

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
2018-2019

**Juego, derecho y educación:
una vía iusmotriz para la ciudadanía**

AUTOR: Pedro Sáez Artigas

DIRECTOR: Raúl Martínez de Santos Gorostiaga

A 2 de junio de 2019

No somos nosotros, sino los hombres y mujeres libres que creemos, quienes pueden contemplar un nuevo mundo, primero con sus esperanzas y, finalmente, en todo su esplendor de la realidad.

Bertrand Russell (*On Education*, 1926)

Índice

1. <i>Statumen</i>	9
2. <i>Rudus</i>	11
2.1 Educación (física).....	11
2.1.1 Los fines de la educación (física).....	13
2.1.2 La conducta motriz a escena.....	14
2.1.3 Las herramientas del motricista.....	17
2.2 Praxiología motriz.....	19
2.2.1 Tres lógicas.....	19
2.2.2 Dos juegos.....	22
2.2.3 Un teléfono roto.....	23
2.3 Derecho	24
2.3.1 <i>Homo homini lupus</i>	24
2.3.2 Moral y derecho.....	26
2.3.3 Regla y norma.....	27
3. <i>Nucleus</i>	29
3.1 La intervención motriz.....	29
3.2 Los ámbitos óptico-prácticos.....	32
3.3 La educación (física) jurídica.....	34
4. <i>Summa crusta</i>	35
5. <i>Exitus</i>	39
6. <i>Bibliografía</i>	43

Recuerdo con especial cariño las enseñanzas de mi abuelo, un hombre noble, tal y como resultan ser los buenos agricultores. De su carácter comprendí la importancia de mantenerse firme en tiempos difíciles. Nunca le oí quejarse de nuestros áridos campos, del incesante viento del Moncayo o de las repentinas tormentas veraniegas, y eso que acostumbábamos a pasar bastante tiempo juntos. Se ha convertido en un reto para mí imitarle y encontrar al fin esa sublime belleza que se esconde, con seguridad, en tierras aragonesas.

Muchas fueron sus lecciones, aunque ninguna resultó tan ilustrativa como las que versaban sobre nuestra historia. Para mi infantil asombro, los maños no eran las únicas gentes que habían poblado los alrededores. A lo largo de los siglos la misma sierra que me vio crecer también fue cuna, entre otros, de celtíberos, romanos o árabes.

Era un caluroso día de verano cuando me llevó a visitar una importante ciudad romana en las cercanías de nuestro pueblo. Pese a estar en ruinas conservaba todavía algunos grandes edificios, como el teatro o las termas. Los restos resistían imponentes frente al olvido y yo me centraba en ellos. No obstante, nada le hizo más ilusión que detenerse ante un simple camino empedrado. Se trataba de un segmento de calzada romana, situado junto al acceso del lugar. Convencido, dijo que ese camino fue la herramienta más poderosa del Imperio Romano. Acto seguido me explicó como los ingenieros habían ideado una manera de construir carreteras para que durasen dos mil años.

En primer lugar, colocaban grandes piedras de río formando una capa llamada statumen que servía como fuerte cimiento; añadían después otro nivel de cantos rodados más pequeños denominado rudus. A continuación, esparcían, nivelaban y compactaban un estrato de gravilla al que llamaban nucleus; al concluir se ponía la summa crusta formada por anchas losas sobre las que se podía circular.

Hace años que no vuelvo por allí, tiempo suficiente para darme cuenta de la razón que llevaba mi abuelo: las calzadas potenciaron la expansión del territorio romano al permitir una rápida movilización de sus tropas, y su belleza no residía tanto en su función como en su resistencia. Una construcción que es fuerte desde sus cimientos, tiene mayores probabilidades de perdurar y mantenerse firme ante las inclemencias del tiempo. Y por eso, emulando a los ingenieros romanos, repaso mi camino intentando fortalecer mis propias vías hacia el futuro.

1. *Statumen*

La educación no solo es la solución a nuestros problemas, también puede ser el germen de nuestra decadencia. Es un tema serio, de ahí que muchos educadores se preocupen por encontrar una brújula en selvas de competencias, en océanos de objetivos, en abismos burocráticos. Los currículos nos abrasan, inundan las aulas de conocimientos tan técnicos como inconexos, pero no llegan a materializar el hermoso aprendizaje que preconizan sus enunciados. Luego, quedamos perplejos sin llegar a entender por qué nuestras democracias son representadas por personas anti-democráticas, por qué hemos llegado a normalizar la falsificación de documentos o la violencia hacia nuestros congéneres.

Es indudable que la escuela es de vital relevancia para la mejora de nuestras sociedades, pues en ella se incide directamente sobre sus futuros integrantes. Indagar teóricamente en este terreno se convierte así en la búsqueda de esa enseñanza ideal, en la persecución del mejor de los posibles futuros. Las generaciones venideras tendrán que enfrentarse a las vicisitudes de la vida, y nosotros somos los responsables de que no lo hagan en las peores condiciones.

Es criticable la actual politización de los centros educativos, en los que los alumnos quedan sometidos a la influencia de ciertos intereses. Tenemos excelentes profesionales en nuestro sistema, pero la educación ha de remodelarse. El progreso de nuestra civilización no puede venderse a las ideologías, pues estaríamos criando corderos con un billete directo al matadero intelectual de la servidumbre. Una escuela política no merece ser llamada escuela porque en ella no hay autonomía para el alumno, y un hombre sin posibilidad de reflexionar y elegir libremente, es un esclavo. La esclavitud del siglo XXI es el adoctrinamiento político e ideológico con el que se anula al individuo, fenómeno que todavía puede observarse en nuestras calles.

Cuando me propuse realizar este ensayo tenía muy claro que quería elegir una nueva perspectiva para la educación, quería volver a centrarla en la esencia del hombre. Así que escogí la escuela ética, una enseñanza que viene considerándose desde hace milenios, pero que ahora no parece gozar de protagonismo. Se trata de una escuela que enseña los valores morales de la comunidad: "La educación para la moralidad sólo es posible como educación en una comunidad, debiendo pensarse esa comunidad como creadora continua de valores y productora permanente de bienes" (Ibáñez-Martín, 1981,

p.58). Y tampoco pierde de vista a la persona que vive en ella y le da sentido: "Llegamos (...) a comprender nuestro deber por el conocimiento de nuestra posición en un conjunto, y éste solo puede ser en una comunidad en la que no es importante la tradición, sino la organización" (Cohn, 1966, p.57).

Además de una educación por y para la comunidad, una educación ética también debe ser una educación jurídica. ¿Acaso los valores morales que se aprenden de la comunidad: justicia, libertad, igualdad, honestidad o solidaridad (Ortega y Gasset, 1973; citado en Cortina, 2007) no se materializan con las leyes y las instituciones jurídicas nacidas en el seno de una democracia liberal? ¿Sería un mal objetivo educativo aspirar a educar en valores democráticos? ¿O queremos pasar por alto que no hay democracia sin derecho, y no hay estado de derecho sin ley?

El derecho y la ética convergen formando un binomio cuya relación no ha sido ignorada:

Unos, como Stammler haciendo del derecho la forma pura, moral, que revisten las relaciones económicas transitorias; otros, como Cohen, haciendo del derecho la ciencia positiva, sobre la cual, y mediante la cual, la reflexión crítica conquista y descubre los conceptos ideales de la ética. (García, 1975, p.173)

La filosofía neokantiana otorga una especial importancia al derecho como acceso a la moral. Es indudable que las leyes y los reglamentos son un poderoso argumento para desarrollar una ética en el individuo, y más cuando ejercen su poder de coacción de manera racional y justificable.

No conviene olvidar que el surgimiento de valores morales se relaciona también con un vínculo compasivo de reconocimiento recíproco:

Porque no bastan el estado y los lazos jurídicos para garantizar el pleno reconocimiento de las personas, la "vida ética" no puede reducirse a los lazos jurídicos: las gentes necesitan del reconocimiento social que varía según las mediaciones que hacen a una persona estimable. (Cortina, 2007, p.167)

Ley y sentimiento de comunidad son así dos medios para alcanzar la ansiada ética.

No tenemos que contemplar nuestra disciplina dudando de su potencial a la hora de alcanzar este ambicioso objetivo. Los motricistas, quienes serenamente nos reconocemos como embajadores del poder del juego, podemos educar en la voluntad,

autonomía y entendimiento moral, haciendo que la práctica lúdica evoque el sentimiento de comunidad y el respeto normativo.

El tratamiento jurídico de los juegos, herramienta praxiológica, resulta indispensable para fundamentar nuestra pedagogía hacia una ciudadanía ética. Una educación que refleje la potencia de la institución jurídica (Cohn, 1966) y evoque los procesos instituyentes de nuestras sociedades. Aspirar a reforzar nuestra democracia es una tarea ineludible para los motricistas.

2. Rudus

La empresa que supone conectar la educación física con una educación para la ciudadanía, se construye sobre tres pilares que son objetos de estudio en sí mismos:

- *La educación (física)*: hablaremos de fines pedagógicos, del surgimiento de la conducta motriz humana y de las herramientas del motricista. Este punto nos ayudará a entender por qué la educación es necesaria, y también posible, a través de las prácticas corporales.
- *La praxiología motriz*: encontraremos un conocimiento práctico en la motricidad humana a través de la lógica interna de los juegos, y hablaremos del fenómeno deportivo. Esto nos ayudará a comprender el panorama actual, tanto por las clasificaciones de las que se sirven los motricistas, como por la consideración social que el deporte tiene en nuestros días.
- *El derecho*: estudiaremos la estructura jurídica de nuestras sociedades, su relación con la moral y el producto de las mismas en forma de reglas y normas.

2.1 Educación (física)

Educamos porque lo consideramos apropiado, porque creemos que es algo bueno para el avance de nuestra sociedad. Se podría decir que la escuela es una de las principales voluntades humanas (Peters, 1966; citado en Woods y Barrow, 1978), lo que la ha llevado a ser entendida de muchas de muchas maneras: formación del hombre dúctil e inculto (Cohn, 1966), arte de utilizar los conocimientos (Whitehead, 1957), forma de reconstrucción social (Dewey, 1971), medio de adaptabilidad social (Parlebas, 2017), bien personal y social de primera necesidad (Escudero et al., 2005), etc.

