

## Heziketa fisikoa Heziberri berrian: gidalerroak eta argudioak azaltzen

*Physical education in the new «Heziberri»: principles and argument explained*

Raúl Martínez-Santos<sup>1</sup>, Asier Oiarbide<sup>1\*</sup>, Astrid Aracama<sup>1</sup>, María Founaud<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Hezkuntza eta Kirol Fakultatea  
Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz, Álava/Araba

<sup>2</sup> Hezkuntza Fakultatea  
Universidad de Zaragoza, Zaragoza

**LABURPENA:** Euskadiko Oinarrizko Hezkuntza arautzen duen *Heziberri 2020* plana bukatzeaz dago. Testu hau heziketa fisikoaren arloak Heziberri berrian izan beharko lituzkeen irizpideen aurkezpen bat da. Jakina da indarrean dagoen dekretuak akzio motorren zientziaren hainbat kontzeptu gako hartzen dituela bere baitan, jokabide motorra edo portaera motorra kasu. Orain berritzeaz dagoelarik, egokia ikusi da akzio motorrean oinarritzen den eta praxiologiarekiko koherentea den heziketa fisiko batek izan beharko lituzkeen irizpideak azaltzea. Heziketa fisikoaren barne logika aurkeztu ondoren, berariazko berezitasuna ematen dion akzio motorra kontutan hartuz, esku-hartzea osatzen duten arlo legegile, pedagogiko eta didaktikoak azaltzen dira. Beti ere akzio motorrean oinarritutako heziketa fisikoak arlo horietako bakoitzean bete beharko lituzkeen gidalerroak erakutsiz. Heziketa fisiko moderno bat eraikitzeko zutabeak jasoz eta irakasleon jarduna argituz eta zentzuz betez, Heziberri berrian jokatutako motorren hezkuntza bermatzea da xedea.

**GAKO-HITZAK:** oinarrizko hezkuntza, heziketa fisikoa, akzio motorra, praxiologia motorra, Heziberri 2020.

**ABSTRACT:** *Heziberri 2020, the plan that regulates basic education in the Basque Country, is coming to its end. This paper is a reflection on the elements to be taken into account when designing the new plan. It is known that the existing decree includes several key concepts of the science of motor action, such as motor behaviour or motor conduct. Now that it is about to be reviewed, it has been found appropriate to set out the criteria for a physical education based on motor action and consistent with praxeology. After the introduction of the internal logic of physical education, the legislative, pedagogical, and didactic areas of intervention are explained by considering the motor action, which gives and assures its distinctive characteristics. Our aim is to set the foundations of a modern physical education on a rationale able to explain and give sense to the action of physical educators.*

**KEYWORDS:** *basic education, physical education, motor action, motor praxeology, Heziberri 2020.*

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Asier Oiarbide. UPV/EHU. Gorputz eta kirol saila. Hezkuntza eta Kirola Fakultatea. Lasarteko atea, 71. 01007, Vitoria-Gasteiz (Álava/Araba). – asier.oiarbide@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0003-3363-6116>

**Nola aipatu / How to cite:** Martínez-Santos, Raúl; Oiarbide, Asier; Aracama, Astrid; Founaud, María (2021). «Heziketa fisikoa Heziberri berrian: gidalerroak eta argudioak azaltzen». *Tantak*, 33(2), 29-47. (<https://doi.org/10.1387/tantak.22236>).

Jasotze-data: 2020/11/13; Onartze-data: 2021/03/15.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2021 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA

2010. urtean, Lisboan, Europako Hezkuntzaren Ikuspuntu Batzarrean «ikasleriarentzako oinarrizko kualifikazioak» definitu ziren. Batzar hori Europako Erreferentzia Markoaren eraketa abiapuntua izan zen, *gako* diren zortzi kompetentzia garatu zirelarik. Bizitza osorako ikasketa prozesuan, garapen pertsonala lortzea, hiritar aktiboak izatea eta kohesio soziala eta ezagupenaren gizartearentzat lana lortzea zituen helburu. Bide horretatik abiatuta, Euskal Autonomia Erkidegoan, *Heziberri 2020* planaren barnean, 2016. urtean 236/2015 Hezkuntza dekretua argitaratu zen. Dekretuak bi irizpide berriztatzaile zituen: alde batetik, Oinarrizko Hezkuntzarako dekretu bakarra zen, hau da Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntza barneratzen zituen; eta bestetik, curriculuma kompetentzietan oinarritzen zen.

*Heziberri 2020* funtsezkoak izan diren bi erreferentzian oinarritzen zen. Alde batetik, Unescorako Delors txostenak (1996) definitzen dituen *hezkuntzarako lau zutabeak* jasotzen zituen: ezagutzen ikasi, egiten ikasi, elkarrekin bizitzen ikasi eta izaten ikasi, jakintza arlo guztietan zeharkakoak diren kompetentziak hain zuzen. Eta bestetik, Europako Erkidegoen Batzordeak (2006) gomendatutako oinarrizko kompetentziak jasotzen zituen, kompetentzia motorra barne. Irizpide horietan, euskal hezkuntza sistema, bere ikasgai eta ezagupen eremuen bidez, eraldaketa sakona eman nahian azaltzen zitzaigun.

Heziketa fisikoari dagokion curriculuma ere beste ikasgaietan bezala kompetentzietan oinarritzen zen eta, besteak beste, *jokabide motor*, *egoera motor* edo *eginkizun motor* terminoak aipatzen ziren lehenengo aldiz, guztiak akzio motorrean oinarritutako heziketa fisiko baten funtsezko kontzeptuak. Aipatzeak baino garrantzia handiagoa zeukan esanahiak, jakinik akzio motorraren ikuspuntutik heziketa fisikoa jokabide motorren heziketa bezala ulertzen dela (Parlebas, 2016, 46. or.). Garrantziaren zeinu da, bestalde, 236/2015eko Dekretuaren II. eranskin orientatzailean «jokabide motorra» 13 bidez aipatzea. Ahaleginean, jada ezagunak eta aski erabiliak diren *psikomotor* eta *soziomotor* terminoak ere aipatzen ziren.

Neurri batean behintzat, esan daiteke curriculum horrek akzio motorra aztergai duen praxiologia motorraren iturritik edaten zuela. Zeinu horiekin doidoia Heziberri jokabide motorraren heziketan beste urrats bat egitera bideratzen gintuela zirudien, betiere, aztergai horren eredu teoriko-zientifikoa babesten duen praxiologia motorraren bidez. Zientziaren printzipioei jarraituz heziketa fisiko koherente bat egiteko ezagutza euskarri paregabea (Parlebas, 2020, 7. or.).

Aipamen hori ez da oinarririk gabekoa. Akzio motorrean oinarritutako heziketa fisikoa ez da zenbaitek deituriko korrante bat (Zoro, 2002, 84-87. or.), ezta ere orain bat-batean etorri zaigun azken bitxikeria. Denbora asko pasatu

da 1959an Parlebasek lehen artikulua idatzi zuenetik (2017, 51-55. or.) eta harrizkero han eta hemen onartu da.

