

JUDO

Una visión diversa II



*Federación Madrileña de Judo
y Deportes Asociados*


Vision Libros

Judo. Una visión diversa II

© De los textos: sus autores

© Editorial: Vision Libros

Calle San Benito 21 Local

Tel: 0034 91 3117696 url: www.visionlibros.com

Vision Libros es marca registrada de Vision Netware S.L.

ISBN: 978-84-9008-000-9

Depósito legal: SE-5512-2011

Printed by Publidisa

Diseño base cubierta: Marian González,

reflejandoelazul@visionnet.es

Distribuye y produce:

Distribuidora de publicaciones C/ Magnolias 35 Bis, Local
28029 Madrid.

Pedidos a pedidos@visionnet.es

www.distribuciondepublicaciones.com

Reservados todos los derechos. Esta publicación no puede ser reproducida, ni registrada, sin el permiso previo por escrito de los titulares del copyright.

Índice

Prólogo	7
Juan Carlos Barco	
Introducción	11
Francisco Valcárcel Robles	
Olimpismo, mujer y judo. Perspectiva histórica	15
Dr. Francisco Luis Gómez Serrano	
Test discontinuo incremental específico de Judo. Una alternativa para la evaluación y mejora del rendimiento en Judo	35
Dr. Alfonso López Díaz de Durana	
Dr. Fernando Nacleiro Ayllón	
Dr. José Manuel García García	
Dr. Gabriel Rodríguez Romo	
Dra. María S. Zakyntthinaki	
Análisis a través de sistemas dinámicos de la efectividad de un programa de rehabilitación después de sufrir una lesión en un Judoka de elite: un estudio de caso	57
J. A. Ospina-Betancurt	
Dra. M. S. Zakyntthinaki	
Dr. C. A. Cordente-Martínez	
Dr. Alfonso López Díaz de Durana	
Coaching aplicado al entrenamiento y a la competición en judo ..	73
Álvaro Merino Jiménez	
Dr. Gabriel Rodríguez Romo	
Dr. Alfonso López Díaz de Durana	
Utilización del judo en un programa multideporte extraescolar para educar en valores a jóvenes desfavorecidos, basado en el Programa de Responsabilidad Personal y Social	83
Yannick Hernández Bourlon- Buon	
Dr. Rodrigo Pardo García	

El entrenamiento para la competición en adultos iniciados..	121
March-Dailos Cerdá Gutierrez	
Mis Tokui Waza en competición	151
Rafael Ortega Fernández	
Entrenamiento de Judo Step	167
Neli Lorenzo Abad	
Iniciación a las kata en Judo.....	175
David Moronta Peña	
Ko Do Kan Ju Do. Ryu de Bu Do.....	181
Pedro Rodríguez Dabauza	
Los juegos: Métodos Creativos y Didácticos de Enseñanza ..	193
José Miguel Urrea Fernández	
Judo y Filosofía. ¿Qué significa que el judo sea un arte marcial? Una reflexión, desde el castellano sobre la palabra ju-do	207
David Navarro González	
La integración socioeducativa a través del judo. El programa para jóvenes del barrio de Ruzafa (Valencia).....	227
Dr. Ramón Gómez-Ferrer Cayrols	
Dr. José Manuel Rodríguez Victoriano	
Las dimensiones sociales y educativas del judo	269
Dr. Ramón Gómez-Ferrer Cayrols	
Dr. José Manuel Rodríguez Victoriano	
Lengua, literatura y judo. La palabra	325
Wladimiro Martín de la Guerra	
Judo aplicado a la Defensa Personal	361
Antonio Guerra Bermudo	

Análisis de las acciones técnicas de las judokas infantiles de nivel nacional	377
Dr. Vicente Carratalá Deval	
Dr. José Manuel García García	
Dra. Raquel Escobar Molina	
Luis Fernández Monteiro	
 Guías para la construcción de un programa de yudo suelo ...	399
Manuel Jiménez Casero	



*La integración socioeducativa a través del
judo. El programa para jóvenes del barrio
de Ruzafa (Valencia)*

Dr. Ramón Gómez-Ferrer Cayrols
Maestro-entrenador nacional de judo, 4º dan
Dr. en Sociología. Ldo. en Ciencias de la Información
Director del club Judokan Valencia

Dr. José Manuel Rodríguez Victoriano
Prof. Departamento de Sociología y Antropología Social,
Universidad de Valencia
1er dan de judo

1. LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DEL JUDO PARA JÓVENES DEL BARRIO DE RUZAFÁ

El presente texto expone los puntos esenciales y presenta los principales resultados del primer año del “Programa de integración socioeducativa a través del judo para jóvenes del barrio de Ruzafa (Valencia)” que viene desarrollándose desde el curso escolar 2008-2009. La realización práctica del programa corre a cargo de la escuela de judo Judokan y está financiada por el Ministerio de Trabajo e Inmigración a través de FUNDAR (Fundación de la Solidaridad y el Voluntariado de la Comunidad Valenciana). La acción educativa se inserta en el marco del programa “Solidaridad en el aula” en el apartado “Deporte: escuela de vida”.

El programa, pionero en España pero con importantes referentes internacionales, utiliza la iniciación al judo como un medio para la socialización en el deporte y a través del deporte, poniendo especial énfasis en los procesos de convivencia intercultural y cohesión grupal. Para captar el sentido profundo de la práctica y la incidencia que el mismo tiene en la configuración del proceso de enseñanza/aprendizaje, el programa incluye el diseño de una investigación sociológica cualitativa. Dicha investigación se está realizando mediante un convenio con el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia.

El programa tiene un carácter experimental y se prolongará durante un total de tres años en su fase de investigación exploratoria, después de los cuales se elaborará una guía didáctica que permitirá, desde su utilidad social y educativa, reproducir la experiencia o llevar a cabo iniciativas similares.

Como hemos indicado, el objetivo principal del programa es utilizar la práctica del judo como herramienta para la socializa-

ción en el deporte y a través del deporte, el desarrollo de los hábitos deportivos y la educación en valores; así como analizar y determinar la incidencia que pueda tener la práctica regular del judo en los procesos de socialización educativa y convivencia intercultural.

Este objetivo principal se completa con los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un espacio de socialización, complementario a la escuela e integrado en el barrio, capaz de potenciar los procesos de socialización en el deporte y a través del deporte.
- Iniciar a los escolares que participan en el programa, preadolescentes y adolescentes, en una actividad reglada, como es el judo, en un ambiente adecuado para la práctica deportiva, como es el club, permitiéndoles el acceso a la dimensión asociativa y al deporte.
- Posibilitar la expansión lúdico-deportiva de los sujetos a los que va destinada la acción.
- Promover hábitos saludables de actividad física e higiene.
- Fomentar la motivación por el judo, utilizando su particular sistema pedagógico como herramienta capaz de educar en el respeto a las normas, a los compañeros y a uno mismo a través de los juegos de lucha.
- Promover un espacio donde los sujetos puedan “crecer positivamente” en su dimensión personal (potenciando o recuperando la importancia de su propia personalidad) y en su dimensión grupal.
- Enmarcar los procesos de agresividad y violencia potencialmente existentes, encauzándolos en el seno del respeto a las normas, a los compañeros, a los profesores, al material y a la instalación. Fomentar el aprendizaje de la convivencia con el ‘otro’ y el autocontrol de los procesos de agresividad.

- Desarrollar el valor de la igualdad desde el reconocimiento y respeto a la diversidad de géneros, culturas, diferencias psicosociales.
- Subrayar el concepto de esfuerzo y progreso personal y grupal. Aplicar el sistema de recompensas del judo (cinturones) en este sentido.
- Analizar y evaluar el desarrollo de la acción.
- Analizar otras experiencias internacionales en este campo.
- Sistematizar un modelo didáctico generalizable a otros espacios de la sociedad valenciana y española.

2. LA DINÁMICA DEL PRIMER AÑO DE PROGRAMA

Tal y como se ha señalado desde la sociología del deporte, a la hora de llevar a cabo acciones educativas a través del deporte es absolutamente esencial establecer un breve diagnóstico del terreno sobre el que se va a llevar a cabo la acción y del público receptor de la misma, ya que sólo a partir del contexto social cobra sentido la propuesta (Gasparini y Vieille-Marchiset, 2008; Guyon, 2009; Balibrea, 2009; Rodríguez, 2008; Santos et al., 2004).

En nuestro caso, en el primer año del programa, curso 2008-2009, la actuación se llevó a cabo con alumnos de la Escuela de Artesanos de Valencia, un centro educativo laico y concertado que cuenta con un porcentaje significativo de estudiantes procedentes de países extranjeros (en su mayoría, aunque no exclusivamente, latinoamericanos) y que está situado en el barrio de Ruzafa¹. Las características de este barrio lo hacían

¹ Las dimensiones sociológicas y las dinámicas de convivencia multicultural de dicho barrio han sido descritas detalladamente por F. Torres en su tesis doctoral titulada 'Àmbit urbà, sociabilitat i inserció social dels immigrants. El cas de Russafa', Universitat de València. Se puede acceder a un resumen de esta investigación en Torres (2006).

especialmente indicado para llevar a cabo un programa de tipo experimental. Brevemente, señalamos a continuación algunas de las más relevantes:

- Es un barrio del centro de Valencia con una población - según datos del padrón de 2009- de 25.134 habitantes. De ellos 4.525 proceden del extranjero. El 54'2 % son hombres y el 45'8% mujeres; un 11% tiene menos de 16 años. Su procedencia por continentes es la siguiente: 1.207 vecinos de Ruzafa proceden de la Unión Europea, 139 del resto de Europa, 584 del continente africanos, 53 de América del norte, 111 de América Central, 2.015 de América del Sur y 416 de Asia. Por países, los bolivianos (17'3%), ecuatorianos (12'1%), chinos (6'6%) y colombianos (5'3%) constituyen las nacionalidades mayoritarias en el barrio.
- Se trata de un barrio popular compuesto por familias de clase obrera y clases medias con una población envejecida que empezó a transformarse y rejuvenecerse con la llegada de nuevos vecinos autóctonos en los últimos 10 años: jóvenes estudiantes y profesionales en su mayoría.
- Sus servicios y equipamientos públicos son muy deficientes. Sólo cuenta con un jardín, la plaza Manuel Granero; las dotaciones escolares son insuficientes; y la Universidad Popular, junto con un Centro Juvenil, constituían en 2006 los únicos centros cívicos de titularidad pública. Tampoco cuenta con ninguna instalación deportiva pública. Aunque sí que hay centros deportivos privados.
- Durante los últimos años ha ido creciendo la conciencia vecinal sobre los problemas de degradación del barrio y ha dado lugar a frecuentes reivindicaciones y movilizaciones vecinales.

