

Dossier:
Les tendències pedagògiques
de l'educació física

apunts

EDUCACIÓ FÍSICA



Incluye traducción castellana de todos los artículos

editorial

Quan fa vint-i-dos anys va aparèixer el primer número de la revista *Apuntes de Medicina Deportiva* es va començar una tasca que al llarg del temps ha assolit una maduresa que és el que ha permès que avui el lector es trobi amb dues publicacions, sota el nom genèric d' *APUNTS*, dedicades a tractar els temes de les activitats físiques des de la doble vessant mèdica i teòrica.

La preocupació per temes relacionats amb les activitats físiques, que en els últims anys la nostra societat està demostrant, es fa ben palesa veient la quantitat d'estudis, d'investigacions i de persones que es dediquen a analitzar des del punt més teòric i filosòfic fins al més pràctic i didàctic aquest tema.

Els canvis soferts en els terrenys polítics, econòmics i educatius han significat una renovació d'esquemes i de conceptes. L' activitat física ha ampliat el petit món on durant bastant temps, al nostre país, s'havia confinat el món del cos, i de les ciències, que fins fa relativament poc, no s'ocupaven d'aquest aspecte, dediquen en l'actualitat amplis estudis per analitzar el fenomen esportiu. D'altres contribueixen amb les seves aportacions canviant metodologies i àdhuc creant noves teories. Per altra banda els moviments ciutadans, tot reivindicant el dret a fer exercicis físics i esportius, han sensibilitzat molts responsables polítics sobre la necessitat de dedicar una part dels ingressos a dotar d'una infraestructura mínima que permeti aquestes activitats. A tots aquests canvis d'actitud envers la "cultura del cos" s'hi ha d'afegir el mercat sorgit al seu entorn, tal com es veu amb la proliferació de gimnasos, modalitats gimnàstiques per a cada edat, jazz, aeròbics, manteniment... la multiplicació de noves activitats esportives, wind-surf, squahs, etc... tot plegat ha situat les pràctiques corporals en un primer terme de l'actualitat. Lògicament tota aquesta "revolució" comporta enfrontaments, lluites, postures oposades, en definitiva crisis d'identitat. El món

que sorgeix al voltant d'aquest ampli moviment on les pràctiques físiques i els seus practicants són analitzats; on el sentit i la utilitat de cada una d'aquestes noves modalitats són debatudes; on els corrents pedagògics, educació física de base, psicocinètica, expressió corporal, etc. són estudiades; són aspectes, igual que les investigacions en l'aprenentatge motor o els avenços dins l'esport d'alt rendiment, que pensem que cal aproximar a tots els estudiosos d'aquest ample món.

El nostre intent, doncs, és treballar en l'aprofundiment teòric, la informació i el debat crític per assolir un coneixement més acurat i precís dels fenòmens, moviments i estudis que es produeixen dintre l'I.N.E.F., a Catalunya, a la resta de l'Estat i a nivell internacional.

Si en la paraula escrita resideix una de les formes més profundes i reflexives d'exercir la llibertat de l'home, *Apunts, Educació Física* pretén ésser un instrument obert d'aquesta paraula, més enllà de concepcions elitistes, de grup o d'ideologies tancades. La revista, per tant, no s'adscriu a cap forma ortodoxa de pensament o corrent concret i encara que hi participen els membres de l'I.N.E.F., hi col·laboren també gran diversitat de persones —professors universitaris, professionals tècnics i estudiosos— que no pertanyen a la Institució i que provenen de diferents camps de les ciències.

Apunts, Educació Física pretén ésser no sols un instrument de difusió de la investigació, sinó una revista d'informació d'abast divulgatiu. No s'adreça exclusivament al professional de les activitats físiques, sinó que pretén interessar en general al públic culte que desitgi informació de qualitat sobre els problemes, avenços i circumstàncies del món que envolta aquest tema.

Esperem que l'esforç de l'I.N.E.F. i el nostre resti recompensat per l'interès del lector.



INTRODUCCIÓ

Domènec Blázquez

Intentar fer una anàlisi sobre les diferents tendències i corrents actuals de l'EF suposa alguna cosa més que parlar d'unes peculiaritats o característiques que distingeixin uns sistemes d'uns altres. Parlar de tendències actuals és parlar de crisi, entenent la crisi com un moment decisiu a partir del qual es produeix, o bé una regressió o bé un progrés, crisi reflectida en la diversitat de pràctiques que cobreixen aquest terme, la oposició radical dels seus plantejaments i les diferents formes d'inserció social i institucional. Però cal examinar acuradament quins són els motius que han portat a aquesta situació de crisi. Sense aquest diagnòstic no servirà de res analitzar els trets peculiars que conformen les diferents maneres d'entendre l'educació física.

Alhora sembla obligat pensar en el futur. A on va •l'educació física? Aquesta pregunta pot ser la darrera reflexió a la qual ens condueix aquest dossier monogràfic, que intenta ser una pausa, un moment per a fer balanç.

Sovint, el professor d'educació física, portat per la rutina del seu treball, pot arribar a oblidar la seva funció, del per què i per a què de la seva tasca, de quins són els seus objectius i en molts casos de quins són els continguts propis de l'educació física. Influenciat pels poders institucionals, ideològics o comercials pot convertir aquesta matèria autoanomenada educativa, en una continuació de les pràctiques socialment imposades i amb un alt caràcter normatiu. Tanmateix, avui, el ràpids canvis d'idees i de mentalitats afavoreixen que el professor es qüestionï cada cop més la seva actitud envers l'activitat física, i l'activitat en sí.

Així ens trobem amb un col·lectiu que reflexa a l'exterior la lluita interna de la seva reflexió i en molts casos es tradueix en dures crítiques des dels sectors exteriors que desconeixen aquesta problemàtica.

¿Què caracteritza aquesta crisi actual? Si anteriorment havien existit perspectives oposades d'entendre l'educa-

ció física, les discrepàncies s'havien situat sempre problemes mètode es tractava més de defensar uns plantejaments de com estructurar la pràctica, que d'analitzar el seu rerefons. La crisi actual no es situa a l'exterior dels mètodes en la forma, sinó a l'interior d'ells mateixos. Es posa en qüestió l'ordre teòric. La consistència en les relacions teoria-pràctica. No es tracta de demostrar el predomini d'un sistema sobre l'altre, ja que cap sistema pot ostentar el poder de cobrir l'àmplia gama de pràctiques corporals existents, sinó de donar una veritable estructura teòrica que serveixi per unificar la pràctica.

Ens trobem en un veritable problema epistemològic. La necessitat d'una definició no doctrinal de l'educació física i d'un nou sistema de relacions entre la teoria i la pràctica de les activitats físiques.

Si fem un ràpid repàs a la situació actual, ens adonarem que la tasca no és pas senzilla.

Per una banda la E.F. es disgrega en múltiples ramificacions que s'implanten en àmbits heterogenis: educació, educació física, recreació, tercera edat, recuperació, etc.; per una altra banda ens trobem en el seu interior amb una pluralitat de tendències i corrents molt diversificades: psicomotricitat, esport, expressió corporal, etc.

Apareixen múltiples concepcions pedagògiques en funció de cada tipus d'activitat. Els mètodes actius s'oposen als directius. Les pedagogies ambientals semblen incompatibles amb les pedagogies per objectius. Els plantejaments globalistes estan en discordança amb els analítics.

Sembla difícil, davant aquesta perspectiva, trobar l'especificitat de l'educació física. Quina és l'originalitat que la diferencia de les altres activitats? Què és el que de comú hi ha en totes les pràctiques físiques i constitueixen el comú denominador sobre el qual es recolza l'educació física?

Aquesta pot ser la sortida del laberint en el que ens trobem els professionals de l'educació física cap on i pot ser hàgim de centrar les nostres energies. Cal iniciar un camí que retorni l'educació física la seva pròpia pertinença, independentment dels modismes per als quals passen les pràctiques corporals en el seu conjunt.



VISIÓ GENERAL

Quines han estat i són les tendències de l'EF

Jacques André, professor del UR/EPS (Unité d'Enseignement et Recherche) de Poitiers (França)

De la influència militarista a la catarsi esportiva, de l'expressió corporal a l'esport educatiu

L'educació física, perquè? Els professors d'Educació Física, com els altres, es mostren en general força refractaris a una reflexió sobre el perquè de la seva acció. Tenen més aviat tendència a centrar les seves reflexions sobre el "què fer", representat pels coneixements de les tècniques de les diverses especialitats esportives i, en rigor, sobre el "com fer-ho", el que se'n diu normalment pedagogia, és a dir, el conjunt de les tècniques pedagògiques, procediments d'aprenentatge i progressions, entesos com una adaptació dels coneixements esportius al nivell de l'alumne.

No obstant això, és sobre el "perquè" que cal raonar per comprendre bé l'evolució de l'educació física i la seva significació actual. Pretendre "educar pel moviment" sense saber amb quina finalitat, té el risc evident de no tenir molt de sentit ni d'eficàcia.

En el "manifest mundial de l'educació física" la FIEP defineix l'educació física com "l'element de l'educació que utilitza d'una manera sistemàtica les activitats físiques i la influència dels agents naturals: aire, sol, aigua, etc... com a mitjans específics". Aquesta definició sintètica té el mèrit de mostrar que la finalitat de l'EF és l'educació, que el mitjà emprat és el moviment i la influència del medi físic. No es tracta només d'una educació de la part "física" del cos, sinó d'una educació general per mitjà del físic.

L'EF és, per tant, acció exercida

sobre individus i no matèria, contingut específic a transmetre. Com a tal, d'ara endavant és fàcil de comprendre que depèn —encara més estretament que qualsevol altra disciplina— d'una filosofia, d'un projecte polític i això és tan cert que sempre és una arena de lluites pedagògiques i sindicals.

De la gimnàstica a l'ocupació dels lleures

Una ràpida ullada sobre la història de l'EF és, en aquest sentit reveladora. Es pot distingir, amb E. Loisel (*Les bases psychologiques de l'EF*) tres grans períodes: l'edat militar, l'edat científica, l'edat pedagògica, a les quals se n'hi afegeix avui dia una quarta: l'edat del lleure.

Aquesta distinció —esquemàtica, indubtablement— no correspon a un establiment cronològic molt precís: així la direcció institucional de l'EF sempre ha estat en mans de militars o metges (el 1975, un prefecte). Això no impedeix que, globalment, aquesta classificació sigui significativa.

— En l'edat militar, l'exercici físic s'utilitzava com a preparació per al combat, es valorava la força, la virilitat, el coratge. **La gimnàstica té un marcat caire militar.**

— En l'edat científica, els objectius són més higiènics que utilitaris. L'exercici físic és utilitzat

racionalment a fi d'esdevenir una mena de medicina preventiva en vistes al desenvolupament de la qualitat de la salut. Es dona prioritat a la funció de recuperació respecte a la de selecció. **La gimnàstica està al servei de la salut pública.**

— En l'edat pedagògica es produeix una obertura del domini de les possibilitats educatives de l'exercici físic. L'Educació Física (terme nou) apareix com un mitjà de formació completa de l'individu sobre els plans motor, afectiu, mental i social. **Depèn primer del ministeri d'Educació.**

La noció d'educació psico-motriu es desenvolupa llavors; seria la base de tots els aprenentatges. L'EF sembla com un mitjà educatiu predilecte. Però, per aplicar-lo, exigeix una renovació profunda del conjunt de la institució escolar, al nivell de l'ensenyament primari i secundari... Encara n'estem lluny!

— L'edat del lleure correspon a l'època actual. La preocupació més gran dels dirigents i dels administradors sembla ser l'ocupació de les masses, dels joves, en el sector de vida del lleure en què, lliurats a ells mateixos, hi hauria el perill de què estiguessin desvagats i per això mateix esdevinguessin perillosos per l'ordre social establert. *"La joventut i l'esport són dos problemes estretament lligats l'un a l'altre en la mesura en què la joventut ha de trobar el seu exutori en l'esport"* (Nungesser, 1968).

Quatre períodes històrics: l'edat militar, l'edat científica l'edat pedagògica, l'edat del lleure.

ELS GRANS CORRENTS PEDAGÒGICS ACTUALS

El corrent esportiu

L'esport educatiu de masses

El punt de partida és una anàlisi sociològica i una decisió política que, en nom del realisme, del modernisme, de l'obertura cap al món i de l'eficàcia conclouen que l'EF no pot ser altra cosa que esportiva.

L'esport, de tota manera, és influenciat per la nostra societat de profit i de consum; en reproduïx les tares. Cal, doncs, transformar-la per utilitzar-la en una perspectiva d'educació d'aquí ve l'expressió: "esport educatiu" (com els agrada de dir en aquest corrent) i fer per manera que no sigui reservat a una elit —la competició origina la selecció i, per tant, l'eliminació— obrint aquesta i la pràctica dels esports del lleure, a les masses; és "l'esport educatiu de masses".

De fet, el mètode consisteix a partir de les realitats (les activitats esportives, els esports col·lectius, sobretot) i a "tractar-les" per tal que siguin educatives, buscant la caució de les ciències de l'educació, de la psicologia científica especialment. Els seguidors d'aquest corrent es basen, doncs, essencialment, en els treballs d'autoritats tan universalment reconegudes com Wallon i Piaget per tal d'adaptar les activitats competitives institucionals al nen en les diferents edats.

Reunir dos autors tan divergents, reduir les ciències humanes únicament a la psicologia científica que presenten com si fos l'única veritat (més tenint en compte que Piaget s'ha definit sempre no pas com a psicòleg, sinó com a epistemeòleg)... tot això sembla ben superficial i sospitós...

L'educació cívica abans de l'educació física

Les experiències s'inscriuen en el mateix corrent. La competició esportiva és practicada pel conjunt dels alumnes en un cert sentit, el d'una

educació cívica, en una òptica democràtica basada en la participació.

La competició és el motor del procés, i constitueix la força i el control de l'entrenament. Tot gira a l'entorn.

Els alumnes participen en l'organització dels encontres, la constitució dels equips, l'arbitratge, posar els resultats en els marcadors, en la propaganda, en les tasques materials.