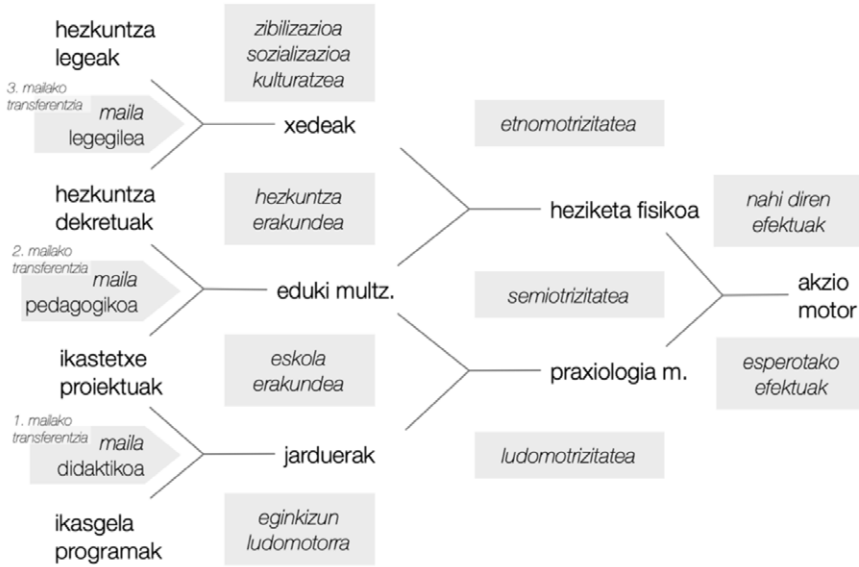
Egungo egoeran eta jakinik Heziberri berriztatzeaz dagoela, egoki ikusten da hasitako bidea zabaldu, egokitu eta pausoz pauso egitea. Maite dugun heziketa fisikoa indartu eta aldarrikatzeko bidea egitea. Baina, akzio motorraren ikuspuntutik, Heziberri, sistema pedagogiko koherentea al zen? Galdera horren erantzun bila, interesgarria izan daiteke akzio motorraren ikuspegitik koherentzia izateko bete behar dituen irizpide eta ezaugarriak argitzea; arlo legegilean, didaktikoan eta pedagogikoan ororentzako eta orotariko heziketa fisiko batek bete behar duena aztertzea.

Parlebasentzat (2006) «akzio motorra heziketa fisikoaren gezi-burua da», eta metafora polit hori heziketa fisikoaren egitura ulertzeko ezin hobe. Bide horretan abiatzeko, ulergarritasuna areagotzen lagunduko digun irudia aurkezten dugu (Martínez-Santos, 2020, 11. or.). Bertan heziketa fisikoaren antolamendu egitura azaltzen da eta heziketa fisikoaren erpina den akzio motorrak egitura guztiari zentzua eta koherentzia ematen dio.

Hezkuntzako legeak *kulturizatzea, sozializazioa eta zibilizazioa* biltzen dituenek, hezkuntza instituzioak xedeen arabera eduki multzoak zehaztu behar ditu. Behin hori zedarriz, *eskola erakundeak* eduki multzo eta jardueren arteko eremuan murgiltzen dira eta ikasgelako programan eginkizun motorrak proposatzen dira. *Eduki multzoak eta jarduerak* proposatu eta zehazteko praxiologia motorra ezinbesteko egiten da eta xede eta eduki multzoekin heziketa fisikoa gauzatzen da.

Literatura zientifikoan jadanik aspaldian ohikoak diren *etnomotrizitateak, semiotrizitateak eta ludomotrizitateak* osatuko dituzte praxiologia eta heziketa fisikoaren arteko eremuak. Kultura barneratzea, zeinu motorrak interpretatzea eta ludikotasun motor aberatsa, gure arloak dituen altxorak dira. Eta harri bitxi horiek gauzatzeko modu bakarra esku hartze eta oinarri zientifikoan kokatzen den *akzio motorra* da. Jada badakigu heziketa fisikoan lortu nahi diren efektuak praxiologiaren bidez aurreikus daitezkeela. Hori jakinik, esperotako efektu bihurtzen dira eta akzio motor egoera proposatuz lortutako efektu (Parlebas eta Dugas, 1998, 44. or.). Urratsez urrats hara hemen gezi-burua, akzio motorrean oinarritutako heziketa fisiko koherente eta zentzuduna.

Heziketa fisikoaren egitura eta norabidea azalduz, hurrengo orrialdeetan ulerkorragoa egiten saiatu gara, akzio motorrarekiko koherentzia hori maila guztietan azalduz. Kontzeptu eta terminoek, dagokien tokian dute zentzua eta hori eginez irakasleari esku-hartze koherente bat egiten laguntzea eta bere jarduna argudio aberats eta ukaezinez osatzea nahi da. Heziberri berria akzio motorrean oinarrituko bada, irakasleok jakin beharko dugu, egoera motorrak proposatuz, legea betetzeaz gain printzipio pedagogiko eta didaktikoak ere betetzen ote ditugun. Argi azalduz ulergarritasuna eta argudioak hiru maila horietan agertzen direla.



1. irudia  
**Heziketa fisiko-praxiologiko baten barne logika**

Jarraian, sistema ulertu eta gauzatzeko printzipio legegile, pedagogiko eta didaktiko horien ulermena aurkezten ditugu, helburua gure jardunak zentzua baduela erakustea izanik: bai ikastetxeko zelai edo kiroldetitik dekretura eta baita ere lege idatzitik eskolako jolastokira.

## 2. LEGEA BETEZ ASKATASUNAK ZEDARRITZEN

Nahiz eta zientzia eta bere irakaskuntza libreak diren adierazpena 1849an Europan gauzatu (González del Valle, 1981, 318. or.), heziketa formalean denak ez du balio. Derrigorrezko esku-hartzearen izaerak duen ezaugarria da hori. Norberak nahi duena irakasterik ez dago. Heziketa fisikoan irakasleak jarduerak proposatzerako garaian legea mugatzailea da, zedarritu egiten du eta hori beha daiteke hezteko askatasunaren, irakasteko askatasunaren eta katedra askatasunaren bitartez.

Gaur egun derrigorrezko hezkuntza, batxilergo edo lanbide heziketako moduluetan katedra askatasunari dagokionez lege arau berezirik ez dago, eta katedra askatasuna eta irakaste askatasuna nahasten dira (Nando eta Sanz, 2019, 530. or.). Hala eta guztiz, irakaskuntza ez-unibertsitarioari dagokion aplikagarritasuna argituta gelditu zen Auzitegi Konstituzionalak 5/1981ean emandako epaian:

A la vista de los debates parlamentarios, que son un importante elemento de interpretación, aunque no lo determinen, [...] el constituyente de 1978 ha querido atribuir esta libertad a todos los docentes, sea cual fuere el nivel de enseñanza en el que actúen y la relación que media entre su docencia y su propia labor. (§9.2)

Onarpen horretatik uler daiteke irakaskuntza-askatasunak berekin darrarela, irakaskuntza askatasunez garatzea, betiere irakasleek betetzen dituzten irakasle postuak ezartzen dituen mugen barrenean (art. 20.1 c). Tomas y Valiente epaile ezagunak beste hiru magistraturekin emandako bozka partikularrak katedra askatasunaren mugak argitzen laguntzen du:

La libertad de cátedra está limitada por el respeto a los derechos contenidos en el Título I de la Constitución [sobre los derechos y deberes fundamentales] y a los preceptos de las Leyes que los desarrollen; lo cual obliga, en la medida en que el derecho a establecer un ideario educativo (art. 34.1 de la L.O.E.C.E.) es un complemento del derecho de los padres recogido en la Constitución (art. 27.3), a conectar libertad de cátedra e ideario educativo y a interpretar en este sentido los términos del art. 15 de la L.O.E.C.E. Implica también el reconocimiento, como límite específico de aquella libertad, de «la protección de la juventud y de la infancia»; el grado de madurez personal de los destinatarios de la enseñanza y el nivel científico de los conocimientos que a ellos se han de transmitir condicionan la amplitud de la libertad que cada profesor puede ejercer: amplitud muy variable en relación con quienes enseñen en los centros escolares regulados por la Ley Orgánica 5/1980, ya que en ellos se comprenden desde los más elementales niveles de enseñanza hasta los cursos del Bachillerato y de Orientación universitaria, más cercanos y a la enseñanza universitaria.

