



DOI 10.20396/conex.v18i0.8659170

Artigo Original

Signos, metáforas y educación física: conectando Peirce y Parlebas mediante la acción motriz

Raúl Martínez-Santos¹ 

RESUMEN

Sólo podemos pensar mediante signos como las metáforas: procesos semióticos que vinculan varios objetos con ayuda de una evocación basada en la semejanza. “La acción motriz, punta de lanza de la educación física” es una de las metáforas favoritas de Pierre Parlebas, y no le falta razón. Su exploración mediante la lógica triádica de Peirce permite avanzar en el conocimiento de los tres símbolos fundamentales de nuestro ámbito: *la educación física*, entendida como práctica de intervención motriz dirigida por legítimas aspiraciones transformadoras; *la acción motriz*, entendida como punto de encuentro de las conductas motrices que se quieren modificar y las intenciones educativas que les dan valor; y *la praxiología motriz*, entendida como respuesta a la necesidad que los motricistas tenemos de anticipar y organizar correctamente los efectos esperados de las prácticas motrices y los efectos deseados en los proyectos educativos. Pragmatismo y praxiología motriz tienen mucho que aportar a la educación física, aunque sólo sea la excusa para conectar a dos pensadores brillantes que cruzaron los límites marcados por sus respectivos siglos para ir más allá de las herencias recibidas.

Palabras Clave: Educación física escolar. Praxiología motriz. Pragmatismo. Semiótica.

¹ Universidad del País Vasco.

Correspondência:

Raúl Martínez-Santos. UPV/EHU, Facultad de Educación y Deporte, Portal de Lasarte, 71, 01007 Vitoria-Gasteiz, España, Email: raul.martinezdesantos@ehu.es

Recebido em: 15 abr. 2020

Aprovado em: 17 jul. 2020

Signos, metáforas e educação física: conectando Peirce e Parlebas através da ação motriz

RESUMO

Só podemos pensar em signos como as metáforas: processos semióticos que vinculam vários objetos com a ajuda de uma evocação baseada na semelhança. "Ação motriz, a ponta da lança da educação física" é uma das metáforas favoritas de Pierre Parlebas, e não é sem razão. Sua exploração através da lógica triádica de Peirce nos permite avançar no conhecimento do três símbolos fundamentais de nosso campo: *educação física*, entendida como uma prática de intervenção motriz dirigida por aspirações transformadoras legítimas; *ação motriz*, entendida como um ponto de encontro para condutas motrizes que desejam ser modificadas e as intenções educacionais que lhes dão valor; e *praxiologia motriz*, entendida como uma resposta à necessidade que os motricistas têm de antecipar e organizar corretamente os efeitos esperados das práticas motrizes e os efeitos desejados em projetos educativos. O pragmatismo e a praxiologia motriz têm muito a contribuir para a educação física, mesmo que seja apenas o pretexto para conectar dois pensadores brilhantes que cruzaram os limites marcados por seus respectivos séculos para ir além das heranças recebidas.

Palabras Clave: Educação física escolar. Praxiologia motriz. Pragmatismo. Semiótica.

Sings, metaphors and physical education: connecting Peirce and Parlebas through motor action

ABSTRACT

We can only think with signs such as metaphors: semiotic processes that link various objects together with the help of an evocation based on similarity. "Motor action, the spearhead of physical education" is one of Pierre Parlebas' favorite metaphors, and not without reason. Its exploration by means of Peirce's triadic logic allows us to advance in the knowledge of the three fundamental symbols of our field: *physical education*, understood as a motor intervention practice driven by legitimate transformative aspirations; *motor action*, understood as a meeting point for motor conducts to be transformed and educational intentions that value them; and *motor praxeology*, understood as a response to the need of teachers to correctly anticipate and organize the expected effects of motor practices and the desired effects in educational projects. Pragmatism and motor praxeology have much to contribute to physical education, even if it is only the excuse to connect two brilliant thinkers who crossed the limits marked by their respective centuries to go beyond the heritages received.

Keywords: School physical education. Motor Praxeology. Pragmatism. Semiotics.

CREENCIAS, METÁFORAS Y ACLARACIONES

Charles Sanders Peirce (1839-1914) es considerado en la actualidad el más grande filósofo norteamericano y uno de los padres del pragmatismo, corriente de pensamiento a la que pertenecen clásicos como William James, John Dewey y George Herbert Mead (HAACK, 2006). En uno de sus textos, *The fixation of belief* (1877; PEIRCE, 1988), Peirce identifica cuatro métodos por los que llegamos a *fijar nuestras creencias*, entendidas éstas como hábitos que orientan la acción: el de *la tenacidad*, propio de quien es inmune a las evidencias contrarias a la creencia elegida; el de *la autoridad*, empleado por quien impone y uniformiza las creencias de los miembros de su comunidad; el método *a priori*, propio de una metafísica que sólo acepta aquello que concuerda con la razón; y el *método científico*, que se apoya en la experiencia y el razonamiento.

Hace cincuenta años Pierre Parlebas (1934-) declaró: "La educación física será científica, o no será" (PARLEBAS, 1971, p. 15), y nos preciamos de formar parte de un proyecto que intenta guardar fidelidad a aquella declaración de principios hasta sus últimas consecuencias. Una de nuestras creencias más arraigadas es que *la acción motriz es la punta de lanza de la educación física*: una metáfora que Parlebas emplea en varias ocasiones para exponer de manera concisa el resultado de toda una vida dedicada a la pedagogía y la investigación (2006; 2009; 2014). Sin necesidad de constituirse en corriente o método, la educación física praxiológica aspira a dejar a un lado el "polo natural" de Hebert, el "polo cultural" de los deportes y el "polo postural" de las gimnasias, para ofrecer a cambio una concepción *no polarizada*, sino estructural-sistémica, de las experiencias ludomotrices educativas:

Todas las actividades físicas y deportivas, cualesquiera que sean, demandan una actividad corporal que se manifiesta por eso que llamamos en ciencias humanas "conductas motrices", es decir, comportamientos motores observables vinculados a características internas cargadas de significado: motivación, imagen mental, atracción afectiva, autoestima, elementos inconscientes... (PARLEBAS, 2006).