Es tracta d'un model d'organització en el qual no es deixa res a l'atzar. El treball es divideix, es reparteix entre tots. Cada alumne té una tasca precisa i se'l guarneix amb un títol: president, secretari, tresorer i fins i tot jutge-àrbitre, cronometrador, marcador...

Però la participació dels alumnes no ultrapassa les tasques secundàries. No afecta els objectius que es persegueixen, el contingut de l'ensenyament, el mètode pedagògic... De fet, aquesta participació no és pas gaire diferent de la de l'alumne que, a l'escola tradicional, esborra la pissarra i va a buscar el guix, encara que sí que és més generalitzada, més organitzada, més eficaç en el sentit que no permet ni la inèrcia ni la crítica.

En aquesta xarxa administrativa, minuciosament elaborada al servei del rendiment, l'organització és el valor-rei... Els alumnes, l'esport mateix, vénen després; és la imatge completa del que pot ser una societat burocràtica, en el camp del joc i del lleure.

En definitiva, en aquest corrent, el que es busca és la integració social de l'ésser humà mitjançant l'esport. Sota la disfressa de l'organització de jocs esportius inofensius i motivadors es modelen en sèrie individus que s'adhereixen amb tota naturalitat a la ideologia del rendiment, a la valoració de la competició, a la necessitat de l'organització i de la jerarquia, al respecte de la disciplina.

La comercialització del lleure

Aquestes activitats estan avui dia en voga i se les presenta com a alliberadores. Degut a la industrialització i la urbanització, hi ha un augment de les vacances llargues i la necessitat del

retorn a la natura cada dia se sent més vivament.

L'escola ha de preparar els lleures de l'adult. L'acció del professor en EF s'inscriu en aquest quadre. Se li ofereixen facilitats per organitzar estades a l'aire lliure. Aquesta orientació ho té tot per seduir-lo: l'escenari inimitable, l'aire pur, el sol, l'aigua, la neu, els arbres... l'avantatge pedagògic del canvi de lloc, la vida física espontània, les relacions humanes facilitades, l'absència de competició...

Tot això és innegable: però aquest retorn a la natura s'efectua en determinades condicions. Si la competició en sembla absent, per més que la seva ombra hi planeja, les activitats no deixen d'inscriure's en el quadre de les federacions esportives, la tècnica així com el material hi són sempre presents... Les pistes de neu són erigides de pals d'eslàlom, els rius balisats, els llacs i les ribes del mar sembrades de boies; fins i tot als boscos hi ha traçats circuits rústics; l'activitat física, per tant, es troba ben enquadrada.

Els esports que necessiten més material i equip (esquí, vela, equitació) són els que recomana més la publicitat... i les instruccions oficials! D'aquí a pensar que és sota la pressió dels comerciants de lleure que l'escola dona la iniciació necessària al futur consumidor... només hi ha un pas.

Aquestes tècniques de lleure són més aviat mercaderies ofertes com a pastura a consumidors condicionats i àvids d'aparentar" que mitjans d'alliberament i d'educació permanent?

El corrent psicomotor

J. Le Boulch, professor d'EF i metge és un dels noms més il·lustres d'aquest corrent, i n'és un dels fundadors. En primer lloc defineix una concepció general de l'educació i aborda després el mitjà, el moviment segons un mètode científic. El títol d'una de les seves obres és revelador en aquest sentit: *L'educació pel moviment*. ja no

El corrent esportiu: l'esport educatiu de masses, l'educació cívica per l'esport, les activitats a l'aire lliure.

El corrent psicomotor: educació pel moviment, la psicomotricitat.

es tracta, com en l'anterior, de l'esport-realitat social, que és el punt de partida (i finalment (objectiu final) del procés, esport en el qual es busca el que pot ser educatiu sense haver definit amb antelació les finalitats de l'educació; aquí els objectius són determinats: *Es tracta d'afavorir una expansió humana que permeti a l'home de situar-se i d'actuar en un món en transformació per:*

- un millor coneixement de si mateix;
- un millor ajustament de la conducta;
- una veritable autonomia i l'accés a la responsabilitat en el quadre de la vida social".

És, en suma, una educació total de la personalitat el que es proposa, només per l'educació del moviment.

En aquesta perspectiva, l'educació psicomotriu és centrada en el desenvolupament de certes aptituds en l'aspecte de la percepció i de la motconfecció pas amb l'aprenentatge de l'habilitat o de determinats comportaments socials com en el cas anterior. Les situacions motrius s'han escollit rigorosament en funció del seu abast formatiu respecte a les necessitats de l'alumne.

Finalment, l'educació passa al davant de la instrucció. La formació (*"desenvolupament del domini d'una determinada mena de situacions per l'entrenament de la iniciativa, de la plasticitat, de l'espontaneïtat que porta a una facilitat de l'adaptació"*)

planta l'aprenentatge (adquisició d'un costum precís per repetició d'un mateix gest que tendeix a la realització exacta d'una tasca determinada").

Per aconseguir aquest objectiu, l'autor de la "psicocinètica" es limita a un mètode de recerca molt científic, es a dir, positivista, fundat en l'experimentació al laboratori, la utilització de les mesures, l'establiment de lleis. S'arriba fins a privilegiar l'educació del gest segons un mètode de recerca molt elaborat. El problema de la motivació es troba així plantejat. No és pas repre-

sentat per la competició sinó per la interiorització que consisteix, per al subjecte, a sentir i analitzar el que passa en el seu cos (ja que aquesta relació és a la base de la socialització) i per la comunicació amb els altres, professors i alumnes.

En definitiva, aquest corrent s'inscriu en el quadre la nova educació:

— Fa passar l'alumne davant de l'habilitat, és a dir, que dóna prioritat al "cos viscut", rebutjant el "cos fet". *"Hi ha dues maneres de fer practicar el moviment: el moviment fet per l'alumne que controla el seu cos, i el moviment fet per l'alumne que té el cos teleguiat des de l'exterior"*.

— Fa passar la manera davant de la matèria: *"L'educador que proposa el moviment té tanta importància com el mateix moviment"*.

— Dóna prioritat a l'autonomia, negligint relativament el rendiment immediat.

— Per mitjà d'una millor relació amb un mateix, millora el saber-estar en grup en el sentit de la comprensió recíproca i no de la competició.

Malgrat to, no deixa d'haver-hi dificultats per aplicar-lo:

— Si, com ho ha demostrat Wallon, el moviment constitueix la base històrica de la personalitat d'un a tres anys, i es pot generalitzar aquest principi al nivell dels adolescents de l'ensenyament secundari?

— Com que el mètode no és oficial, els professors d'EF no reben cap formació que vagi en aquest sentit.³ La minoria interessada per aquesta via, com que es mou en l'ambient esportiu difícilment pot evitar-ne la contaminació i canviar de mentalitat... En resulta una certa desnaturalització de les opcions fonamentals.

— Alguns limiten el mètode a una tècnica que els sembla valuosa per la utilització d'algunes paraules "científiques" i la integren alegrement al seu ensenyament de les tècniques, a la preparació dels exàmens d'EF i de les competicions.

— D'altres es desmarquen més aviat

de l'esport, camuflen amb termes del tipus: espai, temps, esquema corporal, cos viscut, contrastos... accions ordinàries la causa de les quals no s'expliquen.

En general, en resulta un cert confinament al nivell de la tècnica i de la recepta pedagògica; la reflexió educativa periòdica, la dimensió política en són absents.

D'altra banda, el cos rarament se'l considera com seu de les pulsions, dels desitjos, sinó sobretot com a mitjà d'adquisició dels mecanismes de base escolar: lectura, escriptura.

En definitiva, les crítiques d'aquest corrent es refereixen al positivisme i essencialment a l'aplicació que se'n fa, i tot això per manca d'una formació profunda dels professors en aquest sentit.

La psicomotricitat

Sempre en el sentit d'una educació global, P. Parlebas⁴ tot criticant el que hi ha de parcial en la concepció precedent, planteja la constitució d'una psicomotricitat, ja que la presència dels altres trastorna la motricitat. Com que pretén primordialment de ser "científic", la seva finalitat essencial és la de proporcionar un objectiu a l'EF. Aquesta esdevé per a ell *"la ciència de les condicions d'eficàcia de la utilització educativa de les conductes motrius"*.

Així vol evitar una *"EF en engrunes"* i fer-ne una disciplina total i no pas sota el *"vassallatge"* d'altres.

Amb la preocupació de veure les coses d'una manera elevada, no proposa pas un mètode sinó que se situa per sobre el debat *"antiquat"* que oposa esport i educació física, ja que l'esport per a ell no és més que *"un conjunt de situacions motrius institucionals, subconjunt del conjunt de totes les situacions motrius que es poden plantejar"*. Activitats esportives de competició, de lleure, d'expressió, tot és interessant.

En aquesta visió àmplia del moviment, hom pot, llavors, preguntar-se



A Bernkopt, Fotosport 74



Servei Audiovisuals INEFC

per què limitar així l'EF a la pedagogia de les conductes motrius? ¿Per què no podria arribar a ser una pedagogia del cos (i de quin cos)? Del cos somniat, del cos-desig, del cos-màquina?

Encara que, per tal de continuar sent "científic", eficaç, seriós i sobretot creïble, P. Parlebas rebutja aquestes preguntes. Arriba, per tant, a aïllar les conductes motrius de tot context sociopolític. Per aquesta raó, tota la seva reflexió la guia la preocupació dominant de neutralitat i d'objectivitat científica.

Això esdevé una gran il·lusió quan se sap que aquesta objectivitat constitueix una opció filosòfica, un postulat de base que respon a una presa de posició purament subjectiva.

Cap a una educació física de ruptura per una altra relació amb el cos

Aquesta tendència recent parteix d'una anàlisi sociològica i política de l'esport que no s'avia fet fins aquest moment i que encara ara només es realitza molt rarament.

Anàlisi crítica de l'esport

L'esport aparegué a Anglaterra a la fi del segle passat. Correspon a l'adveniment del maquinisme industrial i al tipus científic, tècnic d'organització de la producció. Està lligat estructuralment a una base econòmica i és el resultat de la disminució del temps de treball, de la urbanització, de la modernització dels transports.

Amb la creació de les federacions nacionals i internacionals, esdevé una institució mundial amb una organització centralitzada, jerarquitzada, basada en l'endeutament.

Aquesta institucionalització de l'esport, en les seves estructures, el seu funcionament, en les idees que vehicula, és el reflex de la societat capitalista que l'ha engendrat. Al mateix temps, contribueix a desenvolupar-lo i a perpetuar-lo.

Cal, en efecte, distingir activitat física i activitat esportiva. El que constitueix la naturalesa esportiva d'una activitat és la seva institucionalització, és a dir, la seva organització, el seu aparell, els seus codis, els seus reglaments, els seus campionats. Ja que institució esportiva casa fidelment els valors de la societat capitalista: rendiment, competició, treball, esforç, guany, rècord, selecció, jerarquia, disciplina...

L'esport permet, doncs, d'ocupar el sector de temps del lleure inculcant aquests valors, i així és com, en una atmosfera relaxada i sota una aparença de neutralitat, de l'estadi a la fàbrica, de la fàbrica a l'estadi, es facilita la transició. L'atenció dels esportistes, tant practicants com espectadors, es troba desviada de les preocupacions socials, econòmiques i polítiques.

— En el pla psicològic, l'activitat esportiva permet la contenció de les pulsions agressives en els límits socialment permesos: "llançar els pesos o el disc a l'estadi però no les llambordes al carrer". Posseït per la sed del rendiment, del progrés, l'esportista es reprimeix a si mateix, desvia la seva energia sexual en l'activitat física, canalitza la seva agressivitat, limita la seva activitat intel·lectual crítica. Aquesta auto-repressió és molt útil als dirigents, els quals tots, aprecien el paper catàrtic de l'esport.

— A més a més, la fascinació del campió i la pregnància d'aquest model, comporten la massificació, el conformisme molt afavorits ells també.

— En recolzar sobre la idea de competició, de selecció i per tant d'eliminació, l'esport porta en si una acceptació de la jerarquia. A l'esportista agraden els honors, els títols i respecta la puixança del poder, del diner, de l'ordre establert.

Com que la progressió dels resultats depèn de l'esforç, aquest esdevé un culte, un mite, ja que la "superació d'un mateix", l'habilitat són virtuts indiscutibles.

Així es forma un cert tipus d'home-

objecte submis, conformista, freturós i arribista.

La il·lusió de l'esport educatiu

Davant dels escàndols financers, les estafes, les violències, el xovinisme que pol·lueixen les manifestacions esportives, cada dia hi ha un nombre més gran de professors que formulen crítiques sobre l'esport. Aixà no obstant, la majoria d'ells —ja sigui per convicció o per justificar la seva funció— sempre els sembla que poden fer "educatiu" l'esport adaptant els reglaments, obrint la competició a tots, fent practicar el màxim d'activitats. *L'educador és el qui ha de donar a l'esport les seves regles morals* ha dit Giraudoux i encara n'hi ha molts que creuen en aquesta idea o bé qui hi volen creure.

De tota manera, són les institucions les que formen gairebé completament l'home i no l'actuació o les bones intencions d'alguns professors. La institució militar, per exemple, fabrica un cert tipus d'individu, la institució esportiva, un altre... potser no pas molt allunyat del precedent.

En definitiva, el quadre institucional determina una certa manera d'ensenyar i aquests dos elements són els que exerceixen la influència més forta sobre la formació profunda de l'ésser humà, transformant en bones intencions els intents educatius dels professors.

Creure en l'esport educatiu ens sembla, per tant, una enganyifa. Sols hi ha un esport i aquest vehicula tota una ideologia, la de la classe dominant.

Aquestes idees que apareixen en altres paraules a la revista *Partisans*, n.º 43: "Sport, culture et répression", han contribuït a incitar la minoria de professors d'EF que hi són d'acord a cercar una altra forma d'educació pel moviment o, més ben dit, una altra relació amb el cos, i plegar així de fer el paper de guàrdies, de controladors del cos, deixant d'efectuar un marcatge corporal, d'exercir una pressió física en nom de determinades normes que no s'han de discutir.

L'expressió corporal: deixar parlar al cos.