Arauk eta epaiak argiak eta zehatzak ez diren arren, hezteko, irakasteko askatasuna eta katedra-askatasuna beren artean uztarturik eta bata besteak mugaturik agertzen dira. Irakasteko askatasunak mugatzen du katedra-askatasuna eta hezteko askatasunak, berriz, irakasteko askatasuna. Pertsona erdigune duen hezkuntza baterako askatasun horien definizioek argi eta garden azaltzen dute beren artean dagoen menpeko erlazioa:

- *Hezteko askatasuna* etorkizuneko beste hiritar guztiek bezala garapen pertsonalerako aukera berdina izatea da.
- *Irakasteko askatasuna*, William Jamesek azaldu bezala (Talissee eta Hester, 2004), marko demokratiko plural batean hiritar desberdina izatea bermatzen duten garapen pertsonalerako aukerak eskaintzea.
- *Katedra-askatasuna* oinarritzko funtzio sozial bat betetzea da, betiere arrazoi zientifiko eta juridikoen mugen barrenean.

Mailaketa argia da eta inork gutxik zalantzan jartzekoa. Legea bete eta eskolan nahi dena irakastea ezinezkoa da, printzipio juridikoa ez baita beteko. Baina katedra-askatasuna eskubide bat da, irakasteko eta hezteko askatasunen gatibu dagoen eskubide bat. Eta eskubide horiek heziketa fisikoan ere gauzatu behar dira, bakoitzari bere eremua eta maila egokituz.

## 2.1. Heziak izateko eskubidea eta hezteko eskubidea

Hezkuntza eskubidea baloreekin lotzen da; denok dugu heziak izateko eskubidea. Oinarrizko derrigorrezko hezkuntza dohainik izatean hiritar guztiek eskubide hori gauzatzeko bermatu nahi da. Baina eskubide horren ifrentzuan gizarteak guztiengan ezartzen duen hezteko eskubidea dago. Hiritarrak hezia izateko eskubidea du, baina aldi berean heztekoa. Paradoxa hori ulertzeko, nahikoa da estatua, zerga-sistema eta hezkuntza nola antolatzen diren aztertzea. Harreman horrek justifikatzen du hezkuntzak xedeak izatea eta, Luhmannek adierazi bezala, «sistemak, mantendu dadin, bere inguruari entregatu behar dizkion errendimenduak» adieraztean datza (Joas, 2013, 208. or.). Hezkuntzarekin xede bat bilatzen da eta balorea xede horretarantz eginikoa da, modu horretan hezkuntza prozesua orientatuz (Expósito *et al.*, 2018, 4. or.).

Behin hori argiturik eta heziketa fisikoaren erreferentzia akzioa dela jakinik, xedea argi geratzen da: *akziorako kompetentzia*, dekretuan agertzen den kompetentzia motorra garatzea. Gizakiak aktore kokatuak gara, kreatibitatez erantzuten dugun gizon-emakumeak (Colapietro, 2009, 1. or.), eta, horrenbestez, norbera ezagutzeko, besteekiko erlazioan murgiltzeko eta ingurunea miatzeko egoera ludomotorren multzoa baino hobeagorik ez dago. Xedeek ez dute balio heziketa fisikoa definitzeko (Parlebas, 2017, 84. or.), baina bizirik irauteko beharrezkoak dira. Heziketa fisikoan xedea, akzio motorren bidez akziorako hezteak da: irakasle adituek prestatu eta gidatutako eginkizun motorretan jokabide motorrak eginez hezteak.

## 2.2. Praxiologia bitarteko

Xedea finkatuta, hurrengo urratsa bitartekoa argitzea da, izan ere, irakasteko eskubidea horretarako ardura eta gaitasuna dituenaren bidez gauzatu daiteke bakarrik. Bitarteko guztiek ez dute uzten helburu oro lortzen eta teoria guztiek ez dute akziorako hezten. Akzio motorren bidez akziorako hezteak, beharrezkoa du teoria praxiologikoa. Hezkuntza ororen xede diren norberaren ezagutza eta dominioa, ingurunearekiko harremanaren ezagutza eta besteekiko harremanaren ezagutza gauzatzeko, kontzeptu praxiologikoen beharra ezinbestekoa egiten da. Jokabideak eta akzioak, kirol jokoak eta eginkizunak, egoerak eta barne logikak, eta beste hainbat arlok

laguntzen digute dimentsio anitzeko pertsona osotasunean hezten, ulertzen eta orientatzen:

Jokabide motorraren kontzeptuak eskenatokiaren erdian kokatzen ditu akzioan dagoen banakoa eta bere pertsonalitatearen adierazpeneko modalitate motorrak. Futbolari batek defentsa gainditu eta golera jaurtitzeko duenean, 100 metroko atleta batek keinu azkar baten bidez lekukoa bere kideari pasatzen dionean edo eskrima egiten duen tiratzaile bat bere aurkariaren gainera botatzen denean, ezin dugu konformatu ekoizpen motor horiek gorputz-makina bezala ulertzen den «mugimendu» termino sinpleetan aztertzearekin.

Pertsonaren oinarritzko dimentsioak jokoan jartzen dituzten jokabide motorrak dira: dimentsio biomekanikoa, zalantzarik gabe, baina baita afektiboa, erlazionala, kognitiboa eta adierazpeneko ere: gure futbolaria beste jokalariekin komunikatu behar da, zantzu egokiak antzeman eta erabaki arriskutsuak hartu; erreleboetako lasterkariak partekatutako akzio batean dagoela ulertu behar du; eskrimariak distantziak ebaluatu, norabidea kalkulatu eta aurkariarengan zalantzak sortu behar ditu keinu egokiak eginez<sup>1</sup>. (Parlebas, 2016, 46. or.)

Jokabide motorrean oinarria ezarriz, heziketa fisikoa pertsonaren garapen integralerantz bideraturiko proposamen egokia da. Izakia konplexua denez gero, konplexutasunetik abiatuz erantzun ahal izateko, hezkuntzaren xedea konplexutasunerako heztea izan beharko luke (Zabala, 1999, 10. or.). Izan ere, hezkuntzako esku-hartzeetan pertsonalitatearen osotasunean eragitea edo eraldatzea bilatzen da (Parlebas, 2017, 215-218. or.). Osotasun hori osatzen duten dimentsio guztietan, hala nola, dimentsio kognitiboan, afektiboan, erlazionalean, sorkuntzazkoan, erabakiak hartzeari dagokionean eta erreferentzialean. Akzio motorraren bidez akziorako hezteko praxiologia beharrezko egiten da: bideak eta jomugak bat egiten dute.