- La dinámica asociativa y vecinal ha ido creciendo en los últimos años². Un claro ejemplo de este desarrollo ha sido la quincena cultural realizada durante la segunda quincena del mes de mayo de 2010 en la que, con el nombre genérico de '*Russafa Conviu*' (*Ruzafa Convive*), se han organizado debates, talleres de género e inmigración, jornadas interculturales, exposiciones, murales, teatro de calle...
- El club de Judo 'Judokan', en cuyas instalaciones se lleva a cabo el programa, está vinculado al barrio desde hace casi 40 años, y ha sido un centro clave para la práctica deportiva de su población. Su ubicación, predisposición, y equipamientos facilitaba enormemente el desarrollo de la acción.

La actividad central del programa durante el curso escolar 2008-2009 consistió en la iniciación a la práctica del judo. Dicha actividad fue realizada en horario extraescolar con una periodicidad de dos veces semanales en la escuela de judo Judokan. Los alumnos participantes procedían en su totalidad de la Escuela de Artesanos. Para la participación en el programa se seleccionaron un total de 30 alumnos³, que dividimos en dos grupos de 15 alumnos. El primer grupo (al que denominamos "grupo de preadolescentes") se seleccionó entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. El segundo grupo ("grupo de adolescentes") se seleccionó entre los alumnos de 1º y 2º de la E.S.O.

² La mayoría de estas iniciativas de participación ciudadana pueden conocerse a través del portal de la Plataforma de Ruzafa: <http://www.russafa.org>.

³ La segunda edición del programa (2009-2010), todavía en curso, cuenta con un total de 64 alumnos pertenecientes a la Escuela de Artesanos y el colegio público Balmes, ambos situados en el barrio de Ruzafa.

La selección de los alumnos se llevó a cabo atendiendo a criterios de representatividad de la población escolar de esas edades en función del género y el lugar de procedencia y tuvo en cuenta también aspectos como la falta de competencias sociales y/o de rendimiento académico. La mayoría de los alumnos pertenecen a familias con recursos económicos escasos, con alta precariedad laboral y desestructuración familiar. La participación en el programa, una vez seleccionado el alumno, tuvo carácter voluntario y gratuito, incluyendo el total de los gastos derivados del material para la práctica deportiva (traje de judo, bolsa deportiva y chancas), la licencia y el seguro médico de la Federación de Judo de la Comunidad Valenciana, y las clases de judo durante el curso académico 2008-2009.

La formación de los grupos respetó la homogeneidad en función de la edad de los participantes y la heterogeneidad en función de las variables de género y lugar de procedencia (autóctonos/inmigrantes).

El grupo de preadolescentes estuvo formado por 15 alumnos de entre 11 y 13 años que cursaban 5º de primaria (7 alumnos) y 6º de primaria (8 alumnos). La composición del grupo en función del género fue de 6 chicas y 9 chicos. Cuatro alumnos del grupo provenían de otros países. Siete alumnos habían repetido curso académico en al menos una ocasión, lo que indica tasas elevadas de fracaso escolar.

El grupo de adolescentes se formó con alumnos de entre 13 y 16 años que cursaban 1º de la E.S.O. (5 alumnos) y 2º de la E.S.O. (10 alumnos). La composición por género fue de 7 chicas y 8 chicos. Cinco alumnos del grupo provenían de otros países. Once alumnos (73% del grupo) habían repetido curso académico en al menos una ocasión.

GRUPO DE JUDO	CHICOS/AS	AUTÓCTONOS/INMIGRANTES	TOTAL
PREADOLESCENTES 5º-6º PRIMARIA	9/6	11/4	15
ADOLESCENTES 1º-2º ESO	8/7	10/5	15
TOTAL			30

Tabla 1. Composición grupos 2008-2009. Elaboración propia

Las clases de judo fueron codirigidas por un maestro entrenador nacional de la Real Federación Española de Judo (7º dan), con amplia experiencia en la docencia del judo, y dos monitores de judo licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los tres docentes, dos hombres y una mujer, estuvieron trabajando conjuntamente en el desarrollo de las sesiones.

La dinámica de las sesiones se iniciaba cuando los profesores de judo recogían a los alumnos a la salida del colegio y los acompañaban hasta el club de judo, a unos cinco minutos caminando. Este procedimiento ha sido muy interesante en términos de vinculación del grupo fuera del *tatami* y en la relación comunicativa con los profesores. Las sesiones tenían una duración total de 85 minutos, desde la recogida en el colegio hasta la vuelta al mismo, con 60 minutos de *tatami*. Cada semana uno de los profesores se encargaba de dirigir las sesiones. La semana anterior había enviado por correo electrónico los contenidos de la sesión que iba a desarrollar, permitiendo al resto de profesores añadir modificaciones. De este modo se ha ido construyendo un programa pedagógico progresivo, participativo y más enriquecedor, con gran variedad de recursos metodológicos.

Durante las sesiones había un profesor a cargo de la clase, otro que ayudaba en el desarrollo de la sesión y un tercero que filmaba toda la sesión en video y anotaba lo que se hacía en la

clase y las incidencias que se producían. Al finalizar la sesión, los tres profesores hacían una memoria de la misma, con las observaciones más pertinentes y la evaluación del grupo.

El curso de iniciación al judo se estructuró en cinco grandes unidades didácticas que siguieron el siguiente orden de presentación: (1) ¿Qué es el judo?, (2) Elementos de seguridad y aceptación del contacto, (3) Judo Suelo, (4) Judo Pie, (5) Judo pie-suelo. Al finalizar la primera edición del programa los alumnos participantes obtuvieron el grado de cinturón amarillo.

3. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ANÁLISIS DE LOS CONTEXTOS Y LAS MOTIVACIONES

Como señaló el sociólogo del deporte Pierre Parlebas en su introducción al *Léxico de praxiología motriz* (2008:9), el antropólogo francés Marcel Mauss ya había demostrado en 1934 como las técnicas del cuerpo no son naturales sino culturales. La acción motriz se desarrolla bajo la influencia de normas y valores de la sociedad, vinculada a las instituciones aparece ligada al status social de quienes la realizan. En consecuencia, frente a la prenociones y auto-evidencias que proporciona el sentido común sobre la bondad de la práctica deportiva en general y su efecto benefactor para la integración, la convivencia intercultural o las buenas prácticas ciudadanas, las dimensiones teóricas presentes en nuestra investigación tratan de fundamentar y contrastar empíricamente con la información empírica porque la práctica del judo -y no la del ping-pong, la natación sincronizada o el fútbol, por poner algunos ejemplos de otras actividades deportivas- pueden contribuir de una manera modesta pero efectiva a la socialización educativa y a la construcción de la convivencia ciudadana e intercultural. La investigación sociológica de nuestro programa nos está permitiendo fundamentar empíricamente estas dimensiones.

Su diseño se ha realizado desde una perspectiva cualitativa. Un enfoque con una larga tradición en la sociología empírica española (Ibáñez, 1985, 1994; Ortí, 1994; Alonso, 1994 y 1998; Callejo, 1995; Conde, 2009). La investigación, como señalábamos al principio, está bajo la dirección y supervisión técnica de la Universidad de Valencia a través de un convenio específico con el departamento de Sociología y Antropología Social y se prolongará durante los tres años de duración del programa.

La investigación incluye entrevistas abiertas y entrevistas de grupo a los sectores implicados (estudiantes, profesores y padres), así como la recogida de datos a través de la video filmación de todas las sesiones, las observaciones anotadas en el *diario de campo* por parte de los profesores y la observación participante.

Durante el primer año se realizaron un total de treinta y una entrevistas abiertas -una con cada uno de los alumnos participantes⁴-; dos entrevistas grupales -una con el grupo de pre-adolescentes y otra con el grupo de adolescentes-; así como una entrevista en profundidad con la psicóloga del centro, que nos ha permitido analizar la trayectoria del centro en las relaciones interculturales de los escolares, y la incidencia del programa en los aspectos educativos y sociales.

El análisis de la investigación nos está permitiendo conocer las dimensiones sociológicas que conforman el contexto familiar, escolar y cultural de los jóvenes que participan en el programa. En este sentido, los discursos producidos en las entrevistas se agrupan en códigos temáticos relevantes para la investigación y que podemos resumir en dos bloques interrelacionados. El primer bloque hace referencia al contexto social y se resume bajo los índices temáticos: familia e interculturali-

⁴ Hubo una chica participante que volvió a su país de origen al poco tiempo de empezar el programa y no pudo ser entrevistada y dos participantes que se incorporaron al programa con posterioridad.

dad, tiempo de ocio y salud, convivencia intercultural, escuela e interculturalidad. El segundo bloque, que no podemos desligar del primero más que a efectos de exposición, tiene que ver con el aprendizaje a través del programa de judo.