Desplaçar l'èmfasi de la pregunta del "com fer" l'EF a "per què" fer l'EF

L'expressió corporal

Avui està molt de moda, és, tal com diu C. Pujade-Renaud⁶ *"el lloc mític de tots els possibles"*. Se'n desprèn, de tota manera, algunes idees centrals teòricament expressades.

— Al cos no se'l considera pas com un instrument al servei de projectes, de l'esperit ni tampoc com un lloc de pas per a l'adquisició de futurs conceptes socialment desitjables (psicomotricitat), sinó com la llar, el centre de vida a qui cal retornar la paraula.

— Cal *"viure el seu cos"*, conèixer-lo profundament, deixar-lo expressar, comunicar-se amb ell, agafar plaer. A força d'haver estat format i reformat per la cadena educativa familiar, escolar, militar i professional, el cos reprimat ja no sent res, no s'expressa, no viu. Només se'l considera com un mitjà de producció o de consumació. Cal, doncs, escoltar-lo, deixar-lo *"parlar"*.

Els pedagogs de la psicomotricitat es basen en la psicologia experimental. Aquí, les bases són els treballs de la psicoanàlisi. La motricitat és molt més el resultat de la història personal de l'individu, la qual s'ha inscrit en el seu cos, que no pas el producte d'aprenentatges.

És per això que el descobriment, la presa de consciència de les seves inhibicions, repulsions, bloqueigs o de les seves atraccions, dels seus plaers, permetrà de conèixer-se millor, viure més a gust amb els altres.

Això, per exemple, és essencial per als professors. En ensenyar més el que és que el que sap, el seu cos parla als alumnes alhora que ell els parla. Per mitjà del seu cos pot comunicar el benestar, la desconstrucció, la llibertat, el plaer, o la inversa, la inquietud, el moviment constret, compassat o la mesquinesa, l'esforç dolorós.

Aquests principis teòrics semblen seductors. En el nivell de l'aplicació, es distingeixen dues orientacions principals:

— La primera apareix com una generació d'aquestes idees, com una mena de recuperació. L'expressió cor-

poral se la considera com una assignatura més, ensenyada per un especialista. Es reserva per a les noies, se l'assimila a la dansa, a la rítmica, al mim. Expressar-se està bé, però sobretot és per comunicar-se amb els altres, per això cal un codi. La tècnica, llavors, recupera tota la seva importància, tenint en compte que els professors han estat formats en aquest sentit de l'habilitat, de l'ordre, d'una estètica definida. El cos és, doncs, una vegada més, dominat, castrat, sotmès a un determinat llenguatge, a les normes escolars. Com a l'escola, cal programar, avaluar, anotar les "creacions"...

El cos de nou *"assetjat pel mot, ha esdevingut savi... és un cos parlat"*.⁷

Aquesta trampa és de tota manera, difícil d'evitar a la "sessió" d'expressió corporal a l'escola entre dues classes on el silenci, la immobilitat, el conformisme, la repressió són en molt sovint els valors més importants.

— La segona orientació tracta d'evitar aquesta desnaturalització. Ja no és reservada només a les noies, ja no té relació amb la tècnica de dansa o els valors escolars. L'emoció, l'instint ja no se'ls fa callar, els gestos espontanis ja no se'ls codifica.

La improvisació és qui mana, el cos sensorial, pulsional, l'imaginari són posats en marxa. S'assisteix llavors a una mena de "happening" que tendeix a la realització col·lectiva dels instints primaris.

En Wilhem Reich (*La fonction de l'orgasme*) és en qui es basa aquesta concepció, la bio-energia s'inscriu en aquest corrent. S'ha d'alliberar l'energia fonamental en els múscles i en les emocions alhora —la tensió muscular és un factor essencial en els trasbalsos emocionals— alliberar el cos de la seva *"cuirassa caracterial"*. El cos i el grup apareixen com a mitjans de psicoteràpia.

Però és difícil d'imaginar-se aquests sessions en el marc de la institució escolar! Els pocs intents han xocat amb vives reaccions administratives en nom de la moral.

D'altra banda, el cos té altres coses

a expressar a més dels instints elementals: desig del coit o desig de violència? En alliberar *"Eros"* no s'allibera també *"Thanatos"*?

Aquest retorn brutal a la corporeïtat sembla molt pròxim a un retorn a la primitivitat però, alhora, és fàcil de comprendre aquesta tendència que s'inscriu en la reacció contra una vida super-repressiva, mecanitzada, programada, comptabilitzada en què l'expressió dels instints i de les emocions no troba lloc.

El joc

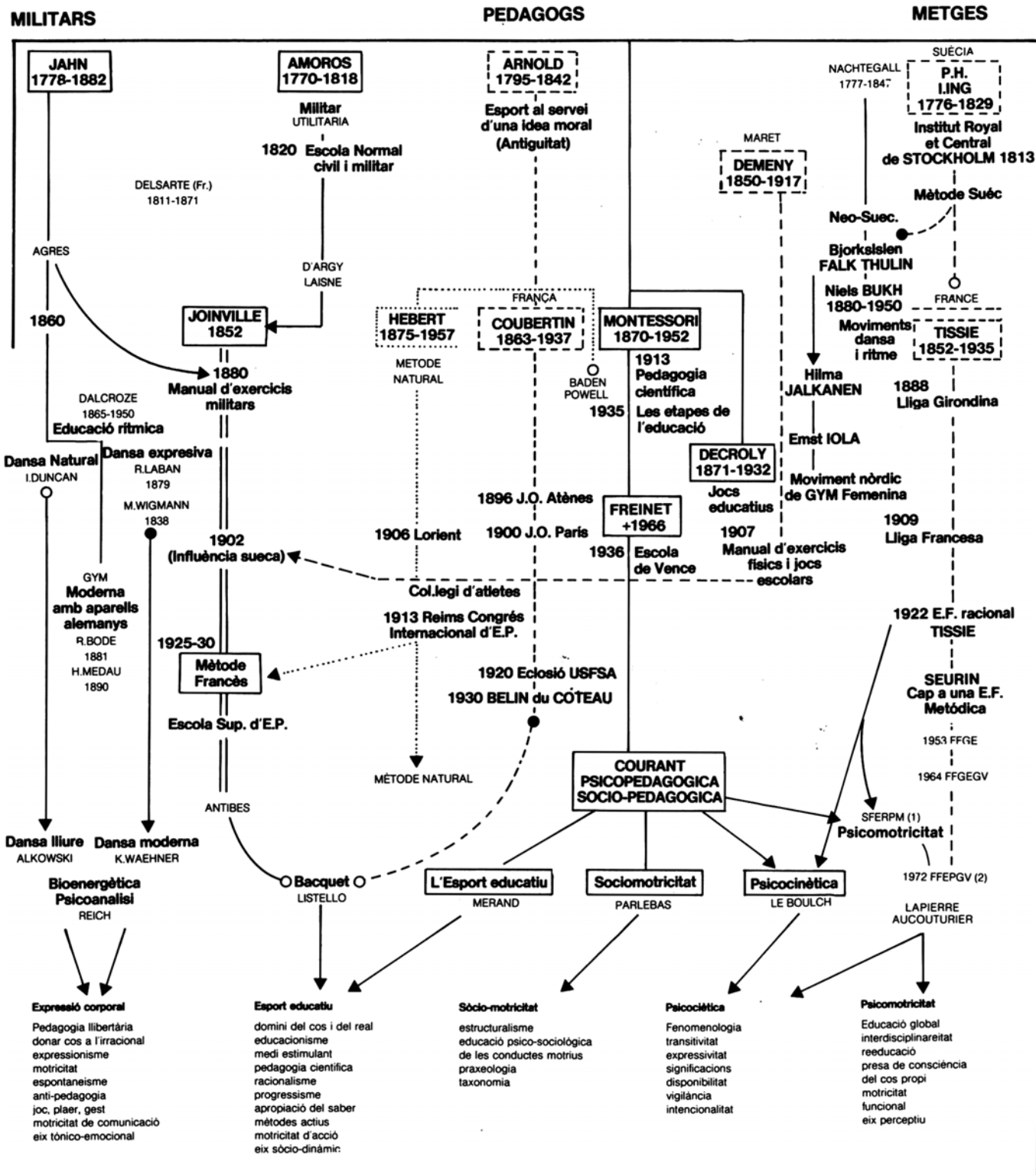
Sempre és per donar més lloc al principi del plaer respecte al principi de realitat que els adversaris de l'esport volen utilitzar el joc. El joc no pertany a una institució: les seves regles són definides, modificades, "ara i aquí" segons la imaginació dels infants. En això, difereix fonamentalment de l'esport. És el domini del somni, no es tracta del rendiment. El joc té un sentit, pot expressar fantasies inconscients, permet viure, reviuir certes situacions, inventar, crear. Aquesta pràctica és fonamental, ja que és la formació d'aquestes pulsions, portadores de plaer, anomenades autotèliques⁸ que exerceixen la més important influència sobre el desenvolupament de la persona.

Això no obstant, hi ha un límit: la repetició és el motor essencial del joc,⁹ ja que no en sortiria res de creatiu d'aquest "deixar-se anar fora d'expressió, d'automatismes, de costums, d'instints. En certa manera, seria una regressió? És necessària? I el professor d'EF és capaç d'ajudar, mitjançant això, al nen a conèixer-se, a analitzar-se? És capaç d'assumir aquest paper d'animador, que alguns no deixaran de comparar amb el de monitor de colònia de vacances mentre es ressent de què la seva funció és denigrada en la institució escolar? No fa pas el paper d'agent d'alliberament d'un ensenyament tradicional de submissió i de repressió?

La no-directivitat es mostra també tan difícil a l'EF. Per una banda, un

Aquest quadre tracta de mostrar les filiacions, les influències, les interrelacions entre les institucions successives i els grans corrents del pensament. Hom ha d'intentar de llegir-lo imaginant que és enganxat en un cilindre per comprendre bé que els tres corrents actuals que hem aïllat formen un tot. Ens sembla -els historiadors potser se'n riuran- que no cal remuntar-se més enllà de 1850 per comprendre l'educació física actual.

Claude Bernard (1813-1878), Freud (1856-1939), Durkheim (1858-1917), Bachelard (1884-1962).



1. S.F.E.R.P.M.: Société Française d'Education et de Rééducation Psychomotrice.
2. F.F.E.P.G.V.: Fédération Française d'Education Physique et de Gymnastique Volontaire.



Vladimir Filonov. Fototsport 80

gran nombre d'alumnes estan modelats pel que han vist o viscut de l'esport i tractaran de repetir incansablement els mateixos estereotips que són els motors d'una tècnica esportiva; d'altra banda, els qui estan vacunats contra aquesta pràctica esportiva tenen tendència a apartar-se de qualsevol activitat física.

El fracàs esportiu, com el fracàs amorós, té, en efecte, una ressonància afectiva profunda.

D'altra banda, els riscos d'accidents laborals i la repressió administrativa constitueixen obstacles més importants.

Sembla, per tant, que el professor d'EF ha de proposar objectius clars, escollir situacions precises, materialitzables. Això sembla, sens dubte, autoritari, però la seva actitud personal s'ha de demostrar no-directiva. Serà feta d'autenticitat (cessar de fer papers), de congruència, és a dir, d'unitat, de constància, de coherència entre l'home, la seva filosofia i la seva pràctica diària, d'empatia (posar-se en la pell de l'altre, escoltar-lo sense jutjar-lo, cercar profundament el que sent).^{1º}

LLavors serà, no un deixar-fer, sinó un deixar-ser. Però es tracta d'una actitud comuna a tot professor i no pas d'un contingut específic.

Aquest canvi de perspectiva de les diferents orientacions de l'EF actual posa finalment el problema del paper que es desitja que faci el professor en aquesta disciplina.

Aquest és diferent segons el contingut que s'escolleix. A més aquesta elecció es fa sempre en funció d'un vast projecte polític camuflat en justificacions pedagògiques. Avui dia, l'esport és la base educativa d'un vast pla d'ocupació dels lleures.

L'EF no és tan una educació del cos, del gest o de les capacitats mentals com una suma d'aprenentatges, d'habilitats institucionalitzades amb l'objectiu de la instrucció cívica. Aquesta s'encamina al reclutament i a la formació d'alguns productors de rècords i d'una massa de consumidors, d'espectacles esportius i d'activitats a l'aire lliure, unes altres fonts de

profit i de mobilització.

Al mateix temps el professor es troba situat en la cruïlla de dues influències més: la de la institució esportiva i la de la institució escolar.

— La primera li demana d'iniciar quants més millor, de seleccionar, de proveir els clubs, tot això en una ideologia del rendiment, en una moral de treball, d'esforç, en un món de mesura i de jerarquia.

— La segona té present encara essencialment la funció del "profe de gimnàstica" com a compensatòria, pròxima a la del "*gentil animador de l'escola*" que acciona les vàlvules de seguretat per permetre que el nen pugui suportar millor les obligacions escolars.

De la primera influència en resulta, pel que fa a la manera de ser del professor d'EF un tecnicisme estret, una visió materialista i utilitarista, l'adopció com a necessitats de valors com ara la força, el treball, la concurrència, la jerarquia.

De la segona, amb la preocupació de ser pres en consideració, un intel·lectualisme gratuït, un cienticisme que s'aplica sobre temes ridículs, una religió de la ciència exacta per tal que tot sigui indiscutible, un menyspreu per l'afectiu, una desencarnació en profit de l'intel·lecte, una manca de compromís i.. exàmens d'EF!

Les influències d'aquestes dues institucions convergeixen en el sentit de l'ordre establert. El cos només és un instrument, calla o funciona més que no parla, produeix o serveix per a produir més que no sent.

Només alliberant-se d'aquesta carcassa institucional, burocràtica l'EF, tant en la seva recerca com en la seva pràctica, podrà evolucionar.

Els professors d'aquesta assignatura, encara que tinguin raó de voler la seva incorporació al Ministeri de l'Educació, al contrari, no tenen res a guanyar si calquen les estructures i els valors d'un ensenyament tradicional en què el cos és mort. Tenen molt més a fer participant en la crítica i la renovació profunda del sistema esco-

lar en el sentit de la transdisciplinarietat, ja que el professor d'EF ja no té el monopoli del cos tal com el professor de filosofia tampoc té el d'aquesta assignatura.