### 2.3. Metodologia oro esku-hartze motorrean

Ikusi dugunez irakaslearen jarduna askatasunerako hezia izateko eta askatasunerako hezteko eskubideen menpe dago, eta proposamen pedagogiko guztiek hori betetzea nahi dute. Halaber, proposamen didaktiko oro esku-hartze motorren dimentsio ezberdinekin, estilo, estrategia edo ebaluazioarekin lotzen da (Martínez-Santos, 2019, 1476. or.). Mamira joanez, heziketa efektuak lortzeko, nahi diren efektuak lortutako efektu bihurtzeko,

---

<sup>1</sup> Euskara ez den beste hizkuntza batzuetatik eratorriak diren aipu guztiak autoreek itzulitakoak dira.

ezinbestekoa da eskolako praktketan eginiko zereginen esperotako efektuak ongi kudeatzea. Hori egiteko, zientzia lagun dugu eta ikerketen emaitzek, irakaslearen jarduna orientatuz, nahi diren efektuak lortutako efektu bihurtzeko aukerak areagotu egiten dituzte. Zientzian oinarritzen den heziketa fisiko-zientifikoak eman, kendu eta derrigortu egiten du. Irakaslearen hautatze erabakia ona izan dadin laguntzen du:

Heziketa fisikoa ez da zientzia bat, baizik eta praktika bat, hau da, dago-kion gizarteko arau eta baloreen menpe dagoen jokabide motorren heziketa bat. Hala ere, zientifiko izatea aginduzkoa da. Medikuntza ez da zientzia bat baina ikerketen emaitzetan oinarritzen da eta, modu berean, heziketa fisikoa marko zientifiko batean aritu behar da. (Parlebas, 2016, 8. or.)

Akziorako heziketa fisikoa *egitura, genesis eta motrizitatea* elkarrekin batera doazen heziketa fisiko bat da (Parlebas, 2017, 3. atala). Hori bistakoa egiten da bai ludomotrizitatea aztertzerakoan eta baita ere ikaskuntza, transferentzia eta moldaketa fenomenoak ulertu eta aztertzeko unean. Zailentzarik gabe irakaskuntza praxikoak esku-hartzeari zentzu pedagogikoa, oinarri juridikoa eta argudio zientifikoak ematen dizkio: geroz eta gehiago dira akzio motorren ikuspuntutik argitaratu diren ikerketa zientifikoak. Harrokeriarik gabe eta zintzotasunez adieraz daiteke bere ardurapean di-tuen pertsonen *konpetentzia motorrak* (Parlebas, 2018) garatzeko eta gure gizarte, kultura, instituzio eta zientziak espero dutena betetzeko bitarteko-rik egokiena jartzen ez duenak ezjakintasuna edo arduragabekeria izango duela abiapuntu.

### 3. HEZIKETA ETA LUDIKOTASUNA, BATERAGARRIAK OTE?

Dimentsio juridikoa azertzean argi gelditu da norberak nahi duena irakastea amets bat besterik ez dela. Oinarriko hezkuntza, eta bide batez heziketa fisikoa, lege moduan sortutako irakaskuntzaren esku-hartze eremu bat da. Zedarrirituz, hezkuntza-agenteen jarduna erregulatzen du aurrez ezarritako eta baldintzatutako ekintzak, jarritako bitartekoen arabera bideratuz.

Maila juridikoa azalduta, maila pedagogikoaren txanda da. Alderdi pedagogikoak heziketa eta ludikotasuna du oinarri. Eskatutako xedeen eta ditugun irakaskuntza bitartekoen arteko loturaz arduratu behar dugu, akzio motorren logika desberdinez. Hezitzaile askoren aita pontekoa den John Deweyk (1859-1952), bere teoriarik akzioa hartu zuen oinarri pedagogikotzat:

Uste dut benetako heziketa bakarria umea aurkitzen den egoera sozialen ekoizpenek eskatzen dizkioten estimulazioen bidez ematen dela. Eskaera horien bidez unitate bateko kide bezala jardutera bultzatua dago, bere akzio estatusunetatik eta hasierako sentimenduetatik ateratzera eta bere burua



partaide den talde bateko ongizate ikuspuntutik sortzera. Besteek bere akzioei emandako erantzunetatik abiatuz iristen da beren esanahi soziala jakitera, aldi berean bere balioa berengan islatuz. (Dewey, 1897, 3. or.)

Deweyren ustean, eskolak «gaur egungo bizitza ordezkatu behar du, umeak bere etxean, auzoan edo jolas zelaian egin dezakeen bezain erreala eta bizia» (7. or.) izan behar du. Are eta gehiago eta beste urrats bat eginenez, akzioa abiapuntua ez ezik, helmuga, hezkuntzaren xedea ere badela adierazten du: «Hezkuntza, bizitza interesgarri baten bilaketa da, interesa uxatu edo atzeratzen duen bizitza baten ordezkari aktiboki interesatzen garen bizitza» (Goodman, 2007, p. 220).

Joko/jolasak heziketarako indar handia zuten jarduerak ziren Deweyren iritziz, baina joko/jolasak eta hezkuntza binomioak paradoxa batera garamatza; izan ere, ludikotasunak definizioz izaera librekoa dauka, eta hezkuntza, berriz, arautua dago. Eta horrek ez du zerikusirik joko/jolasak heziketa fisikoko eduki izatearekin baizik eta hurrei beren kasa nahi dutena egiten uztearekin. Dewey, Peirce eta halako autoreen ideiak heziketa fisikoaren arloan ulertu eta ezagutzeko Sara Barrenak giltzarri batzuk ematen dizkigu.

Akzioa eta izan ditzakeen ondorioak, zorroztasuna eta imajinazioa bateratuz hipotesi bidezko arrazoiketa, akatsaren balorazio positiboa, autokontrolaren sustapena, ikasleei ikerketa eta komunitatea bultzatzen dizkieten hazkundea eta espiritu zientifiko baten azturen garapena dira hezkuntzarako pragmatismoak eskaintzen dizkigun gakoak. (Barrena, 2015, 162. or.)

Argi dago heziketa fisikoan ere lortu dezakegula beste eremu eta jakintza arloetatik adierazitako kontzeptuei esanahi berri bat ematea guretzat ohikoak diren kontzeptuen bidez: «(kirol) jokoak imajinazioa garatzen uzten du» (Barrena, 2015, 164. or.), «(kirol) jokoak baloreen garapenean laguntzen du», «joko/jolasak eta kirolak adierazpen modu batzuk dira» (166. or.), «(kirol) jokoek arauak betetzen erakusten digute» eta «(kirol) jokoak gure askatasuna sustatzen du»:

(Kirol) jokoak umeari erakusten dio imajinatzen eta arau batzuk betetzen, hauek hazkunde eta sorkuntzarako bi oinarritzko alderdi direlarik, izan ere sorkuntza erabiltzen, ikasi egin behar da arau batzuk dituen sistema baten barrenean izan behar baita. Bestelakoan, ustez sorkuntza zena bitxikeria izango baitzen. (Barrena, 2015, 167. or.)

Egoera motor guztiek, kirol joko instituzionalizatuak barne, formakuntza ahalmena dute, baina hori ez da gauzatuko zorian edo aurreiritzien sinismenean oinarrituz. Xedek lortu ahal izateko egoera motor horiek egoki ezagutzea eta ongi erabiltzea beharrezkoa da.

### 3.1. Akzio dominioak eta sailkapena

«Akzio motorren ezaugarri bereizleen arabera jarduera fisikoen sailkapena» (Parlebas, 2016) gure arlo kurrikularren eduki multzoak modu egokian antolatzeko tresna ezin hobea da. Bertan, jarduera fisiko mota bakoitza akzio dominio batean dago. Sailkapen horren ezaugarri nagusietako bat dominioak elkarren artean baztertzailak eta esklusiboak izatean datza.