Salvando las distancias, Peirce y Parlebas se propusieron, cada uno su manera, superar los discursos metafísicos y avanzar en el conocimiento de la realidad a partir de las *consecuencias prácticas* que los conceptos empleados tienen sobre la conducta (BARRENA, 2015). El continuo empleo de neologismos, la infatigable búsqueda de una precisión y exhaustividad de corte aristotélico, y la presencia de una perspectiva semiótica que todo lo alcanza, hacen de la conjetura de una estrecha conexión entre pragmatismo y praxiología motriz algo más que una bonita posibilidad que habrá que explorar llegado el momento. Peirce llegó a la *semeiotica* en su esfuerzo por desarrollar una filosofía científica; Parlebas llegó a la semiología en su búsqueda de una ciencia para la educación física; y nosotros debemos llegar cuanto antes a la semiotricidad si queremos aprovechar lo

mejor de un diálogo imposible que, a pesar de todo, ilumina el futuro con una claridad incontestable.

Las metáforas son signos cuyo contenido es fundamentalmente icónico, es decir, que su interpretación está asociada a la apariencia material del objeto o la situación referidos. Como explicaron Lakoff y Johnson (2001) en una obra que se hizo muy famosa, las metáforas no son mera retórica, sino un elemento fundamental de nuestra manera de ver el mundo, de pensarlo y de compartirlo con los demás. La de "punta de lanza" resulta ser una metáfora extremadamente fértil y apropiada, y me propongo mostrarlo mediante el signo triádico de Peirce con tres objetivos en mente: primero, abrir un conexión entre dos pensadores admirables a los que recurro continuamente en busca de respuestas, y de los que siempre recibo nuevas y mejores preguntas con las que seguir avanzando; segundo, poner en juego nuevos recursos conceptuales con la certeza de que el esfuerzo merecerá la pena; y tercero, compartir con la comunidad de la educación física el resultado de esta *exploración cartográfica*: un mapa con el que recorrer los distintos paisajes de nuestro territorio académico y profesional. Además, este ensayo es también un preámbulo para la reflexión-propuesta que sobre un currículo praxiológico de educación física presentamos en este mismo monográfico (MARTÍNEZ-SANTOS; ARACAMA; FOUNAUD; OIARBIDE, En prensa)

Para cumplir con estos objetivos voy dividir la exposición en dos apartados: en el primero expondré los rudimentos de la semiótica triádica, tomando como base la semiotricidad parlebasiana de corte lingüístico y presentando el "interpretante" como elemento clave de toda interacción, ya sea lúdica o conceptual; y en el segundo mostraré que *la acción motriz educadora*, es decir, las conductas motrices que emergen en las clases de educación física, son el signo más avanzado y perfecto de la educación física curricular, el interpretante que da sentido al entramado jurídico-tecnológico de los distintos niveles de concreción curricular, la punta de lanza de la educación física en definitiva.

SEMIOSIS, TRIADAS Y EDUCACIÓN FÍSICA

Parlebas presentó las bases de la semiotricidad en su última serie de artículos en la *Revue Éducation Physique & Sport* (1976-77; PARLEBAS, 2017, p. 277-326). Su lectura resulta imprescindible, ya que no se puede comprender el alcance de la praxiología motriz sin la ayuda de *una ciencia de los signos*. Con esa última serie de artículos Parlebas nos invita a estudiar a otros autores (Jakobson, Prieto, Martinet...) para dejar atrás definitivamente las concepciones mecanicistas que siguen lastrando la educación física. Las conductas motrices*², en

² Todos los términos marcados con un asterisco (*) remiten al *léxico de praxiología motriz* (PARLEBAS, 2001), cuya edición francesa puede ser consultada en línea en la siguiente dirección: <https://books.openedition.org/insep/1067>.

tanto que “organizaciones significantes del comportamiento motor”, son fenómenos semióticos en estado puro, y en pocas situaciones humanas como las ludomotorices se puede entender con mayor claridad que *las personas somos signos* (VERICAT, 1988). La senda semiológica que se traza en aquella serie sobre los universales ludomotores* es, precisamente, la que nos lleva directamente a Peirce, sus categorías y su lógica semiótica: si la acción motriz es la punta de lanza de la educación física, la semiotricidad* es la *clave de bóveda* de la praxiología motriz, y este *giro semiótico*, con el que Parlebas deja atrás las perspectivas mecanicistas asociadas a las técnicas deportivas, nos aboca sin remisión al estudio de *la acción de los signos* que Peirce llamó “semiosis”.

LA SEMIOSIS

La bibliografía de Peirce y sobre Peirce es abundante, también en español, y la página web del Grupo de Estudios Peirceanos de la Universidad de la Universidad de Navarra contiene suficientes traducciones y referencias de Peirce. Quien desee ampliar esta sección encontrará en Castañares (1994), Colapietro (1989) y de Waal (2013) excelentes compañeros de viaje, aunque debe ser consciente de que la curva de aprendizaje puede resultar muy pronunciada. Cornelis de Waal (2013) hace una presentación especialmente acertada de la doctrina de los signos de Peirce, que se puede resumir en los siguientes puntos:

- La *semiología* de Saussure y la *semiótica* de Peirce son proyectos diferentes, tan diferentes como la concepción de signo lingüístico del primero (asociación arbitraria de una imagen acústica y un concepto) y la de signo-representamen para el segundo (algo que está en lugar de otro algo para alguien): en este sentido, el signo lingüístico participa en uno de los muchos tipos de semiosis que se pueden distinguir.
- La fenomenología semiótica de Peirce se deriva de la búsqueda de una *nueva lista de categorías* con la que sustituir las categorías kantianas (espacio, tiempo, etc.), que llegaría a desempeñar un papel fundamental en su filosofía de la mente: “Solo podemos pensar con signos y [] en ese proceso también aparecemos como signos para nosotros mismos” (CORNELIS DE WAAL, 2013, p. 78). Por complicadas que resulten, esta *lista de nuevas categorías (primeridad, segundidad y terceridad)* es también clave para poder teorizar sobre los juegos deportivos, la acción humana y la educación física (BETTI, 2007; GOMES-DA-SILVA, 2011).
- *Cualquier cosa* que pueda mediar entre un objeto y *una mente* permitiendo que ésta se vea afectada por aquel es un signo:

Un signo o *representamen*, es algo que, para alguien, está en lugar de algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo aún más

desarrollado es lo que yo llamo *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su *objeto*. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino solo con referencia a una suerte de idea que a veces he llamado el *fundamento* del representamen (1897, Collected Papers 2.228, cursivas en el original).