D'altra banda, encara que això pugui semblar utòpic, és indispensable lluitar contra l'imperialisme de la institució esportiva sobre l'EF escolar.

S'ha de passar per aquesta rebel·lió per obrir la porta a una altra relació amb el cos, als altres i al món, per poder "*canviar la vida*". Tota recerca en EF que ignora aquesta dimensió (i dissortadament és la més corrent ja que és l'oficial) no pot desembocar més que en una aplicació limitada i naturalment desnaturalitzada.

Alliberar l'EF de les seves traves i de les seves opressions institucionals, alliberar el cos, tornar-li la paraula, aquestes són les direccions fonamentals que s'inscriuen en un altre projecte social i polític. A més a més cal que els professors se sentin amb dret de tenir un projecte!

— Potser és més important per a un professor de ser conscient, que no pas professionalment consciencios. No hi ha en això una nova consciència professional en què a la fi seria un privilegi la qüestió: "*perquè?*".

NOTES:

1. Revista *L'Home* .sain núm. 5, 1969.
 2. Federació Internacional d'Educació Física.
 3. Revista *L'Home* sain núm. 4, 1970. "Réflexions pour la formation des enseignants en E.P.S." J. André.
 4. Revista *Education physique et sport*.
 5. Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Gautiers-Villars i les diferents obres de René Lourau, Georges Lapassade, sociòlegs.
 6. L'expression corporelle langage du silence, Claude Pujade-Renaud, col. "Science de l'éducation", Ed. Sociales Françaises.
 7. *Le corps enseigné*. Daniel Denis. Ed. Universitaires, 1974.
 8. Michael Lobrot, *Priorité à l'éducation*, Ed. Payot.
 9. Concepció dels psicoanalistes.
 10. *Liberté pour apprendre*, Carl Rogers. col. "Science de l'éducation", Ed. Dunod
- L'original d'aquest article fou publicat a la revista *Cahiers Pédagogiques* (66 Chaussée d'Antin 7.500 PARIS) amb el títol "L'éducation physique pour quoi faire?"

LA CRISI ACTUAL

DISPERSIÓ, MULTIPLICITAT I CONFLICTE

Pierre Parlebas

Les activitats físiques i esportives han conegut una explosió social sense que l'EF hagi definit clarament el seu contingut

Durant molt temps, l'educació física ha viscut sobre afirmacions peremptòries que gairebé no permetien cap dubte. Aquest mètode s'havia llençat a la paperera després d'haver conegut els favors de les circulars i d'algun altre imposat pels textos oficials. Aixà indubtablement s'ha acabat. Des de fa uns vint anys, ha aparegut una nova sensibilitat; l'ambient de l'educació física s'ha vist capgirat. La crisi s'hi ha instal·lat.

Els ensenyants d'educació física han pres consciència de què se'ls havia desposseït del contingut de la seva assignatura i han reivindicat de participar en la definició de la seva pràctica. Tot refusant el principi d'autoritat, basant-se en coneixements científics adquirits a la Universitat, s'interroguen sobre el sentit i l'abast de la seva actuació. Paral·lelament, les activitats físiques i esportives han conegut una veritable explosió social. Les pràctiques de competició i les pràctiques de lleure han donat un salt endavant com no s'havia vist mai en el passat; avui dia, a França es parla de nou milions d'esportistes federats i prop del 35% dels individus de més de quinze anys afirmen que practiquen almenys ocasionalment una forma de gimnàstica (8). La importància que ha pres l'espectacle esportiu i el seu indubtable abast sociopolític reforcen

el fenomen.

La doble emergència d'una exigència científica, de tota manera irreversible, i d'una massiva demanda social d'activitats físiques suscita una intensa agitació i tendeix a provocar canvis institucionals. Com ha demostrat tan bé Bertrand During a La crise des pédagogies corporelles (4), avui dia, "en educació física, es comparteix unànimement el sentiment d'una crisi" ([4], p. 18). La creació de les unitats d'ensenyament i de recerca en educació física i esportiva (UEREPS) i de l'agregació d'educació física, l'adopció de diversos textos legislatius o reglamentacions sobre l'esport, la concessió de crèdits de recerca i la reorganització de les tasques de l'esport són respostes, a vegades sobre la marxa a aquestes noves exigències.

La problemàtica de l'educació física no es pot aïllar del seu context social i institucional; n'ha eixit, si és a títol de traducció, com una mena de reflex, si és a títol de contradicció, com una mena de posar en qüestió fets establerts. També cal abordar aquesta problemàtica sota dos aspectes diferents encara que solidaris: el punt de vista sòcio-institucional que depèn de les instàncies històriques en presència i el punt de vista científic lligat a exigències d'epistemologia interna.

En haver de fer front a una brutal mutació, i l'educació física es presenta com un conjunt homogeni que proposa una irreprotxable unitat?

EL VESSANT SÓCIO-INSTITUCIONAL

On es troba l'educació física avui dia? Es pot esbossar, molt esquemàticament, un quadre ràpid de la situació actual?

Els camps d'intervenció

L'educació física s'ha implantat amb èxit en grans sectors de la vida social. La trobem en el món de la formació i l'educació (escola, universitat, formació professional); ha sabut, especialment amb els mètodes dits "psicomotors", fer-se reconèixer en el domini de la readaptació. El seu desenvolupament més espectacular s'ha afirmat, de tota manera, d'una banda en el món del lleure per l'embussada dels darrers quinze anys (gimnàstiques de conservació de múltiples denominacions, clubs de vacances, jogging, planxa de vela i pràctiques noves), d'altra banda, en el domini de la competició (augment del nombre de fede-

rats, desenvolupament de seccions esport-estudis).

La indubtable implantació de les activitats físiques en aquests quatre grans dominis (educació, reeducació, lleure i competició) sembla demostrar un èxit. Aquest, i garanteix una coherència o bé una dispersió?

Les tècniques i els mètodes

L'exuberància és aquí la llei. La inventiva dels que la practiquen és remarcable. El jardí de les especialitats motores coneix una florida perpètua: mètodes psicomotors, psicotònics i psicointònics, sofrologia, eutonia i ioga, gimnàstica de pausa, bio-energia i stretching, gimnàstica de conservació, gimnàstica voluntària, aerobí i gym-tònic. Si hi afegim les escoles de dansa i d'expressió corporal així com la mirada de les tècniques esportives, el mosaic esdevé impressionant. Mai no destorba l'abundància de béns o bé, molt abraça poc estreny? A aquestes tècniques se'ls associen mètodes que s'afirmen com a veritables teories de la motricitat. Si algunes d'elles proven sobretot l'enginyositat del seu autor i una bona adaptació al gust del moment, d'altres són creacions remarcables, per exemple, la "psicocinètica" de Jean Le Boulch (5) i l'"eutonia" de Gerda Alexander (1) per exemple.

Els models explicatius

Els diferents corrents de gimnàstica recerquen la seva legitimitat basant-se en referències consagrades i prestigioses. El model organicista i biomecanitzant és el que sovint se n'emporta la palma, tant pel que fa a Georges Demeny com pel que fa als mètodes correctius o les gimnàstiques de conservació en voga encara en els nostres dies. Feroçment oposada a aquesta concepció "construïda", el mètode natural de Georges Hébert privilegia l'espontaneïtat dels comportaments anomenats "instintius". El model esportista, de dominant bioenergètica i fundat en el rendiment, proposa l'univers de la "performance" motora que s'imposa avui dia

amb molt estrèpit. En els últims quinze anys, ha sorgit dues noves representacions. Un model "dur" de tipus polític, presenta el cos com el lloc de les contradiccions de la societat; molt crític, sota la ploma de Jean-Marie Brohm, aquest corrent virulent denuncia el condicionament servil de l'empresa esportiva que emmordassa els esperits mitjançant un afaiçonament corporal (3). Una concepció "afable", de tipus hedonista, s'estén actualment més i més; les pràctiques corporals hi són concebudes com una ocasió d'alliberament i expansió en el curs de la qual l'individu cercaria el plaer corporal, el plaer de tractar amb altri i en contacte amb la natura.

Algunes d'aquestes concepcions es rebutgen entre si, altres s'invoquen recíprocament. D'altra banda en podríem distingir d'altres i matisar fins a l'infinit. La constatació seria només més implacable: i, què hi ha de comú entre totes aquestes representacions del cos? La multiplicitat d'aquests models invita a interrogar-nos: i, en què esdevé l'educació física balandrejada de tal forma d'un corrent a l'altre?

Les concepcions pedagògiques

També aquí els mètodes són sobrealbunds i certament, en conflicte declarat. Per a cada model del cos (mèdic, esportiu, polític...) s'articulen una o més concepcions pedagògiques. Els mètodes anomenats actius i poc directius s'oposen a les doctrines impositives, receloses de conformitat tècnica. Darrer avatar dels nostres dies, la "pedagogia per objectius" s'ha enenistat recentment en proposar un aparell didàctic que ambiciona la neutralitat.

De fet, tots els conflictes de la problemàtica pedagògica clàssica es retroben en l'educació física, i això amb tanta més agudesia quan la posada en joc del cos reactiva les passions. La propagació dels processos, però també llur esquinçament, esdevenen aquí la norma.

La formació dels formadors

El curs de formació és un excel·lent

revelador dels pressupostos d'una disciplina i dels seus conflictes subjacents.

L'estudiant d'avui dia, com el d'ahir, troba serioses dificultats en establir un lligam orgànic entre les seves pràctiques de terreny i els seus estudis teòrics. Aquestes juxtaposicions de disciplines disperses reputades com a fonamentals (anatomia, fisiologia, psicologia, sociologia...) i que es considera que reten compte de les situacions motrius. S'assegura que la suma de les dades fisiològiques, psicològiques i sociològiques desembocarà en una síntesi que farà intel·ligibles les activitats motrius. Aquest pressupost que sembla irrefutable és en realitat ben audaç. La divisió dels coneixements i la dificultat en trobar una intel·ligibilitat comuna a les diferents pràctiques físiques són els trets dominants d'aquesta formació. Més que mai en els nostres dies, tant en la seva teoria com en la seva pràctica, l'educació física està mancada de consistència.

¿No podríem substituir aquesta juxtaposició de punts de vista per una perspectiva científica susceptible de donar compte, de primera mà, de les activitats motrius?

LA MARGINALITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

No havent pogut assegurar la seva coherència interna, és a dir sense haver trobat la seva identitat, l'educació física apareix dispersa en múltiples modalitats, tècniques i sectors força dispersos dels quals no en pot mantenir el domini. S'arrisca així a ser desposseïda dels seus diferents continguts.

Les tècniques de la "performance" esportiva

Aquestes pertocuen, en efecte, prioritàriament a l'esport d'alt nivell; és el terreny d'elecció dels animadors especialitzats (**títol d'Estat**) i dels entrenadors.

La problemàtica de l'EF no es pot aïllar del seu context social institucional.

Des del punt de vista epistemològic l'EF pot definir-se a partir de les finalitats, per la petinència o per la conducta motora.

Les tècniques "afables"

Orientades vers les activitats de manteniment i de lleure es desenvolupen essencialment mitjançant iniciatives locals, d'associacions o de clubs privats. Els instructors d'educació física hi han jugat en el passat un paper important (en gimnàstica voluntària per exemple), però avui dia, l'efervescència corporal es desenvolupa essencialment fora d'ells (pràctiques noves, aeròbic...).

El contingut motor orientat vers el desenvolupament i l'expressió de la personalitat

L'educació física ha rebutjat durant molt temps aquesta perspectiva qualificant-la d'intel·lectualista" i oposant-li les tècniques de "performances" xifrables. Claude Pujade-Renaud (9) i Jean Le Boulch (6) han subratllat l'hostilitat en l'acollida que es reservà a llurs temptatives respectives, molt diferents, però que proposaven ambdues un contingut orientat cap a certes formes d'expressió de la personalitat.

Els corrents d'obediència psicològica també han reprès aquests continguts pel seu compte i s'hi han consagrat més i més: terapeutes de la motricitat, especialistes en psico-motricitat, psico-reeducadors... Dins el darrer decenni, per la seva banda, els psicopsicòlegs han "descobert" el cos i des de llavors s'han multiplicat les iniciatives: seminaris de sensibilització a la comunicació corporal, bio-energia, potencial humà...

El contingut científic

Elaborat per les disciplines consagrades, avui en completa renovació, aquest contingut escapa ben entès a l'educació física pròpiament dita. Privada d'estatut científic, aquesta no disposa de cap corpus propi; com a molt no és més que un domini d'"aplicació" i els instructors d'educació física no poden ésser, en qualitat, més que els sots-arrendataris d'aquest camp.

L'educació física es margina cada cop més. L'evolució actual de la si-

tuació no exclou la seva desaparició pura i simple en un futur pròxim. La desarticulació constatada i l'absència d'una unitat de concepció afavoreixen una divisió extrema del treball tendent a juxtaposar pràctiques d'educació física "acomodades" i investigacions sectorials. Hi correspon una concepció "esclatada" dels oficis de l'esport.

Es aquesta orientació ineluctable? Els camps d'intervenció de l'educació física són múltiples, les seves tècniques i els seus mètodes desbordants de diversitat. Els textos oficials i les formacions localitzades accentuen les disparitats. L'esmicolament resultant pot semblar perjudicial. Però, ¿no és la pluralitat també una garantia de riquesa? ¿És inevitable que la gran divisió de les pràctiques vagi acompanyada per un diluïó teòrica i per una pèrdua d'identitat de l'educació física?

EL VESSANT EPISTEMOLÒGIC

¿Posseeixen les activitats físiques i esportives una especificitat? Dit d'altra forma, ¿contenen una originalitat que les distingeixi de les altres activitats? La recerca dels trets distintius no respon pas a una captació d'originalitat: n'és la condició sense la qual la identitat d'un fenomen no pot ser atestada, i és també una submissió als imperatius usuals de l'anàlisi científica.

Segons, Littré, és específic allò que és "exclusivament propi d'una espècie". La noció d'especificitat pren doncs el seu significat mitjançant comparacions operades entre categories veïnes. Dins el sistema global de les activitats, ¿podem descobrir característiques pròpies a les activitats físiques i esportives?

Recolzar-se en les finalitats?