Sailkapen hori ez da atzo goizekoa, 1970ean argitaratu zuen Parlebas (2017, 177. or.) «jarduleari eskaintzen zaizkion kirol egoerak» deituz. Harrezkero, ziurgabetasuna (Parlebas, 2001)<sup>2</sup>, erabaki motorra\*, metamotrizitatea\*, akzio printzipioa\*, komunikazio praxikoa\*, praxema\*, inteligentzia motorra\*... eta beste hainbat kontzeptuk osatu dute akzio motorrak ulertu eta aztertzeke modua. Guztiak, motrizitatearen ezaugarri bereizleak ulertu eta analizatzeko garaian aurrerapen galanta bilakatuz.

Ingurune fisikoak eta sozialak jardulearengan ezartzen dituzten harreman motak izanik akzioaren gakoa, bi iturri horietatik sortzen zaion ziurgabetasuna da ondorioa. Jarduleak hartzen dituen erabakiak, direnak direla, jardule eta sistema ludomotorren arteko harremanaren zeinu eta interpretazioak dira eta barne logika deitzen diegu. Eta halaber, barne logika bakoitzean jarduleen pertsonalitatearen adierazpenak jokabide motorrak izango dira.

Jadanik dominioen sailkapena ezaguna bada ere, kideengandik (K), arerioengandik (A) edo ingurunetik (Z) eratorritako ziurgabetasunaren arabera heziketa fisikorako ezinbesteko erreferentzia diren zortzi dominio mota bereizten ditugu:

Oinarrizko arazoetako bat jarduera fisiko eta kirol jarduera multzoaren ulergarritasunari lotutako adierazle objektiboak aurkitzean datza. Ulergarritasun horrek kirol bakoitza bere ezaugarri praxiko nagusien arabera identifikatuko lukeen sailkapen bat utzi beharko luke egiten. Operatiboa den sailkapen bat egitea garrantzitsua da, hau da, ikerketa eta heziketa eragiketetan bihur daitekeena, alegia. Akzio ezaugarrietan oinarritutako sailkapen bat hezitzailearentzako tresna zoragarria bihur daiteke, modu horretan motrizistak ariketa eta jarduera bakoitza bere heziketa- proiektuaren arabera zentzuz eta ezagutzaz aukeratu baitezake. (Parlebas, 2016, 40. or.)

### 3.2. Semiotrizitatea

Dominioen arabera akzio sailkapena heziketa fisikorako ezinbesteko tresna da. Aukera bakarra da etorkizuneko hiritarrak izango diren pertsonen do-

---

<sup>2</sup> \*: Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

minio desberdin guztietan kompetentzia motor maila egokia gara dezaten. Saillkapena erabiliz heziketa fisiko eragile eta eraginkor bat sortzen da.

Erabilpena erosoagoa eta errazagoa izateko zortzi dominio motorrak zazpi bihurtzen dira «simplexeko moten baliokidetasunen arabera, erabilpen praktiko eta eskaera sozialaren arabera berregituratuz» (Parlebas, 2003, 38. or.). Modu horretan, *akzio soziomotorrari* dagozkion hiru dominio lortzen ditugu: kooperaziozkoa (K eta KZ), areriotasunezkoa (A eta AZ) eta kooperazio-areriotasunezkoa (KA eta KAZ). *Akzio psikomotorrari* dagozkion beste hiru: ingurune egonkor batean bakarka modu kuantitati-boan neur daitekeena, ingurune egonkor batean bakarka modu kualitati-boan neur daitekeena ( $\emptyset$ ) eta bakarka ingurune fisiko aldakor batean (Z). Azkenik, zazpigarren dominioa *jarduera fisiko artistikoena*, gorputz adierazpenezko multzoa izango litzateke, kanpo dagoen erreferentzia bati aipua egiten diotenak izanik.

Pauso bat haratago eginez eta berregituratze sakonago baten bidez, bi motrizitate bereiziko lirateke: jarduera fisiko artistikoak batetik eta jarduera fisiko ludomotorrak bestetik. Agerian geldituz eta gogoraraziz, akzio motorraren muina semiotrizitatea dela: «Parte hartzaileen jokabide motorren zeinu sistemen aplikaziora lotutako ikuspuntutik egoera motorren eremu eta jatorria» (Parlebas, 2016, 45. or.). Hori jakinik eta beste edozein kompetentzia bezala, kompetentzia motor bat eskatuz gero, errazago, erosoago eta argiago beha eta azal daiteke kompetentzia semiotor bezala. Eta modu horretara hiru kompetentzia semiotor arlo edo bektore agertzen zaizkigu:

- *Semiotrizitate erlazionalak*, sozioafektiboak: «beren elkar-trukatze motorrei jarduleek ematen dieten balio afektibo eta erlazionalean eragile dena» (Parlebas, 2017, 369. or.).
- *Semiotrizitate erreferenzialak*, «lengoiaren antzekoak, berehalako motrizitatearena ez den eduki bat igortzen dutenak». Batzuetan musikaz lagundua eta itxura ikoniko, sinbologiko eta zantzuzko aldakorrak dituena.
- *Semiotrizitate instrumentalak*, «irabazteko agerikoak diren portae-ren zerbitzura dagoen meta-motrizitate bat eskatzen dutenak». Aurrez aurreko egoeretan gertatzen da. Espazioari dagozkionak ere barne hartzen ditu, baina baita ere bere gabeziari dagozkionak: nagusiki automatismoen ikaskuntza-irakaskuntza prozesuetan aplikatuak. Norberaren semiotrizitatea desagertu egiten da kompetentzia ezari dagokion ziurgabetasunari lotuta.

### 3.3. Etnomotrizitatea

«Garatu diren kultura eta ingurune sozialarekin duten harremanen ikuspuntutik ulertutako praktika motorren eremu eta izaera» da *etnomo-*

*trizitate* (Parlebas, 2001, 227. or.). Kirol jokoan barne logikak (ludomotrizitateak), konpetentzia motor orokorrak (semiotrizitateak) eta kultura ludodeportiboak (etnomotrizitateak) osatzen dute motrizistarentzako oinarrikoak eta eraginkorrak diren kontzeptuen multzoa.

Kategoria ludodeportiboak erreparatuz eraiki zuen Parlebasek bere teoria soziologikoa, heziketa fisikoaren esku utziz altxor eta erronka gisara. Kategoria ludomotorren *ludorama* hiru ezaugarri bereizleen batuketatik abiatuz eraikitzen da: batetik, arauen presentzia edo gabezia; bestetik, lehia; eta, azkenik, instituzionalizazioa (Parlebas, 2008):

- *Kuasijokoak*: arautu gabeko jarduerak dira, informalak, murrizketarik gabekoak. Akzioak dira: ibili, igeri...
- *Joko motorra*: jokoak arautuak daudenean. Denek ez dute aurrez aurrekorik; adibidez, korro edo txalo-jolasak. Jokoak arautuak daudenean kirol jokoak deitzen diegu.
- *Kirolak*: kirol joko instituzionalizatuak dira eta iristen ez direnak kuasikirolak, kirol joko tradizional edo bizikidetzakoak, kaleko joko/jolasak (Bordes *et al.*, 2013) eta bideo jokoak.