Un signo es algo, A, que pone a algo, B, su signo *interpretante*, determinado o creado por él, en el mismo tipo de correspondencia [...] que la que lo vincula a él con algo, C, su *objeto* (1902, New Elements of Mathematics, v. 4, p. 54).

Esta relación de mediación se suele representar como en la figura 1(a), indicando que los tres elementos son igual de necesarios para que el proceso se complete y suceda. Por simple que parezca, un signo es sencillamente, *algo que, para alguien, está en lugar de otro algo*.

- La semiótica aspira a comprender *la acción de los signos*, lo que Peirce denomina *semiosis*: cualquier cosa puede ser un signo; un objeto (que no tiene por qué ser una cosa material) puede generar infinidad de signos; y un signo puede generar infinidad de interpretaciones (que no tienen por qué ser ideas o conceptos). El estudio de cada uno de los elementos de la semiosis y sus relaciones nos ayudará a comprender cómo surgen esos hábitos de interpretación que no son enteramente independientes: "Cada objeto limita, o determina, qué puede ser un signo suyo, y de forma similar cada signo limita qué puede ser un interpretante suyo" (p. 80). Las metáforas, por ejemplo, son mucho más *indeterminadas* que las señales de tráfico, y por eso los poetas no publican multas, ni los policías escriben poesía en sus talonarios...
- La relación objeto-signo puede ser determinada por tres tipos de conexiones (*parecido, causalidad y convención*) que dan lugar a tres tipos de signos diferentes: los *emot-íconos* son interpretables por el parecido que tienen con la composición material y corporal del objeto referido: una expresión facial o gestual, un vehículo, un fenómeno meteorológico...; los síntomas médicos son el mejor ejemplo de *indicio*, ya que resultan informativos por la relación causa→efecto con su objeto: infección→fiebre, fractura→dolor...; finalmente, un *símbolo* resulta eficaz porque obedece a una relación estable entre signo-objeto generada por convención, un acuerdo o una ley, como los signos lingüísticos arbitrarios de Saussure, que determina un uso y no otro con máxima probabilidad de aparición.
- Por último, la interpretación, el efecto de la relación establecida por mediación del signo entre el intérprete y el objeto, puede ser *emocional, energético o lógico*: las sensaciones, los sentimientos, los cambios de estado de ánimo producidos por los signos son ejemplos de interpretantes emocionales; las acciones, no sólo las físicas (un abrazo o un saludo) son

ejemplos de interpretantes energéticos; y los razonamientos, o los hábitos mismos, son ejemplos de interpretantes lógicos.

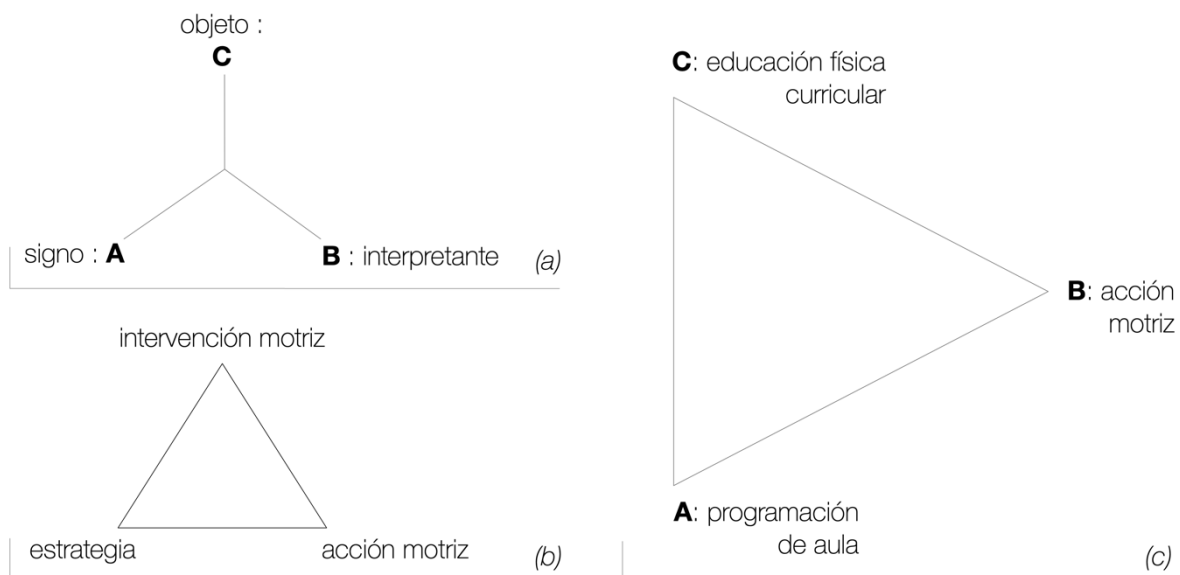


Figura 1 – ¿Triadas o puntas de lanza?

Esta figura muestra la estructura básica *signo-objeto-interpretante* que acabamos de ver, y dos casos concretos de articulación de tres elementos fundamentales de la educación física en dos niveles distintos de concreción: b) la triada [*estrategia de intervención*]-[*intervención motriz*]-[*acción motriz*] mediante la que se conectan las acciones docente y discente en educación física; y c) un primer esbozo de la “punta de lanza” de la que habla Parlebas. En ambos casos la clave no puede ser otra que la acción motriz del alumnado, cuya realización es la *interpretación* de un programa-*signo* (las tareas propuestas por el profesorado) que ha sido producido por una institución-*objeto* (la educación formal) que resulta ser un ámbito curricular cuyo mejor signo es, precisamente, la realización de las conductas motrices *autorizadas* y, por ello, más probables.

DEL PRAXEMA A LA INTERVENCIÓN MOTRIZ

Hace tiempo (MARTÍNEZ-SANTOS, 2007) me di cuenta de que una concepción más compleja de signo e interpretación, como la presentada en el apartado anterior, me permite una conceptualización más sencilla de los fenómenos semióticos. Los praxemas* y los fenómenos de anticipación* y preacción motrices* pueden ser analizados mediante las categorías de Peirce, y su modelo triádico de semiosis facilita comprender la articulación significativa de comportamientos motores que llamamos *interacción motriz**: somos los praxemas que engendramos, los praxemas que nos engendran, por tanto. Un signo, en definitiva.