Más allá de toda definición, nadie dudaría en atribuir a la institución educativa el poder de rescatar al individuo de una existencia inauténtica; es decir, la capacidad de generar personas reflexivas que no ignoren su identidad en relación con el mundo (Warnock, 1970; citada en Woods y Barrow, 1978). Esta nueva capacidad de relacionarse con la realidad, que ha de insuflar la educación, no puede realizarse a través de una mera instrucción técnica. Enseñar a dominar habilidades inconexas o hacer que los alumnos memoricen conocimientos concatenados precariamente, solo genera idearios inertes en nuestros alumnos (Whitehead, 1957).

Pareciese como si la escuela hubiera olvidado ya educar en la virtud, o en el deseo de convertirnos en unos buenos ciudadanos (Platón, 1960; citado en Ibáñez-Martín, 1981). La educación aquí defendida es una educación humanista que une a todos los hombres. Se piensa en conocer los valores humanos, abandonar el egocentrismo y dar importancia a todos los individuos. A su vez, buscamos promover la autonomía reflexiva de la persona mediante conocimientos ligados con las experiencias vitales, pues si no fuera así, incurriríamos en academicismo (Ibáñez-Martín, 1981).

Esta capacidad de reflexión en la persona va en contra de la cultura de las masas:

Es intelectualmente masa el que ante un problema cualquiera se contenta con pensar lo que buenamente encuentra en su cabeza. Es, en cambio, egregio, el que desestima lo que halla sin previo esfuerzo en su mente, y sólo acepta como digno de él lo que aún está por encima de él, y exige un nuevo estirón para alcanzarlo. (Ortega y Gasset, 1967; citado en Ibáñez-Martín, 1981, p.59)

Para conseguir esto, nuestra educación física deberá establecer conexiones con la vida real, y dejar de ser una fábrica de técnicas:

La formación deportiva no sería, en sentido pedagógico, auténtica formación, si el adiestramiento de las potencias físicas no se entrelazara con los intereses de la vida propiamente humana, quedando, por tanto, carente de significación para el uso de nuestra libertad. (Millán Puelles, 1964; citado en Ibáñez-Martín, 1981, p.23)

¿Hay alguna forma mejor de conectar la educación física con la realidad que mediante los valores morales de nuestras democracias? ¿No están los valores en las reglas de los juegos, esperando a ser enseñados por algún profesor?

Los juegos esconden valores insertados en sus reglamentos, atesoran potenciales humanos que esperan ser vividos, comprendidos a través del diálogo de la

motricidad y comunicados por medio de la acción. Los niños se convierten jugando en descubridores de dichos valores; y nosotros, debemos propiciar la reflexión que termine por afianzarlos.

2.1.1 Los fines de la educación (física).

La educación física como tal no tiene fines intrínsecos (Parlebas, 2015), son los educadores quienes formulan los efectos o resultados que desean alcanzar:

Para unos, lo más importante es el valor; para otros, los conocimientos, o la bondad, o la rectitud. Hombres como Bruto el Viejo antepondrán los deberes del Estado a las afecciones familiares; otros, como Confucio, piensan lo contrario. Todas estas divergencias se reflejan en la educación. (Russell, 1980, p.34)

La educación será lo que se le haga ser, atendándose a diversos intereses educativos a lo largo de la historia. Sin embargo, la educación parece poseer una función diacrónica más allá de su dependencia a intereses ajenos.

Por ejemplo, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) entendía que esta práctica no es sino un hábito (Rousseau, 1990). Es decir, que existen reglas de acción características que se transmiten entre generaciones, y que tienen por objetivo incluir a los individuos en la comunidad, continuando con la que ya existía. Otros han afirmado que la sociedad humana necesita de una auto-renovación para poder seguir siendo, y que dicha reconstrucción se alcanza por medio del fenómeno de la educación. Esta intervención sería a la sociedad lo que el alimento al cuerpo (Dewey, 1971).

Por un lado, la educación permite la integración en la sociedad y por otro, es condición indispensable para su renovación y mantenimiento. Serán los motricistas quienes decidan en qué grado replican la dinámica socio-cultural imperante alcanzando mayores o menores tasas de renovación y/o adaptabilidad. En este sentido, la educación podría entenderse como una de las más influyentes estrategias de reproducción social (Bourdieu, 2011).

La educación física aquí planteada es una suerte de "estrategia de reproducción democrática", ya que tratamos de educar jurídicamente al vivir el derecho por medio de los juegos deportivos. Además, recreando nuestros sistemas jurídicos en micro-sociedades lúdicas, ya estamos educando:

Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral. Forma un carácter que no solo hace necesaria la acción particular, sino que está interesada por aquel reajuste continuo que es esencial para el desarrollo. El interés por aprender todos los contactos de la vida es el interés moral (Dewey, 1971, p.378).

Varios autores han implantado en las aulas esta perspectiva moral con buenos resultados, proponiendo modelos de reunión participativa similares a los que rigen la vida fuera de la escuela (Kohlberg et al., 2008). Desde la educación física estos beneficios se prevén aún mayores, pues nuestra disciplina es la única capaz de ofrecer realmente una experiencia cercana al funcionamiento jurídico de nuestras sociedades.

Al adoptar un fin de reproducción democrática o social desde una iusmotricidad (Martínez de Santos, 2007), perspectiva jurídica de los juegos deportivos, estamos facilitando indirectamente el desarrollo del carácter ético-moral de nuestros alumnos, enfatizando de manera singular el respeto hacia la norma y la cooperación; estamos poniendo en relación a los jugadores con el mundo democrático.

2.1.2 La conducta motriz a escena.

La concepción de la educación física como una mera transmisora de valores vitales es característica de nuestra sociedad: se entiende a nuestra disciplina como una educación para la salud que arregla todos los problemas que supone vivir en un ambiente insano e inexpresivo (Marín, 1976). Por ello, el grueso de la población cree que la educación física en los colegios es un buen descanso del esfuerzo intelectual que suscitan el resto de asignaturas. Desconocen la vital importancia de la motricidad humana a la hora de aprender a convivir: el juego es educación, quizás más de la que reciben memorizando fórmulas, listas y *powerpoints* sin mediar palabra alguna con sus compañeros.

Para entender de dónde proviene esta minusvaloración corporal, debemos retrotraernos hasta el dualismo antropológico de Platón (ca. 427-347 a.C.), el cual conoce la existencia de dos elementos opuestos: el cuerpo y el alma racional. El primer elemento pertenecería al mundo sensible, siendo corrupto y mundano, mientras que el segundo moraría en el mundo inteligible, elevado e inmaterial. El calado de la resultante concepción dicotómica del ser humano es inmensurable, sobre todo para la cultura occidental.

Santo Tomás de Aquino (1225-1274 d.C.) se sirvió de esta dualidad para imponer al espíritu sobre el cuerpo, conformando así el principio neoplatónico cristiano del ser. En esta nueva relación, el cuerpo quedaba desligado de toda operación intelectual:

El dueño de la potencia lo es de la operación, según Aristóteles en el libro *Sobre sueño y vigilia*. Pero la operación propia de la substancia espiritual es entender, que no puede ser operación de un cuerpo, pues el entender no se realiza mediante órgano corpóreo, como se demuestra en el III *Sobre el alma*. (Tomás de Aquino, 2003, pp.265-266)

Este dualismo también influyó en la racionalización del pensamiento científico a través del modelo cartesiano, donde el cuerpo pasa a ser un objeto regido por las leyes de la mecánica (Descartes, 2008).

Obtenemos así una concepción de cuerpo continente desligado de toda facultad superior y tratado como máquina. Dicha concepción debe ir superándose, el ejecutante no puede ser considerado como un conductor del vehículo somático, destinado a custodiar la esencia racional y espiritual del hombre. Una educación física obstinada en esta mecánica del movimiento, no es una educación, sino una práctica robótica. Parlebas (2014) comenta al respecto:

La referencia básica, alegada permanentemente desde la antigüedad es la noción de movimiento [...] Hoy día, un siglo y medio más tarde, esta ciencia del movimiento es aún la que se reivindica en la mayoría de institutos superiores del deporte y la educación física [...] ¿Tan poco se ha progresado desde estas investigaciones que datan de siglos pasados? (p.8)

Por suerte, una simple operación de "subsunción de opuestos" – en términos de Arthur O. Lovejoy (1873-1962)- permitió a las ciencias sociales superar el dualismo bajo la unidad de la persona, y relacionar la motricidad con el individuo.

Al igual que la motricidad se relaciona con el individuo, esta depende de la cultura en la que se ha desarrollado. Marcel Mauss (1872-1950) estudió las técnicas corporales de distintas comunidades planteando algo similar a una nueva unidad antropológica:

Yo he llegado a la conclusión de que no se puede llegar a tener un punto de vista claro sobre estos hechos, la carrera, la natación, etc., si no se tiene en cuenta una triple consideración, en lugar de una única consideración, ya sea física o mecánica, como puede serlo una teoría anatómica o fisiológica del andar o que

por el contrario sea sociológica o psicológica, lo que hace falta es un triple punto de vista, el del hombre total. (Mauss, 1979, p.340)

Mauss se vale de esta concepción en la que el cuerpo es parte indisociable del ser. No obstante, su trabajo sobre las técnicas corporales fallaba en su aproximación tripartita, concretamente a las prácticas motrices. Ante un nuevo objeto se debe desarrollar un punto de vista pertinente y único, un ámbito científico que corresponda a la motricidad de ese hombre total. La riqueza del análisis de Mauss radica en la relación de las prácticas corporales con los valores sociales de la comunidad en la que emergen.

Deberíamos esperar hasta finales del siglo XX para ser testigos de la aparición de algunas teorías que dotaron de un objeto de estudio a los educadores motrices. Una de las primeras propuestas en conocerse fue la psicocinética de Jean Le Boulch (1924-2001), expuesta en su obra *Hacia una ciencia del movimiento humano* (1971). Partiendo desde un rechazo al dualismo cartesiano, Le Boulch (1992) aboga por:

Estudiar el movimiento como dato inmediato que traduce el modo de reacción organizado de un cuerpo situado en el mundo. Este estudio sólo adquiere todo su sentido cuando la expresión motriz de la conducta es comprendida en sus relaciones con la conducta del ser tomado en su totalidad. (p.39)

No obstante, las ideas de este educador físico y médico no llegarían a profundizar de manera tan precisa como las de Pierre Parlebas, quien había vivido la educación física desde una perspectiva diferente.

El movimiento pasa a ser concebido como una expresión, una posibilidad. Este comportamiento motor dotado de significado se acabaría por denominar conducta motriz. Un término que "responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado" (Parlebas, 2015, p.85).

