio metodológico esencial. Así analizamos los juegos deportivos tunecinos para intentar despejar, no sólo las particularidades locales, sino también las grandes características etnomotrices respectivas de las regiones de Túnez.

En el juego deportivo el niño se encuentra ante una situación social coherente, regulada, organizada a partir de representaciones correspondientes a un grupo de juegos codificado. El niño, gracias al juego deportivo flexiblemente codificado, puede asumir papeles diferentes y pasa de una representación a otra. Así pues, se convierte en un otro generalizado y su personalidad se elabora a partir de un « substrato » social.

Esta integración del individuo a la sociedad a través del juego es favorecida también por las características generales de un contexto sociocultural. De esta manera, R. Caillouis distingue dos clases de sociedades. Por un lado, « las sociedades a tohu-bohu » que valorizan los juegos libres en sus tradiciones ; la sociedad tunecina se acomoda en este tipo de sociedad. Por el otro lado, « las sociedades contabilizadoras » que se adaptan mejor a los juegos codificados.

En efecto, la originalidad de los juegos deportivos tradicionales es la de llegar a otro tipo de relación al espacio y al tiempo. Otros modos de comunicación, otros criterios de éxito y de toma de decisión parecen así abogar por la realización de la personalidad. Los juegos deportivos reflejan una imagen reducida, pero totalmente conforme a una sociedad bien determinada.

Son, por lo tanto, reveladores de la estructura y la cultura de dicha sociedad. La observación y el análisis del juego como creación humana resultan necesarios. Tomando como referencia la concepción de la ludomotricidad de P. Parlebas, quien avanza que « toda motricidad es una etnomotricidad », el análisis del juego deportivo sólo sería posible y rentable, a través de los conceptos « de interacción » : es decir, por la interpretación de la explicación de las relaciones que se establecen entre los protagonistas y la estructura social. Dicho de otra manera, el acto motriz no tendría ningún significado tomado fuera de una situación motriz portadora de un sistema de símbolos y elementos tradicionales ricos y profundamente enraizados en la totalidad de esta cultura lúdica.

Resulta de este estudio, sobre los juegos tradicionales, que los aspectos comunes a todas las regiones tunecinas, nos hacen regresar a una época pasada de la vieja cultura tunecina tributaria, conservadora en sus tradiciones y sus hábitos, sujeta a su medio ambiente, fundando su organización social sobre el principio de la gerontocracia y aplicando un método específico de socialización. Se trata de una cultura que revela normas y valores sociales que se sitúan en las antípodas de las preocupaciones del deporte en su concepción actual.

Basado en la competición, el deporte parece vehicular la idea de supremacía, la búsqueda del poder y la dominación, desarrollando también el culto de resultados óptimos finamente evaluados bajo criterios de distancia, de peso y de tiempo. Los esfuerzos por conquistar y controlar la naturaleza minan cada vez más el medio ambiente ya « balizado y vulgarizado », convirtiéndolo en « despojo de laboratorio ».

Si los juegos deportivos tradicionales rinden cuenta de múltiples valores fuertemente arraigados al pasado, entonces es legítimo interrogarse sobre los valores actuales producto del fenómeno deportivo contemporáneo. El deporte es una cultura que fascina por su « espectacularidad ». Su funcionamiento interno pretende dominar tanto el espacio, tanto el tiempo como el entorno social. Emanado de una cultura urbana industrializada y de alta tecnología, el deporte se presenta como leitmotiv por excelencia del progreso y de la civilización.

Por el contrario, la singularidad de los juegos deportivos tradicionales es la de poder proponernos otro tipo de relación al espacio y al tiempo, otros modos de comunicación, otros criterios del logro y de la toma de decisiones, que igualmente parecen ser favorables a la realización del ser humano.



Hoy en día, estos juegos deportivos tradicionales parecen ser ignorados en la mayoría de los medios urbanos. Las condiciones naturales para practicarlos han desaparecido frente a los tipos de urbanización. La calle tiene un nuevo status : ahora le pertenece a la circulación motorizada ; los espacios públicos han cedido su lugar a las cafeterías, la naturaleza se ha visto progresivamente estrangulada por el hormigón.

En lo que nos concierne, estamos convencidos de participar, a través del presente análisis de los juegos deportivos tradicionales tunecinos, a una aclaración de los rasgos ludoculturales tunecinos.

Uno de los principales intereses de la praxiología es la actividad motriz, sus indicadores, sus múltiples funciones en el juego deportivo y el papel que juega en las estructuras sociales, material y espiritualmente. No trata de la cultura humana, sino de las diversas culturas y sobretodo de las culturas ludomotrices.

Nos hemos orientado a definir los juegos tradicionales tunecinos, no sólo haciendo referencia a una existencia histórica y geográfica notorias, sino también a la creatividad lúdica de hoy para que adquiera cierta perennidad, recompensa de un lazo cultural con su medio, y que conserve su libertad de adaptación sin sometimiento a una institución reguladora. Los juegos tradicionales tunecinos que necesiten de estos sistemas educativos corren el riesgo de perder sus características locales particulares en beneficio de un repertorio generalizado.