Tomemos el mismo ejemplo que emplea Parlebas en *La comunicación en-*

mascarada (1971; 2017, p. 307 y ss.) para analizar el praxema –un tiro libre en fútbol al borde del área– e intentemos ver la tríada en acción, no sin antes recordar que el praxema* es la “conducta motriz de un jugador interpretada como un signo, cuyo significante es el comportamiento motor observable y cuyo significado es el proyecto táctico correspondiente tal y como ha sido percibido” (PARLEBAS, 2017 p. 349).

Se ha señalado una falta a diez metros del borde del área grande. El árbitro marca las distancias, se forma la barrera y el jugador con el número diez a la espalda avanza en carrera hacia el balón. Es evidente que cualquier observador, ya sea compañero, adversario, arbitro, entrenador o espectador, puede disfrutar de esta misma situación praxémica, y que a todos se les puede plantear la misma duda: ¿va a tirar a puerta? En todos los casos, los observadores son afectados por el mismo signo comportamental complejo (la postura, la aceleración, la acción de brazos...) del número diez, por lo que las múltiples interpretaciones que cada cual pueda hacer (“sí, va a tirar”; “no, va a centrar”; “no, va a pasar lateralmente”, etc.) son en todos los casos una conexión con el objeto, que es en realidad el sujeto de la acción intencionada: un agente ludomotor que actúa, a su vez, a partir de sus propias interpretaciones. Evidentemente, hay una notable diferencia entre el interpretante emocional de un espectador que siente la palpitación propia de una oportunidad para que su equipo marque, el interpretante lógico de un entrenador que valora el praxema a partir de un plan ya trazado, o el *interpretante motor* de un jugador de la barrera que sale a tapar el tiro del adversario que va a recibir el pase... (MARTÍNEZ-SANTOS, 2007, p. 283) pero no podemos detenernos más en este ejemplo, ya que debemos avanzar en nuestra exploración.

La figura 1(b) muestra una triada diferente que funciona de la misma manera y que nos acerca al tercer objetivo de este trabajo. Se puede establecer una relación significativa y válida entre el objeto [intervención motriz], núcleo operativo de la educación física, el signo [estrategia de intervención], en tanto que manifestación de un determinado ámbito de intervención que se expresa a través de las decisiones de los agentes educativos, y el interpretante [acción motriz], el signo más avanzado posible de ese proceso de intervención que se materializa en forma de decisiones motrices en muchos casos. Es decir: una *estrategia de intervención motriz* (un plan de actividades, una planificación de entrenamiento o una unidad didáctica) es un signo producido por un *agente educativo* (monitor, entrenadora o profesor) que permite conectar la *acción interpretante generada* (una travesía, un ejercicio o un juego) con el ámbito de práctica o intervención que los ha generado (ocio activo, competición deportiva o educación física curricular).

La educación física* es una práctica de intervención que, como tal actividad, se manifiesta (se hace signo) a través las acciones de los agentes educativos. Tomemos, por tanto, como *signos de esa práctica objeto de nuestro estudio*

las estrategias diseñadas por dicho objeto, que no es otra cosa que un tipo de agencia o capacidad de acción: como en el caso anterior, en el que los comportamientos motores de los jugadores están en conexión directa con una capacidad de acción motriz, los comportamientos de los educadores físicos deportivos, en forma de planes de intervención ahora, están en conexión directa con el agente-objeto que los produce. Sin embargo, la noción [intervención motriz] sólo tiene sentido si *la acción motriz educativa opera como su signo-interpretante* más avanzado. En este sentido se puede entender y defender que la acción motriz es la punta de lanza de la educación física, aunque todavía queden un par de pasos para completar su análisis, denominando *motor* al proceso de intervención propio de la educación física.

UNA PUNTA DE LANZA SEMIOTRIZ

¿Es *realmente* cierto que la acción motriz nos permite pensar mejor la educación física? ¿Basarnos en la noción “acción motriz” nos acerca más a una educación física mejor? ¿Encaja este constructo teórico con el resto de elementos fundamentales del sistema educativo? Puedo anticipar respuestas afirmativas a las tres cuestiones, ya que resulta inevitable imaginar este *objeto metafórico* como una sólida reunión de los tres elementos fundamentales del proyecto que compartimos: *la educación física*, entendida como práctica de intervención motriz dirigida por legítimas aspiraciones transformadoras; *la acción motriz*, entendida como punto de encuentro de las conductas motrices que se quieren modificar y las intenciones educativas que les dan valor; y *la praxiología motriz*, entendida como respuesta a la necesidad que los motricistas tenemos de anticipar y organizar correctamente los efectos esperados* de las practicas motrices y los efectos deseados* en los proyectos educativos.

Como ya he comentado la acción motriz es el signo-interpretación más avanzado de la educación física, ya sea entendida como proceso de intervención (figura 1-b) o como ámbito de intervención curricular (figura 1-c), y la de “punta de lanza” es una metáfora tan acertada porque una ligera rotación de la figura 1(b) en el sentido contrario a las agujas del reloj da como resultado iuna verdadera punta de lanza! Lo cierto es que la forma triangular de las puntas de lanza ha cumplido una función relevante en el desarrollo de este ensayo: uno nunca sabe qué va a despertar su curiosidad.

La valoración que se pueda llegar a hacer de una acción motriz “educadora” vendrá posibilitada por la relación que existe entre el objeto “educación” y los signos que produce: al tratarse de una articulación de tres capacidades de acción (la institucional y normativa del objeto educativo, la didáctica de los signos docente, y la motriz de los interpretantes motores discentes), la acción motriz educativa es siempre una verdadera interpretación motriz de esos signos educativos institucionales que llamamos, en su máximo nivel de concreción, tareas, ejercicios, actividades, situaciones-problema, juegos modificados, etc.