La tendència més freqüent del passat fou la de recercar la definició de l'educació física en el pla de les finalitats. Era com una evidència immediata; és necessàriament un cul-de-sac.

Les finalitats ens remet en efecte al món dels valors i de l'ètica. En

aquest domini en el qual es troba compromesa una concepció subjectiva de l'home i de la societat, ¿en nom de quins criteris podríem comparar i qui podria permetre's, en última instància, el fet de decidir? D'altra banda, ¿podem potser trobar una sola teoria d'educació física que no pretengui influir favorablement sobre la personalitat i les relacions socials, sobre la salut i la felicitat corporal? El risc de quedar-se satisfet amb la generositat de les finalitats dutes com a senyeres és gran. La proclamació de bones intencions i les professions de fe no poden ésser suficients; recorda la saviesa popular que l'infern n'és ple de bones intencions?

La dificultat no es trobarà en redactar un catàleg de finalitats, sinó en evaluar objectivament la influència real i controlable exercida per les activitats físiques sobre les actituds i les conductes dels practicants. Tot i que les finalitats tenen evidentment una gran importància, al nivell global del nostre problema no són pas distintives.

La pertinència

Jugar a futbol i resoldre un sistema d'inequacions presenten diferències clarament evidents. A grans trets el camp de les activitats físiques i esportives revela una especificitat manifesta. Caldrà tanmateix desconfiar de l'accepció del terme, car sinó tot esdevindrà específic: el llançament de pes serà específic perquè és diferent del futbol, i el llançament de javelina, per la seva banda, en relació al llançament de pes. Tal com nosaltres l'entem aquí, l'especificitat no es refereix a aquest tipus de diferències descriptives: ens remet al concepte de pertinència, tal com l'han concebut els lingüistes.

La pertinència és el punt de vista original adoptat per una disciplina per estudiar un fenomen, d'una forma que la diferenciï de les altres. És dins el marc d'aquesta pertinència on cada

disciplina construeix el seu objecte. Una "mateixa" situació d'activitat física suscitarà la creació d'"objectes científics" diferents i provocarà construccions teòriques distintes. Considerem per exemple una competició d'esquí. La despesa energètica i els mecanismes d'equilibri de l'esquiador als qual s'interessa el fisiòleg són ignorats per l'historiador, que es preocuparà de l'evolució de les proves en funció de les mentalitats i del context sociopolític. L'economista i el sociòleg analitzaran la transformació de les regions de muntanya i els trastorns socioeconòmics provocats pel desenvolupament dels esports de neu, mentre que el psicòleg estudiarà les reaccions de l'esquiador enfront dels seus comportaments d'arriscament. Davant la "mateixa" situació les diferències de perspectiva són xocants. L'objecte científic no ens ve donat, sinó que s'ha de construir; els fets no parlen mai: els fem parlar, els interpretem.

Prèvia a tota afirmació, la gestió fundadora de la problemàtica de l'educació física resideix doncs en una pregunta: posseeixen les activitats físiques i esportives una pertinència?

La conducta motora

L'anàlisi del camp de les activitats físiques i esportives fa possible una resposta franca: la noció de conducta motora representa l'objecte específic buscat. Per conducta motora entenem l'organització significant del comportament motor. Aquest concepte permet inserir les manifestacions motores observables d'una persona que actua dins l'esfera dels significats. Tot i que pren cos en actes observables (col·locació i desplaçament, sosteniment de la raqueta, modalitats del cop de pilota...) la conducta motora d'un jugador de tennis, per exemple, té també en compte el significat de l'acció viscuda pel jugador (percepció, imatge mental, anticipació, agressivitat, desig de guanyar). En aquesta òptica la definició de l'educació física apareix amb gran

simplicitat: es tracta d'una pedagogia de conductes motores. Hi ha una ruptura: l'educació física ja no es defineix mitjançant les finalitats (satisfer intencions explícites), les tècniques (destresa en els repertoris i prescripcions) o les separacions institucionals (esport, joc o treball per exemple); es defineix pel seu objecte original, objecte que correspon evidentment a una construcció abstracta.

El que es pren en compte ja no és el moviment, sinó l'ésser que es mou. La personalitat del subjecte actuant, les seves motivacions, les seves decisions, les seves estratègies motores, esdevenen figures capdavanteres. La ruptura de perspectives provocada per la construcció d'aquest objecte —que no nega les tècniques, però que se'n distingeix radicalment— no ha pogut evitar suscitar alguna resistència.

El concepte de conducta motora és a la vegada distintiu, ja que oposa les pràctiques físiques a les altres pràctiques, i unificador, ja que reagrupa en una categoria homogènia totes les activitats físiques i esportives. La multiplicitat de les tècniques recobreix una unitat d'objecte: totes les especialitats, de la natació al vol lliure passant pel judo i el futbol, poden ser descrites i analitzades en termes de conducta motora. Aquesta noció representa el denominador comú de totes les pràctiques de l'educació física, siguin quines siguin.

L'escampall d'activitats físiques i esportives no és doncs redhibitori; fins i tot pot ésser considerat com un triomf car acredita els recursos molt diversificats del camp de la praxi. Les diferències que oposen el rugby a la dansa, l'espeologia al salt de perxa, o l'esgrima al joc de barres, esdevenen així una font d'enriquiment, puix que col·loquen en una mateixa esfera d'intel·ligibilitat facetes complementàries de l'acció motriu. En definitiva, la noció de conducta motora confereix a l'educació física la seva identitat.

Una pedagogia de les conductes motores

La posició que hem adoptat respecte al problema permet fugir dels vells discursos que trenen interminables lloances sobre l'educació física, i escollir una aproximació més realista dels efectes limitats però reals de les activitats físiques. Esdevé possible reprendre el tema de les finalitats. En intervenir sobre les conductes motores, en provocar llur transformació en qual-sevol sentit, quins són els resultats susceptibles d'ésser obtinguts per l'educació física?

Les pràctiques corporals mobilitzen profundament la personalitat. Compromet's en el cos a cos de la lluita, maniobrar un veler lliurat als vents i als corrents, soldar el cos a quinze altres en l'entremort violent de la melé de rugby, tot això sol·licita intensament la persona actuant en algunes de les seves dimensions. Li cal extreure informació i interpretar-la, prendre decisions i adoptar una estratègia motora. El practicant s'enfronta, esquivia i recomença. Les conductes motores comprometen l'individu tan intensament com les conductes verbals, però d'una forma completament diferent. Els treballs de psicologia genètica revelen que la motricitat es troba a la font de la construcció de la persona. No completa l'escola de Jean Piaget aquesta proposició en mostrar que els mecanismes cognoscitius (aprehensió de l'espai, de la quantitat, de la velocitat, de l'atzar, de les probabilitats) provenen directament de les operacions pràxiques de l'infant que es construeix en actuar sobre el seu entorn?

L'esfera individual

Sugerim en poques paraules la influència exercida per les activitats motrius evocant les dimensions, ben segur que interdependents, comprovades d'aquesta manera.

La dimensió biològica. Aquesta influència és evident i cada cop més ben coneguda gràcies als treballs de biolo-



gia que, en educació física, posseeixen una anterioritat evident (sistema muscular i osteoarticular, cardiorespiratori, sistema nerviós...). Les investigacions en fisiologia de l'esforç (VO_{max} , metabolisme en anaerobiosi) i en neurofisiologia (microcircuits nerviosos i precablatge, correlacions entre el reclutament de les neurones actives i les reaccions del comportament) es compten entre aquelles en les quals el desenvolupament actual és més espectacular.

La component afectiva. Les motivacions de l'individu, el seu desig d'afirmar-se, el goig de posar en joc el seu cos i reeixir, el seu deler pel risc i l'aventura, són sol·licitats intensament.

La dimensió cognoscitiva. Assenyalar els indicis informatius de l'espai d'acció (la pista d'esquí o els remolins d'un riu), procedir a la descodificació del comportament dels altres, apreciar les distàncies i les velocitats de desplaçament, anar per davant de l'acció anticipant-s'hi, avaluar les oportunitats, preactuar i retroactuar, tot això pressuposa una capacitat d'abstracció no gens desdenyable.

La component de relació. Cooperar amb els companys d'excursió o de caça, oposar-se als adversaris de tennis o de basquetbol, aquestes accions posen en marxa una xarxa d'interaccions que fan que el jugador quedi submergit en un bany de relacions molt ric. El joc esportiu reposa doncs sobre el bescanvi pràctic; la comunicació motora esdevé l'eix de l'acció.

La dimensió expressiva. Mitjançant les seves produccions corporals, modulades en el temps i en l'espai, l'actor pot comunicar significat. En la seva pròpia administració de predileccions, la dansa i l'expressió corporal donen cos a aquesta significació inserint el gest portador d'emoció dins una simbologia sovint depenent d'una estètica (C. Pujade-Renaud [9]).

La dimensió de decisió. En nombroses pràctiques motrius el jugador tracta una informació fluctuant i de vagades enganyosa (activitats en plena

naturalesa, esports de combat, jocs col·lectius). L'aspecte de la informació és capital: el practicant intenta reduir la incertitud; ha d'avaluar les probabilitats i triar. Pel practicant de vela, el canoer, el judoka o el futbolista, la decisió motora és crucial: aquesta funda l'estratègia pràctica i dota el camp de les activitats físiques d'un abast sovint insospitat.

L'esfera sociocultural

Totes les anteriors dimensions depenen, és clar, de factors socials. Els valors culturals i les normes en curs imposaran llurs orientacions a les activitats físiques, tal com les imposen també a les altres activitats de la comunitat. La conformitat de les pràctiques culturals amb els models socials prevalents és doncs aquí també la norma. Així, és possible considerar el conjunt de les activitats físiques sota l'angle d'una etnomotricitat (17). Tal com ho ha mostrat Marcel Mauss, la **forma en què els individus es serveixen del seu cos, els seus hàbits, varia** amb les societats, els costums i el prestigi dels practicants. La dimensió social, etnomotriu, de les tècniques del cos és doncs sempre present.

Bé que individuals, especialitats com el vol a vela o el salt de perxa estan profundament impregnades de dades culturals. Estan lligades als valors socials i a la tecnologia dels seus temps. Pels seus trets tècnics tant com per les seves estructures profundes (referents al temps i a l'espai, universals), les activitats físiques i esportives manifesten una conformitat amb els valors de la seva societat i del seu grup de pertinença. Sota aquest prisma, les pràctiques corporals representen un extraordinari camp de socialització, tant més eficaç quan llurs mecanismes són rarament aparents.

Una pedagogia que pren com a objecte la conducta motora pot així doncs sol·licitar a peu pla les diferents components de la personalitat i inscriure's en una perspectiva d'aculturació. I això sense artifici. Quan es proposa contribuir al desenvolupament i

expansió de la personalitat de nen l'educació física té doncs, objectivament, els mitjans per emprendre el seu projecte.

D'acord amb la seva especificitat, l'educació física pot adjudicar-se un objectiu focal: afavorir en el practicant el domini de les seves conductes motores. Aquest domini pot ser orientat envers l'adaptació a situacions motrius noves. Aquest domini pràctic, que es manifesta ben entès en tècniques, passarà sovint per reforçaments fisiològics, mecanismes cognoscitius, alertes afectives, bescanvis de relacions o estratègies de decisió motriu. El pas entre les tècniques de terreny i els objectius perseguits queda així assegurada **de forma constitutiva, restant a l'interior del camp específic prèviament definit. Domini no vol pas dir crispació: la dinàmica de les seqüències motores es** recolza en relaxacions, ritmes, abandonaments i retops. Es tractarà, per exemple, de trobar-se còmode dins l'aigua i aprendre a nedar, de maniobrar amb eficàcia un kayak o un veler, de franquejar un obstacle amb èxit o de plantar cara a un adversari, espasa o raqueta en mà.

Malgrat tot, no cal dir que la influència exercida per les activitats físiques està limitada necessàriament per la seva pròpia forma d'expressió. La conducta motora no detenta cap exclusivitat i no ha de subsistir inconsideradament la conducta verbal; posseeix riqueses abandonades i insospitades, però també insuficiències. És aquí on esdevenen necessaris nous coneixements relatius al camp de l'acció motriu, coneixements que, veritablement, sovint ens fan una falta greu: potencialitats recelades per cada tipus de pràctica, mecanismes d'aprenentatge corresponents a situacions diferents, característiques de les decodificacions motores i de les estratègies motrius, xarxa de comunicacions motores, naturalesa de les meta-comunicacions i dels jocs paradoxals.

Posar en evidència l'impacte de les activitats físiques en les dimensions de la personalitat no vol dir confondre

Posar en evidència l'impacte de les activitats físiques en les dimensions de la personalitat no vol dir confondre els objectius educatius amb les seves dimensions.

els objectius educatius amb les seves dimensions! Assignar per exemple a l'educació física, de forma prioritària, objectius de tipus cognoscitius no ens sembla admissible. En el seu estudi crític de les pedagogies intel·lectualistes, Pierre Arnaud ha mostrat ben bé el caràcter abusiu d'aquests corrents que subordinen l'educació física a disciplines intel·lectuals (2). En canvi, desenvolupar i clarificar certs processos cognoscitius que són part receptora de les conductes motores associades a una tasca tècnica (anticipació dinàmica,

eleccions estratègiques, descodificacions i codificacions semiòtiques) entra completament dins la gestió de l'educació física.

Un cop conclosa aquesta anàlisi ràpida, encara no creiem oportú establir un inventari de finalitats: d'una banda aquestes varien considerablement segons l'edat, el sexe, les condicions locals, l'origen geogràfic i social dels practicants; d'altra banda, qui pot pretendre detentar les "bones" finalitats? Certes concepcions d'educació física declaren obertament que llur

objectiu és preparar soldats eficaços i bons obrers, d'altres pretenen formar policies o terroristes, d'altres finalment individus alliberats i feliços dins el seu cos. Aquestes intencions normatives, de tipus sociopolític, realcen evidentment les pràctiques instituïdes, però no entren en la definició de l'educació física (sinó hi hauria tantes definicions com sistemes normatius!).

NOTA:
Aquest article forma part del Llibre *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*, de diversos autors, editat per Edisem i Privat, Québec-Toulouse, 1985.