3. 1. Los contextos sociales de los participantes y el conflicto intercultural

Los contextos sociales, de la mayoría de los participantes en el programa, están atravesados por diferentes problemáticas. Así como señaló la psicóloga del centro en su entrevista, la desestructuración familiar, el fracaso escolar, los problemas individuales de aptitud y conducta, y los conflictos vinculados a la convivencia intercultural⁵ atraviesan a la mayoría de los participantes en el primer año del programa.

“Bueno, pues mira, la mayoría como dices son alumnos que van al programa COMIC⁶, ¿vale? Y ¿qué características tienen? Pues mira, eh, en ocasiones se saltan las normas, les falta autocontrol emocional, algunos... o si habéis hecho las entrevistas, están sus padres separados... eh ¿qué más?... fundamentalmente esto, porque luego... (...) Y la mayoría sí, tiene fracaso escolar, vaya” (E. 24, p. 5, PS).

⁵ Los textos que aparecen a continuación forman parte de las transcripciones de los discursos llevados a cabo en la primera parte de la investigación. En letras mayúsculas aparece la intervención del entrevistador y en minúscula la del entrevistado. Al final del fragmento, entre paréntesis, se identifica el número que se asocia a cada entrevista (E. 1, E. 2...), la página de la transcripción en la que aparece el fragmento seleccionado y si pertenece al grupo de preadolescentes (GP) o al grupo de adolescentes (GA). También se indica si se trata de un fragmento de la transcripción de la entrevista grupal del grupo de preadolescentes (EGP) o del de adolescentes (EGA). Los discursos de la entrevista de la psicóloga, como este primero, aparecen como PS.

⁶ El programa Cómic es un programa de mejora de las competencias sociales que se utiliza en el centro escolar con algunos alumnos de Secundaria.

Las problemáticas anteriores están presentes, con mayor o menor intensidad, en el conjunto de nuestro sistema educativo. Sin embargo, la problemática asociada a los conflictos originados por la convivencia intercultural, atraviesa, particularmente, a los escolares de nuestro programa y así lo expresan en sus entrevistas. En ellas dan cuenta, no sólo de la tradicional desestructuración de las familias autóctonas por separación de los padres y los conflictos asociados a dicha separación:

- *“BUENO, HABLANDO UN POCO DE TI...DE TU CASA Y ESO, TÚ... ¿VIVES CON TUS PADRES?*

- *Bueno...con mi madre, porque mi padre se ha...se ha ido...”* (E. 14, p. 8, GP).

Sino que también relatan la desestructuración de las familias de inmigrantes una vez llegadas a España:

- *“Y, ¿TU PADRE?*

- *Mi padre pues, mi padre no vive con nosotros están separados, y no están divorciados pero mi padre hace su vida por otro lado, no está con mi madre.*

- *Y CUANDO LLEGARON, ¿LLEGARON JUNTOS?*

- *Si llegaron juntos y se separaron aquí”* (E. 26, p. 5, GA).

Así como, una nueva tipología de conflictos de convivencia intercultural relacionados con la constitución de familias mixtas entre autóctonos e inmigrantes:

- *“¿Y VIVES CON TUS PADRES?*

- *Con mi madre, con su marido y con una hija que han tenido, mi hermana.*

- *¿Y TIENES MÁS HERMANOS?*

- *Un hermano mayor.*

- *¿Y TU MADRE A QUÉ SE DEDICA?*

- *Tiene una academia y... de peluquería justo al lado de (ininteligible)*

- *¿Y SU MARIDO?*

- *Ni idea. Esta ahí tocándose los huevos.*

- *O SEA, NO TE LLEVAS MUY BIEN CON ÉL ¿NO?*

- *Es marroquí.*

- *¿ES MARROQUÍ?*

- Sí.
- *¿TU MADRE ES DE AQUÍ?*
- Sí.
- *BUENO Y QUÉ PASA: LA RELACIÓN ESA LA TENÉIS...*
- *Muerta, no hay relación, no le hablo nada. Y eso que lo he intentado pero es un tío muy raro. Yo creo que influye, que no es que sea raro, sino las costumbres porque yo qué sé... las tías en una parte de la casa y los tíos en otra parte de la casa ¡Eso es una gilipollez muy grande! Y he tenido muchas broncas y cosas así y se va a ver el fútbol y llega tarde y cosas así. Cosas que hace que no me parece bien; que sí, que luego hace el Ramadán y cosas pero luego peca más que... ¡vamos!.. Que yo. Y no sé porqué está en esa religión si pasa de la religión, lo único que hace en esa religión es no follar en el Ramadán, se contradice mucho y eso es lo que más rabia me da” (E. 23, p. 8, GA).*

Los conflictos interculturales tienen lugar prioritariamente en las dinámicas de relación escolar, y también en sus prácticas de ocio y tiempo libre. En la base de dichos conflictos encontramos estereotipos, imágenes y prejuicios dominantes en nuestra sociedad en relación con las particularidades específicas de los ‘otros’ extranjeros, según sean latinoamericanos, norteafricanos, de Europa del Este, asiáticos:

- *“CUÉNTANOS UN POCO EL BARRIO ¿CÓMO VES TÚ LA SITUACIÓN DEL BARRIO?*

- *Pues está como dividido por zonas. Porque, por ejemplo, la calle Cuba y la calle Dénia, todo está... de extranjeros y por... sin embargo por aquí a lo mejor hay alguno pero, no sé, como si fuera más de españoles y eso.*

- *¿EXTRANJEROS: ALEMANES O...?*

- *Moros. En aquella zona moros. En la calle Cuba pues lo que... hay un montón de tiendas de estas de chinos y todo eso.*

- *¿Y AQUÍ, POR EJEMPLO, EN EL COLEGIO TAMBIÉN HAY MUCHOS INMIGRANTES O...?*

- *Sí. Pero yo creo que más de Sudamérica” (E. 31, p. 8, GA).*

Las representaciones más intolerantes y explícitamente xenófobas presentes en la sociedad española actual, que ven en el ‘otro’ extranjero una peligrosa amenaza para los autóctonos, también están presentes entre los participantes en nuestro programa. En particular, cuando estos proceden de países no integrados en la Unión Europea:

- *“Los únicos más así, para mí que son más cercanos, los italianos, franceses, y todo eso, pero lo que son latinoamericanos, moros y todo eso, no. Y encima tienen otra forma de pensar, distinta a nosotros y todos... son más... Y encima en mi barrio, que yo vivo ahí en Ruzafa, también está plagao, porque está plagao también, ya estoy harta ya de verlos. Y ya los tengo bastante por todo el barrio como para ir también con ellos.*

-¿Y CUÉNTANOS, SON CONFLICTIVOS, HAY PROBLEMAS, O...?

-En el barrio, de normal, por mi zona, que es el mercao de Ruzafa, no suelen haber movidas, pero lo que viene siendo la zona donde están todas las calles de los chinos, por ahí en el parque ese Cuba sí que la suelen liar a veces, pero, tampoco, o sea de vez en cuando sí que hay tiros y cosas, y puñaladas y cosas de esas, pero igual que lo hacen ellos lo podemos hacer nosotros, que no digo lo contrario, pero, que sí que les gusta liarla a ellos.

-¿TIROS QUE EMPIEZAN A DISPARARSE ENTRE ELLOS, O...?

- Sí, o se apuñalan ahí, ves ahí a un moro tirao en la calle, todo apuñalao, toda la calle llena de sangre, cosas de esas” (E. 29, p.16, GA).

Aunque se parte, en la mayoría de las entrevistas, de la norma escolar que prescribe que ‘*todos somos iguales*’ y que ‘*no hay que ser racista ni discriminar a nadie*’, en el transcurso de las entrevistas afloran los conflictos vinculados a la convivencia intercultural que aparentemente no ocurrían. Las entrevistas cualitativas son un instrumento privilegiado para acceder a estas dimensiones latentes que configuran las problemáticas profundas de los participantes del programa. Los siguientes párrafos muestran claramente estas dimensiones:

- “¿SON BUENAS LAS RELACIONES, O VES QUE HAY ALGUNA VEZ QUE NO?”

- *Con algunas personas, con otras no, porque te discriminan, te dicen que te vayas a tu país, que para que has venido, que...cosas así.*

- ¿ESO TE HA OCURRIDO A TI?

- *Si en este mismo colegio, si aquí.*

- *SI, NOS CONTABAN QUE EL AÑO PASADO FUE BASTANTE CONFLICTIVO, ¿NO?, TUVO BASTANTES PROBLEMAS, ¿NO? DE ESTE TIPO... QUE ERAN GRUPITOS DE ESPAÑOLES QUE DECÍAN QUE DISCRIMINABAN MÁS Y QUE ERAN MÁS...*

- *Si, nos han puesto el nombre de panchitos” (E. 25, p. 5, GA).*

- *“Bueno, a ellos se les puede llamar de muchas maneras. Depende la persona, se les llama de una manera u otra.*

- ¿QUÉ NOMBRES ASÍ CONOCES?

- *¡Buuffffff! Panchos, guacamayos, negros... de todo.*

- ¿NEGROS? ¿AUNQUE NO SEAN NEGROS, NO?

- *Bueno los que son más... Yo tengo un negro, negro, negro en clase. ¡Bua, a ese le ponen a caldo! Nunca viene. En todo el año sólo ha venido una semana.*

- ¿Y ESTE DE DÓNDE ES?

- *Es colombiano ¡Pero es un negro que flipas! Es un negro que me saca dos o tres cabezas.*

- ¿Y LE PONEN A CALDO PORQUE...?