Las metáforas llevan en el pecado la penitencia: su apertura de significado y la casi total libertad con la que pueden ser formuladas las puede decir difíciles de comprender y discutibles, por tanto, como medios comunicativos. En este caso el referente que actúa como vehículo es sencillo y su función inmediata: una pieza de metal que fortalece una herramienta sencilla con la que vencer las resistencias y abrirse paso hacia delante. ¿Nos está sugiriendo Parlebas, acaso, que la educación física es más un campo de Marte que un campo de juego? Por si así fuera, y dado que hay indicios racionales de que lo es, afilemos nuestras lanzas y agucemos el ingenio, puesto que, como decían los latinos, *si vis pacem para bellum*.

SIGNOS, CONEXIONES Y ARTICULACIONES

En buena lógica, esta tercera y última parte pretende ser un signo avanzado de la anterior, un signo perfeccionado de la figura 1(c) que ilustra en qué medida la afirmación de que la acción motriz es la punta de lanza de la educación física es mucho más que una bella metáfora. Aceptemos a modo de hipótesis que esa educación física científica a la que aspiramos queda condensada en la triada anterior, una articulación semiótica que, como no podría ser de otra manera, es congruente con la mencionada concepción comunicativa de la intervención motriz ilustrada en la figura 1(b) (MARTÍNEZ-SANTOS, 2019). Si, además, tenemos en cuenta que la semiosis es *un proceso ilimitado*, como dice Peirce, podemos reconocer en esta misma triada la naturaleza empírica de la praxiología motriz, entendida ahora como *una semiótica para la educación motriz* que permite avanzar en la mejor formación de los motricistas³.

Precisamente, este continuo diálogo entre unos planos pedagógico y didáctico perfectamente articulados con la acción motriz educativa nos permite contrastar si los rasgos pertinentes de la lógica interna de las situaciones motrices educativas son, realmente, *diferencias que marcan la diferencia*. Afortunadamente, podemos ser más explícitos, ya que es posible, como se ve en la figura 2, identificar y relacionar en un todo significativo los elementos fundamentales del sistema [educación física curricular]: un sistema abierto en el que los vértices se corresponden con los elementos semióticos ya conocidos, y las aristas se corresponden con la propia del ámbito curricular (la vertical), con la que abre el sistema a la sociedad (la superior), y con la que desemboca en la realidad motriz de nuestra especialidad educativa (la inferior).

Nos molestan tanto la polisemia, los malentendidos y los errores de comu-

³ En realidad, la praxiología motriz, en tanto que ciencia, aspira a ser el *interpretante final* de la acción ludomotriz: el conocimiento compartido total y verdadero sobre la lógica interna de las situaciones ludomotrices al que aspiramos.

nicación que nos cuesta darnos cuenta de que lo sorprendente es que podemos entendernos, compartir nuestras versiones del mundo y construir una realidad social que es puro cambio. Los signos son a veces discutibles, pero deben ser siempre defendibles, si aspiramos a que nos sirvan para dar una explicación racional y operativa de los fenómenos que estudiamos. Este caso no es diferente, y la figura 2 expresa una serie de semiosis encadenadas que parten de una estructura jerárquica de objetos curriculares que pueden funcionar también como signos de otros tantos objetos que necesitamos conocer: el *vector representante* corresponde al proceso por el que se crean los signos de los objetos a partir de las relaciones de parecido, causalidad o convencionalidad antes mencionadas; el *vector interpretante* corresponde al proceso por el que el objeto se hace presente, pero de una forma nueva y mejorada, en alguien que lo hace suyo a su manera, pero no de cualquier manera, y dando como resultado una emoción, una acción o un argumento.

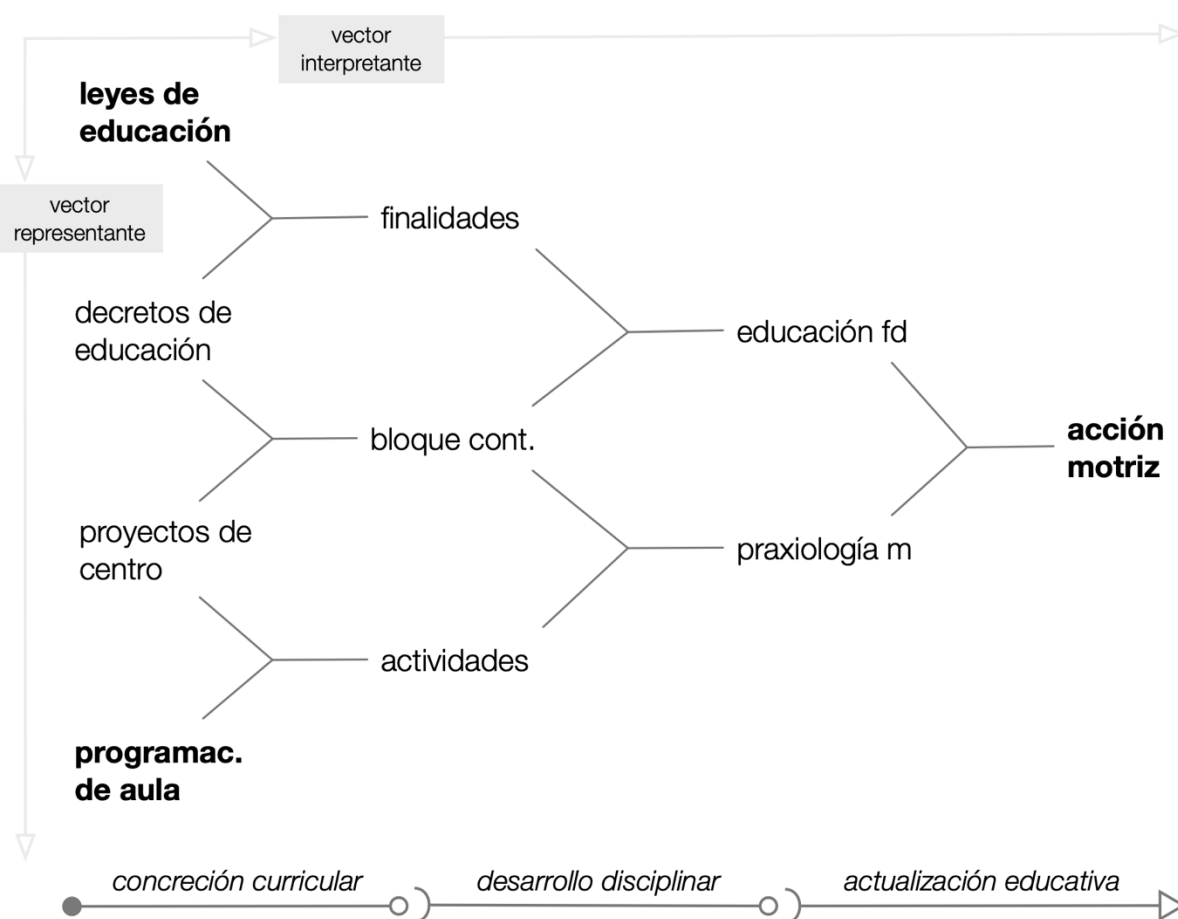


Figura 2 – La acción motriz, punta de lanza de la educación física (curricular).