Bibliografia

1. ALEXANDER (G.), *Le corps retrouvé par l'eutonie*. Paris. Tchou, coll. «Le corps à vivre», 1977.
2. ARNAUD (P.), *Les savoirs du corps. Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Presses Universitaires de Lyon, 1983.
3. BROHM (J.-M.), *Corps et politique*, Paris, Jean-Pierre Delarge, Editions Universitaires, 1975.
4. DURING (B.), *La crise des pédagogies corporelles*. Paris, Editions du Scarabée, coll. En-Jeu, C.E.M.E.A., 1981.
5. LE BOULCH (J.), *L'éducation par le mouvement. La psychomotricité à l'âge scolaire*. Paris, E.S.F., 1966.
6. LE BOULCH (J.), *Face au sport. De l'éducation physique en France à la psychomotricité*, Paris, E.S.F., 1977.
7. PARLEBAS (P.), *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, Publications I.N.S.E.P., 1981.
8. *Pratiques culturelles des Français. Description sociodémographique, évolution 1973-1981*, ministère de la Culture, service des études et recherches, Paris, Dalloz, 1982.
9. PUJADE-RENAUD (C.), *Expression corporelle. langage du silence*. Paris, E.S.F., 1974.

El mestre ha de desenvolupar, en la relació amb els nens, un ambient, unes tècniques i uns hàbits que integrin elements d'educació corpòria.

EL COS A L'ENSENYAMENT

L'escola neix com a institució al segle XVIII i pràcticament des d'aleshores rebutja el cos com a unitat i es dirigeix només a una de les seves parts: el cap. Com diu Mario Lodi, (1) "l'agressió es consuma "decapitant" els nens, als quals se'ls separa el cap del cos i se'ls omple de nocions. El cos, considerat com un instrument inútil, és sepultat en un banc, embolicat en davantals iguals per a tothom, sobre els quals, a moltes escoles, la tradició penjarà, com una garlanda, un gros i ridícul llaç.

A principis del segle XIX s'introduirà a l'escola la gimnàstica amb taules de moviments semblants. Sovint, el que dirigeix la classe no té en compte més que la monotonia d'aquests moviments.

Fora de l'escola, l'estudi del cos avança a partir de finals del segle XIX: els metges comencen a introduir-se en els mecanismes de la psicomotricitat, la seva evolució i les seves perturbacions (Dupré). Posteriorment, altres professionals de la medicina comencen a precisar les etapes del desenvolupament psicomotor i l'avenç de la neurologia en permet un estudi més precís. A partir d'aquests moments, apareixen tests d'evolució psicomotriu, molts d'ells per un intent d'esbrinar l'evolució psicològica del nen petit.

Ja en el primer quart del segle XX, amb la gran influència a Europa de l'Escola Activa o Nova, comencen a introduir-se a la pedagogia els nous conceptes d'educació del cos: per exemple, les aportacions de Freinet, Montessori, Decroly, Bovet, Claparède, que, ja sigui a les seves escoles o als seus llibres, es plantegen el problema de com fer un tractament unitari de l'infant.

A partir de mitjans de l'actual segle, els pedagogs, metges, psicòlegs i biòlegs requereixen la col·laboració i ajuda dels professors d'educació física, ja que, com diu S. Masson (2): "L'educació física tradicional és també a la

base de l'interès creat per la psicomotricitat. Es va convertir en un ensenyament científic a principis del segle XIX amb el mètode suec Ling. Els mètodes que el van succeir, en integrar progressivament els coneixements anatòmics, fisiològics, psicològics i sociològics, van anar perfeccionant-se al llarg dels segles XIX i XX".

Però aquests mètodes no s'aplicaran amb una visió unitària del cos fins molt avançat el segle XX, gràcies a les aportacions de la psicologia genètica i cognoscitiva, així com de les diverses tendències que més endavant explicitem.

La unitat del cos

Hem de partir de l'evidència que no tenim un cos sinó que som un cos, la qual cosa no vol dir només superar el dualisme cartesià d'esperit i cos i afirmar la falsedat d'aquesta dicotomia, sinó que sovint ha estat una excusa filosòfica que ha facilitat arguments a un tipus determinat de pedagogia i a una certa moral social que vol prescindir d'allò que és imprescindible, del cos com a unitat i, per tant, d'una clara evidència: la nostra unitat psicosomàtica.

És a partir d'aquesta visió unitària —la unitat natural de la persona—, que hem de practicar una nova pedagogia. El nen és un cos i l'educació s'ha d'adreçar a aquest cos d'una forma global. La parcel·lació entre cap-intel·lecte, cos-força no té cabuda dins de les coordenades d'una nova forma d'entendre l'educació dels infants.

A l'ensenyament —de qualsevol nivell o matèria— hem de desterrar arcaics prejudicis com ara: "el nen que no serveix per a estudiar (sense entrar en la vaguetat d'aquests termes) s'ha d'adreçar cap a un ofici o tasca manual on la destresa corporal assumeix la prevalença en detriment de l'activitat intel·lectual".

Aquest error, que es repeteix sovint al sistema social en general i en algunes professions en particular, impedeix de poder assumir una actitud correcta davant de l'educació, en la qual el cos —en la seva globalitat— esdevé una de les bases fonamentals

de la intel·ligència. Com dirien els psicòlegs genètics, la base de la construcció de la intel·ligència es fonamenta en un bon desenvolupament psicomotor.

L'abast del cos

En parlar d'educació del cos, és fonamental endinsar-se en la significació i comprensió d'aquest terme, sobretot quan existeix una àmplia confusió, a vegades no tan sols terminològica. Al nostre país, l'educació del cos s'ha entès sovint com a exclusivitat de la psicomotricitat (ja que l'Educació Física era reservada per a la força i la preparació per a l'esport) potser per capillaritat amb els nostres veïns francesos, la qual cosa té com a conseqüència no solament el fet d'assimilar psicomotricitat a educació corpòria, sinó també que, en parlar de cos, en alguns sectors de l'educació molts ensenyants tenen tendència a identificar-lo només amb tècniques reeducatives. Això explica la gran preocupació per l'educació del cos com a reeducació o teràpia que tenen els educadors especialitzats, i no tant els mestres i altres professionals "d'educació normal".

En una primera aproximació, aquesta educació del cos comprendrà el desenvolupament dels següents elements:

- Psicomotricitat, tant lliure com aplicada a aprenentatges bàsics.
- Teatre-mim, com a aprenentatge gestual d'un codi.
- Expressió corporal.
- Dansa, com a ajustament del ritme al moviment prefixat.
- Educació sexual.
- Educació física i esports.
- Jocs.
- Educació sanitària.
- Dietètica.
- Estètica.
- Tècniques de relaxació.

Tots aquests elements, conjuminats amb l'estructuració d'un ambient preparat per assumir correctament unes

tècniques corpòries desenvolupades a les diferents àrees i una actitud de l'ensenyant, donaran un correcte coneixement del cos com a relació, expressió i comunicació. Com diu Rogers, educar serà facilitar la relació que el nen assegura amb el món del seu entorn.

I si educar és, abans que res, posar en relació el nen amb el seu medi, l'educació del cos ha d'ésser un mitjà de recepció d'aquest món exterior per anar realitzant progressivament una interiorització que es transforma en veritable expressió i comunicació.

Es podrà objectar que és impossible que l'ensenyament pugui integrar tots aquests elements corporis en el currículum escolar. Heus ací un dels problemes de la nostra escola, ja que l'ensenyant no s'hi troba normalment capacitat per a poder desenvolupar un bon procés d'ensenyament-aprenentatge en tots els aspectes implicats en l'educació del cos. Haurem de posar l'accent, doncs, en el treball en equip i en el desenvolupament de tècniques i actituds corpòries a partir de les diverses matèries.

L'actitud de l'educador

Com a conseqüència d'aquesta problemàtica, és important plantejar-se l'educació del cos a l'escola des de dues actituds complementàries: l'*actitud general*, compromís que l'ensenyant pot adoptar mitjançant les seves paraules, el seu comportament, l'ambient que propicia i les tècniques corpòries que, des de l'escola bressol, pot anar assumint en la seva tasca docent.

Per altra banda, l'*actitud específica* de caire més tècnic, ja que pressuposa el treball del mateix ensenyant, o del personal especialitzat, incidint en un o diversos elements del cos, tot aprofundint-los.

L'actitud general implica que el mestre, dins del procés global de l'aprenentatge i amb la seva formació global, desenvolupa un ambient, unes tècniques i uns hàbits en la seva relació amb els nens, que integren aspectes d'educació corpòria. L'actitud es

pecífica implica, per exemple, la participació d'especialistes per aprofundir alguns elements, com ara l'educació física, els esports, l'educació sexual o la sanitària.

A la programació escolar, tant l'actitud general com l'específica han de quedar reflectides en un seguit d'objectius bàsics que els nens han d'assolir, com poden ser el desenvolupament sensorial, el control tònic, el coneixement de les parts del cos, l'equilibri i el to postural adients, la coordinació i dissociació motrius i una bona organització de l'espai, el temps i el ritme. Aquests objectius s'han de treballar sistemàticament i s'han d'assolir al llarg de tota l'escolaritat.

Hom qüestiona la importància de l'educació del cos a l'escola i argumenta que si és tan imprescindible per a una bona formació de l'intel·lecte, com és que ell, que no ha gaudit d'aquesta formació, no pateix excessives deficiències?

La resposta és igualment simple. L'adult ha anat, forçosament, recuperant una gran part de la seva corporeïtat i ha anat madurant sol: segurament trobaríem entre els lectors d'aquest article persones amb problemes motrius, sexuals, sanitaris, alimentaris, de personalitat... que poden ser conseqüència o rëmor de problemes anteriors per una manca d'educació del cos.

Si la nostra educació del cos ha consistit només en una educació per a la fortalesa o la força, segurament ens n'han quedat seqüeles, algunes superades i altres per superar, però que en el seu temps ens van perjudicar o ens van impedir d'avançar millor en la construcció del nostre jo. El problema no és, però, la nostra mancança actual sinó les possibilitats que en aquell moment no vam poder desenvolupar. No és, doncs, tant el que som com el que no hem estat.

D'altra banda, l'escola s'ha de plantejar dos aspectes de l'educació corporal: el funcional, que és l'únic que ha estat utilitzat per l'educació física en

certs moments, i el desenvolupament del jo, l'organització i progressió del coneixement del món per l'acció d'aquest coneixement del jo, que es desenvolupa a través de la interacció d'un conjunt d'elements interdisciplinaris.

Pel que respecta a com actuar, en el marc de l'escola podem establir tres vessants evidentment complementàries:

—Ajudar el nen a descobrir i prendre consciència del seu esquema corporal, és a dir, el descobriment de si mateix mitjançant un diàleg tònic i el joc corporal global i segmentari.

—Facilitar-li la relació amb els altres mitjançant el coneixement i la comunicació corporal.

—Afavorir la seva relació amb el medi, entenent-lo com el món dels objectes i dels fets socials. El nen s'ha d'inserir críticament en l'organització de l'espai i en l'estructuració del temps que li ha tocat viure.

En resum, podríem dir que la motricitat intervé en el desenvolupament psíquic del nen, en el seu caràcter, en les seves relacions i com a bastida de l'adquisició dels aprenentatges escolars. L'educació del cos parteix de les vivències corporals de l'infant, del descobriment del món amb el cos i de l'assimilació de les nocions fonamentals per arribar a l'expressió simbòlica, gràfica i abstracta.

La psicomotricitat aplicada

Alguns textos o autors consideren la psicomotricitat com el mètode de treball corporal per antonomàsia; no és aquesta la visió que en vull donar.

La psicomotricitat és una part de l'educació del cos que es limita a desenvolupar les conductes motrius, com són la lateralitat, l'organització de l'espai, el diàleg tònic, el ritme, etc... 1 encara no de forma monolítica, ja que aquestes conductes també les desenvolupen altres elements de l'estudi del cos. Des del meu punt de vista, a l'escola s'ha donat massa importància a un tipus de psicomotricitat aplicada, sense prèvia motivació.

que es limita a preparar els nens per a un posterior aprenentatge escolar —lecto-escriptura, càlcul...— i que certs autors anomenen línia utilitarista o psicomotricitat reduccionista.

En aquests casos es fan servir tècniques corpòries aplicades a aprenentatges escolars i no a un coneixement de si mateix, ni predominantment a relacionar-se amb els altres ni amb el medi (dic predominantment ja que certs estudiosos poden argumentar que en l'últim cas tot aprenentatge escolar va adreçat a inserir el nen al medi i, per tant, aquest tipus de psicomotricitat seria una educació del cos correctament tractada). Però, malgrat tot, més que educació del cos s'està fent matemàtiques, lògica, llenguatge, etc. on, per a una millor comprensió

d'aquestes àrees, es fa servir una tècnica corpòria com a auxiliar; no es pot dir, però, estrictament, que es faci educació del cos, la qual desenvolupa la construcció de l'intel·lecte i la personalitat de forma global, no parcel·lària ni directament adreçada a cap matèria en concret.

Hem d'ésser conscients que és tan important realitzar una sessió de psicomotricitat o d'expressió corporal —crear nous moviments, descobrir lliurement noves percepcions, expressar sentiments i sensacions amb materials, relaxar-se, notar la pròpia força, destresa, astúcia, escoltar la pròpia veu, el silenci...— com fer exercicis de dits i mà per saber agafar el llapis o fer marxes rítmiques per aprendre el concepte de seqüència...

La psicomotricitat és la identitat entre les funcions neuromotrius de l'organisme i les seves funcions psíquiques. La finalitat de les sessions de psicomotricitat és educar la capacitat sensitiva (relació del propi cos amb el món exterior); educar la capacitat perceptiva (la consciència del cos, les relacions espàcio-temporals amb el moviment) i també la capacitat representativa simbòlica.

Hem d'evitar de caure en l'utilitarisme immediat; l'educació del ritme, de la flexibilitat, de la lateralitat, de l'espai, del temps, no es pot supeditar a l'assoliment d'un objectiu puntual. El treball ha d'anar orientat a educar globalment; la maduració individual de cada nen facilitarà a poc a poc l'adquisició de nocions intel·lectuals.