## BIBLIOGRAFÍA

Aries, P. (1973). *Au profit d'un répertoire universel l'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris Ed., du Seuil 1973.

Alaoui, .M. K. (1947). *La culture physique chez les arabes* », Le Caire.

Ayoub, A. (1991.). *100 jeux traditionnels du sud de la Tunisie*, in « Jeux et sports en Méditerranée », Actes du colloque de Carthage, 7-8-9 Novembre, 1989, P. 13-54. Tunis: Editions de la Méditerranée.

Benzerti, K. (1982). *Pour une signification nouvelle des activités sportives en pays Africains et Arabes*, Thèse d'Etat, Paris VII.

Benzerti, K. (1995). *De l'éducation physique et du sport en Tunisie*, Tunis, Les Editions de la Revue SCAP, ISSEP de Sfax.

Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit* », Tome I et II, Paris: Editions du Seuil,

Bouhdira, A. (1967). *Genèse du concept de nation*. In Actes du VI colloque de l'association internationale des sociologues de langues française. Royaumont, 28-30 octobre 1965, Revue de l'Institut de Sociologie de Bruxelles.

Barbut, M. (1967). *Jeux qui ne sont pas de pur hasard*; in « jeux et mathématique »: in « jeux et sports ». Encyclopédie de la pléiade, Paris, Gallimard.

Crosse, D. & Louis A. (1991). *Les jeux de la rue à Mateur* , IBLA, 27, 1944, P. 303-329. in « Jeux et sports en méditerranée », Actes du colloque de Carthage, 7-8-9 Novembre, 1989, P: 91-98. Tunis: Editions de la Méditerranée.

Chennoufi, A., (1991). *Le jeu et le sport chez les arabes*, in « Jeux et sports en méditerranée », Tunis, Editions de la Méditerranée, 1991, Actes du colloque de Carthage, 7-8-9 Novembre.

Caillois, R., (1958). *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.

Caillois, R., (1967). *Nature et jeux*, In jeux et sports. Encyclopédie de la pléiade, Volume publié sous la direction de Roger Caillois, Paris: Gallimard.

Chebel, M., (1971). *L'homme et son corps dans la société traditionnelle*, Paris, Musée Nationale des arts et traditions, Editions de la Réunion des Musées Nationaux.

Chebel, M., (1984). *Le corps dans les traditions au Maghreb*, Paris, , Editions de la Réunion des Musées Nationaux

Duiring, B., (1980). *Des gymnastiques à une éducation motrice. Modèle et crises en éducation physique et sportive*. Thèse pour le Doctorat de III<sup>e</sup> cycle. Université de Paris I.

Duiring, B., (1984). Des jeux aux sports: repères et documents, Paris, Vigot.

Duiring, B., (1986). Les jeux de leurs critiques à leurs découvertes, In « pratiques corporelles », Mai, 1986, n°70.

Errais, B., (1990). Un siècle d'histoire de sport en Tunisie 1881-1981, mai 1986, cité par P. Ansart in « Les sociologies contemporaines » Paris, Edition du Seuil)

Errais, B. & Ben Larbi, M., (1986). Ethnographie des pratiques corporelles dans la Tunisie précoloniales » in « Cahiers de la Méditerranée », Juin 1986, n°32, P.3-24.

Fantar, M., (1991). A propos des jeux en Tunisie , in « Jeux et sports en méditerranée », Tunis: Editions de la méditerranée, 1991, Actes du colloque de Carthage, 7-8-9 Novembre, 1989, P: 109-114.

Mauss, M., (1966). Les techniques du corps. (1934), in Sociologie et Anthropologie, Paris, PUF.

Parlebas, P., (1977). Pierre, Pour une sémiologie du jeu sportif, in Activité Physique et Education Motrice, Dossier EPS n°4, EPS, n°143, Revue EPS, Janvier.

Parlebas, P., & al. (1984) . Aux quatres coins des jeux, Editions Scarabée.

Parlebas, P., (1986),. Elément de sociologie de sport, Paris, PUF.

Parlebas, P., (1988). Elément de sociologie de sport, Paris, PUF.

Parlebas, P., (1988). Sport en jeux, Paris, numéro hors série de « Vers l'Education Nouvelle ».

Parlebas, P., (1993). Lexique commenté en science de l'action motrice, Revue EPS.

Parlebas, P., (1988). , La dynamique sociomotrice dans les jeux sportifs collectifs, Paris, numéro hors série de « Vers l'Education Nouvelle », Article p.101-141

Parlebas, P., (1999). , Jeux, sports et sociétés, Lexique de praxéologie motrice, Paris, Ed, Insep, 1999.

Tamarzizet, JK., (1975). Tunisie terre d'accueil , Tunis, Edition, Réalisation et impression. NASRA.