- *Uy, porque le dicen de todo. Porque viene y cuando hace gimnasia no se ducha y huele la clase que flipas. Y le dicen de todo. Le dicen: “Negro, límpiate”, no sé qué “¡Que tu olor es peor...!”. Pero nada más” (E. 32, p. 13, GA).*

Pese a que el sistema educativo insiste en promover la igualdad y la aceptación del extranjero, y trata de fomentar un clima de convivencia pacífica y democrática, los discursos de las entrevistas reflejan la problemática subyacente en las relaciones interculturales. Los siguientes párrafos son muy ilustrativos porque relatan una discusión dentro del aula desde dos posiciones enfrentadas. En el primero, desde la posición del autóctono identificado con el discurso xenófobo:

- “¿QUÉ OS DICEN DE ESTAS COSAS LOS PROFES DE AQUÍ?”

- *Pues, es que de eso no hemos hablado casi,... una vez creo que fue. Hicimos un debate de... de ser o no racistas y eso. Y ya está.*

- *¿Y ELLOS QUÉ DECÍAN?*

- *Pues, Magdalena⁷ por ejemplo se defendía, decía que, no todos los ecuatorianos son malos y todo eso, y otras personas decían que sí, que vienen aquí a robarnos (risas).*

- *¿Y A TI QUÉ TE PARECE ESO?*

- *Pues yo creo que sí, que vienen aquí a robarnos.*

- *¿PERO SOLO A ROBARNOS O A HACER MÁS MALDADES?*

- *Pues de todo, porque es que hacen muchas cosas. Casi todos los ecuatorianos van por la calle borrachos siempre, y dan asco” (E. 30, p. 5-6, GA).*

En el segundo, desde la situación del inmigrante:

(...) *“Porque aunque no sean para mi yo, soy de ese país y yo también me siento de allí y sé que no.*

- *¿Y ESO SE HA SOLUCIONADO O ESTÁ...?*

- *No, está. Es que cuando tocamos el tema de...estamos en educación para la ciudadanía, y empezamos a tocar el tema de los otros países y eso, pues ahí empieza todo, y a mí eso no me gusta.*

- *¿Y EMPIEZA TODO EN CLASE?*

- *Claro, cuando empiezan a hablar de que los países de aquí no se qué y empiezan a hablar de cosas que no son, y no me gusta y la verdad es que me sienta mal.*

- *¿Y QUÉ COSAS DICEN: “QUE SE VUELVAN A SU PAÍS”?*

- *Sí, que venimos aquí a robarles el trabajo y que venimos aquí y nos llevamos todo su dinero, y que vienen unos que son ladrones, y que no se qué...cosas de esas” (E. 26, p. 4, GA).*

Este tipo de argumentaciones, reflejo de una grave situación de convivencia, aparecen en el grupo de preadolescentes, en comentarios más aislados, y adquieren una relevancia central en el grupo de adolescentes con posiciones más definidas, que incluyen la apropiación de los espacios comunes de autogestión, como es el caso del patio:

⁷ Los nombres que aparecen en las citas son ficticios.

- *“Pero es que ¿sabes qué pasa? Que nosotros tampoco nos vamos a ir a un sitio, por ejemplo, imagínate que está ahí un banco con gente ahí de españoles que son unos racistas, yo no voy a ir a sentarme y a saludarles, porque sé que me van a insultar... y sé que me voy a sentir mal. Yo no voy a ir ahí para que me hagan sentirme mal”* (EGA, p. 9).

El grupo de adolescentes es visto también desde el gabinete psicológico del centro como el más conflictivo:

- *“Nosotros tenemos en primero de la ESO y segundo de la ESO, que son los cursos más conflictivos, ¿no? dos tutores por aula. (...) Luego otra cosa es que nosotros en el departamento de orientación somos tres psicólogos, no creo que veáis ningún centro privado con tres psicólogos (risas)”* (E. 24, p. 1-3, PS).

Este clima de conflictividad que sobrevuela las relaciones interculturales en el ámbito escolar, ha provocado situaciones más complicadas de manera puntual:

- *“Muchas veces, bueno, el año pasado se pegaron, y muchas veces viene la policía.*

- *¿Y QUIÉNES SE PEGAN? ¿QUIÉNES SON LOS QUE SUELEN PEGARSE?*

- *Algún mayor. Se vacilan y luego en la calle se pegan. Pero ahora ya no se pegan tanto. Ahora ya...*

(...)

- *MAYORES ¿Y ERAN TODOS DE AQUÍ DE ESPAÑA O ERAN DE...?*

- *No... Algún español contra algún ecuatoriano”* (E. 32, p. 4, GA).

Situaciones que requirieron la intervención de los profesionales del centro. La siguiente cita de la entrevista con la psicóloga del centro es muy elocuente al respecto:

- *“Hubo un momento crítico te diría, el año pasado, en que la verdad, habíamos tenido problemas individuales a este nivel, pero no problemas de grupo, ni problemas de banda, ni problemas de... estas cosas, no. Pero el año pasado hubo un momento concreto en que la cosa comenzó a liarse, a liarse, a liarse, y llegamos a tener cierto conflicto entre, un grupo de alumnos de aquí, y un grupo de alumnos de fuera. ¿eh?*

- *DE LA MISMA NACIONALIDAD.*

- *No, eran... bueno, latinos, latinos.*

- *AH, LATINOS, LATINOS.*

- *¿Vale? entonces ahí sí que hubo un momento crítico, en que tuvimos que intervenir, hacer muchísima mediación, hablar mucho con el... con unos alumnos, con otros alumnos, llegar a hacer una intervención en el patio, que nuestro patio es pequeño, y todo empezó con el territorio de la pelota... ¿vale? Y ahí ya tuvimos que hacer una intervención más directa, ¿vale? Y entonces sí, pues apareció un problema en este nivel, de integración” (E. 24, p. 14, PS).*

Una última consideración, resulta altamente preocupante la asimilación por parte de algunos de los participantes adolescentes en nuestro programa, de las consignas ideológicas de los grupos políticos de extrema derecha. Dichos grupos, debido a las características interculturales del barrio de Ruzafa, han convertido sus calles en lugar privilegiado de sus intervenciones públicas y manifestaciones con la consiguiente conflictividad asociada:

- *“¿Y QUÉ OPINA TU PADRE POR EJEMPLO DE LOS INMIGRANTES, DE LOS GRUPOS LATINOS, HAS HABLADO ALGUNA VEZ CON ÉL, QUÉ TE HA DICHO O QUÉ CREES QUE OPINA ÉL?*

- *Mi padre y mis hermanos opinan lo contrario que yo, o sea no están a favor conmigo pero..., ellos dicen pues que los deje, que son personas, y que los deje que vienen aquí a buscarse la vida... Digo: “ya pero unos vienen a buscarse la vida, y otros vienen a robar y hacer cosas que, pa eso te quedas en tu país”. No lo comparten.*

- *¿Y TÚ CÓMO LLEGAS A ESAS CONCLUSIONES?, ¿POR QUÉ CREES QUE TIENES ESA IDEA?, ¿QUIÉN TE HA INFLUIDO EN PENSAR ASÍ TÚ, DE LO QUE VES DIARIAMENTE?*

- *Hombre pues, yo me acuerdo que yo de pequeña aquí por el barrio raro era ver un negro, raro era ver un pancho, o un chino o algo, y ahora es que, es que estamos rodeaos, es que tengo enfrente de mi casa una iglesia china, en la esquina un locutorio de panchos, en la otra esquina otro locutorio de negros, enfrente otra tienda de chinos, todo chinos, todo chinos, negros y panchos, por todos laos, y, poco a poco ves más de otros países que de tu país por la calle, y dices: “¿pero qué es esto?”, luego ya si te vas al río, te vas al parque Cuba que ya es donde se juntan ellos, que ya ves manadas, que dices... ¡Joder!” (E. 29, p. 11-12, G A).*

- “Sí, de España 2000 hay gente de este colegio que ha repartido folletos, pero en la calle.
- ¿ESPAÑA 2000 QUÉ ES?
- O sea, pasan por el barrio con una furgoneta, con unos altavoces y van diciendo cosas... sobretodo lo de... fachas y todo eso... y que por culpa de... Si hay carteles que pone: ‘Españoles primero’ y todo eso.
- ¿ESPAÑOLES PRIMERO?
- Para que... los inmigrantes y todo eso... que pone...
- ¿EN LAS COLAS Y TODO ESO? ¿PRIMERO LOS ESPAÑOLES Y LUEGO LOS INMIGRANTES O CÓMO...?
- Sí, todo eso. Sí, sale un caballo todo con la bandera española y pone: ‘Los españoles primero’. Y cosas de esas.
- ¿Y TÚ CREES QUE HAY SIMPATIZANTES AQUÍ? ¿DE TU CLASE POR EJEMPLO PUEDE HABER SIMPATIZANTES?
- Sí. De mi clase no lo sé, pero que gente de clase que sí que lleva pegatinas de España 2000, pero no...” (E. 32, p. 8, GA).

El conocimiento de la dimensión subjetiva de estos contextos nos ha permitido volver a pensar y modular el proceso de aprendizaje del judo en función de dichas dimensiones. Hay que tener en cuenta que mediante el programa de judo tratamos de acercar, juntando en el *tatami*, posturas en ocasiones enfrentadas en las relaciones de la escuela o del barrio. Trataremos de superar las posiciones reflejadas en la cita del tipo: “Yó, no tengo nada contra ellos, pero, si puedes no acercarte a mí mejor” (E. 29, p. 5, GA). Porque justamente uno de los objetivos que perseguimos con la iniciativa del aprendizaje del judo es aproximar las distancias físicas para salvar las barreras ideológicas.