Conocer es *interpretar* los signos de manera correcta; somos competentes cuando nuestros *hábitos* de interpretación se alinean con nuestras circunstancias; y nuestras *conductas* son signos de las situaciones en las que estos hábitos se manifiestan, se fortalecen o se modifican. En tanto que ejercicio teórico y académico, en tanto que “pedagogía de las conductas motrices”, la educación física debe de ser un sistema de *objetos teóricos* y conexiones como los articula-

dos en el plano generado por los dos vectores semióticos y en el que surgen los tres grandes temas de nuestra profesión: el jurídico-curricular, el académico-disciplinar y el didáctico-procedimental.

EL CURRÍCULO

La educación física curricular es un ámbito e intervención motriz en el que los distintos niveles de concreción están perfectamente identificados. Podemos tomar el nivel inferior como signo del inmediatamente superior (el decreto es un signo de la ley; el proyecto de centro es un signo del decreto; la programación de aula es un signo del proyecto de centro), lo que permite generar tres triadas que se corresponden con cada uno de los niveles de transferencia* de los que habla Parlebas:

- Los *objetivos y finalidades* educativos dan su lugar a cualquier área curricular: en su ausencia no habría manera de justificar la inversión económica que los estados hacen en educación. Este es el *plano legislativo*, el reino del papel que todo lo aguanta, el mundo de la política con minúscula. Sorprendentemente, la ley actual lleva vigente desde 2013, pero en breve será sustituida, y no debemos olvidar que en España las competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas, que las desarrollan mediante sus correspondientes decretos. Todo lo que se pueda alegar a favor de la educación física como medio de educación general (1969 a, b: PARLEBAS, 2017, p. 203 y ss.) es un argumento que adquiere sentido en este nivel de elaboración.
- Los *bloques de contenido* dan sentido al *plano pedagógico* en el que las decisiones empiezan a ser tomadas por los agentes educativos. Cada centro escolar es una unidad educativa plenamente funcional que debe proponer un proyecto formativo tan ajustado a la ley como a sus circunstancias particulares: la interpretación que cada equipo escolar hace de la normativa debe cumplir con las exigencias de transferencia de segundo nivel en cuanto al desarrollo de las competencias asociadas a cada dominio de acción motriz.
- Finalmente, las *actividades físico-deportivas* propuestas por el profesorado en sus programaciones de aula pertenecen al *plano didáctico* en el que la acción legislativa se transforma en acción motriz. La peculiaridad de la experiencia motriz, como bien sabemos, es lo que más nos caracteriza, de igual modo que sabemos que cada actividad genera aprendizajes que conllevan el desarrollo de esquemas corporales propios desde edades muy tempranas (FERNANDES, 2014).

Cada tarea motriz educativa es un interpretante de los distintos niveles de concreción y de cada uno de los planos curriculares, por los que se asciende a

lomos de los distintos *niveles de transferencia educativa**: si el primero corresponde al paso de la acción a la actividad (transferencia intra-específica), el segundo corresponde al paso de la actividad al bloque de contenido (transferencia inter-específica) y el tercero al paso de los contenidos curriculares a las finalidades educativas.

LAS DISCIPLINAS

La segunda fase de esta espiral semiótica nos permite reducir los tres elementos anteriores siguiendo el mismo esquema anterior: el inferior es un signo del superior que induce una interpretación, un signo nuevo del objeto que aporta conocimiento. En este caso vamos a obtener como resultado dos campos de reflexión e investigación que amplían la comprensión de las finalidades, los bloques de contenido y las actividades:

- El área *educación física*, y la propia educación física como disciplina, por extensión, tiene sentido cuando la conexión entre fines y medios de intervención importa, cuando se asume que la existencia de grados, postgrados y departamentos universitarios de o relacionados con la educación física aseguran que esa relación causal entre el objeto axiológico (las finalidades) y el signo instrumental (los contenidos) es evaluable e interpretable. Cualquier propuesta metodológica de alcance medio propone una solución a la siempre discutible conexión entre unas determinadas prácticas motrices (construidas, naturales o institucionales) y unos determinados fines superiores (salud, disciplina o renovación), soluciones todas ellas en forma de argumentos lógicos y discursos académicos con tanta fuerza como la demostrada sobre el terreno.
- La *praxiología motriz*, que tiene como objeto de estudio las situaciones motrices propias de la educación física, pone bajo control del motricista tanto los grandes conjuntos de actividades como las situaciones aisladas; tanto las categorías ludodeportivas como cada juego deportivo; tanto los dominios de acción motriz como los rasgos pertinentes. La praxiología motriz es, en este caso, una respuesta muy elaborada y pertinente al eterno problema de la relación entre las categorías generales de pensamiento (los conceptos y las definiciones, las clases y las categorías) y los casos particulares de la realidad (los juegos y las tareas, las conductas y las acciones motrices), por lo que encaja perfectamente como interpretante colectivo de una comunidad de expertos.

Los avances de la educación física y la praxiología motriz van de la mano, y tan importante resulta reivindicar el carácter científico de la segunda como no arredrarse ante el carácter ideológico de la primera. Parlebas ha tenido siempre mucho cuidado en separar ambos discursos, y por eso, precisamente, resultan tan pertinentes sus propuestas, las pedagógicas y las epistemológicas (PARLE-

BAS; 20017).

LA INTERVENCIÓN MOTRIZ

La intervención motriz es la intervención educativa propia de la educación físico-deportiva, la correspondiente a los *motricistas**: se realiza mediante tareas motrices, moviliza conductas motrices, evalúa competencias motrices... No es de naturaleza motriz, pero pertenece al campo de la motricidad, y por eso podemos afirmar con rotundidad que *la acción motriz* es la punta de lanza de la educación física, como muestra la figura 2, ya que opera como un signo avanzado y perfeccionado de una praxiología motriz surgida, a su vez, de la educación física.