Por tanto, bajo el concepto de conducta motriz se imbrican irremediabilmente el comportamiento motor observable y la personalidad del sujeto; y todo ello al amparo del baño de cultura de Mauss. La educación física como una educación de las conductas motrices posibilita "con todo el rigor de un análisis, considerar plenamente en el desarrollo mismo de la acción los elementos de tipo cognitivo, afectivo, relacional y semiotor" (Parlebas, 2015, p.86).

En este aspecto se nota la influencia de Piaget (1896-1980), quien concebía la inteligencia como una actividad asimiladora sometida a la ley orgánica del cuerpo y

estructurada en base a la interacción de ella misma con el entorno (Jean Piaget, 1985). La superación del dualismo alma-cuerpo en las ciencias sociales, y la llegada de la conducta motriz a través de la praxiología, nos permite dotar de significado a la acción humana o, según se vea, a la educación física. Este giro copernicano que pone a la persona en su totalidad en el centro de la intervención, empieza a ampliarse y perfeccionarse. Actualmente está surgiendo un nuevo paradigma de comprensión de las actividades físico-deportivas, su práctica y su educación: la semiotricidad.

2.1.3 Las herramientas del motricista.

Las actividades físico-deportivas forman un conjunto infinito de posibilidades de acción, lo que no impide clasificarlas. Existen muchos criterios subjetivos a la hora de ordenar las prácticas lúdicas, no obstante, la educación requiere de una objetividad que encuentra por medio de la lógica interna. La lógica interna no es sino aquel conjunto de propiedades estructurales características del juego, reflejo de la cultura en la que se imbrica. Concretamente de los elementos relacionados con el espacio, el tiempo, las herramientas y las relaciones con los demás jugadores (Etxebeste, 2015). La lógica interna es el gran objeto de estudio, lo que todo motricista debe comprender.

El estudio de estas características permite clasificar a las prácticas ludomotrices en los ya conocidos ocho dominios de acción, que los interesados podrán encontrar en la obra de Pierre Parlebas (2015). En la perspectiva iusmotriz otorgamos especial relevancia al sistema que crea y mantiene las relaciones entre los individuos. Por ello, los motricistas deberán dominar una serie de aspectos (Parlebas, 2017):

- Capacidad de diferenciar entre prácticas sociomotrices y psicomotrices.
- Identificar relaciones de cooperación o de antagonismo.
- Caracterizar una relación como exclusiva o ambivalente en un momento determinado del juego.
- Determinar con acierto la estabilidad o inestabilidad relacional del juego.
- Conocer si las interacciones se encuentran equilibradas, y si la práctica lúdica encierra esquemas de relación simétricos o asimétricos.

La comprensión de estos fenómenos relacionales alcanza un estatus científico por medio de la modelización matemática, tal y como sucede en nuestras sociedades. Podríamos decir que el descubrimiento de estructuras dinámicas de interrelación estables en las sociedades humanas, es una de las piedras angulares de toda ciencia social (Moreno, 1941).

La matemática encontró en esta singularidad un provechoso campo para su desarrollo, cuyo inicio está marcado por la obra *Theory of games and economic behavior*, escrita por John Von Neumann (1903-1957) y Oskar Morgenstern (1902-1977) en 1944. Centrada en los juegos de suma nula de dos personas, la teoría se vería enriquecida por John Nash (1928-2015), quien establecería la famosa noción de “punto de equilibrio” en la que el jugador decide actuar de forma independiente, ante la ausencia de coaliciones (Nash, 1951).

La teoría de los juegos, la matemática de la decisión, o la praxeología matemática, son tres de los nombres usados para esta novedosa coyuntura científica. Su producción se centra en usar las reglas del juego para representar las decisiones posibles que puede tomar el jugador y, por tanto, contemplar todas las estrategias (Barbut, 1962). De la misma manera que en una sociedad, se pueden encontrar patrones de acción idénticos en la profundidad de los esquemas de todos los juegos. Estos invariantes de las acciones motrices se denominan los “universales del juego deportivo” (Parlebas, 2010).

Si la conducta humana es objeto de estudio para la matemática, esta ciencia encontrará en los juegos deportivos un ámbito no menos fructífero. Los universales permiten un análisis lógico-matemático ofreciendo a los educadores herramientas de incalculable valor pedagógico: redes de comunicaciones motrices, de interacciones de marca, redes de roles y subroles sociomotores, códigos semiotores y sistemas de tanteo (Parlebas, 2015).

Entre los motricistas es habitual utilizar las redes de interacción motriz, grafos que representan a los jugadores y las relaciones que establecen con los demás participantes. Algunos grafos muestran tendencias de solidaridad, otros de rivalidad y, en general, se dan simultáneamente ambas dinámicas. La riqueza de las redes reside en la interpretación que de ellas hacen los jugadores y como las utilizan los motricistas (Parlebas, 2010).

De especial interés, y como colofón a esta presentación de la influencia matemática en nuestro ámbito, mencionamos la sociometría de Jacob Levy Moreno (1889-1974). Esta técnica permite ilustrar la estructura socio-afectiva de un determinado grupo social, lo que supone conocer como fluctúan las relaciones socio-emocionales de los participantes. Por tanto, puede utilizarse en futuros estudios científicos para determinar si el nivel de afectividad de un grupo experimental ha mejorado tras una intervención con unas situaciones motrices determinadas (Parlebas, 2017).

Un análisis más profundo de la motricidad humana en el juego nos conduce a la semiología, que eligiendo el corpus de la acción motriz encuentra una lengua, un sistema de praxemas y gestemas que pueden resultar de interés para los motricistas más interesados en comprender el juego (Parlebas, 2015; Barthes, 1971). La educación física no es, en definitiva, una disciplina carente de argumentos o herramientas que permitan conocer los efectos de sus esfuerzos y reafirmar su utilidad en las escuelas. Las redes de interacción motriz y la sociometría, son dos de los recursos de la educación física jurídica que está por llegar.

2.2 Praxiología motriz

Si el primer pilar versaba sobre la educación y la pedagogía, en este segundo punto nos detenemos en un asunto todavía más específico: queremos conocer e indagar en aquel conocimiento pertinente que caracteriza a los educadores físico-deportivos. La educación física parece una disciplina al amparo de otras ciencias, como si no se pudiese encontrar en ella misma los saberes necesarios para funcionar de manera correcta. Afortunadamente, la llegada de la praxiología motriz suplió ese vacío epistemológico al que quedaban expuestos los profesores de educación física.

Podrán encontrar todos los detalles de esta ciencia en la rica obra de Pierre Parlebas, su máximo exponente. Lo vital para la vía iusmotriz es beneficiarse de la comprensión que nos brinda el estudio de la acción motriz humana, objeto de estudio de la praxiología, sobre el reglamento jurídico de los juegos.

2.2.1 Tres lógicas.

El tiempo actúa sobre los sistemas de reglas de los juegos deportivos como si de guijarros se tratasen. Las acciones consideradas como correctas se conservan, mientras que los comportamientos inadecuados acaban por desecharse. Los códigos resultantes de este proceso purificador, constituyen sistemas praxiológicos propietarios de una identidad característica (Parlebas, 2003). Norbert Elias (1992) escribe:

Podría decirse que cada deporte tiene una fisionomía propia. Cada uno atrae a gente con determinados rasgos de personalidad. Y ello es posible porque goza de una relativa autonomía no sólo respecto a los individuos que lo practican en un momento dado sino también respecto a la sociedad en que se desarrolló. (p.54)

Este conjunto de normas es un "sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente" (Parlebas, 2015, p.302).

Nos encontramos ante, quizás, la mayor aportación de la praxiología: el descubrimiento de sistemas normativos que obligan al jugador a comunicarse motrizmente de una manera determinada. El juego es un ser que limita mediante reglas, pero que también permite a los individuos comunicarse en un mismo plano: el plano de la lógica interna.

La lógica interna determina la red de comunicaciones motrices y predefine los comportamientos que han de adoptar los jugadores con respecto a sus compañeros. Al regular la conducta motriz, si la exposición a un determinado *corpus* normativo es constante, se genera una configuración corporal o hábito en el participante. En otros términos, el juego integra al jugador en el momento en el que éste se adapta a la lógica interna y actúa en ella. El imperio del reglamento sobre la toma de decisiones del individuo será más o menos fuerte dependiendo del grado de incertidumbre que presente la situación motriz (Parlebas, 2015).

La independencia del juego permite que distintos grupos sociales realicen interpretaciones distintas sobre la significación de una práctica corporal. Toda aquella atribución de significado realizada por un grupo o un individuo sobre un juego, se denomina lógica externa (Parlebas, 2015). Si la primera lógica corresponde al ente lúdico normativo, y la segunda a su significación social, la tercera lógica es la ausencia de lógica. Las conductas motrices de los deportes más jugados demuestran exclusividad y estabilidad en sus relaciones, no obstante, aquellas que establecemos con las personas en nuestro día a día distan de ser tan sencillas y amables como las manifestadas en el juego.

Si se estudian las relaciones humanas uno observa cómo se dan fenómenos carentes de toda lógica: aparecen paradojas. Por ejemplo, cuando una persona ejerce repetidamente mandatos primarios negativos de función represiva sobre la otra y acto seguido, enuncia un mandato secundario en conflicto con el primero, también sancionador. En ese momento aparece la contradicción. La "tenaza lógica" es indudable, aún más si en esta relación la víctima no puede escapar de la situación, lo cual puede ser un problema si no se sabe manejar adecuadamente (Bateson, 1972).

Estas paradojas pueden afectar a nuestra conducta y salud mental, ponen a prueba nuestra tolerancia ante las incongruencias y encierran un "potencial terapéutico significativo" (Watzlawick et al., 1991). Existen tres tipos de paradojas: las antinomias, las antinomias semánticas y las paradojas pragmáticas. Son éstas últimas las que surgen del curso de las interacciones humanas, y se dividen en instrucciones y predicciones paradójicas. Para que se dé una instrucción paradójica se debe contar con una fuerte relación complementaria entre individuos, una orden que se debe obedecer, pero desobedecer para obedecerla y una persona encerrada en el marco de la acción.

Las instrucciones paradójicas son el núcleo del "doble vínculo" propuesto por Bateson, Jackson, Haley y Weakland en 1956 en su libro *Toward a theory of schizophrenia*; este hecho supuso el inicio del estudio de la paradoja comportamental o pragmática que acabaría por estudiar la praxiología motriz en relación a la conducta de los jugadores (Watzlawick, 1965).

La presencia de una paradoja suele manifestarse mediante la aparición de este doble vínculo, o a través de un efecto perverso lúdico, es decir, en el momento en el que el efecto colectivo se muestra irracional o aberrante (Parlebas, 2015).