3.2. La experiencia del primer año de judo: actitudes, motivaciones y valoraciones en la práctica del judo

Por lo que se refiere a la experiencia del programa de judo, la investigación cualitativa también nos ha dado acceso a las actitudes, motivaciones y valoraciones de los participantes, así

como al conocimiento de sus razones para iniciarlo, permanecer en él o abandonarlo. El conocimiento de estas dos dimensiones (contexto y programa de judo) y su puesta en relación es básico para poder llevar adelante un programa con las características del presente con garantías de éxito en términos de utilidad social. En este apartado, a falta de un análisis más exhaustivo, adelantamos los siguientes resultados preliminares que se irán completando a lo largo de los próximos años.

Al margen de las mejoras físicas en el grupo -que empezó el programa con evidentes pruebas de sedentarismo, obesidad y falta de ejercicio y socialización deportiva-, en el contexto social concreto de nuestro programa, la práctica educativa del judo ha producido resultados positivos en cuanto a la cohesión grupal y la convivencia intercultural. El programa de judo ha proporcionado instrumentos -elementales, pero instrumentos- para que los jóvenes participantes en él puedan trabajar en la resolución de las diferentes situaciones de desigualdad y conflictividad social -convivencia intercultural en el centro escolar, relaciones de género, desestructuraciones familiares y falta de afecto, baja autoestima por fracaso escolar, comportamientos conflictivos y problemas psicológicos individuales- en las que se hallan inmersos.

El primer año de iniciación al judo ha permitido el conocimiento de otro código relacional novedoso para todos los participantes (el judo) que ha resultado práctico para la aceptación de la diferencia del otro, la gestión de la propia agresividad, el respeto por las normas y la convivencia democrática. En términos generales, los jóvenes participantes en el programa y, en particular, los más jóvenes han aceptado, tolerado y sacado provecho personal de las paradojas en las que el aprendizaje educativo del judo les ha situado.

Hemos constatado la interiorización paulatina en ambos grupos de los códigos propios de la actividad del judo, códigos que como se ha señalado en repetidas ocasiones presentan, en sí mismos, un alto valor educativo y socializador (Brousse y Matsumoto, 1999; Carratalá y Carratalá, 2000; Brondani et al., 2000; Castarlenas y Molina, 2002; Amador et al., 2009; Santos y Prieto, 2010; VV. AA., 1999; Villamón, Molina y Valenciano, 2006; Espartero y Gutiérrez, 2004). En los discursos de las entrevistas, los sujetos receptores de la acción han destacado el interés que les ha suscitado el judo por elementos como: la diversión de los juegos (más referido en el caso de los preadolescentes), el aprendizaje del respeto, el control de uno mismo, la cooperación, el esfuerzo físico (más señalado en el caso de los adolescentes), el aprendizaje de las técnicas, el buen entendimiento con los profesores y encontrarse mejor física y psicológicamente. Los siguientes fragmentos discursivos hacen referencia explícita a estas dimensiones.

Además de subrayar los elementos de aprendizaje técnico y el componente lúdico, se pone de relieve los códigos particulares del aprendizaje del judo:

- *“A mí lo que más me ha gustado es que hemos aprendido las artes marciales y que nos hemos divertido, hemos conocido a gente...”*
- *MÁS COSAS. MÁS COSAS.*
- *Pues a mí lo que me ha gustado son hacer las caídas, las inmovilizaciones y, pues, los juegos divertidos.*
- *A mí lo que más me ha gustado es que por medio de los juegos nos hayan aprendido a respetarnos un poco más y que también pues que es bonito el rollo que hemos tenido con los profesores.*
- *A mí me ha gustado mucho los juegos y hacer randori pie.*
- *A mí lo que más me ha gustado es aprender.*
- *¿APRENDER? ¿APRENDER A...? ¿QUÉ? ¿DE TODO?*
- *Educación, por parte de los profes y judo.*
- *¡EDUCACIÓN! ¿Y DE LA PARTE DE EDUCACIÓN QUE HAS APRENDIDO: QUÉ COSAS?*
- *A no hablar cuando está el profesor hablando, eh... y a respetar” (EGP, p. 1).*

La dimensión educativa suele identificarse con el aprendizaje del respeto como parte nuclear del código normativo en el *tatami*:

- “¿QUÉ CREES QUE ES LO QUE ESTÁS APRENDIENDO ALLÍ EN EL TATAMI?

- Pues, la base, la base: la educación. O sea, nos hacen... allí nos enseñan algunas cosas de, cómo diría yo, para respetar y cosas así... pues, el saludo y respetar al monitor y luego también para un poquito de defensa” (E. 4, p. 1, GP).

- “¿CÓMO CONTARÍAIS LO DEL RESPETO, A VER? PORQUE...

- Porque cuando... porque cada vez que venimos tenemos que saludar y es una forma de aprender a que hay que saludar a la gente cuando la ves y todo; y que los profesores, cuando.... Siempre habría que tratarlos, siempre habría que hacerles casos y también se aprendía a respetar a la gente, a los mayores, todo... a los compañeros” (EGP, p. 13).

El aprendizaje de estos códigos relacionales traspasa en algunos ejemplos las fronteras del *tatami* y aunque sea de un modo difuso implica cambios, a mejor, en la manera de pensarse:

- “(...) Pues yo opino que sí que me ha gustado y que el año que viene sí que estaré, porque me ha servido mucho y yo creo que he cambiado...

- ¡QUE CREES QUÉ!

- Que creo que he cambiado. Antes de empezar el judo no era como soy ahora.

- ¿CÓMO ERAS ANTES DE EMPEZAR EL JUDO?

- ¡Uy...!

- Más chulita... (risas)

- No sé. Ahora pido más las cosas por favor y doy las gracias. Por lo que sea, no sé porqué” (EGP, p. 15).

Hasta el punto de incidir en cuestiones importantes referentes a la formación académica de algunos de los participantes:

- “A mis padres el judo les ha impulsado porque en un principio me iban a cambiar de colegio para empezar la E.S.O. en un colegio cerca de mi casa,

pero, como en el judo el año que viene nos han dicho que vamos a seguir, han dicho que si me gustaba el judo y eso, que a ellos no les importa si seguía aquí y eso, el año que viene, y el año que viene... (...) Yo al principio me iba a cambiar de colegio porque... pero cuando me dijeron de judo que podía seguir pues decidí que haría sexto aquí y que a la ESO ya me iría a otro colegio, porque creo que el colegio no tiene el mismo nivel que otros. Y yo en mi trabajo necesito mucho nivel” (EGP, p. 16).

La dimensión de formación de grupo que empieza a relacionarse más intensamente a través de la práctica deportiva queda patente. La actividad ha servido para establecer nuevos lazos de amistad o estrechar los ya existentes con anterioridad:

- (...) “Pues, a mí, yo pienso que me ha hecho cambiar mi forma de ser un poco, en el carácter, a tener respeto hacia los compañeros y, pues, también me ha gustado pues que he hecho nuevos amigos. Y que, pues, no sé, que, aparte de hacer nuevos amigos, que he mejorado amistad con gente que ya la tenía. Y, pues, el año que viene sí que voy a seguir, desde luego” (EGP, p. 16).

También se hace hincapié en el componente de actividad física que permite encontrarse mejor físicamente y combatir el sedentarismo, tan extendido entre la población infantil y adolescente en nuestros días:

- “Nosotros venimos aquí, nos enseñan llaves... hacemos deporte... más o menos nos mantenemos en forma y eso [risas]... Y eso, que nos van pasando de cinturón cada vez que vamos aprendiendo más... y eso” (E. 1, p. 1, GA).

- “(...)Y otra cosa que me ha ayudado el judo ha sido pues que a perder peso, al hacer ejercicio, también me ha ayudado” (EGP, p. 13).

Pero además de encontrarse mejor físicamente, numerosas aportaciones discursivas destacan los beneficios de la práctica a nivel psicológico y de gestión de los estados anímicos. En especial se señala cómo la práctica de judo y la participación en el programa ha colaborado en sentirse más relajados y compensar el estrés del día escolar:

- *“¿PARA QUÉ CREES QUE TE SIRVE EL JUDO?”*
- *Pues, eh, para estar un poco cansado, porque estás siempre...y...para hacer un poco de ejercicio, para relajarme un poco porque con eso me relajo. (...) Duermo mejor por la noche, me acuesto más temprano y todo*
- *¿SÍ, TE ACUESTAS ANTES?*
- *Sí, por... por el cansancio me acuesto antes” (E. 18, p. 5, GP).*

- *“Me relajo. Saco toda la fuerza y luego me relajo y me siento más tranquilo al estudiar y eso. Y aparte, como por las tardes también hago natación, pues hago más y eso... me concentro más” (E. 3, p. 2, GA).*

- *“Te relajas. De aquí sales relajado.*
- *Sí, por ejemplo, hemos... Yo antes me enfadaba y no sabía cómo...*
- *Remediarlo.*
- *... cómo expresar... Por ejemplo, yo tengo problemas fuera que me dan ganas de hacer cosas que ahora, por ejemplo, sé cómo pararlo, relajarme y luego... Aquí, por ejemplo, no hacerlo bruto pero hacerlo bien. Y lo que he dicho ya, que hacer ejercicio a mí, por ejemplo, me relaja. La adrenalina, se llama?...*
- *Porque te relaja.*
- *Me canso y me relajo” (EGA, p. 13).*

Al margen de los resultados escolares (muchos se definen a sí mismos como malos estudiantes) y las diferencias de aptitud física, los alumnos participantes en el programa de judo han logrado cumplir las expectativas metodológicas convirtiéndose en protagonistas de su propia progresión. En términos de grupo, se ha conseguido un grupo homogéneo “enganchado” a la práctica deportiva del judo. Algunos alumnos señalan que se han sorprendido de lo rápido que han aprendido y se sienten orgullosos de su progresión:

- *“Yo pensaba que íbamos a llegar y que acabaría el curso y no habríamos pasado de cinturón, porque no me imaginaba en tan poco tiempo aprender... Porque mi padre fue a judo y me dijo que primero tendríamos que aprender de judo suelo, después de pie y todo... Y no me lo imaginaba. Pero al final ha sido más fácil de lo que pensaba” (EGP, p. 16).*
- *“Y pienso que voy mejor que antes.*

- *¿Y QUÉ CREES QUE PUEDE SER? ¿POR QUÉ HAS CAMBIADO? PORQUE DE PRONTO VAS MEJOR. ¿QUÉ CREES QUE HA CAMBIADO?*

- [Silencio] *La felicidad de ir a judo.*

- [RISAS DE LOS ENTREVISTADORES, PERO NO DEL ENTREVISTADO] *¡ESO LO DICES PORQUE ESTAMOS AQUÍ NOSOTROS! ¿SÍ, TE GUSTA TANTO?*

- [asiente] *Yo quiero seguir hasta de mayor.*

- *¡AH, SÍ! ¿SEGUIRÍAS ENTONCES EN EL PROGRAMA, NO?*

- *Sí.*

- *¿OYE, SANTI, POR QUÉ DICES: “LA FELICIDAD DE IR A JUDO”? PORQUE...*

- [silencio] *No sé, pero... porque aprendemos más, jugamos más... Bueno, aprendemos mucho. Y yo pienso que si sigo haciendo judo seré bueno”* (E. 8, p. 4, GP).

En este sentido, el programa ha colaborado en el aumento de la autoestima de los alumnos; autoestima que, frecuentemente entre los participantes del programa, se encuentra en niveles bajos. El aprendizaje del judo se convierte en un nuevo espacio de progresión personal que recupera la confianza en las capacidades de uno mismo, confianza perdida en algunos alumnos respecto al quehacer académico diario:

- *“No me gusta estudiar. Hay gente que le gusta más que a otros y... Lo intento pero me cuesta. Me cuesta más que a otra gente. (...) [Respecto al judo] Pues me gusta porque también está compensado por el tamaño y eso... y los cinturones y eso... Cada uno tiene su nivel, puedes competir contra eso... y el tamaño y eso también cuenta. No sé, es que no sé explicarlo [risas]... Que se nos da... por lo menos a los que hemos empezado ahora... a mí me gusta y se me da bastante bien, creo. Y no sé, está compensado”* (E. 1, p. 2-3, G A).

Las valoraciones inciden en cómo el judo se considera que ha servido para fomentar la seguridad en sí mismos y la autoconfianza:

- *“Al principio, no me atrevía a hacer algunas cosas, poco a poco me ibais presionando más y con el tiempo me he atrevido a hacer mucho más.*

- *A veces no nos salían cosas y...*
- *Y te enfadabas.*
- *... y yo me enfadaba, por lo menos yo; a mí no me salían cosas y me enfadaba yo mismo conmigo.*
- *(...) He aprendido muchas cosas nuevas que pensaba que no podía y ahora sé que sí.*
- *(...)Que tenemos más resistencia, yo por lo menos.*
- *[no se entiende]*
- *Que nos habéis enseñado a respetar.*
- *¿QUÉ HAS DICHO, PERDONA?*
- *Que poco a poco, bueno yo al menos, he perdido un poco más la vergüenza que tenía.*
- *Pues a mí los profesores, que, como son todos muy buena gente, intentan entendernos y lo que decía Juan, que nos han hecho darnos cuenta que podemos hacer cosas que no sabíamos que podíamos; y que muchas gracias, por eso...” (EGA, p. 1-3).*

Por otra parte, en cuanto a los factores negativos que se desprenden de los discursos de la experiencia del primer año, y que nos obligan a repensar las dinámicas de las sesiones para tratar de reajustarlas, hay que señalar en algunos casos el uso excesivo de la fuerza por parte de algunos alumnos, que puede llegar a sentirse como una experiencia desagradable que causa, como describen puntualmente, “dolor”. Estos casos aparecen más en el grupo de preadolescentes y especialmente entre los que presentan una constitución física más pequeña y entre las chicas más pequeñas:

- *“¿TÚ CÓMO...? ¿CUÁLES FUERON LOS PROBLEMAS, UN POCO AHÍ?, ¿QUÉ ES LO QUE VEÍAS QUE NO TE GUSTABA?*
- *Pues, un poco que nos hacíamos mucho daño (...) Bueno, en las técnicas de inmovilizar y todo eso, que a veces nos hacíamos daño en los brazos, en las costillas (...) A veces hacíamos juegos, pero los juegos a veces eran un poco fuertes y todo eso.*
- *FUERTES. CLARO. CLARO, EN EL TEMA DE JUDO TAMBIÉN AL SER UNA COSA DE LUCHA: ¿EL TAMAÑO TAMBIÉN IMPORTARÁ, NO?*
- *Sí. Y como sólo éramos tres pequeños pues, claro, a uno siempre nos tocaba los más mayores” (E. 16, p. 2-3, GP).*

Al tratarse de un curso de iniciación al judo, donde los alumnos no están socializados con las dimensiones del contacto físico y de la lucha, hay que estar especialmente atento a estas dimensiones. Y esta atención debe doblarse en el caso de diferencias de tamaño o de fuerza significativas, como pueden producirse al juntar parejas de chico y chica.

- “¿Y LO DE PONEROS CON CHICOS EN UNA CLASE DE JUDO QUE?

- *Mal*

- *FATAL, ¿NO?*

- *Eran muy bestias es que...*” (E. 21, p. 5, GA).

- “PERO ¿QUÉ DIFERENCIA NOTAS CUANDO HACES CON UN CHICO...?

- *Que te hacen más daño los chicos.*

- *TE HACEN MÁS DAÑO LOS CHICOS. ¿SON MÁS BRUTOS, NO?*

- *Sí.*” (E. 6, p. 3, GP).

Los casos de abandono del programa fueron muy significativos en el grupo de los adolescentes; y por este factor la experiencia de este grupo resultó un poco más controvertida. Durante el primer trimestre el grupo fue introduciéndose paulatinamente en la iniciación al judo, pero a partir del segundo trimestre se produjo un índice importante de abandono de la actividad, factor que más o menos se había previsto⁸ pero que había que validar experimentalmente.

⁸ Tal y como se aparece en el documento *Actividad Física y Deporte Escolar* (p. 18) que corresponde al *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte* del Consejo Superior de Deportes: “El tránsito de una etapa educativa a otra (de Primaria a Secundaria) es señalada como uno de los momentos críticos para el abandono de la práctica de la actividad física y el deporte. Los factores que influyen en esta tendencia no están suficientemente clarificados” (en línea en <http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/plan-integral-para-la-actividad-fisica-y-el-deporte-plan-a-d/plan-integral-para-la-actividad-fisica-y-el-deporte/view>).

Dejando al margen a una escolar ecuatoriana que volvió a su país y fue sustituida en el programa, del total de 15 adolescentes que comenzaron el programa abandonaron durante el segundo y tercer trimestre 6 alumnos (4 chicas⁹ y 2 chicos) y otros dos alumnos tuvieron repetidas faltas de asistencia. Las razones más explícitas que han proporcionado en sus discursos son: cansancio después de la jornada escolar y que las horas de judo les quitan tiempo.

- *“Porque acabas de salir del colegio y estás un poco cansado e ir a judo una hora pues como... pues prefieres irte a casa y hacer otras cosas”* (E. 27, p. 1, GA).

Con frecuencia algunos de estos adolescentes muestran una cierta pereza o inapetencia a la hora de acudir a la clase de judo después del horario escolar, aunque reconocen que una vez empieza la actividad, esta consigue motivarles:

- *“Era divertido. Es que, o sea, salir del colegio y pensar. ‘Ahora tengo que ir a judo’. Pues... no, no gusta, pero cuando ya estás allí pues te diviertes. Pero es lo que piensas antes de ir a judo, que no te apetece”* (E. 30, p. 11, GA).

- *“Alguna que otra vez me cuesta, pero después de que ya he entrado en calor...”* (E. 28, p. 5, GA).

Respecto al argumento de que la práctica del judo quita tiempo, aparecen dos posiciones. En el grupo de preadolescentes, este argumento es muy minoritario y se relaciona con la falta de tiempo para estudiar y cumplir con las exigencias académicas:

⁹ A través de las entrevistas hemos constatado que las cuatro chicas que abandonaron el programa formaban un grupo cercano de amigas, y la fuerza que en estas edades cobra el *grupo de iguales* pudo resultar contagiosa en esta decisión. Todas ellas eran además de origen autóctono y sus discursos resultaron los más discriminantes en términos de rechazo hacia los extranjeros.

- *“Y otra cosa es que estoy en sexto y me gustaría pasar a la ESO y ahí tenemos que estudiar un montón. Y claro, algunos días tenía que faltar por estudiar, porque tenía control por la tarde o al día siguiente”* (E. 16, p. 2, GP).

- *¿QUÉ COSAS VES ASÍ UN POCO NEGATIVAS EN LO DEL PROGRAMA DE JUDO?, ES DECIR: PUES A MÍ ESTO...NO ME GUSTA MUCHO...*

- *Pues...a lo mejor que a veces tenías que estudiar para el examen...y...que está por la tarde...y quieres estudiar al medio día pero no puedes porque tienes Judo...”* (E. 10, p. 1, GP).

Pero en el caso de los adolescentes, esta falta de tiempo tiene con frecuencia que ver con un tiempo que después de la jornada escolar sienten como propio y no quieren “desperdiciar”:

- *“Es que prefiero hacer otras cosas que no estar ahí en judo porque pierdes una hora para nada”* (E. 21, p. 6, GA).