Heziketa fisikorako edozein jarduera jasotzen du taxonomiak, hain zuzen kuasijokoak, kirolak eta kuasikirolak, joko/jolas tradizionalak eta «egoera didaktikoak: agindu, gomendio edo iradokizunez adieraziak, hala nola ariketak, egokitutako egoerak, prestaketarako eta heziketarako ariketak eta ariketa askotarikoak (gorputz adierazpena, yoga, eutonia...» (2001, 174. or.). Bistakoa da joko/jolas tradizionalen izendapen berria, bizikidetzako joko/jolasak deituz, bat datorrela semiotrizitate erlazionalarekin. Gainera, Etxebestek erakutsi duen bezala (2002; 2004), joko/jolasaren euskal kontzeptzioak kulturaren eta akzio motorraren arteko lotura ulertzeko eta zabaltzeko bide ezin hobekak ditugu. Aldiz, bideo-jokoan presentziak (exergames bezala ulertuta) akzio motorra eta jokabide motorra ulertzeko mugetan nahaste sakonak eragiten ditu eta lasaitasunez aztertu beharko da. (Bordes eta Martínez-Santos, 2020, 4. or.)

#### 4. EBALUAZIOA

Xedeak eta bitartekoak azaldu ondoren ebaluazioa dugu orain aztergai. Ebaluazioak adieraziko digu ea baldintzetara egokitu garen, egoerekin bat etorri garen eta zereginean lortutako maila zein izan den. Eskolako zeregin bakoitzak erantzun bat eskatzen du eta erantzun bakoitza zentzua duen eta interpretagarria den ekintza bat da. Fenomeno horietako bakoitzean ebaluazioa deitzen diogun balorazio bat agertzen da.

Heziketa fisikoaren esku-hartze objektua, elkarrekintzan dagoen uni-bertsoko errealitate sozial eta materialarekin *aukera* bat, *irekitze* bat edo *gaurkotasan* bat dela onartu dezakegu. Jokoak «mikrogizarte» bat (Par-

lebas, 2017, 381. or.) edo are eta gehiago «mikrokosmos» bat (Guilbaud, 1964) direlako adierazpenek modu horretan hartzen baitute zentzua.

Egoera motorrean parte hartzen duten ikasleen portaera motorrei lotutako esanahiak, interpretagarriak dira semiotrizitate erlazional, sozioafektibo edo instrumentalaren aldetik. Atxikimendu eta traizioak, oroitzapen eta burutapenak, aukerak, eraso eta aldaratzeak... hainbat izan daitezke esanahia duten portaerak, eta hiru funtzio horien arabera interpretagarriak. Eta guztiak, ebaluazioa zentzu itxian hartuz, lotzen dira ikasketa eta esku-hartzearen objektuekin: inteligentzia, konpetentzia eta autokontrolarekin.

Ebaluazioarekin, praktika motorraren eragin erreala nolakoa izan den jakin nahi dugu. Errealitate horren berri ematen diguten zeinuak zeintzuk diren ezagutzea gura izanez eta heziketa prozesuaren garapenaren gidalerroei zentzua emanez.

#### 4.1. Espezifikotasun motorra

Onartuzat jotzen dugu edozein esku-hartze motorrek aztarnak uzten dituela, egokia izan den antolakuntza didaktiko batek sozialki baloratzen diren eraldaketak lortzen dituela. Piagetek (1896-1980) ederki erakutsi zigun inteligentzia akziotik sortzen dela, jokabide motorrek geroz eta garratuago den errealitatearen ezagutza eraikitzen uzten dutela.

(...) Inteligentzia eta kreatibitatea joko zelaietan gertatzen dira, jokabidearen erregulazio instintiboan jada agertzen zirenak. Giza gorputzaren erreflexio aurreko intenzionalitatea ez da espiritualitate purua gainditzen duen animala jokabide baten erlikia, baizik eta organismoaren eta inguru-nearen arteko erlazio tipiko baten egitura. (Joas, 2013, 231. or.)

Joasek adierazten duen bezala «norberaren (aktorearen) gorputzaren instrumentalizazioa bere ulermenerako hipotesi bat behar duen garapen baten emaitza bezala ikusi behar da» (2013, 231. or.). Gai garrantzitsu hori *gorputz eskema* edo gorputz irudiari buruzko ikerketetan jorratu da eta Parlebasek ere azaldu zuen, honela definituz:

Norberaren gorputzaren irudikapen eta bere esku hartze posibilitate dinamikoena, dagokion akzio motorrak ezarritako mugetan, espazio, instrumentu, denbora eta beste pertsonen ezaugarrietara prebentiboki lotua. (Parlebas, 2001, 202. or.)

Le Boulchek sortutako ikuskera psikomotrizistak gorputz eskema ulertu eta erabiltzeko duen patroia estandarrekiko ñabarduraz eta argibidez betez, Parlebasek beste urrats bat eman zuen:

Gorputz eskema ez da isolatu daitekeen errealitate bat, baizik eta kontzeptu bat, praktika adierazpen bat eta horrela erabiliko dugu. Sentsazio bisual, ukimenezko, vestibular, zinetesiko eta abarretan oinarritutako gorputz adierazpenak, guztiz askotarikoak diren errealitateak hartzen ditu barne: jarduera bakoitzak, egoera motor bakoitzak gorputz eskema espezifikoa bat eskatuko du. (Parlebas, 2001, 205. or.)

Baieztape hori argi eta garbi frogatu du Emmanuel Fernandesek (2014), eskolatze lehen urteetan kirol espezializazioa errealitate bat dela azalduz eta marraztutako gorputz adierazpenetan argi erakutsiz, barne logika bakoitzak gorputz eskema zehatz bat eraikitzen duela.

Nahiz eta hori jakin, gorputz eskema ebaluatzeak ez dirudi zentzu gehiegi duenik. Gainera, ez dago argi egin daitekeenik ere. Horren orde irakasleak proposaturiko eginkizun motorrak gainditzeko beharrezko diren baliabideak ebaluatu beharko lituzke. Baliabide horiek hezkuntza xedeetan agertzen diren moduan kompetentzia motorrak izanik. Jokabide motorrak egoera motorretan garatzen dira eta eginkizun motorrei ematen zaizen erantzunetan heziketa xedeak kompetentzia motor gisara azalerraten dira:

Kompetentzia, ingurunearekiko kokatzeko modu global bat da, kanpoko munduarekiko harreman bat, asmatzea, aurrezurre egitea eta elkarrekin partekatzea eskatzen duena. Prozesu horiek guztiak bizipenera eta praktikazaile baten jokabide motorren eguneratzearekin adierazten den pertsonalitatearen baliabideetara daramatzate: jarduten duen pertsonaren jokabide motorren aukerez gain, deusek ez du zentzurik eta honek noski bere ahalmen organikoak akzioan jartzea berekin dakar, baina baita ere (ahalmen) kognitibo, afektibo eta erlazionalak. Eta, hain zuzen, akzio motor hau bere prozesu eta irudikapenetan egitea da proposamen praxiologikoaren bihotzean dagoena. (Parlebas, 2018, 93. or.)

Azalpen argi hori eginik kompetentzia motorra oso kontzeptu interesgarria bihurtzen da eta bere barnean sartzen dira *egiten jakitea* edo *izaten jakitea*.