Esta coherencia semiótica nos permite confiar en la fortaleza de nuestro proyecto, y no sólo en teoría: su propia configuración conceptual pone *en primera línea de combate* a los agentes verdaderamente importantes, y permite dar pleno sentido al *giro copernicano* que nos alejó del movimiento para acercarnos al ser que se mueve. La correcta gestión de las acciones motrices movilizadas en las clases o los entrenamientos es el meollo de la competencia de los motricistas que aspiran a impactar de forma significativa en las distintas dimensiones de la personalidad.

Es decir: el constructo [acción motriz], en tanto que realidad digna de estudio y objeto académico digno de ser enseñado, da sentido a la acción investigadora, a la acción pedagógica y a la acción ludomotriz, un sentido que será mayor cuanto mejor sea nuestra interpretación. Ya sea *educación, pedagogía o enseñanza de las conductas motrices*, la educación física dispone de los recursos suficientes para comprenderse a sí misma, justificar su presencia en la universidad, formar a profesionales competentes y proponer experiencias educativas significativas, puesto que, hablemos de conocimientos declarativos o procedimentales*,

No podemos conocer nada excepto lo que *directamente* experimentamos. Así todo lo que podemos de algún modo conocer se relaciona con la experiencia. Todas las creaciones de nuestra mente no son sino retazos de experiencia. Por tanto, todas nuestras ideas no son sino ideas de experiencias reales o traspuestas (1908; PEIRCE, 1996).

La falta de espacio nos impide matizar el empleo que hace Peirce de *idea*, pero *esta acción motriz interpretante* de la educación física se convierte con suma facilidad en signos de otros objetos cuya exploración forma parte esencial de la actividad praxiológica: la competencia motriz (PARLEBAS, 2018), la lógica interna* y la etnomotricidad*, sin ir más lejos.

EL FIN DE LAS METÁFORAS

El fin de las metáforas es no tener fin, ya que están especialmente indicadas para la estimulación de los procesos semióticos creativos que expanden los límites del significado de lo ya sabido. Imágenes, analogías y metáforas conforman la triada de signos icónicos, aquellos que establecen con el objeto una relación de semejanza. Parece ser que Peirce no dedicó demasiadas palabras a la metáfora (ANDERSON, 1984; HALEY, 1999), lo que no significa que no dijera lo suficiente como para sustentar el estudio de este mecanismo cognitivo fundamental que es, como sabemos, un recurso fundamental para la vida cotidiana (LAKOFF; JOHNSON, 2001). La semiótica de Peirce *no es sólo una doctrina de signos*, ni la semiosis es una mera producción ilimitada de significado. La semiótica es una vía para comprender la experiencia humana y los procesos cognitivos que nos permiten ser como somos:

La cognición presupone lógicamente una cognición previa; la cognición no tiene un inicio absoluto, pero tiene un inicio. La cognición es un proceso continuo, causado por signos, cuyo significado no puede constituirse con independencia de la experiencia; el significado está fenomenológicamente enraizado (SØRENSEN; THELLEFSEN; MOTH, 2007, p. 568).

Sin embargo, no por ilimitada deja la semiosis de tener límites, y espero que este ensayo no sólo llegue a su fin por incapacidad y agotamiento, sino por haber satisfecho las expectativas que albergaba, es decir, por haber mostrado de forma suficiente que *la acción motriz es realmente la punta de lanza de la educación física*. Si la base de las metáforas es la iconicidad, la figura 2 *debe de ser verdadera*, ya que es extremadamente parecida a una punta de lanza... Es posible que, habida cuenta de la distinción que Anderson (1984) hace entre los niveles creativo y convencional de la metáfora, lo que de creativo tiene esta exploración permite ampliar nuestro conocimiento sobre los dos grandes símbolos vinculados en ella: la educación física y la acción motriz.

Espero haber alcanzado también el segundo de mis objetivos, y que este texto sea un acicate para consultar las obras de referencia apuntadas. Creo firmemente que tanto el pragmatismo como la semiótica triádica asociados a Peirce, nos van a permitir consolidar el proyecto praxiológico estableciendo puntos de contacto pertinentes con otras disciplinas y perspectivas científica. Lo que me lleva directamente a mi primer objetivo: es difícil estudiar a fondo aquello que no se admira, pero mas difícil resulta no admirar aquello que se estudia a fondo, ya sea semiótica, ya sea praxiología. La ciencia, el método privilegiado por nuestros dos autores, nos permite sacudirnos las dudas y su cortejo de incomodidades, fijando creencias que son otras tantas oportunidades de dudar, no a la manera cartesiana, sino a la manera mundana: el rechazo radical del idealismo de Descartes y la *continuidad mundo-cuerpo-mente* son, sin duda, otros dos puntos de conexión entre Peirce y Parlebas dignos de exploración.

Este cambio de paradigma hacia la semiótica se enfrenta a evidentes y serias dificultades. La primera es epistemológica, ya que la semiótica no es una ciencia sencilla, si es que alguna lo es, ni aparentemente necesaria, o lo es mucho menos que las demás. La segunda es institucional, ya que toda innovación teórica de calado supone, en mayor o menor medida, la obsolescencia de las teorías hasta el momento vigentes y un cambio en las relaciones de poder. La tercera es la afectiva, ya que el desarrollo de una ciencia propia supone un esfuerzo del que hemos sido apartados continuamente en educación física por parte de expertos en las disciplinas *básicas y fundamentales*.

El de Peirce no fue el primer intento de hacer de la filosofía una ciencia, ni el de Parlebas fue el primer intento de hacer una ciencia para la educación física. Una de las principales críticas recibidas por el pragmatismo es su relación con *la verdad*, acusado frecuentemente de tomar por verdadero sólo aquello que satisfaga los *intereses prácticos* de la persona o el investigador. Sin embargo, entendida correctamente como la búsqueda de la mayor claridad posible a partir de las *consecuencias prácticas de nuestras concepciones*, sólo en la lucha con esa realidad educativa que pone a prueba nuestras creencias y expectativas podemos reconocernos como una verdadera comunidad científica. En la clausura del Coloquio de Praxiología Motriz de Argel de 2017, Parlebas nos recordó, precisamente, que la ciencia “no es una labor solitaria, sino solidaria”, una conexión más con quien sólo llamaba ciencia a la vida de quienes “más o menos en intercomunicación, se ayudan y estimulan unos a otros al comprender un conjunto particular de estudios como ningún extraño podría comprenderlos” (1905; PEIRCE, 1987).