Aunque la manera de entender este abandono por parte de los compañeros que permanecen en el programa es un poco distinta:

- *“Porque son muy vagas, o sea, no las chicas en general, sino las que se han ido son muy vagas. En plan bueno pues iré o a lo mejor no voy y si me voy de fiesta, y si me voy por ahí...más irresponsables, diría yo”* (E. 23, p. 4, GA).

En el caso de esta estudiante inmigrante, el programa de judo se interpreta en estos términos tan contrapuestos a los anteriores, y en lugar de ser un tiempo ‘perdido’ supone una oportunidad de enriquecimiento educativo:

- *“Mira esto es una oportunidad, que no hay siempre y ahora hay que aprovecharlo”* (E. 26, p. 1, GA).

Curiosamente, sólo hay dos casos que reconocen que no les gustaba la actividad en sí misma y no volverían a hacerla.

Como han señalado los sociólogos del deporte en repetidas ocasiones, la adolescencia es un momento clave en el abandono de la práctica deportiva. Este abandono o pérdida de interés por lo deportivo (que puede ser definitivo o temporal) hay que entenderlo como una fase más en el *itinerario deportivo* de la persona (Puig y Mosquera, 1998). En esta etapa del desarrollo psicosocial, los jóvenes tienden a volcarse en el *grupo de iguales* y se produce un proceso de socialización intensiva. En cierta manera, tal y como se desprende de las entrevistas, parece que siempre falta tiempo para estar con los amigos. El teléfono móvil e *Internet* consiguen prolongar dicho contacto con el grupo (a través de redes sociales tipo *Tuenti*, *Facebook*, *Messenger*...) y permiten continuar en el dormitorio del adolescente la conversación iniciada en el instituto o en el parque.

- “¿QUÉ COSAS TE GUSTAN?
- *Pues por ejemplo salir con mis amigas, ir al cine, escuchar música. (...)*
- ¿Y EN EL TUENTI QUÉ HACES, HABLAS CON AMIGAS?
- *Sí, hablo por ejemplo con las de la clase que todas tienen.*
- O SEA, TU TE PASAS EL DÍA EN EL COLE HABLANDO CON ELLAS Y LUEGO EN CASA SIGUES HABLANDO CON ELLAS, ¿NO?
- *Claro, porque a lo mejor te ha pasado algo por la tarde y se lo cuentas.*
- O SEA, ¿QUE ESTÁIS CONECTADAS TODO EL DÍA, NO?
- *Sí”* (E. 21, p. 5, GA).

Por otro lado, en la búsqueda de identidad personal, la adolescencia supone cuestionar los principios de autoridad y, posiblemente, en el caso de las prácticas deportivas, este factor influye también en la aparición y consolidación de los deportes no organizados o actividades físicas en el contexto urbano (baile, *skate*, bici...). Seis de los entrevistados en el grupo de adolescentes han señalado su afición a este tipo de prácticas no organizadas, con sus códigos particulares. Este factor pone

también de manifiesto la consolidación de un tipo de ocio más activo, aunque sea en entornos no regulados, frente al ocio más pasivo que es el que se desprende de algunos de los adolescentes que abandonaron el programa aduciendo que se cansaban:

- *“¿Y CUÁL ES LA OTRA OPCIÓN? ES DECIR, LOS DÍAS QUE NO HACES JUDO, ENTONCES... ¿QUÉ HACES?*

- *Si no hago judo, ah yo me voy a mi casa, o me voy por ahí con mis amigos, o depende.*

- *TE VAS CON TUS AMIGOS TAMBIÉN A ESAS HORAS.*

- *Sí, si salimos nos vamos ahí al río, con unas toallas y eso, y toda la tarde tumbados, o sea a nosotros lo que es movernos no nos va mucho.*

- *Y ENTONCES ¿QUÉ HACÉIS? ¿ESTÁIS AHÍ EN EL RÍO, A TOMAR EL SOLETE...?*

- *Sí, comemos allí, y luego nos volvemos por la tarde y estamos por aquí, por el barrio sentaos en algún lado”* (E. 29, p. 3-4, GA).

Pese al alto índice de abandono del programa de judo dentro del grupo de adolescentes, que habrá que evaluar más detenidamente, lo cierto es que también ha sido el grupo donde se han observado los mejores ejemplos en términos de adquisición de valores de respeto y de aceptación del otro a través del judo, y se intuyen líneas de trabajo para la resolución de los conflictos interculturales y la superación de los prejuicios de carácter xenófobo. Como hemos observado, a lo largo de todo el año no se ha producido sobre el tatami ningún tipo de comportamiento de tipo discriminatorio por razón de origen, lo cual, una vez interpretados los discursos subyacentes en algunos de los participantes, es ya de por sí un gran logro.

- *“ENTONCES ESO DENTRO DE LO QUE ES LA CLASE DE JUDO, NO SE DAN CIRCUNSTANCIAS DE ESAS, ¿NO?*

- *El grupo que tenemos está muy bien, no hay gente racista o por lo menos no lo han demostrado tampoco. Se han portado muy bien todos, los profesores también, bien todos. (...)*

- *¿TU CREES QUE LUEGO ESO PODRÍA AYUDAR A QUE LA CLASE SE LLEVARA MEJOR, O NO?*

- *Yo creo que sí, porque el hecho de compartir de estar en grupo y de hacer cosas juntos, pues las personas se van expresando mejor, se van conociendo mejor, y yo creo que sí que se puede llegar a tener una relación buena*” (E. 26, p. 5, GA).

El programa, a través del judo, ha permitido abrir una pequeña puerta, que permanecía anteriormente cerrada, hacia una mejor relación con el ‘otro’ extranjero:

- *“¿Y TÚ CÓMO VES ESAS RELACIONES?*

- *Hombre, pues, a mí. Yo más que nada me relaciono con españoles porque, no sé, simplemente es eso, es que no... Por ejemplo, si vas a hablar con ellos, pues: “Sí, tal, no sé qué...” Pero parece que quieran estar ellos solos en su sitio.*

- *¿PERO EN EL JUDO, POR EJEMPLO, SÍ QUE TE RELACIONAS, NO, CON...?*

- *Sí (...)*

- *¿Y LUEGO EN EL JUDO, CUANDO ESTÁS CON ELLOS, LA DINÁMICA CAMBIA UN POCO, NO? AHÍ SÍ QUE TENDRÁS QUE HACER CON ELLOS Y TAL.*

- *Sí, sí.*

- *¿Y ESA RELACIÓN TE PERMITE CONOCERLOS MEJOR O...?*

- *Sí. Por ejemplo, ahí Edgar [de origen latinoamericano] que no es de mi clase, aquí con él a veces es que no hablo casi nunca y cuando, siempre que he ido allí, a veces también hacía mucho con él, también.*

- *¿EDGAR VIENE, ES DE ECUADOR O ALGO, NO?*

- *Sí, sí. O de Colombia.*

- *¿Y, POR EJEMPLO, MARTÍN TAMBIÉN ES DE...?*

- *Es de... colombiano.*

- *¿Y TAMBIÉN TE LLEVAS BIEN CON ÉL?*

- *Sí, con él sí. Bastante*” (E. 31, p. 14, GA).

Incluso los participantes con discursos más agresivos de cara a los extranjeros parecen reconocer que el espacio del judo puede servir para promover otro modo de relacionarse que avance en la línea de una convivencia más tolerante y respetuosa:

- “PORQUE, POR EJEMPLO, EN EL PROGRAMA DE JUDO TE TOCA HACER CON UNO DE ELLOS... ALLÍ POR LO MENOS TIENES OTRA FORMA DE RELACIONARTE, ¿NO?

- Claro, yo creo que sí estaría bien, depende de qué persona, pero yo creo que sí podría ayudar, a controlarte y a relacionarte con los demás y todo. Yo creo que vendría bien.

- PARA QUE LA RELACIÓN DE LOS ESPAÑOLES Y CON LOS EXTRANJEROS FUERA MEJOR, PORQUE ESO A NOSOTROS NOS INTERESA MUCHO, ¿NO? PORQUE SI HAS PENSADO ALGUNA COSA SOBRE ESO...

- Podría ser, yo hombre, yo no suelo hablar con ningún pancho, y en judo pues éramos yo y Julia y todas las demás eran panchas, pues... y encima como cada vez tenías que cambiar de pareja, pues es que te tocaba con ellas, aunque no quisieras te toca, entonces... pues por lo menos hola y adiós. Algo se consigue. De nada a hola, ya hay un paso.

- PORQUE: ¿CÓMO LO LLEVÁBAIS JULIA Y TÚ, CUANDO OS TOCABA HACER CON...?

- No, Julia aun pasa más, a mí me da un poco más de asco, es que no sé por qué me dan... les he cogido manía yo, pero bueno, bien, si era una tía aún, pero si era un tío ya... entre que me dan asco y encima sudao él... ya me daba más... Pero nos tocaba cogernos de la mano y en vez de cogernos de la mano pues lo cogía del kimono,... porque es que no...no puedo. Pero bien, por lo menos, eso, hola y adiós, porque hay algunos de judo que sí que van a mi clase. Entonces eso, les decía hola y adiós, y sí eso” (E. 29, p. 9, GA).

- “Sí, era divertido, porque estaba con gente que tampoco me llevaba muy bien en el colegio, y luego pues ahí en judo pues sí que tenía conversación y tal.

- ¿GENTE QUE NO TE LLEVABAS MUY BIEN O QUE SÍ TE LLEVABAS?

- No, no me llevaba bien, o sea me caían bien pero no hablaba ni nada con esos. Y entonces en judo pues me tocaba de pareja con él y tal...