Edozein kompetentzia lotuta egongo da egoera zehatzek eskatutako jokabide motorren edukiari; izan ere kompetentzia terminoa, aukeraturiko jokabide motor partikularrekin lerrotzen den neurrian, plastizitate eta esanahi aldakorrekoa da. Horrela, kompetentzia informazional batez hitz egingo dugu eta kompetentzia erlazional batez, eta kompetentzia semiotorra proposatuko dugu akzioan ari den pertsonak inguruko estimuluetatik informazio berezia ateratzea adierazteko. Kompetentzia hau, surfean eta baita ere eskubaloian, eskaladan edo tenisean, entrenamenduetan aurreprogramatu gabeko aurre-hartze, enpatia eta aurreakziozko ezusteko adierazpenetan gauzatuko da. (Parlebas, 2018, 93. or.)

Ebaluazioa, Luhmannek aipatzen zuen errendimenduaren balioespena (Joas, 2013, 208. or.), heziketa fisikoan ere egin behar da. Jakinik, eta kontutan hartuz, kompetentzia motorrak bakarrik ebaluatu behar direla, bestela heziketa fisikoak beste ikasgaietatik desberdintzen eta ezaugarritzen duena galduko baitu, berriazko berezitasunari huts eginez.

#### 4.2. Transferentzia interespezifikoa

Gai bakoitzean lortutako efektuen balorazioa, eginkizun motor egokien bidez egin behar da. Ebaluazioko zeregin guztiek, izan behaketa bidez edo neurketa bidez eginak, neurtutakoarekin sentikorrek eta fidagarriak izan behar dute. Eta noski, ebaluatzeko zeregin orok jokabide motorrak martxan jarri behar ditu.

Ikasleak jokabide motor horiek egiten dituzten bitartean irakasleok behatzen ditugunak portaera motorrak dira. Gure interesa da ezagutzea portaera horiek gure helburu den kompetentzia motorrarekiko erakusten dituzten zeinuak. Zeinu horiek jasangarriak, fidagarriak eta bereziak izan behar dute eta ikasgelara egokitutako tresna erabilerrazak. Parteka daitezkeen datuak emanaz, tresna horiek portaerak erregistratzeko aukera eman beharko dute. Eginkizun motorren barne logika izanik portaera horiek erregistratzeko gidari. Horretarako orain arte erabilitako kontzeptuak lagungarri zaizkigu, hala nola kompetentzia motorra, dominioa, akzio printzipioa eta transferentzia.

Aurrez aipaturiko hiru motrizitateetako bakoitzak lemazain desberdina izango du. Motrizitate instrumentalarena, aurrez aipaturiko semiotrizitate instrumentalari dagokiona, akzio dominioen bidez zehaztua egongo da. Bistakoa da garaipenak eta lorturiko markak beti hartu ditzakegula kompetentziaren ebaluaziorako. Baina aukera hori gutxietsi gabe behaketarako eta kalifikaziorako erabil daitezke beste neurgailu batzuk.

Jakina da eskolaren logika ez dela kirolaren logika eta prozesuaren logika ez dela emaitzarena. Ondorioz beste zenbait aldagai erabiltzea egokia izan daiteke; adibidez, Dugas eta Parlebask (1998) ikaskuntzaren transferentzia behatzeko eta kalifikatzeko eraikitako tresna. Erreminta hori doitu eta eraldatu daiteke etapa bakoitza eta irakasle bakoitza kontutan hartuz talde-dueluetako kompetentzia maila baloratzeko. Portaera-kategoria eta kodifikazio-aldagaien sistema bera erabil daiteke eskola maila bakoitzetarako. Gainera parte-hartzaileen kopuru handiago edo txikiagoarekin egiteko aukera emanaz.

Semiotrizitate erreferentzialari dagokion motrizitate artistikoaren ebaluazioak eztabaida ugari eta sakon biltzen ditu bere baitan. Formakuntza teknikoak izan behar duen garrantzia da horietako bat.

Emaitza jakinen derrigortasunei lotu gabe dagoen gorputz adierazpenaren eremuak, banakoa neurririk handiengan desmomifikatu dezake;

izan ere, liberaziora, sorkuntzara gonbidatzen du. Hau da: nahiz eta eza-gututakoan oinarritu, ezaguna dena losintxaz erreproduzituz konformatzera ez du gonbidatzen, hau klasikoa izanik, aurreko gertakizunei esker eboluzio batera gehitzera bultzatuz. Jada erreprodukzio mekaniko bat ez denez, umeari bere baliabide pertsonalak eskatzen zaizkio, bere berez-kotasuna, imajinazioa. Umeez beren esanahiaren arabera jardungo dute eta espazioa adibidez, ez da jada eremu homogeen eta inpersonala, bai-zik eta zentzuak bizi izandako leku bat. (...) Gorputz adierazpenak, tal-de-dinamika batean txertatutako pertsona arteko elkartrukeen bitartez espermentatzen diren agertokiak eskaini ditzake (rol joko batean edo psi-kodrama batean bezala) eta beretan beti presente izango da dimentsio es-tetikoa. (1968: Parlebas, 2017, 196. or.)

Balorazioak funts zientifikoa izango badu, akzio dominio bakoitzak bere konpetentzien ebaluaziorako berariazko sistema eskatzen du. Eta ho-rraz gain gure baliabide didaktikoekin eraginkorragoak eta koherenteagoak izaten laguntzea eskaintzen du.

### 4.3. Diziplinartekotasuna

Funtzio linguistikoa eta sinbolikoa garatuz doazen aldi berean motrizita-tea ere haziz doa. Hitzik gabeko heziketa fisiko bat uler al dezakegu? Kirol jokoak ez al dira ba jokutzen diren hitzak? (Martínez-Santos, 2018). Arau-diaren sorreratik gorpuzten diren arte eta zehaztasun pedagogiko eta didak-tiko desberdinetatik pasatuz, esku hartze motorra, motorrak ez diren gorpuzt zeinuen multzo amaigabea da. Zentzu horretan heziketa fisikoak modu esan-guratsuan lagundu dezake oinarritzko konpetentzia kurrikularrak garatzen.

Ordainetan ordea, laguntza eman eta azpiratzea elkarren baliokide baili-ran, diziplinartekotasunak etengabe gure arloa zapaltzen du (Parlebas, 2017, 57-67. or.). Ondorioz, heziketa fisikoak nekagarria suertatzen den aldarrika-penean borrokatu behar du curriculumean zama ez galtzeko. Nahiz eta bis-takoa izan baliabide ezin hobea dela zeharkakotasuna ebaluazio proiektuetan eraldatzeko garaian. Horrela ekinez, elkarrekin partekatuz, zientzia, artea, lite-ratura eta, noski, motrizitatea etekin gehiago ateratzeko bidean egongo dira.

Akzio motorraren heziketa ahalmena ez da kiroldegira, patiora, igerile-kura edo mendira mugatzen baina beste ikasgaiekiko transferentzia lortzeko beharrezkoa dugu diziplinartekotasunari buelta ematea hauxe egiaztatuz:

Jokoak partaide diren kulturarekin bat etortzen dira, nagusiki bere barne logikaren ezaugarriek kultura horri dagozkion balio eta azpian agertzen den sinbolismoa irudikatzen dituztelarik: botere erlazioak, bor-tizkeriaren papera, gizon eta emakumezkoen irudia, sozialitate mo-duak, ingurunearekiko kontaktua... (Parlebas, 2001, 223. or.)



Modu horretan heziketa fisikoaren aberastasun eta aniztasuna age-rian geratzen da. Beste ikasgaiekin batera, eskubide eta interes guztiarekin klaustroan sartzen da. Izan ere, gure menpe dago kirolak edo joko/jolasak eginez beste arlo batzuei laguntzea. Heziketa fisikoak ere historia, biologia, soziologia edo hizkuntzak eraikitzen eta aberasten baititu.