Ante esta situación el jugador experimenta sensaciones que deberá ser capaz de asimilar. En el caso de experimentar el efecto de una ambivalencia relacional o traición en el juego "Pelota sentada", donde se da una ruptura de la meta-comunicación cooperativa con otro compañero, Parlebas (2015) expone:

Formalmente el jugador tocado es sancionado y no puede escaparse, pero en realidad puede metacomunicarse de dos maneras complementarias: por una parte, verbalizando el conflicto y cambiando las metarreglas; por otra, a través de sus interacciones motrices posteriores, viviendo en su cuerpo y en el de los demás un doble vínculo que le resulta beneficioso. (p.379)

Hay que considerar la incorporación de juegos paradójicos en las clases, ya que indirectamente manifiestan un alto grado de respeto hacia el sistema de reglas, y son un fiel reflejo de los fenómenos relacionales que se dan en la vida real (Parlebas, 2015). Además, los fenómenos paradójicos forman parte de la naturaleza jurídica de nuestras sociedades.

2.2.2 Dos juegos.

Una de las clasificaciones más relevantes para el educador desde el punto de vista cultural tiene que ver con el concepto "deporte", y usa como criterio la presencia o no de una institución en el mismo. De esta manera podemos distinguir entre: juegos deportivos institucionales o juegos deportivos tradicionales (Parlebas, 2015).

Los deportes pertenecen a la primera clase, pues son situaciones de enfrentamiento codificadas, competitivas y que han sido institucionalizadas. Los deportes predominan en la sociedad y en la educación física frente a los juegos tradicionales, aquellos que no se encuentran bajo el control de una institución. El rechazo hacia estas prácticas no parece tener sentido, pues las formas tradicionales del juego revelan ricas y complejas dinámicas sociomotrices:

Muchos juegos tradicionales, como la pelota sentada, los tres campos, la varita, el segamore... ponen en marcha estrategias interindividuales, anticipaciones cognitivas y procesos semióticos muy elaborados y desconocidos en los deportes colectivos. En la respuesta a la cuestión siguiente, que trata de la socialización del niño, constatamos que todas las estructuras de comunicación de los deportes colectivos están construidas a partir de un modelo único y muy elemental (el modelo del duelo), mientras que las redes de comunicación de los juegos tradicionales presentan modelos extremadamente diversos: algunos son burdos y estereotipados, aunque otros son flexibles y complejos. (Parlebas, 2017, p.351)

Tampoco podemos obviar que las reglas deportivas permiten orientar las conductas corporales. De esta manera la presencia de una institución revela una voluntad social hacia el cumplimiento de las normas, el orden y la reducción de imprevistos lúdicos. Así pues, los juegos de mayor control institucional podrán ser una educación en el modelo y la norma (Parlebas, 2015).

La institucionalización de los juegos deportivos es un fenómeno que no debemos vanagloriar ni repudiar. Que los deportes posean una autoridad externa e indiscutible que ejercerá su poder sobre las conductas de los jugadores sancionando los actos ilícitos, es una herramienta pedagógica. Los juegos tradicionales posibilitarán experimentar otro tipo de relaciones de poder y comunicaciones motrices, más o menos enriquecedoras, igual de educativas.

Ningún motricista deberá renunciar a ninguno de los tipos de juego deportivo, pues el pleno desarrollo de los alumnos únicamente pasa por la exposición a ambientes

que repliquen los fenómenos sociales, es decir, por la exposición a la totalidad de las situaciones motrices (Parlebas, 2017).

El deporte, aislado del marco socioeconómico y de toda competitividad, es un juego muy útil para enseñar la potencia jurídica de nuestras instituciones. No debemos desestimar su uso en las clases de educación física, puesto que asegura el liberalismo en nuestras democracias.

2.2.3 Un teléfono roto.

Todos conocemos los defectos del deporte: fomentan el individualismo, el engaño, el enfrentamiento etc. Hay quien diría que promueven la competitividad entre nuestros alumnos, volviéndolos mecánicos y rígidos, sometidos a un conjunto de normas y a la potestad sancionadora de un árbitro. La comunicación educativa con este tipo de prácticas, ensuciada por intereses, se ha perdido por completo. A veces parece que los profesionales de hoy no creen que una correcta socioeducación deba prestar atención a este tipo de actividades institucionalizadas, empero, estaríamos cometiendo un grave error si no nos molestásemos en comprender qué hace de los deportes lo que son en nuestra sociedad.

Un deporte es un conjunto de varios criterios: una situación motriz en la que se use el cuerpo, unas reglas, la existencia de competición y una institución. Es este último aspecto, la institucionalización, el rasgo característico de los denominados deportes. La institución podría entenderse como todo aquel dispositivo externo que regula la acción del juego: federaciones, árbitros, sanciones, reglamentos... (Parlebas, 2015).

Aunque podamos criticar la excesiva presencia de técnicas deportivas en nuestros currículos de educación física, los motricistas debemos rescatar de la lógica interna de los deportes todos aquellos valores educativos. Se podría estar condenando a los deportes de una manera poco coherente, pues la institucionalización, se quiera o no, forma parte de nuestras democracias.

El deporte puede ser aprovechado para conectar con el plano institucional. Debemos recordar que la institucionalización es consustancial a un estado de derecho, y no encontraremos otras prácticas que nos pongan en relación con las estructuras jurídico-institucionales de las sociedades modernas, y complejas, mejor que los deportes. Es cierto: también conllevan la competición y el duelo, pero el buen motricista sabrá encontrar un hueco para estas prácticas en su escuela humanista.

Debemos reflexionar sobre los conocimientos que nos ha otorgado la praxiología motriz, y determinar si los deportes merecen ser expulsados de la escuela. Como en el juego del teléfono roto, el mensaje puede haberse visto transformado por personas que entendieron lo que quisieron oír.

2.3 Derecho

El tercero de estos pilares para la reflexión de la educación ética para la ciudadanía se pregunta modestamente: ¿qué es el derecho? El derecho es la estructura organizativa de la sociedad, definiendo tanto directa o indirectamente los valores morales de la misma. Se manifiesta a través de un orden jurídico que posee la capacidad de resolver conflictos sociales, y cuya potencia permite que un individuo sea sancionado por transgredir las normas por todos convenidas (Ribas, 2015).

La aproximación a la inteligibilidad de los efectos pedagógicos en este ensayo se realiza a través del derecho lúdico. Al igual que en la sociedad, los reglamentos parecen esconder determinados valores morales. El siguiente paso es ponerlos a la vista de los alumnos, replicando las organizaciones jurídicas de nuestras democracias mediante situaciones motrices acertadas.

2.3.1 *Homo homini lupus.*

Es difícil conocer hasta qué punto acertó Tito al decir que el hombre es un lobo para el hombre. La violencia intraespecífica que caracteriza al ser humano se popularizó por medio de esta locución latina a través la obra *De Cive* (1642) de Thomas Hobbes (1588-1679).

¿Podríamos entender al hombre fuera del derecho? Pareciese como si éste ámbito fuera el resultado de nuestro deseo de supervivencia, y también de nuestra apetencia por evitar la caótica incertidumbre que supone no saber qué va a hacer el rival. Podría decirse que existe una voluntad para el ordenamiento conductual, una suerte de proceso de volición racional último por el que los seres humanos se someten a la comunidad del estado.

Aquel individuo que no someta su conducta al estado puede gozar de la alternativa anárquica y su correspondiente libertad:

Durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que les obligue a todos al respeto, están en aquella condición que se llama guerra [...] en tal

condición no hay lugar para la industria [...] sino, lo que es peor que todo, miedo continuo, y peligro de muerte violenta; y para el hombre una vida solitaria, pobre, desagradable, brutal y corta. (Hobbes, 1983, p.223-224)

No hay cultura donde no hay principios de legalidad civil a que apelar [...] Cuando faltan todas esas cosas, no hay cultura; hay, en el sentido más estricto de la palabra, barbarie. [...] La barbarie es ausencia de normas y de posible apelación. El más y el menos de cultura se mide por la mayor o menor precisión de las normas. (Ortega y Gasset, 1969, p.79)

Frente a este panorama, el pacto normativo procurador de paz y regulador de los comportamientos humanos resulta del mayor interés. Debido a Rousseau, a esta convención normativa se le denomina "contrato social". Un acuerdo por el que cada uno de nosotros pone su persona y su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general (Rousseau, 2007).

El estado se presenta como aquella figura que hace cumplir dicho contrato social, dotándose para ello de un poder coercitivo por todos aceptado:

Así, el estado se origina mediante un poder que establece cuál es el castigo que corresponde a las diferentes transgresiones de aquellos que, entre los miembros de una sociedad, piensan que merece la pena cometerlas; éste es el poder de hacer leyes, y a él debe añadirse el poder de castigar cualquier daño que se le haga a un miembro de la sociedad, cometido por un miembro que no pertenece a ella. (Locke, 1990, p.103)

La coerción jurídica produce unos interesantes fenómenos psicológicos en el individuo, que haciendo uso de la razón asimila el beneficio común que se extrae de la legalidad de sus actos, en contrapartida al castigo que se le infringe por incurrir en ilegalidades. Por ello, la estabilidad del orden jurídico le debe mucho a la aprehensión del efecto concebido que supone todo acto ilícito (Pierce, 1988).

Algo similar pasa en los juegos, donde el jugador vive la necesidad de cumplir los reglamentos. Una persona embebida en la acción motriz de un determinado juego va ajustando su conducta conforme a los efectos obtenidos de la transgresión, o no, de la normatividad. He ahí la riqueza del juego: se pueden vivenciar las consecuencias prácticas de la violación de la lógica interna sin toda la dureza de los sistemas jurídicos reales. De esta manera, el jugador comprende el efecto de adaptarse al hábito que desde

las reglas se le ofrece, desembocando usualmente en la aceptación de las normas y en el entendimiento e importancia que posee el cumplimiento de las mismas.

La comprensión de las consecuencias coercitivas que me aleja de cometer la infracción, se une al deseo colectivo de libertad universal para formar el derecho. Un derecho que, en nuestros actuales estados democráticos, pervive gracias a las personas capaces de reducir la consciencia de sí mismas en pos de un sentimiento de igualdad con los demás (Kelsen et al., 2014).