- ¿Y TE SERVÍA UN POCO PARA RELACIONARTE UN POCO?

- Claro.

- ¿CON QUÉ GENTE NO TE LLEVABAS BIEN POR EJEMPLO DE...?

- Pues con Edgar [inmigrante latinoamericano], no hablaba mucho en clase. (...) Sí. No hablo mucho con él, y luego pues me tocaba de pareja con él y tampoco es... tan malo.

- ¿TAMPOCO ES TAN MALO?

- Claro” (E. 30, p. 13, GA).

Seis integrantes del grupo de adolescentes (cuatro chicos y dos chicas) han superado todas las expectativas previstas y solicitaron asistir a más clases de judo fuera de los horarios del programa. Con el visto bueno de los coordinadores del programa, consiguieron participar e integrarse sin problemas con grupos de judo más avanzados técnicamente:

- *“CUANDO VIENES ALGÚN VIERNES POR LA TARDE: ¿LO VES DISTINTO, EL TIPO DE CLASE, EL TIPO DE GENTE...?”*

- *Sí. Porque hay más gente y aprendes más rápido, más juegos... te cansas más y eso. Y sí, me lo paso muy bien. De hecho este viernes me lo pasé genial”* (E. 3, p. 4, GA).

Esta interacción con otros adolescentes se produjo también fuera de las clases de judo, dejando constancia de que el judo efectivamente resulta un espacio adecuado para la sociabilidad y la construcción de los grupos primarios.

En algunos casos, el conocimiento del judo y el disfrute con la práctica ha mostrado nuevas opciones, desconocidas para los participantes, respecto a su futuro laboral o profesional. Ver a otros jóvenes, como es el caso de los monitores de judo, que han funcionado en forma de *role model*, permite vislumbrar un ámbito laboral insospechado hasta el momento para ellos:

- *“¿Y PARA QUÉ CREES QUE TE PUEDE SERVIR EL PROGRAMA ESTE, APARTE DE PARA CONTINUAR? PORQUE PARECE QUE TE HA GUSTADO...”*

- *Para, por ejemplo, una profesión. Para seguir el judo, por ejemplo, como Sara, Jorge y Vicente; profesor o algo o... hacer judo y hacer las competiciones y eso. A mí me gustaría”* (E. 1, p. 6, GA).

5. PRIMERAS CONCLUSIONES E INDICADORES DE FUTURO

Como conclusión preliminar podemos indicar que el programa está permitiendo consolidar un espacio importante para la socialización deportiva a través del judo, integrando a jóvenes del barrio de Ruzafa en las dinámicas de convivencia intercultural a través del contacto físico y la lucha, en un entorno de aceptación de las normas, respeto, diversión, afecto, aprendizaje y cohesión grupal.

Estos elementos nos llevan a ser optimistas a la hora de poder elaborar y presentar un plan de actuación que permita generalizar la experiencia y que pueda recuperar la auténtica dimensión social y educativa del judo.

No obstante, debemos señalar que cada contexto es único y debe ser interpretado a la luz de sus características. Sólo desde ese conocimiento se pueden abordar las claves que permitirán adaptar el sistema educativo del judo a las problemáticas de los participantes.

Por ejemplo, en nuestro caso, y en contextos similares, el análisis sociológico de los discursos de los participantes indica que debemos tener en cuenta los problemas relativos a la convivencia intercultural y las dinámicas de aceptación/rechazo del “otro” a la hora de articular las sesiones de judo. Y lo mismo puede decirse en clave de género, donde el sistema de estereotipos sociales opera en ocasiones como un fuerte impedimento para la aceptación en condiciones de igualdad y respeto. De este modo, la fase de *aceptación del contacto físico*, clave en cualquier proceso de iniciación al judo, cobra aquí un significado sustantivo para que no se produzcan rechazos tempranos que imposibiliten avanzar en la dirección que marcan los objetivos del programa.

El proceso de enseñanza/aprendizaje debe centrarse especialmente en el carácter cooperativo, fruto de la relación *uke/tori*, y en el respeto mutuo entre todos los miembros del grupo sin discriminación alguna; para ello se hace necesaria una máxima observancia por parte de los profesores y promover actividades que impliquen dicho contenido.

La gestión en el uso de la fuerza aparece también como un punto clave para el buen desarrollo del programa. Sabemos que una de las máximas del judo se centra en el uso más eficaz de la energía física y mental, pero también sabemos que ese camino de aprendizaje es muy largo y que requiere constancia. Para no abandonar ese sendero debemos hacer hincapié en el componente técnico, de nuevo basado en el aspecto cooperativo de la relación *uke/tori*, para permitir potenciar el carácter educativo del programa, sin tener demasiada prisa por llegar al enfrentamiento agonístico.

Pese a las buenas vibraciones que se desprenden de los resultados de esta fase experimental del programa de judo, este optimismo no puede hacernos olvidar que, si bien este tipo de programas pueden ayudar a la educación y a la integración de los grupos a través del deporte, difícilmente solucionan los problemas socioestructurales más profundos en los que se ven inmersos los alumnos y sus familias.

Si durante este primer año se ha utilizado la cultura del judo como elemento de cohesión intercultural a través de las prácticas corporales y de la lucha, donde todo el grupo ha ido progresando paulatinamente desde cero, podemos adelantar que en el segundo año la experiencia se ha visto mejorada notablemente al integrar a nuevos participantes en las mismas clases de los del año anterior. De este modo, se ha empezado a desarrollar un punto que es esencial en el aprendizaje del judo desde su dimensión cooperativa y educativa como es la ayuda por parte de los judokas “avanzados” respecto a los “nuevos”.

Este factor ha supuesto una motivación añadida para ambos, en la medida que los alumnos “avanzados” han sido en muchas ocasiones responsables del proceso de aprendizaje de los “nuevos” alumnos, estrechando lazos de sociabilidad sobre la base de la conducta empática.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, L. E. (1994): “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”, pp. 225-240, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.

ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*, Madrid, Fundamentos.

AMADOR, F., ÁLAMO, J., DOPICO, J. e IGLESIAS, E. (2009): *Fundamentos estructurales y pedagógicos del judo*, Las Palmas de Gran Canaria, ULGPGC.

BALIBREA, E. (2009): “El deporte como medio de inserción social de los jóvenes de barrios desfavorecidos”, *Quaderns*, num. 12, segona època, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València.

BRONDANI, J-C., BRUN-AUBE, J-C., COCHE, J-P. (2000): *Judo et société, des plaisirs du judo au judo plaisir*, Cergy, Noris Sports Ed.

BROUSSE, M. (2002): *Le Judo. Son histoire, ses succès*, Ginebra, Liber.

- BROUSSE, M., MATSUMOTO, D. (1999): *Judo, a sport and a way of life*, International Judo Federation.
- CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa*, colección monografías, 144, Madrid, CIS.
- CARRATALÁ, V. y CARRATALÁ, E. (2000): *Judo. La Actividad Física y Deportiva Extraescolar en los Centros Educativos*, Madrid, CSD.
- CASTARLENAS, J. LL. y MOLINA, J. P. (coords.) (2002): *El Judo en la Educación Física Escolar*, Barcelona, Hispano Europea.
- CONDE, F. (2009): *Análisis sociológico del sistema de discursos*, Cuadernos Metodológicos, nº 43, Madrid, CIS.
- ESPARTERO, J. y GUTIÉRREZ, C. (2004): “El judo y las actividades de lucha en el marco de la educación física escolar: una revisión de las propuestas y modelos de su enseñanza”. En Brizuela, G., Llana, S. y Guzmán, J.F. (eds.), *Hacia la convergencia europea*, CD-ROM del III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Valencia, Gráficas Mari Montañana S. L.
- GASPARINI, W., VIEILLE-MARCHISET, G. (2008): *Le sport dans les quartiers. Pratiques sociales et politiques publiques*, París, Presses Universitaires de France.
- GUYON, F. (2009): *Les jeunes, le sport et la citoyenneté*, Tome 2, Guide Méthodologique, Publication de l'INJEP nº 100, París.

IBÁÑEZ, J. (1985): *Del algoritmo al sujeto*, Madrid, Siglo XXI.

IBÁÑEZ, J. (1994): “Perspectivas en la investigación social: el diseño en las tres perspectivas”, pp. 51-86, en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza.

ORTÍ, A. (1994): “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”, pp. 189-221 en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza.

PARLEBAS, P. (2008) [e.o. 1981]: *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*, Paidotribo, Badalona.

PUIG, N. y MOSQUERA, M. J. (1998): “Género y edad en el deporte”, pp. 99-120, en M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera (comps.), *Sociología del deporte*, Madrid, Alianza.

RODRÍGUEZ, A. (2008): *El deporte en la construcción del espacio social*. CIS. Madrid

SANTOS, A., BALIBREA, E., LÓPEZ, A., CASTRO, R., y ARANGO, V. (2004): *Mujer, deporte y exclusión. Experiencias europeas de inserción por el deporte*, UPV, Valencia.

SANTOS, L. y PRIETO, J. (2010): *Desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices a través de las habilidades básicas de la lucha en el área de educación física*, Sevilla, Wanceulen Editorial Deportiva.

TORRES, F., 2006, “Las dinámicas de la convivencia en un barrio multicultural. El caso de Russafa (Valencia)”, en Papeles del CEIC, vol. 2006/1, papel nº 23, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. Disponible en línea en: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/23.pdf> (consulta el 5-5-2010).

VV. AA. (1999): *Introducción al judo*, Barcelona, Hispano Europea.

VILLAMÓN, M., MOLINA, J. P. y VALENCIANO, J. (2006): “La enseñanza de las habilidades de lucha en el contexto extracurricular” en VV. AA. *Universidad Deportiva de Verano, Palencia 2006*, Palencia, Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.