Separados por siglos y océanos, Peirce y Parlebas pertenecen a mundos tan distantes que sólo pueden hacerse uno en nuestra imaginación. Pero si hay algo que maestros y profesores de educación física valoramos es lo aparentemente invisible y lo intangible, los anhelos y los temores que surgen y se esconden al jugar, al escalar, al nadar... La educación física es campo de batalla, en la academia, pero es también, sobre todo, campo de sueños, en la escuela, en las acampadas, en los campeonatos... (1975; PARLEBAS, 2017, p. 229 y ss.). Nos preciamos de imaginar mundos mejores, de movilizar creativities propias y ajenas, de educar, en definitiva, para un futuro que sólo existe en nuestra imaginación. Nadie se sorprenderá, pues, de que, puestos a imaginar, yo haya imaginado a Peirce y Parlebas paseando por la verde Nueva Inglaterra o la luminosa París, hablando de signos y códigos, explicando conductas y hábitos, y llegando a la conclusión de que la praxiología motriz no es otra cosa que el interpretante final, siempre en construcción, de una acción motriz que, evidentemente, es la punta de lanza de la educación física...

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado coincidiendo con una estancia de investigación en el Grupo de Estudios Peirceanos del Departamento de Filosofía de la Universidad de Navarra (<https://www.unav.es/gep/>), dirigido por Jaime Nubiola.

REFERENCIAS

- ANDERSON, D. Peirce on metaphor. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, v. 20, n. 4, p. 453-468, 1984. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/40320065>.
- BARRENA, S. *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*. Machado: Machado, 2015.
- BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Journal of Physical Educaiton*, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- CASTAÑARES, W. *De la interpretación a la lectura*. Madrid: Iberediciones, 1994.
- COLAPIETRO, V. M. *Peirce's approach to the self. A semiotic perspective on human subjectivity*. Albany: State University of New York Press, 1989.
- FERNANDES, E. *Sport, Représentation du corps et Socialisation: Vers un décryptage d'un monde de symboles: comment observer ce que nos enfants apprennent?* Éditions universitaires européennes,, 2014.
- GOMES-DA-SILVA, P. N. *O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2011.
- HAACK, S. (Ed.). *Pragmatism, old and new: Selected writings*. New York: Prometheus Books, 2006.
- HALEY, M. C. Metaphor, mind, and space: What Peirce can offer Lakoff. In: SHAPIRO, M. (Ed.). *Peirce Seminar Papers: Proceedings of the International Colloquium on Language and Peircean Sign Theory*. New York: Berghahn Books, 1999. p. 417-440.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. 5. ed. Madrid: Cátedra, 2001.
- MARTÍNEZ-SANTOS, R. *La praxeología motriz aplicada al fútbol*. PhD doctoral thesis - Educación Física y Deportiva, University of the Basque country, Vitoria-Gasteiz, 2007. Disponible en: http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/8779%20MtzDeSantosTH.pdf.
- MARTÍNEZ-SANTOS, R. La intervención motriz como proceso comunicativo: innovación, tradición y formación de formadores. In: ALONSO, S. et al. (Ed.). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos*. Madrid: Dykinson, 2019. p. 1472-1483.
- MARTÍNEZ-SANTOS, R.; ARACAMA, A.; FOUNAUD, M. P.; OIARBIDE, A. Principios y subprincipios para un currículo praxiológico de educación física. *Conexões : educação física, esporte e saude*, v. 18, 2020. En prensa.

- PARLEBAS, PIERRE. Plaidoyer pour l'éducation physique. 1. Une discipline enfin autonome? *Le Monde*, Paris, p. 1 y 11, 26 agosto 1969, 1969a.
- PARLEBAS, PIERRE. Plaidoyer pour l'éducation physique. 2. De la magie à la recherche scientifique. *Le Monde*, Paris, 27 agosto 1969, 1969b.
- PARLEBAS, PIERRE. Pour une épistémologie de l'éducation physique. *Revue EP&S*, n. 110, p. 15-22, 1971. Disponible en: <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70110-15.pdf>.
- PARLEBAS, PIERRE. Jeu sportif, rêve et fantasie. *Sprit*, n. 5, p. 784-803, 1975
- PARLEBAS, PIERRE. *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2001. 84-8019-550-9.
- PARLEBAS, PIERRE. L'action motrice, fer de lance de l'éducation physique. *Les cahiers de EPS*, 34, p. 5-10, 2006. Disponible en <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38460>.
- PARLEBAS, PIERRE. La acción motriz: punta de lanza de la educación física. *Revista de educación física*, n. 113, p. 5-12, 2009.
- PARLEBAS, PIERRE. L'agir : fer de lance de l'éducation physique. In: Les journées "Jean Zoro". Les courants en EPS : Chimère ou réalité, 2014, Nanterre (France). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=k8Do17zIeKA>.
- PARLEBAS, PIERRE. *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física*. Málaga: Junta de Andalucía, 2017.
- PARLEBAS, PIERRE. Une pédagogie des compétences motrices. *Acción motriz*, n. 20, p. 89-96, 2018. Disponible en http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/20_8.pdf.
- PEIRCE, C. S. The nature of science. In: STUHR, J. (Ed.). *Classical American Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1987. p. 46-48.
- PEIRCE, C. S. La fijación de la creencia. In: VERICAT, J. (Ed.). *Charles S. Peirce. El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica, 1988. p. 175-199.
- PEIRCE, C. S. Un argumento olvidado en favor de la realidad de Dios. *Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie Universitaria*, XXXIV, p. 1-106, 1996.
- SØRENSEN, B.; THELLEFSEN, T.; MOTH, M. Metaphor and cognition from a Peircean perspective. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 43, n. 3, p. 562-574, 2007. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/40321205>.
- VERICAT, J. *Charles S. Peirce. El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica, 1988.