P. L. Raula, EFIGAP, Fotosport 74

Dificultats

No sempre és fàcil plantejar-se com educar corporalment els nens. Les dificultats que es troben a l'hora de realitzar un treball corpori a l'escola poden suposar un entrebanc insuperable. Al marge de les circumstàncies específiques, hi ha un seguit de dificultats generals més habituals, com per exemple:

- A vegades el problema parteix del propi educador, que ha de recuperar la seva corporeïtat i assumir una actitud general que està en contradicció amb la que ha rebut d'infant, o perquè ha de variar el plantejament d'utilitzar tècniques reduccionistes per tal de prendre una actitud de cara a la relació amb el nen.
- Els programes, que moltes vegades no faciliten la utilització correcta de tècniques corpòries, o que faciliten la parcel·lació que es fa, deslligant el cos del context general dels aprenentatges i presentant l'educació del cos com un procés paral·lel i no unitari.
- Els pares, que poden manifestar incomprensió davant de certes tècniques corpòries.
- La manca de suport institucional.
- L'excessiu nombre d'alumnes per aula.
- L'estructura del centre docent (espais, patis...).

Malgrat tot, aquestes dificultats poden superar-se si apliquem el principi del treball cooperatiu. Si restem pedagògicament aïllats, trobarem insalvables certes dificultats; si treballem en grup seran més fàcilment superables.

En l'educació del cos, l'ensenyant ha de trobar l'equilibri entre la llibertat i la directivitat, tot incrementant les fases de llibertat a mesura que les sessions amb els nens es van fent més productives. Ha d'implicar-se en el joc amb els nens, però ha de saber retirar-se cada vegada més, a mesura que el grup va assumint una autonomia real.

Però l'escola i els diversos ensenyants que intervenen en l'educació del cos han d'ésser conscients que l'es-

cola té els seus límits. Com ens diu Vayer, (3) hem de tenir en compte que, sigui quin sigui el ritme del desenvolupament, variable segons els subjectes, l'ordre de successions dels elements nous és sempre el mateix i que certs comportaments apareixen al marge de tot ensenyament.

Aquests dos principis estan regits per la *lleï cefalocaudal* que ens diu que el desenvolupament s'estén a través del cos des del cap fins als peus, i la *lleï proximodistal* segons la qual el desenvolupament va de dins a fora, a partir de l'eix central del cos.

Diferents visions, un mateix cos

És difícil cohesionar totes les tendències que des de diferents angles estudien analitzen i proposen activitats corpòries, tant des del punt de vista de l'ensenyament normal com de l'especial.

Fent un breu resum, i a grans trets, les tendències predominants són:

- Les que desenvolupen *mètodes psicocinètics* (Le Boulch, Loudes...) que apliquen els principis de l'Educació Física a la formació dels infants.
- Les que parteixen dels principis freudians amb aportacions de Lacan i, fins i tot, de Klein, amb objectius sobre la interpretació, els simbolismes i la comunicació a partir de la lliure acció corporal. Es la línia *psicodinàmica* o Psicomotricitat relacional, que s'ha introduït al nostre país en els darrers anys (Lapierre, Aucouturier...).
- Les que donen molta importància a la *teràpia* utilitzen tècniques corpòries en reeducació. En aquesta tendència trobaríem des de la psiquiatria infantil fins a la neuropsicologia (Zazzo, Stambak, Ajuriaguerra, Luria, Benton, Hécaen...).
- Les que a través de plantejaments *psicopedagògics i educatius* relació- nen organisme i ambient amb objectius d'ordre cognoscitiu. Aquí trobem des de la línia *psicosocio- biològica* (Wallen) fins a la línia evolutiva

(Vayer, Picq, Maigre, Destrooper, Rossel, Defontaine...).

El tractament corpori que creiem interessant, per a l'escola bàsica i en l'escolaritat normal, és la conjunció de les dues últimes tendències.

A la fi: la corporeïtat

Al llarg d'aquest treball s'ha fet servir el terme *educació del cos* com a unificador terminològic de tots els elements, encara que el que prefereixo és *corporeïtat* que, encara que tingui un caràcter més espiritualista, és per mi el que integra tots els elements de l'estudi del cos.

Ningú no dubta de la introducció de la corporeïtat a l'escola, ja que ningú no pot negar l'evidència que el nen, com tothom, és un cos sencer i no solament un cap. Com a ensenyants, no podem trencar la unitat natural psicosomàtica de la persona. Si l'escola ha d'acceptar nens sencers, també haurà de respectar la història del nen, la que ell aporta constantment en les seves manifestacions i personalitat. Aquest respecte a la vida anterior del nen ens ajudarà a prosseguir la investigació del seu propi cos i de la relació amb les persones, els fets i els objectes.

La corporeïtat s'ha d'integrar a tota la nostra activitat escolar i no parcialment en moments precisos —no es pot esperar l'hora de dramatització o d'educació física o de psicomotricitat o de música per introduir-la—. Cal recordar sempre que la corporeïtat és, sobretot, una actitud a assumir en tota relació educativa.

Si, com hem dit abans, la psicologia ve a dir que el cos és l'inici de la construcció i l'elaboració del que s'ha anomenat intel·ligència per realitzar-se individualment i socialment, no dubtarem que com a professionals hem d'assumir la corporeïtat a l'escola.

NOTES:

1. LODI, M.: *Empezar por el niño*. Barcelona, reforma de la escuela, 1980 (p. 93).
2. MASSON, S.: *La Reeducación Psicomotriz i el examen psicomotor*. Barcelona. Gedisa. 1985 (p. 16).
3. VAYER, P.: *El diálogo corporal. El niño íntegro al mundo*. Barcelona. Científico-Médica. 1972.



EL COS VA A L'ESCOLA

Per una EF renovada

Andrea Imeroni

Professor d'EF, responsable nacional a Itàlia del sector escolar del UISP, imparteix cursos a l'Escola de Rehabilitació de Torino i a l'Escola de Formació d'Educadors especialitzats de Torino. És investigador sobre els temes de motricitat.

L'escola accepta parlar del cos, però restringeix el camp al cos que va a l'escola.

De la panera de les oportunitats recobrades, surt amb la seva fascinació plàstica, regulada per nous pifres màgics, LA CORPOREÏTAT; s'insinua amb els ulls prenyats de nous significats en una societat disposada sempre a negar-la i incapaç d'introduir-la dins la proveta de les noves alquímies. Nous mags, embruixadors, bruixes, follets, i també músics amb pifres desafinats la canten pels carrers del món sorprenent i meravellant als sense-cos, esclaus de la societat que consumeixen.

Redescobrim a cada pas brins de la història de les nostres negacions o el cos, l'etern tabú, ocupa un lloc fascinant i misteriós. L'Educació, fet

unificant per definició, recobra en part la seva pròpia essència i sembla redescobrir allò que mai no ha pogut deixar de considerar: el Cos.

La família, l'escola, la societat, senten en el seu interior des de fa poc, aquesta presència renovada, fascinant i comprometedora, creativa i conservadora, fantàstica i estereotipada, descoberta i consumada i, incapaces de rebre el seu valor natural i en cert sentit revolucionari, confien la corporeïtat a nous experts, generalment serfs i fabricants del sistema. És així com tot s'engloba i no es renova, sinó que produeix nous consums; conèixer-se, comunicar, ésser junts, educar, créixer i desenvolupar-se troben noves

i atractives receptes que indueixen a tancar-se cada cop més en el propi microcosmos operatiu i personal. És el reflux operant el qui accepta la novetat per a convertir-la en moda, i el qui utilitza la moda per a confeccionar disfresses cada cop més particulars i interessant. L'observador que forma part d'aquest món i no sap, perquè objectivament no pot, aixecar el cap per a mirar, es complauria en examinar més aspectes, vist el caràcter generalitzador i general del tema, però remarcant a posteriori que l'espai-temps és limitat i que es veu obligat a centrar-se en una dada parcial, accepta "parlar" del cos, car el foli no pot desenvolupar la tridimensionalitat, i restringir el camp al cos que va a l'Escola.

Quan fa que el cos va a l'escola?

Si més no, en fa 2500 anys! Estovat, menyspreat, escarnit, atinat, entrenat, revisat, acceptat, marginat, fragmentat, negat, ha marcat indeleblement amb la seva presència incòmoda però irrenunciable, ja que és essència mateixa de l'home, l'educació de la humanitat, abans i després de la invenció de l'ambient educatiu.

L'home sense la seva corporeïtat, el cervell sense el pensament, el cap sense el cos: un disbarat teòric que considero que avui no és vàlid per a plantejar cap tipus de raonament pedagògic, sigui en el sentit de la conservació,

sigui en el de la innovació. Dins la nostra societat occidental, potser avui més que mai, l'home és un cos; per tant, el sentit d'una intervenció en aquest tema, pel que fa a l'ambient educatiu, residirà, més que en reintroduir el cos a l'escola, en posar en evidència el significat d'una educació que consideri i afavoreixi la corporeïtat.

L'EDUCACIÓ CORPORAL

Cal tendir a provocar reflexions sobre una educació corporal, és a dir sobre el paper del cos en la dinàmica de vida i d'educació permanent, partint de la convicció que cal parlar d'un cos que no és taula rasa on inscriure l'experiència, sinó d'un cos reconegut pel seu significat, els seus dissenys, les seves exigències, les seves manifestacions, els seus límits, la seva pertinència sociocultural. Qualsevol de nosaltres pot donar compte de com, avui dia, un tal "cos" és reivindicat en l'ambient educatiu, pels educadors físics, pels experts en educació psicomotriu, pels psicomotricistes, pels tècnics en l'activitat lúdico-motriu i pels esportistes. Sovint aquests operadors, aquests experts de les diferents branques, "pensen un cos per al nen, igual que per a l'adult i el vellard...", i aquesta forma de pensar,

Cal provocar reflexions sobre el paper del cos en la dinàmica de vida i d'educació permanent.



molts cops amagada sota el terme "despertar", produeix en l'actualitat una imatge del cos "fragmentada" entre tècniques, preses de consciència, adquisicions espai-temporals, rítmiques, musicals, gests repetitius, condicionaments, lliure expressió, relaxació, entre els quals, dins el camp educatiu, hom pot triar com beu l'aigua que considera més convenient per a la seva set de saber d'un pou d'investigació.

Vull dir que en aquest moment històric existeixen moltes formes d'acceptar el cos, tant a l'escola com a l'activitat laboral o durant el període de jubilació, i les tècniques que afavoreixen aquesta revisitació-acceptació corporal no acostumen a posar res en dubte, convertint-se en la majoria dels casos en còmplices de les més tristes metodologies transmissibles i induint imatges del món més pròximes a la utopia que a la realitat.

El cos que s'hauria d'analitzar i del qual s'hauria de parlar és un cos acceptat com a ens que pensa, viu les pròpies experiències, manifesta els seus desigs, les seves angoixes, i no pas un cos NORMA al qual aspirar, ans al contrari, una infinitat de cossos diferents que han de ser acceptats i amb els quals haurem de construir.

Per tant, no *només*: un cos de dues hores setmanals d'educació física, ni un cos que pren consciència de si mateix en les sales de psicomotricitat, ni un cos que es recupera a si mateix durant els moments anomenats lliures i creatius, ni un cos que té la necessitat de mesurar-se en la competició per tal de sobreviure.

No es pot evitar pensar en un cos que viu majoritàriament fora d'aquests moments les seves tensions, els seus desigs, la sexualitat, les seves necessitats, i en aquest estar en el món s'expressa també a través del moviment o de la seva inhibició.

Aquestes breus consideracions són el punt de partida per a definir el sector de l'educació de les habilitats motores com un dels aspectes d'una educació corporal més àmplia, que no

tendeix només a afinar determinades funcions motores o sensorials, sinó a predisposar-les mitjançant situacions en les quals hom trobi plaer en utilitzar el seu propi cos, en moure's en l'espai, en relacionar-se amb els altres, no amb gests prefabricats sinó significatius. Aquestes observacions ens serveixen per aclarir el fet que la "reactivació" del cos en el procés educatiu i vital no només posa en dubte la metodologia d'intervenció, sinó que comporta també una ampliació dels coneixements a través de la utilització dels objectes i les estructures, suportats per la relació amb els altres.

Educació corporal significa per tant: — Reconsideració i rehabilitació a la presència del cos (llibertat de moviments, de seure de mil formes, de recolzar-se i balandrejar-se, de canviar la disposició del mobiliari, de definir nous espais per viure, normes de comportament noves, de fer funcionals els diferents ensenyaments en el lliure desplaçament de la participació corporal).

— Consciència i anàlisi de la diversitat, de les diferents conformacions psicofisiològiques individuals i dels llenguatges utilitzats per a manifestar-les (afavorir la comunicació entre coetanis i generacions diferents, analitzar els distints tipus de comunicació verbal i no verbal, analitzar la història individual i social, acceptar i practicar jocs i experiències madurades al llarg de l'existència, com a condicions sobre les quals construir).

— Ús sistemàtic dels espais dins el territori en termes d'investigació, experimentació, gaudiment cultural, esbarjo, hobbies, etc.

— Reapropiació de l'expressió a través del cant, la música, el dibuix, la pintura, la dansa, l'expressió mimico-gestual, el teatre (el cos com a protagonista, el cos que construeix no només per a comprendre's a si mateix sinó també als altres, a través de l'alteritat interposada per l'objecte i l'espai).

— Parlar d'un mateix, explicar als altres, demostrar, implicar sense cen-

sures ni inhibicions.

— "sentir" la presència corporal de l'educador, de l'operador o de l'expert amb els seus problemes i les seves limitacions.

— Superar l'ansia d'ésser inferior als altres, de témer la mirada aliena, de sentir-se divers, d'ésser interrogat, de sentir-se suportat, d'ésser obligat...

— Entendre els estímuls i reaccions del cos i les lleis físiques, químiques i biològiques, partint d'un mateix i de la interacció amb els altres.

— Analitzar les experiències per tal de revivir-les a través del llenguatge, per descriure-les, per imaginar-les; potenciar el llenguatge (com a domini del coneixement) per a trobar-se millor en el món, per dominar millor les relacions, les experiències, i per inscriure-les millor en la memòria, per tal d'analitzar millor la realitat.