## **5. HEZIBERRI BERRIAN HEZIKETA FISIKOA: AKZIO MOTORRAREN ZIENTZIATIK ESKOLARA ETA ESKOLATIK AKZIO MOTORRAREN ZIENTZIARA**

Heziberrik urrats handia eman zuen akzio motorraren ikuspuntua aipatzean. Praxiologia motorraren terminologia eta hainbat kontzeptu barneratu zituen heziketa fisikoa zentzuz bete nahian. Irakasle belaunaldi berriei irekitako ate bat izan zen, beren esku-hartzea ongi egokitu eta txertatu nahian. Borondate onez eginikoa baina herren gelditutako pausoa. Pentsamendu zientifikoa eta ikerketak aurrera doaz; heziketa fisikoak, al-diz, eraldatu gabe jarraitzen du, akademia eta esku-hartzea ez dira egoki uztartzen eta hori gauzatu behar dugun agenteok hutsune handiak topatzen ditugu.

Sarritan guk geuk aipatzen dugu nahi duguna egiten dugula, edozerk balio duela eta ebaluazioa arazo bat dela. Hausnarketa hau hori gainditzeko proposamen bat da. Irakasleok egiten dugunari zentzua emateko eta klaustroaren aurrean ukaezinak diren argudioak erabiltzeko eginiko hautua. Gure berariazko berezitasuna den akzio motorra kontutan hartuz heziketa fisikoa gauzatzeko modu bakarra. Heziketa fisiko modernoa *eman eta zabal zazu* goiburua bidez osatua eta jantzia. Irakasle belaunaldi berriei, ezagutza eraikitzen den kausa-efektuan oinarrituz, maila juridiko, pedagogiko eta didaktikoa argitzea eta azaltzea.

Noski, joanak etorria dakarren bezala, eskola, esku-hartze eta irakasleak eginikoak eta bizitakoak ezinbesteko dira hausnarketa teorikorako. Joan etorri horretan eraikitzen baita ezagutza, eta zalantzarik gabe Heziberri berria jakintzan oinarritu beharko da. Ba al dago errealitatea ebidentzia zientifikoz arrazoitzen duen baina lege hobeagorik? Saiakera hau bide horretan eginikoa da. Heziketa fisikoa eta zientzia norabide berean bideratzeko entsegua. Idi pare lanean batera jartzeko ekinaldia. Eskola eta irakaslea irudikatzen duen idia eta akzio motorra sinbolizatzen duena, gurdiari tiraka elkarrekin jartzeko ahalegina. Biak alde banatara tiraka hasiz gero, ez dago goldaketan aritzerik!

Heziketa fisikoa eta legeak hiritarrok eraikitzen ditugu eta hogeita batgarren mendean eraikuntzarako material bakarra zientzia da. Testu honetan agertzen diren argudio eta oinarriek duten argitasuna sendoa da eta Heziberri berrian heziketa fisiko modernoa proposatzeko aukera, bakarra. Norabidea badakigu eta iparrorratza badaukagu, goazen, bada, bidea egitera.

## 6. ERREFERENTZIAK

- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*. Machado.
- Bordes, P., Lesage, T., eta Level, M. (2013). Les jeux collectifs de rue : résurgences ou re-création ? *Staps*, 101(3), 33-46. or. <https://doi.org/10.3917/sta.101.0033>
- Bordes, P., eta Martínez-Santos, R. (2020). ¿Es deporte el eSport? Explorando los límites praxicos del videojuego competitivo. *LÍMITE. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología* (15-16), 1-15. or.
- Colapietro, V. M. (2009). A revised portrait of human agency. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 1(1-2), 1-25. or. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ejppap.961>
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: la educación encierra un tesoro. In. Madrid: España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. E.I. Kellog & Co. <https://archive.org/details/mypedagogicree00dewegoog/page/n2/mode/2up>
- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., eta Difabio de Anglat, H. (2018). Los valores en educación para una educación sin valores. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, V(2.38), 1-27. or. [https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/\\_files/200003736-7c0f57cec2/18.1.38%20Los%20valores%20en%20educación%20para%20una%20educación%20sin%20valores.pdf](https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/_files/200003736-7c0f57cec2/18.1.38%20Los%20valores%20en%20educación%20para%20una%20educación%20sin%20valores.pdf)
- Fernandes, E. (2014). *Sport, Représentation du corps et Socialisation: Vers un décryptage d'un monde de symboles: comment observer ce que nos enfants apprennent?* Éditions universitaires européennes.
- González del Valle, J. M. (1981). Libertad de cátedra y libertad de enseñanza en la legislación española. *Revista Persona y Derecho*(8), 313-327. or. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/persona-y-derecho/article/viewFile/32708/28080>
- Goodman, R. B. (2007). Two genealogies of action in prgmatism. *Cognitio*, 8(2), 213-222. or. <https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/view/12227/9494>
- Guilbaud, G. T. (1964). Théorie des jeux. In R. Alleau (arg.), *Dictionnaire des jeux* (254-270 or.). Tchou.
- Joas, H. (2013). *La creatividad de la acción*. CIS.
- Martínez-Santos, R. (2018). ¿Juegos de palabras o palabras que juegan? Sobre la naturaleza jurídica de los juegos deportivos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), 183-194. or. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1074>
- Martínez-Santos, R. (2019). La intervención motriz como proceso comunicativo. Innovación, tradición y formación de formadores. In S. Alonso, J. M. Romero, C. Rodríguez-Jiménez, eta J. M. Sola (arg.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (1472-1483 or.). Dykinson.
- Martínez-Santos, R. (2020). Signos, metáforas y educación física: conectando Peirce y Parlebas mediante la acción motriz. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, 18, 1-18. or. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659170>

- Nando, J., eta Sanz, J. R. (2019). La autonomía del profesorado no universitario: el derecho a la libertad de cátedra. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23, 517-534. or. <https://doi.org/http://orcid.org/0000-0003-1147-743X>
- Parlebas, P. (1972). Jeux sportifs et sociomotricité. *Revue EP&S*(114), 17-25.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. In J. P. Fuentes eta M. Bellido (arg.), *Primer Congreso Europeo de Educación Física FIEP 2003* (27-42 or.). Diputación de Cáceres.
- Parlebas, P. (2006). L'action motrice, fer de lance de l'éducation physique. *Les cahiers de EPS*, 34, 5-10. or. <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38460>
- Parlebas, P. (2008). Un ludorama exubérant. In D. Lobjoias (Ed.), *Jeux traditionnels et populaires de Picardie et du Nord-Pas-de-Calais*. Engelaere Editions.
- Parlebas, P. (2016). *Heziketa fisiko moderno baterako ikuspuntuak*. UPV/EHU.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física*. Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2018). Une pédagogie des competences motrices. *Acción motriz* (20), 89-96. or. [http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/20\\_8.pdf](http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/20_8.pdf)
- Parlebas, P. (2020). The universals of games and sports. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593877>
- Parlebas, P., eta Dugas, E. (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *Revue EP&S*(270), 41-47. or.
- Talisse, R. B., eta Hester, D. M. (2004). *On James*. Thomsom Wadsworth.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamientocomplejo: una respuesta para la comprension e intervencion en la realidad*. Graó.
- Zoro, J. (2002). *Images de 150 ans d'EPS: l'éducation physique et sportive à l'école, en France*. Amicale EPS.