2.3.2 Moral y derecho.

Sin derecho no hay democracia, sin reglas no hay juego y sin sanción, no hay orden. En definitiva, el derecho es:

Un sistema convencional de reglas, cuya característica diferenciadora respecto a la Moral, los usos sociales y las normas religiosas, es que en él se han de dar necesariamente reglas que señalen el marco espacio-temporal de la acción, creen los sujetos del sistema y les atribuyan competencias dentro de las cuales la acción ha de realizarse. (Robles, 1984, p.275)

Jeremy Bentham (1748-1832) consideraba a la ética como un arte que dirige las acciones humanas hacia la producción de la mayor cantidad posible de felicidad (Bentham, 1996). Si bien esta concepción incurre en eudemonismo, ética que busca la felicidad, nos permite corroborar que también determina en cierta medida el comportamiento humano.

Sea arte o no, lo cierto es que no podemos concebir la práctica humana sin ética. Ésta es una especie de ciencia del conocimiento del ideal moral, explorada por la razón práctica (Kant, 1988). Dicho ideal estará elaborado por una conciencia colectiva e influirá sobre los sistemas jurídicos. Son muchas las costumbres que nos dicen lo que debemos o no hacer, y son muchas las costumbres que acaban por fundamentar nuestras leyes (García, 1975).

Una de las primeras diferencias que encontramos entre la moral y el derecho es la construcción de los juicios que las forman. Mientras que en los juicios de la moral la cópula predominante es "debe ser"; en el derecho lo es "tener que". Como se observa, el derecho es el campo de la necesidad causal donde sí hay lugar para la coercitividad; la moral es el campo de la necesidad normativa donde solo hay posibilidad. Así pues, la característica del derecho en contraposición a la moral reside en la coacción. Las leyes

jurídicas tienen que ser cumplidas necesariamente por el bien de todos, mientras que los cumplimientos de los preceptos morales son de posible cumplimiento al remitir a la voluntad del individuo (García, 1975).

Por esta razón se da una diferencia estructural entre ambos ámbitos: el derecho necesita de órganos institucionales para hacer valer la ley, mientras que la moral solo está formada por deberes. El derecho conlleva la formación de un marco de acción regido por sujetos y procedimientos, pero la moral no (Robles, 1984).

Conviene matizar que no son ámbitos totalmente aislados el uno del otro:

Respecto de la relación entre lo moral y el Derecho debemos recordar que, desde una perspectiva general, el Derecho se apoya en el sentido del bien y el mal de toda conciencia humana libre [...] todo sistema jurídico recoge reglas que proceden del ámbito moral. Al hacerlo, los convierte en jurídicos, es decir, en posible decisión de una autoridad política competente, la cual en su debido momento y siguiente procedimiento preestablecido dictará sentencia cuya aplicación recurrirá, si fuera necesario, a medios coactivos. (Ribas, 2015, p.85)

El derecho se fija en lo necesario, con respeto a la conducta humana, y la ética en lo debido, aunque irremediabilmente, ambos nacen y desembocan en la misma voluntad colectiva que es la sociedad.

2.3.3 Regla y norma.

Según la obra de Gregorio Robles (1984), las reglas son proposiciones lingüísticas destinadas a orientar, ya sea directa o indirectamente, la acción humana en el marco de un sistema convencional. La regla es anterior a la acción y sin ser esquemas explicativos de la misma, poseen un efecto coactivo debido a la "representación mental anticipatoria" de la sanción. Las reglas y su conocimiento tampoco pueden predecir las conductas humanas, aunque sí generan hábitos ante los cuales poseemos la expectativa de que un sujeto vaya a comportarse de una determinada manera. El análisis lógico lingüístico de las estructuras jurídicas permite diferenciar tres tipos de reglas: las reglas ónticas, las reglas técnicas y las reglas deónticas.

Siguiendo el estudio de Robles (1984), las reglas ónticas son una especie de reglas fundamentales que establecen los elementos necesarios de la convención, como lo pueden ser el campo, el tiempo de acción o los sujetos y sus competencias. El nexo modal de las reglas ónticas es el verbo "ser", y generan un marco de acción creado desde

la voluntad colectiva. Una característica de estas reglas es que regulan la acción en tanto que procedimiento conclusivo y, además, no solo suponen una denominación, sino que generan un nuevo ser. Por otra parte, las reglas técnicas son procedimentales en tanto que marcan las pautas de acción necesarias para conseguir un objetivo concreto. Esta regla es in infringible, siendo "tener que" su nexos modal.

Dentro de las reglas técnicas distinguimos tres subclases: reglas técnico-causales, reglas técnico-lógicas y reglas técnico-convencionales. Las reglas técnico-causales nos indican los medios necesarios para conseguir determinados fines. Las reglas técnico-lógicas son aquellas que nos indican como encauzar coherentemente los actos para la elaboración de una acción determinada, pero no aparecen de forma manifiesta en el derecho o en el juego. Las reglas técnico-convencionales, que sí aparecen en sendos ámbitos, serán las encargadas de regular la acción como proceso dinámico sin poder ser infringidas; pueden ser de origen óntico o creadas tras la convención. Las acciones que surgen de estas reglas pueden ser tanto inmanentes como dirimentes (Robles, 1984).

Las reglas ónticas y técnicas son suficientes para crear un ámbito de acción, aunque inaplicables a la conducta humana:

Es posible, en efecto, poner en marcha un orden jurídico con sólo establecer los elementos ónticos y procedimentales del mismo, esto es, los elementos previos a la decisión creadora de una normatividad. No obstante, esta posibilidad [...] no es aplicable a aquellos ámbitos óntico-prácticos en los cuales de lo que se trata justamente es imponer deberes [...] como el Derecho. (Robles, 1984, p.154)

El tercer tipo de regla es el más interesante: la regla deóntica o norma. Sin ser necesaria, es característica del ordenamiento jurídico humano. Denominaremos norma o regla deóntica a aquella proposición que regule la conducta humana por medio de un deber (Robles, 1984).

Las normas no son instrumentos odiosos, sino algo tan sencillo y necesario como las expectativas recíprocas de comportamiento que nos permiten llevar adelante aquello que nos proponemos. (Cortina, 2007, p.20)

La norma expresa un imperativo hipotético que surge de un acto volitivo por lo que algo debe suceder, aunque también es resultado de la costumbre. Éste fin detrás de este imperativo depende de la voluntad colectiva, y difiere de las reglas procedimentales en su coactividad (Kelsen, 1994).

Sin embargo, el concepto de norma ejecutiva en Robles (1984) y el imperativo de habilidad kantiano en Kelsen (1994) desvelan un fenómeno muy curioso: la norma se convierte en regla en los sistemas jurídicos que actúan sobre las relaciones humanas. De esta manera una regla técnica puede contener un deber, y un deber, puede exigir una regla. Es más, los procesos de decisión dirimentes se basan muchas veces en normas:

Sucede de esta manera que una misma realización material se conecta simultáneamente con la regla técnico convencional y con la norma, lo cual puede oscurecer el hecho de que se dan imbricados dos fenómenos diferentes de regulación. Esta apariencia es la que ha ocasionado que la regla procesal haya sido entendida como norma. (Robles, 1984, p.175)

Y es que, a nivel práctico, la norma moral y la técnica confluyen. Ya en la obra de Gregorio Robles se intuye que, de manera pragmática, podemos contar con dos tipos de mecanismos jurídicos: los que anulan nuestros actos refiriéndose al cumplimiento de las reglas ónticas, y los que sancionan nuestras conductas asegurando el cumplimiento del conglomerado técnico-moral (Martínez de Santos, 2007).

3. Nucleus

Los tres pilares iniciales de nuestro ensayo convergen entre sí:

- Educación física y praxiología desembocan en la intervención motriz.
- Praxiología y derecho remiten por igual al concepto de ámbito óntico-práctico.
- Derecho y educación física crean la nueva una nueva educación (física) jurídica.

Intervención motriz, ámbito óntico-práctico y la educación (física jurídica) son los tres elementos resultantes de la interconexión de nuestros pilares. ¿Podrían éstos desembocar en nuestra nueva vía iusmotriz para la ciudadanía?

3.1 La intervención motriz.

Cualquier proceso de intervención motriz es praxiología motriz aplicada, es poner nuestros conocimientos praxiológicos al servicio de la educación de nuestros pupilos. "Si somos solo técnicas, no somos gran cosa; no podemos seguir con las técnicas, hay que trabajar las conductas" (Parlebas, mayo de 2019).

Como motricistas intervenimos sobre la totalidad del individuo. Lo hacemos mediante el diseño de tareas en las que el jugador adquiere determinadas competencias motrices que incidirán en su conducta motriz. De cada tarea podemos conocer su lógica interna, lo que nos facilita construir una expectativa de los efectos que producirá el juego en el alumno.

Además de conocer los juegos mediante diferentes clasificaciones, debemos saber cuándo se están manifestando las competencias motrices. Si vemos que la motricidad se ha transformado en lenguaje, y aparecen entonces fenómenos de meta-comunicación que ponen en evidencia la ebullición de las inteligencias semióticas; entonces el juego ha hecho su efecto. Un juego se manifiesta en todo su esplendor cuando éste pertenece a los alumnos.

Esta búsqueda de competencias motrices, la educación de la conducta motriz, se ha de matizar como una intervención:

La educación física no tiene como objetivo primero extender el campo del saber y de los conocimientos, sino actuar y ejercer una influencia sobre las personas: la educación física no es contemplación, sino intervención. (Parlebas, 2017, p.106)

En la educación física, los profesores intervienen sobre la motricidad escogiendo el estilo y la estrategia, pero sobretodo, determinando la tarea motriz a realizar:

Por mi parte, considero más adecuado comenzar por reconocer que la práctica y sus efectos dependen, en primer lugar, de las actividades en que consiste [...] la lógica interna de cada tarea es responsable en gran medida de las consecuencias prácticas de su puesta en marcha, que a su vez harán posible que los efectos perseguidos se materialicen, y dado que las tareas las diseña y elige el educador, este es el responsable de esas consecuencias prácticas y sus efectos. (Martínez de Santos, 2007, p.392)

Para Martínez de Santos (2007) la intervención posee una naturaleza comunicativa, la selección de tareas se hará conforme a los efectos pedagógicos, bajo unas condiciones de estilo determinadas en el interventor, y con una valoración determinada. Esta caracterización comunicativa de la educación también aparece repetidamente en la obra de Parlebas, influenciado por John Dewey. Hay varias particularidades que merece la pena destacar dentro del fenómeno comunicativo de la intervención; a saber: los efectos obtenidos, la toma de decisiones y el esquema corporal de acción.

Los efectos obtenidos se definen como “efectos pedagógicos comprobados de forma objetiva al finalizar una etapa determinada”, y poseen tres niveles. El primer nivel hace referencia a la aparición de una competencia motriz determinada, por medio de un comportamiento observable al que consideramos como un resultado cuantificable o no. El segundo efecto obtenido corresponde a las transferencias positivas que entre dos prácticas se pueden dar, y en el último nivel de los efectos obtenidos, se hace referencia a una transferencia a la vida cotidiana, siendo para nosotros de capital importancia estudiar la posibilidad de adhesión a las reglas sociales (Parlebas, 2015).

Pero nada sería relevante si la intervención motriz no se llegara a materializar por medio de un currículo adecuado. El caso del currículo de educación física para educación primaria en la comunidad autónoma de Aragón, es un ejemplo pionero. Fruto del esfuerzo de Alfredo Larraz, el currículo divide los contenidos del área de educación física en seis bloques: 1) bloque de acciones motrices individuales; 2) bloque de acciones motrices de oposición; 3) bloque de acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición; 4) bloque de acciones motrices en el medio natural; 5) bloque de acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas; y 6) bloque de gestión de la vida activa y valores.

Dentro de este último bloque, el que nos interesa, se señalan varios agrupamientos:

- Reglas y principios para actuar
- Actividad física, hábitos posturales, higiénicos y alimenticios
- Efectos fisiológicos de la realización de actividad física relacionados con la salud
- Aceptación de las diferentes realidades corporales
- Reconocimiento del patrimonio cultural
- Construcción de una vida activa
- El desarrollo de valores individuales, sociales y medio ambientales

Éste es un ejemplo de cómo incorporar los conocimientos de praxiología motriz en las aulas hacia una educación para la ciudadanía, aunque no se mencionen las estructuras jurídicas mediante las cuales podemos intervenir sobre nuestros alumnos: los ámbitos óntico-prácticos.

3.2 Los ámbitos óntico-prácticos.

Juego y derecho parten de una voluntad colectiva por ordenar las conductas humanas, fenómeno que usualmente desemboca en la creación de un reglamento que nosotros hemos de interpretar. Si hablando del derecho surge el concepto de contrato social como resultado de una voluntad general, en el juego podemos hablar de un contrato lúdico resultado de la voluntad colectiva de aquellos que quieren jugar (Parlebas, 2015).

Así pues, el contrato lúdico queda definido como un acuerdo previo que somete a los jugadores al imperio del reglamento. La adopción de un marco de acción regulado permite rebajar el grado de incertidumbre en las interacciones de sus practicantes y, por consiguiente, alcanzar un mayor disfrute en la práctica.

Gregorio Robles (1984) define el fenómeno de manera sucinta:

El juego es el resultado de una convención. Solo existe porque determinados hombres se pusieron de acuerdo en torno a cómo habrían de comportarse en lo sucesivo si quisieran jugar a un determinado juego. A este acuerdo le llamaremos convención. Puede ser definida de la siguiente manera: una convención es un acuerdo entre dos o más hombre en virtud del cual a partir de determinado momento algo es o deberá ser de determinada manera. (p.35)

Se puede pensar que la relevancia de esta decisión colectiva no va más allá del simple acuerdo. No obstante, cuando generamos un sistema de reglas que definen un marco de acción regulador de nuestros comportamientos, lo que estamos haciendo es dar vida a un ser, a un cierto lenguaje del actuar.

El reglamento que se deriva del contrato, social o lúdico, no es una simple denominación en la que ponemos un nombre a un pacto o a una serie de normas. No, su belleza radica en la concepción real de un ámbito donde las conductas humanas pueden entenderse, convivir, cooperar, sobrevivir y ser sancionadas. En mi humilde opinión, las leyes son la lógica de lo social, la racionalización de la moral y el elemento indispensable del progreso, aunque siempre sometido a crítica.

A este ente creado por medio de la convención con la finalidad de orientar la acción humana se le denomina: ámbito óntico-práctico. Óntico por ser ente, y práctico debido a la finalidad intrínseca de regular y permitir el juego. Los ámbitos óntico-prácticos determinan las variables espacio-temporales y los modos de relación. La

capacidad de obrar de los sujetos dentro de este ámbito de acción permite la aparición de fenómenos tales como la imputación, atribución, competencia, estrategia, decisión... Es decir, en los estadios más avanzados de algunos ámbitos óntico-prácticos, el mismo ámbito define los procedimientos para su mantenimiento y correcta aplicación (Robles, 1984).

El campo de estudio y naturaleza de los juegos deportivos como ámbitos óntico-prácticos de competición motriz, recibirá el nombre de: iusmotricidad (Martínez de Santos, 2007). La perspectiva buscada que permite relacionar derecho y la educación física es iusmotriz. De esta manera los juegos:

Pueden considerarse manifestaciones jurídicas de la motricidad ya que la acción motriz resultante se ajusta a una voluntad impuesta a la de los jugadores, al igual que las leyes, el Derecho, buscan un ordenamiento de la acción humana mediante la creación de un sistema normativo cuya vigencia y potencia no quedan eximidas ni por su desconocimiento. (Martínez de Santos, 2007, p.21)

Martínez de Santos (2007) estudió con especial detenimiento los procesos jurídicos desde la iusmotricidad, en concreto los mecanismos dirimientes de anulación y sanción dirigidos "a aquellos que se apartan de lo permitido o no cumplen con lo obligado".

El autor propone en su tesis distinguir entre:

- Juegos técnico-jurídicos: son aquellos en los que "las reglas funcionan siempre como razones excluyentes de nulidad", siendo sus características principales "la ausencia de interacciones de marca y el principio de nulidad".
- Juegos deóntico-jurídicos: son aquellos ámbitos óntico-prácticos de acción motriz en cuyo sistema proposicional hay reglas deónticas, y en los que se dan interacciones de marca y un principio de sanción.

La presencia de reglas deónticas en los juegos presupone la existencia de deberes o normas de conducta, custodiadas por la competencia dirimente de un justo árbitro, sin el cual no habría juego. En este punto, la actitud lúdica que se expresa por medio de los juegos deóntico-jurídicos no consiste en actuar conforme a las reglas, sino en aceptar las consecuencias de su incumplimiento. De forma opuesta, los juegos técnico-jurídicos implican la férrea entrega a las reglas procedimentales.

Esta clasificación puede suponer un punto de partida para una nueva educación física que aspire a transformar a las personas mediante: la acción significativa, la

comprensión de la acción, la toma de decisiones, el autocontrol conductual, la tolerancia a la ambivalencia relacional, la integración de normas conductuales o el respeto a la institución (Martínez de Santos, 2007).

Los juegos hacen vivir la jurídica de nuestra existencia, la iusmotricidad nos permite comprender la naturaleza de los juegos deportivos como ninguna otra perspectiva.

3.3 La educación (física) jurídica.

Hemos estudiado a varios autores que han tratado la pedagogía de una u otra forma: John Dewey (1971), Jonas Cohn (1966), Bertrand Russell (1980), Jean Piaget, Lawrence Kohlberg (citados en Hersh et al., 1984), Ibáñez-Martín (1981), Marín Ibáñez (1976), entre otros.

Sin embargo, no hemos encontrado en ninguno de ellos una vía educativa que recurra explícitamente a la juridicidad para educar moralmente a los niños, y menos, en la educación física. La juridicidad en los discursos pedagógicos como herramienta hacia una educación para la ciudadanía no es habitual. Adela Cortina (2007) ha resultado ser una interesantísima lectura sobre este aspecto, pues entiende que la juridicidad no lo es todo a la hora de alcanzar una educación ética. Remitirá al aspecto de la cordialidad para complementar su perspectiva, recordándonos así al concepto de amor que colma los ensayos educativos de Bertrand Russell.

No obstante, el presente ensayo todavía no puede aspirar a ciertos niveles de comprensión, por ello, remite a los argumentos jurídicos. Recordemos que la ausencia de la institución jurídica en nuestras sociedades es inasumible, quizás el camino para fomentar la cordialidad en nuestros corazones comience por entender las reglas de los juegos.

Gregorio Robles (1984), Adela Cortina (2007), Raúl Martínez de Santos (2007) y Pierre Parlebas (2017), merecen una mención especial. Son los autores sobre los que se basa esta nueva vía iusmotriz; esta educación ética a partir de los órdenes jurídicos que suscitan los juegos.

4. Summa crusta

¿Dónde reside la juridicidad de los juegos? La eficacia jurídica de un juego deportivo reside en las decisiones dirimentes. Estas acciones aseguran la existencia del juego tal y como se ha convenido, permitiendo atribuir e imputar actos. Dentro del juego, se le otorga una serie de competencias jurídicas a cada jugador. Es decir, en la creación de un ámbito óntico-práctico motriz todos los jugadores son los encargados de hacer prevalecer la convención. Cuando se produce el fenómeno de institucionalización o de deportificación, la acción dirimente que corresponde al grueso de los jugadores pasa a ser competencia de un agente dirimente: el árbitro.

Ya sea un árbitro o los propios jugadores los que mantengan el "contrato lúdico" (Parlebas, 2015), lo que asegura la continuidad del juego son los dos principios reguladores indicados por Martínez de Santos (2018): la sanción y la anulación.

En los deportes en los que hay que comportarse tal y como indica la institución, los técnico-jurídicos, no hay comportamiento aceptable más allá del que indica la regla. Si se actúa mediante otro procedimiento el resultado es la ausencia de marca, la anulación. Los concursos y las carreras son situaciones motrices donde podremos encontrar el fenómeno de la anulación. En los duelos colectivos e individuales entra en escena el principio de sanción, por el cual se establecen límites que no han de transgredirse. Este fenómeno sancionatorio es más propio de redes de interacción en las que intervienen los intereses de varios individuos.

Los juegos ejercen su poder de maneras muy diferentes. Sin embargo, hay una forma de regular las conductas de los jugadores que se presenta muy interesante ante los educadores motrices: los juegos tradicionales. Mediante los juegos tradicionales, pese a lo que se ha creído hasta ahora, podemos hacer protagonistas a nuestros alumnos. Pueden convertirse en agentes jurídicos de la necesidad normativa del juego, es decir, se puede lograr que sean ellos, los ciudadanos democráticos, la propia autoridad de la sociedad lúdica. Y es que el juego tradicional dota a los jugadores de un poder tanto instituyente como dirimente. Instituyente porque los individuos participan del proceso de creación del juego, dirimente porque la responsabilidad de sancionar y anular las conductas perjudiciales recae en todos ellos.

Claro está que esta voluntad colectiva requiere de una gran involucración por parte de los participantes. Sin embargo, los juegos tradicionales parecen ser una

educación jurídica mucho más enriquecedora que los deportes, a quienes siempre se les ha atribuido valores éticos de justicia e igualdad de oportunidades.

Si se piensa de manera lógica, la reproducibilidad social a la que se encuentra sometida la educación física debería centrarse únicamente en los juegos deportivos, ya que en ellos está presente la estructura jurídica que se da en nuestras sociedades. Si pienso como un educador, encuentro en los juegos tradicionales la clave para la educación de la ciudadanía del mañana. Si el deporte es el castigo que viste al jugador con un hábito, el juego permite confeccionar colectivamente reglas de acción para todos los participantes.

Al inicio de este estudio se pretendía que la nueva escuela ética fuera la salvaguarda de los valores morales que sustentan nuestras democracias (Levitsky y Zibblatt, 2018). Ahora sabemos que podemos educar en el respeto hacia la norma, en la legitimidad para con los adversarios y en el repudio de la violencia, por medio de los ámbitos óntico-prácticos. Tenemos que fomentar el autocontrol moral por parte del alumno, algo que no solo se alcanza mediante la estimulación reflexiva hacia su libertad moral, o eleuteronomía; también se consigue mediante un proceso colectivo de diálogo que incluye argumento en forma de leyes, y sentimientos, en forma de cordialidad. Es decir, buscamos una eleuteropatía por la que el conjunto determine su voluntad moral (Cortina, 2007).

El valor como idea individual y como experiencia subjetiva se reúne así en la exposición a juegos con diferentes órdenes jurídicos, a través de los cuales el alumno conoce sus deberes. Escoger dichas situaciones es función del educador, debe hacerse con un estilo, una estrategia y una evaluación determinados. En cuanto al estilo, el profesor debe promover con una actitud positiva varios comportamientos, a saber (Marín, 1976, pp.75-76): los alumnos deben dialogar y respetarse entre ellos, deben cooperar, aprender el sentido de la justicia, respetar las normas y ser sinceros.

Por su parte, la evaluación de nuestra educación ética puede realizarse mediante una reflexión, escrita o hablada, en la que el alumno explique los comportamientos vividos en el juego y los argumentos por los que ha decidido actuar de determinada manera. La evaluación moral debe incluir así una autoevaluación. Otra posible forma de evaluar la consecución de valores morales, menos enriquecedora, es mediante la observación y valoración de los mismos, según sean positivos o negativos. En este supuesto, el profesor deberá juzgar los actos que han acontecido en un juego como justos o injustos (Marín, 1976). Conviene que el motricista conozca los estudios sobre

resolución de conflictos en educación física de Pere Lavega Burgués. Los juegos suscitan conductas conflictivas y perversas, en ellos se incumplen las normas del juego (Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015). La actitud del profesorado, y su evaluación, debe orientarse hacia la consecución de conductas motrices ajustadas que respeten las normas mediante diferentes estrategias: modificando reglas, intervención sobre el alumnado protagonista del conflicto... (Sáez de Ocáriz et al., 2014).

Otras estrategias más generales, adaptadas de la obra de Ricardo Marín (1976), son:

- a) Selección de ámbitos-óntico prácticos estimulantes: eligiendo juegos cooperativos, como pueden ser los desafíos cooperativos o la práctica de deporte en naturaleza, estaremos estimulando la cohesión grupal que caracteriza a nuestras democracias.
- b) Exposición pública de los valores morales: la ética debe volver a ocupar un lugar en nuestras aulas, haciendo especial hincapié en la relación con nuestros congéneres.
- c) Diálogo y reflexión durante las clases: los juegos son un excelente campo para hablar sobre los fenómenos sociales: un jugador traicionado en pelota sentada tiene muchas cosas que decir, al igual que un líder en un desafío cooperativo. La excitación en las prácticas corporales lleva implicada muchas cosas además de sudor y risas, debemos favorecer una comunicación después de cada juego, en la que los alumnos aprendan a manifestar aquello que conocían, pero que no sabían que conocían. El método socrático aplicado a los juegos puede resultar de especial interés para suscitar valores morales.
- d) Plasmación por escrito de estas reflexiones: el alumno debe enfrentarse a cuestiones éticas y poder expresarlas. El campo de los juegos tradicionales, y en concreto el de los juegos paradójicos, ofrece interesantes oportunidades con respecto a esta estrategia. ¿Se imaginan un diario de educación física en el que los alumnos expongan cómo se han sentido y qué han aprendido de los juegos?
- e) Interdisciplinariedad: La iniciativa por esta nueva escuela ética no puede entenderse sin la ayuda de nuestros compañeros en los diferentes departamentos que conforman las escuelas
- f) Evaluación de las actitudes: es complicado evaluar la conducta y voluntad humana, los futuros esfuerzos educativos deben apuntar en esta

dirección. Aunque contamos con la herramienta de la autoevaluación, es necesario desarrollar otras de mayor objetividad.

El punto c) expuesto por Ricardo Marín coincide con el modelo educativo que se extrae de Piaget y Kohlberg para el desarrollo moral en educación, el cual se centra en la resolución de conflictos por medio del diálogo colectivo (Hersh et al.,1984, p100). Este proceso educativo está formado por una serie de pasos, a saber:

1. Comprender la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva del desarrollo.
2. Entender los elementos que promueven el crecimiento moral, en especial el conflicto cognitivo.
3. Desarrollar consciencia de temas morales, relacionando los problemas con dilemas hipotéticos y reales.
4. Desarrollar estrategias de interrogación: preguntando por qué, usando ejemplos personales, clarificando y resumiendo etc.
5. Crear una atmosfera facilitadora en clase: haciendo grupos, animando la interacción...
6. Anticipar las dificultades en la práctica: anticipando los efectos, reconociendo las limitaciones verbales...
7. Experimentar el conflicto cognitivo personal como profesor.

El diálogo moral resulta una de las mejores herramientas para suscitar los valores morales que se expresan por medio del juego:

Vemos la educación para el desarrollo moral pasar a una segunda fase, en la que el énfasis se ponga en la integración de debates morales con otros objetivos educacionales. Estos pueden ser materia de aprendizaje en curricula revisados o en el aprendizaje de como asumir responsabilidades como miembro ciudadano de una sociedad democrática. Ambos aspectos de esta segunda fase están todavía en preparación, porque se está esa trabajando en los detalles. Su suerte creemos que dependerá de la dirección y los profesores dispuestos a adaptarlos a su propia búsqueda para establecer escuelas justas. (Hersh et al, 1984, p.181)

Es aquí donde generamos nuestra aportación: la educación física también puede educar en valores morales a través de ese diálogo, que debe replicarse en las redes de interacción motriz. Para ello, el motricista deberá escoger juegos cuya lógica interna refleje la potencia de la institución liberal o el diálogo de una actividad democrática.

5. *Exitus*

Bajo el imperio de Adriano (117-138 d.C.) la red de calzadas romanas alcanzó una extensión nunca antes vista: el territorio conquistado quedaba conectado desde Portugal hasta Siria. Todos los caminos giraban en torno a Roma, pero como bien sabemos, no todos caminos conducen a Roma. La vía iusmotriz que pretende fundar el ensayo es relativamente nueva: frente a los casi sesenta y siete millones de pasos romanos que componían la red vial del imperio, mi humilde contribución a la educación física comienza con cinco:

A) Los deportes fomentan la rectitud jurídica por medio de la coacción institucional.

Los deportes colectivos, en especial los deóntico-jurídicos, son los más parecidos estructuralmente a nuestros estados democráticos. Por medio de este tipo de prácticas el alumno conoce el efecto de la sanción, y también vivencia la necesaria regulación que una autoridad externa aplica sobre sus actos. Y es que los juegos deportivos, como ámbitos óntico-prácticos que son, permiten una decisión colectiva que únicamente es posible mediante “un entendimiento previo sobre una comunidad de valores y normas preferentes” (Parlebas, 2017).

No podemos despreciar el efecto de adaptabilidad social que genera el deporte y su técnica, estas prácticas deben ir ocupando un lugar menos vistoso entre la globalidad de las actividades ludomotrices, y no “el lugar” por excelencia. Tal como dice Parlebas (2017): “sería absurdo no tener en cuenta estos comportamientos preferidos por la sociedad, pero sería igualmente absurdo reducir el campo de las actividades motrices a esos comportamientos” (p.190).

Conviene destacar que la potencia deportiva del combate, enardecida por el ímpetu juvenil, resulta ser la génesis irracional del estado (Ortega y Gasset, 1967). Esta concepción del deporte como impulso organizado de conquista, deseo que remite a la exogamia de las culturas primitivas, se relaciona con la “tensión deportiva” expuesta en la obra de Eric Dunning y Norbert Elias. En este sentido, el deporte sería la reinterpretación posmoderna de los mecanismos conductuales de combate, cuya reacción exige la aparición de un orden o estado. El deporte tiene un poco de Proserpina, es guerra entre hordas y también es unidad normativa, invierno y primavera.

B) *Los juegos tradicionales se autorregulan jurídicamente y permiten vivenciar procesos instituyentes.*

Parlebas (2017) expresa en *La aventura praxiológica* cómo los juegos deportivos tradicionales son colectivamente instituyentes; por el bien de todos es mejor ponerse de acuerdo. Estas prácticas suponen una mayor asimilación de las reglas, pues se vivencian de una manera más directa. Esto inicia un debate sobre si la presencia de un árbitro o agente dirimente indica una desconfianza en el grupo para autogobernarse, o si reduce la adquisición de esquemas corporales normativos.

Lo que resulta evidente es que los juegos tradicionales manifiestan una efectividad pedagógica asombrosa, generan sociodinámicas complejas y sus reglas parecen estar compuestas por multitud de normas deónticas, similares a las de nuestra vida diaria.

Los juegos tradicionales se parecen más al derecho que los deportes en cuanto a la influencia de la moral se refiere, pues los modelos relacionales de estos juegos se asemejan en mayor grado a los que se dan en la vida real. En este punto distingo personalmente entre la moral impuesta y refinada por los deportes, y la moral que se adquiere por medio del juego en los deportes tradicionales.

C) *Sociomotricidad, ausencia de competición y creatividad, son las máximas de la sociopedagogía del mañana.*

Las situaciones sociomotrices resultan las más adecuadas debido a las dinámicas de grupo que en ellas se generan, permitiendo así la unión entre individuo y sociedad:

La lógica interna de situaciones motrices cooperativas sin competición orienta a los jugadores a participar activamente en el diálogo, la empatía, la toma de decisiones compartida y una continua comunicación motriz con el resto de compañeros para conseguir alcanzar los objetivos del juego. Por todo ello, este tipo de acciones educativas favorecen la vivencia de experiencias agradables, debido a la presencia de una interacción motriz positiva entre todos los participantes, circunstancia que cala en lo más hondo de las personas. (Lagardera et al., 2018, p.36)

Se ha observado, vía sociométrica, cómo el volumen de relaciones entre un grupo de alumnos se incrementa, tras la exposición a juegos sociomotores de cooperación. No podemos permitir que:

El modelo de relación social que haya que promover sea el de la dominación y la sumisión, hacia el que tendería, inevitablemente, toda pedagogía cuyo eje doctrinal e institucional fuera la competición. Parece preferible organizar la práctica deportiva desde la perspectiva de la cooperación y la tolerancia con los demás. (Parlebas, 2017, p.184)

Parlebas (2017) también destaca el importante papel que las prácticas expresivas tienen para el desarrollo de la creatividad, así como la importante motivación que las prácticas naturales suscitan en el individuo. No es de extrañar que los campamentos de verano resulten ser una de las experiencias más enriquecedoras para los niños, ya que habitualmente cumplen con los criterios expuestos. Por último, decir que se debe recurrir tanto a prácticas con contabilidad, como a prácticas sin contabilidad de resultado.

D) Los juegos paradójicos desarrollan el autocontrol ante la ambivalencia relacional.

Los juegos paradójicos en los que se da un doble vínculo nos otorgan la posibilidad de controlar nuestra emotividad frente a una situación conflictiva y llegar a dominarla:

La paradoja lúdica, lejos de ser patológica, puede ser educativa, ya que ofrece al niño la ocasión de enfrentarse corporalmente a poder de los otros, la ocasión de desarrollar la tolerancia ante las tensiones. Mediante el cuerpo y el juego, mediante el conflicto, los niños aprenden a soportar diferentes tipos de ambigüedad y a construir ante los demás su personalidad afectiva. Hay que permitir el juego dentro del juego: jugar a la paradoja ya es aprender a enjugarla. (Parlebas, 2017, p.378)

Dado que las tensiones continuas constituyen una parte integral de cualquier régimen parlamentario, en el que se libran numerosas batallas no violentas según reglas firmemente establecidas, el nivel de tolerancia a las tensiones... (Elias y Dunning., 1992, p.41)

Son, en resumen: el conflicto motriz que suscita valores morales de tolerancia.

E) *La cualificación del motricista es indispensable.*

Parlebas (2017) indica reiteradamente la importancia de un buen motricista, pues de él dependen los objetivos educativos y la capacidad de modificar los juegos para conseguir los efectos deseados. Y es que el secreto de la educación pasa por el dominio de las situaciones a las que se exponen los alumnos, competencia que debe manifestar un educador motriz cualificado. El autor es tajante:

El problema clave es la cualificación de los animadores. Todo el análisis de las conductas motrices que hemos intentado perfilar será papel mojado en manos de un pseudoanimador sin formación seria. (Parlebas 2017, p.227)

No solo influye la cualificación, los motricistas deben adherirse a la perspectiva humanista:

Sólo una cuidada formación científico-pedagógica permitirá educar al educador en el respeto a lo que se es, en la comprensión de lo que se ha sido, y en la guía hacia lo que se puede llegar a ser; solo desde una verdadera perspectiva humanista e puede formar a un paidagôgós que no vuelva a ser esclavo, ni de ideologías ni de supersticiones. (Martínez de Santos, 2017, p.37)

Estos cinco puntos permanecen impasibles como los retos de una educación física ética todavía por construir. La introducción del diálogo moral en las clases de educación física, la crítica al desprecio de los deportes, o la importancia de los juegos cooperativos para la educación democrática, son algunos de mis esfuerzos por rescatar un especial rumbo, hasta ahora perdido, entre las nuevas generaciones de profesores. Es hora de recuperar los valores de la ciudadanía:

¡Trámites, normas, cortesía, usos intermediarios, justicia, razón! ¿De qué vino inventar todo esto, crear tanta complicación? Todo ello se resume en la palabra civilización, que, al través de la idea de *civís*, el ciudadano, descubre su propio origen. Se trata con todo ello de hacer posible la ciudad, la comunidad, la convivencia. [...] Civilización es, antes que nada, voluntad de convivencia. (Ortega y Gasset, 1969)

La juventud de este capitán, al asalto de un imponente galeón, hace las veces de escudo ante las incoherencias que se hayan podido cometer. Con el paso de los años el destino revelará el precio a pagar por mi singular osadía: recurrir al derecho para comprender los juegos, sus normas y los valores cívicos que encierran. La pericia de los motricistas dependerá de su grado de comprensión del fenómeno jurídico que es el

juego, de su habilidad para resolver los conflictos lúdicos y de su capacidad para hacer de una simple clase un reflejo de la mejor comunidad. Al fin y al cabo, el hombre solo es hombre a través de unos valores que, en el marco de una sociedad justa, lo unen al resto.

6. Bibliografía

- Barbut, M. (1962). Sur quelques ouvrages récents de praxéologie mathématique. *L'Homme*, 2(3), pp.121–124.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial LOHLÉ-LUMEN.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Bentham, J. (1996). An introduction to the principles of morals and legislation. (J. H. Burns y H. L. A. Hart, Eds.). New York: Oxford University Press Inc.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cohn, J. (1966). *Pedagogía fundamental*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo (España): Ediciones Nobel, S.A.
- Descartes, R. (2008). *Discurso del método y meditaciones metafísicas*. (O. Fernández Prat, Ed.) (2a Edición). Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Etxebeste, J., Urdangarin, C., y Lagardera, F. (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz: la etnomotricidad, pp.15–24.
- Escudero Muñoz, J. M., Guarro Pallás, A., Martínez Cerón, G., & Riu Sala, X. (2005). *Sistema educativo y democracia*. (Ministerio de Educación y Ciencia, Ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- García Morente, M. (1975). *La filosofía de Kant*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg* (Madrid). 1984: Narcea S.A. ediciones.
- Hobbes, T. (1983). *Leviatán*. (C. Moya & A. Eschotado, Eds.) (2a edición). Madrid: Editora Nacional.

- Ibáñez-Martín, J. A. (1981). *Hacia una formación humanística*. Barcelona: Editorial Herder.
- Kant, I. (1988). *Lecciones de ética*. (R. Rodríguez Aramayo y C. Roldán Panadero, Eds.). Barcelona: Editorial Crítica S.A.
- Kelsen, H., y Urfalino, P. (2014). *Les fondations de la démocratie*. *Raisons Politiques*, 53(1), p.23.
- Kelsen, H. (1994). *Teoría general de las normas*. México, D.F.: Editorial Trillas S.A.
- Kohlberg, L., C. Power, F., & Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J., y Alonso, J. I. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional [Qualitative Methodology in the Study of Traditional Games]. *Apunts Educación Física y Deportes*, (134), pp.20–38.
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Levitsky, S., y Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Locke, J. (1990). *Segundo tratado sobre el gobierno civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil*. (C. Mellizo, Ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñon Editorial, S.A.
- Martínez de Santos, R. (2017). Prólogo. En *La aventura praxiológica* (p.37). Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte.
- Martínez de Santos, R. (2007). *La praxeología motriz aplicada al fútbol* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Martínez-Santos, R. (2018). Word games or playing words? On the juridical nature of sporting games | ¿Juegos de palabras o palabras que juegan? Sobre la naturaleza jurídica de los juegos deportivos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), pp.183–194.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Editorial Tecnos S.A.
- Moreno, J. L. (1941). Foundations of Sociometry: An Introduction. *Sociometry*, 4(1), 15.
- Nash, J. (1951). Non-cooperative games. *Anal of Mathematics*, 54.
- Ortega y Gasset, J. (1967). El origen deportivo del Estado. *Citius, Altius, Fortius*, 9(1), pp.259–276.
- Ortega y Gasset, J. (1957). *Ensayos escogidos*. Madrid: Editorial Aguilar.

- Ortega y Gasset, J. (1969). *La rebelión de las masas* (Decimoctava edición). Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. (Instituto Andaluz Del Deporte, Ed.). Málaga.
- Parlebas, P. (2015). *Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Badalona: Editorial Paidotribo.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica: Ciencia, acción y educación física*. (R. Martínez de Santos Gorostiaga, Ed.). Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte.
- Parlebas, P. (mayo de 2019). *La competencia motriz*. Simposio llevado a cabo en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Parlebas, P. (2010). Modélisation mathématique, jeux sportifs et sciences sociales. *Math. Sci. Hum., Math. Soc. Sci.*, 191, pp.33–50.
- Parlebas, P. (2014). Praxiología motriz y fenómeno deportivo en el siglo XXI. *Acción Motriz*, 13(1857), pp.7–20.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica S.A.
- Peirce, C. S. (1988). Cómo esclarecer nuestras ideas. In J. Vericat (Ed.), Charles S. Peirce. El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce) (pp. 200–223). Crítica.
- Ribas Alba, J. M. (2015). *Prehistoria del derecho: sobre una genética de los sistemas jurídicos y políticos desde el paleolítico*. (D. González Romero, Ed.). Editorial Almuzara.
- Robles, G. (1984). *Las reglas del derecho y las reglas de los juegos*. (Facultad de Derecho de Palma de Mallorca, Ed.). Palma: Jorvich S.L.
- Rousseau, J.-J. (2007). *El contrato social o principios de derecho político*. (M. J. Villaverde, Ed.) (5a Edición). Madrid: Editorial Tecnos S.A.
- Rousseau, J.-J. (1990). *Emilio o de la educación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Russell, B. (1980). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega Burgués, P., y March, J. (2014). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(1).
- Sáez de Ocáriz Granja, S. U., y Lavega Burgues, P. (2015). Study of Conflicts in Games Played During Primary School Physical Education Classes. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Fisica Y Del Deporte*, 15, pp.29–43.
- Tomás de Aquino, S. (2003). *El orden del ser: Antología Filosófica*. (E. Forment, Ed.). Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).

Watzlawick, P. (1965). Paradoxical predictions. *Psychiatry*, 28(4), pp.368–374.

Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1991). *Teoría de La comunicación humana*.
Barcelona: Editorial Herder.

Whitehead, A. N. (1957). *Los fines de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Woods, R. G., y Barrow, R. S. C. (1978). *Introducción a la filosofía de la educación*.
Salamanca: Ediciones Anaya, S.A.