— Viure completament la sexualitat: analitzar convencions, tabús; conèixer per entendre les diferències, per acceptar-se.

— Seguir el propi cos per aprendre a conèixer-lo, per a "guarir-lo" en el sentit higiènic, de la higiene de la vestimenta, de l'alimentació, en sentit narcisista.

— Analitzar i discutir la violència sobre el cos: violència sexual, sobre els fills, entre coetanis, dels mass media.

— Interpretar tot allò que succeeix i que és difícil d'analitzar: agressivitat, exhibicionisme, automarginació...

— Afinar i incrementar les pròpies habilitats motores constantment en el temps.

Aquests són només alguns dels significats que una actuació en Educació Corporal podria assumir en travessar horitzontalment cursos d'estudi segons els diferents nivells d'edat, en els quals s'haurien de plantejar situacions pràctiques, de debat, filmades, reals, motivades, vives per tal que fossin sentides com a part integrant de la pròpia vida i, per tant, efectivament gratificants. L'espai, l'altre, els altres, els objectes no són ni poden ser neutres, ni fins en si mateixos, no se'ls



Servei Audiovisuals INEF

pot deixar sense significat, irreal: cal anar amb compte i no mirar d'evitar-ho o, el que seria pitjor, "refrenar-ho" prefabricant la proposta educativa; ens trobaríem llavors davant un curt circuit del cos, uns cossos ben dominats, atents, presents, condescendents, creatius per comanda, en moviment només quan se'ls dirigeix: cossos "pensats" i programats per altres.

Dins una concepció predisposada a l'anàlisi, al coneixement, a la conscienciació pròpia i aliena, hi té dret a coexistir qualsevulla proposta motriu, psicomotriu (enteses com a branques d'investigació) i també esportiva en tant que fruits de la nostra història. Però aquestes vies teòriques i pràctiques hauran d'avaluar-se i integrar-se en un sistema educatiu que englobi, com ja hem dit, moltes branques del saber, totes elles intrínsecament lligades i que influeixen en la corporeïtat. Per tant, no pot existir una escola construïda com a compendi de les diferents actuacions dels experts, ni molt menys pretendre una actuació sobre la corporeïtat sense considerar tota la sèrie de concauses que acompanyen el cos; només un cec podria agrupar tota una sèrie d'experts preparats amb llur bagatge de coneixements parcials i que ignoren majoritàriament la unitat del factor educatiu corporal: aquests brins de corporeïtat només podrien aconseguir desigs parcials, satisfaccions temporals, eleccions demagògiques, convertint així aquests experts en artífex del sistema. No es pot ni tan sols parlar del cos a l'escola sense posar-se després en l'òptica de controlar els resultats, entesos com a modificacions dels comportaments, que influeixen sobre els usuaris, siguin alumnes, mestres o pares.

UNA NECESSÀRIA PUNTUALITZACIÓ

Arribats en aquest punt no podem deixar de subratllar el fet que una escola entesa com a compendi jeràrquic de diferents matèries, ens recordi justament la concepció d'una corporeïtat basada en la jerarquia que

contempla el cervell, quant a central de comandament de les funcions, com la cosa més important. El cos, hom ho sap, és un sistema d'òrgans interrelacionats entre ells; com tota bona estructura, si un element li manca, el conjunt es reestructura i canvia qualitativament. Un membre perdut, una malaltia i més senzillament, quelcom que no funciona, condicionen el conjunt com a suma de parts equipotencials. El cervell és només un dels elements del sistema (prova d'això és que es pugui viure amb un electroencefalograma llis, fet que planteja una discussió sobre la qualitat de la vida però no nega que el cos continuï endavant sense la seva part considerada principal) constituït per cèl·lules com els altres elements i responent a les mateixes lleis bio-fisiològiques. La invenció del problema cos-ment ens condueix doncs a una puntualització i a un aprofundiment del paper inseparable de les diferents funcions dels òrgans del cos i, sota aquest punt de vista, l'aspecte jeràrquic només pot justificar-se com a dada emotiva i cultural, però no pas en la teoria ja que és un artífex insostenible.

Doncs bé, si la negació del cos ha condicionat la societat occidental, l'aspecte invers, el rescat actual del cos en la cultura, sembla ensopegar altre cop amb la mateixa pedra teòrica. No es tracta d'un cos que s'afermi sinó d'un cos que pugui al cap: "Un cap sense cos és mancat! Donem més espai al cos!

Un nou i modern dualisme es presenta a les nostres consciències: és per això que avui dia es poden entreveure nous perills derivats d'aquesta força, a la par centrípete, en el sentit d'atribuir-ho tot a la corporeïtat, i centrífuga, en el sentit de fer que tot surti del cos; d'aquesta forma tornen a produir-se noves contradiccions. Hi ha una dispersió, sia en les anomenades matèries "cognoscitives", que cerquen la via corporal de llur saber, sia en la recerca d'una identitat de l'educació física que aspira a una existència cognoscitiva. És hora de subratllar el fet que les diferents funcions tenen

gran autonomia entre elles i una dignitat equivalent dins el procés educatiu. Cada una de les categories depèn, evidentment, de les altres ja que forma part del mateix sistema, però dins aquest sistema també viuen una completa i irrenunciable autonomia. Hi ha una sèrie d'activitats educatives que requereixen un ferm sosteniment corporal i d'altres que es dirigeixen amb força cap a l'aspecte cognoscitiu pur. És ben cert que el científic, mentre pensa, viu amb tot el seu ésser el seu moment creatiu, però també és cert que podria dictar les seves descobertes si estigués paralitzat. No existeix per tant una nova alquímia que es basi en la introducció del cos com a panacea, que faci afirmar que un jo realitzat corpòriament té més probabilitats de viure la pròpia vida, completament i feliç, que un jo incorpori que hauria de fixar-se els límits de la pròpia existència; si més no podem dir que això encara no ha estat demostrat, ja que l'estudi de l'home és una ciència relativament recent. Malgrat tot podem afirmar que moltes funcions preveuen una utilització completa i participativa del cos per a la seva inscripció efectiva en la memòria, i entre aquestes mereixen una particular atenció les accions motores pròpiament dites, que sempre han detestat i segueixen detentant un important paper en el desenvolupament de la societat humana. Aquestes activitats s'han d'introduir en l'educació en la mesura que tenen una dignitat pròpia i no només com a succedànies o integradores, ni tampoc com a claus d'interpretació per a la renovació de les altres: la seva funció es troba en la pròpia existència de l'home i de la seva història.

EL MOVIMENT EN L'ESCOLA D'INFÀNCIA I EN L'ESCOLA BÀSICA

Aquesta funció no s'ha aclarit totalment encara a l'escola i, de fet, per als

més dels mestres, el moviment a l'escola continua sent sinònim d'exercici, més joc, més esport, quan no és considerat una senzilla pèrdua de temps o esbarjo pur; i és per això que l'educació física es limita de forma específica a la investigació d'una "prestació" motriu i es considera un camp específic, separada de fet del context educatiu, quan no s'immola en l'altar d'una psicomotricitat, sovint amagant únicament i exclusivament l'estat d'incertitud de la preparació del docent.

Límits del plantejament conservador

Aquesta forma d'afrontar el problema de l'activitat motriu a l'escola s'ha bastit pas a pas a través de teoritzacions que han contribuït, també, a definir unes lleis en les quals l'educació física es contempla justament com una matèria amb dret real, integrada en l'activitat escolar per a desenvolupar "físicament el cos dels alumnes i educar-lo per a un comportament correcte, per a l'autocontrol, l'autodisciplina i la socialització". El mateix apel·latiu Educació Física pressuposa una concepció del cos com a seu de processos i fenòmens purament fisiològics i contraposats a l'activitat psicològica, veritable seu dels conceptes i les emocions i, per tant, dels processos interiors que globalment donen vida al pensament. Per tal de créixer sa i "harmoniosos", aquest cos necessita estructures molt determinades, els eín-nasis, i operadors que el menin llarg camí del creixement: els mestres d'educació física. Tenint en compte la seva dimensió natural, necessita una comprovació constant de les pròpies possibilitats, i heus ací els camps condicionats dels quals disposem, em refereixo als esportius, i els instructors i entrenadors que l'ajuden a trempar-se en l'esforç. Metodològicament correspon a l'escola la primera part de la intervenció, i a les articulacions de la societat la segona. De fet el que succeeix és que la nostra pròpia història passada ens ha conduït a una quasi total identificació entre el paper del

mestre d'Educació Física i el de l'entrenador. La ruptura total d'aquest món "esportivitzat, tant en el context educatiu com també en el context vital, ha provocat que el cos sigui considerat un fet de fruïció activa marginal no només pels mestres, sinó també per la gran massa de la població. És oportú preguntar-se com és possible que mai l'educació física i l'esport no hagin produït aquesta implicació continuativa i durable al llarg de tot l'arc de la vida que hom presagia, implicació necessària segons els experts no només per tal de reduir els paramorfismes sinó també i sobretot per al manteniment del propi benestar psicofísic. Els més sostenen que la causa ha de cercar-se en l'absència de la matèria específica (l'educació física) en el parvulari o en l'escola elemental en molts estats i en la ignorància substancial dels mestres pel que fa a les tècniques específiques. Ara bé, si això fos cert, s'hauria de donar una compensació parcial d'aquestes manques a partir del grau d'escola en el qual l'educació física és operativa des de fa molts anys; tanmateix, després del darrer any de concurrència a aquestes escoles es manifesta un desinterès quasi total per la pràctica activa continuativa. Què en podem deduir? La deducció més fèrtil com a possibilitat ulterior d'aprofundització, pertoca al tipus d'ensenyament: la metodologia corrent ha produït marginació en comptes d'implicació i ha de renovar-se, per tant, dràsticament. Però aquest mètode, conformat en determinades condicions històriques i que ha evolucionat amb les variacions de tals condicions, també ha contribuït a llur conservació i, en alguns casos, a llur involució; mirar de canviar el tipus d'ensenyament sense tenir en compte les condicions generals en les quals això s'inserirà i prescindir doncs d'un plantejament educatiu global, ens portarà certament a fer ajustaments de la trajectòria del tir, però continuarem sense ni tan sols fregar la diana. Podem observar-se avui dia aquests ajustaments en els instituts d'educació fi-

sica i en les escoles de magisteri i inclús en alguna facultat de pedagogia, on s'intenta procedir novament a la renovació a partir, com sempre, de l'educació física tradicional i, en el millor dels casos, d'un no ben definit treball interdisciplinari entre les matèries d'ensenyament. Ara bé, si creiem possible contribuir al canvi substancial de l'educació escolar, no podem deixar de subratllar fins a quin punt aquest canvi ha de començar, necessàriament, per l'escola d'infància i l'escola bàsica.

LES BASES DE LA RENOVACIÓ

Els primers graus del compromís escolar han estat sotmesos, al llarg dels últims vint anys, a una crítica severa i a necessàries verificacions que si bé no han produït, en molts països, les renovacions legislatives desitjades, han deixat tanmateix una marca tangible en l'ampli moviment d'idees creat a l'interior de les estructures en les quals és delegada l'educació. És ben cert que ens trobem en un període que madura reformes substancials de l'escola, però també és cert que moviments com el de l'escola activa basats en la col·locació del nen al centre de l'educació, com a protagonista del seu propi esdevenir, continuen éssent avui dia simples moviments d'idees. Per a la majoria dels mestres sembla que el temps s'hagi aturat en les lleis o en la seva pròpia i llunyana preparació escolar, i que no hagi existit mai l'escola activa, ni tot el vast moviment que es creà a conseqüència d'aquesta, entorn al problema dels continguts, que encara que no abandonés el concepte de nen protagonista, remarcava les limitacions d'una educació basada únicament en la satisfacció de les seves necessitats i, per tant, en la llibertat d'expressió, ni la revolució del 68 que provocà una gran commoció en tornar a posar en primer pla el debat sobre les pedagogies directives ni els darrers desenvolupaments de la concepció pedagògica els quals, apropiant-se algunes tesis de fons dels pro-

Cal tenir en compte les condicions generals en les quals la renovació de l'EF s'inserirà i caminar cap a un plantejament educatiu global.

gressos més recents en elaboració pedagògica, neuropsicologia i psicoanalítica, posen en la base del debat educatiu la recuperació de la corporeïtat com a condició per a una millora de l'aprenentatge i de la socialització.

No hi ha dubte en afirmar que, per a la majoria dels docents, el discurs s'atura encara en "el cap ha d'omplir-se de nocions", i és ben cert també que per a aquest el cos és un instrument de distracció i no pas de coneixement. Tot això queda agreujat pel fet que l'educació física i l'esport han romàs al marge de les grans comocions que han sacsejat el món educatiu en general; de tal manera, una actitud positiva de recerca per part del mestre de nous continguts referents a allò que és específic d'aquests arguments es veuria frustrada. Però és segur que aquest mestre consciencios trobaria les elaboracions metodològiques i didàctiques enunciades per cada investigador o per cada moviment de recerca educativa. Aquestes investigacions, com ja hem dit, intenten recuperar per als mestres els principis fonamentals psicopedagògics i didàctics en els quals s'haurien d'inspirar per a una acció educativa significativa.

REVALORITZACIÓ DE LA DIMENSIÓ CORPORAL

Un dels principis bàsics de l'activitat d'aprenentatge és aquell segons el qual aprendre significa "apropiar-se dels objectes i dels fenòmens del món que ens envolta" i no simplement d'adaptar-s'hi.

Apropiar-nos del que ens envolta significa participar activament en la construcció de l'experiència pròpia mitjançant el propi cos. Com aquesta experiència es construeix amb situacions reals viscudes, no es pot créixer simplement gràcies a la influència de les propietats intrínseques dels objectes, sinó de la funció i els deures que aquests han adquirit al llarg del desenvolupament històric-social de

la societat en la qual vivim. Amb això no pretenem afirmar que l'experiència individual no subsisteix; només volem remarcar que aquesta última no es forma autònomament ni es limita a si mateixa, com si el nen estigués dotat de mecanismes interns innats que es desenvolupessin mitjançant una seqüència d'estats rígids i preordenats, sinó que l'adquisició i el desenvolupament de les capacitats humanes evolucionen, contràriament, en una situació d'alteritat, mitjançant un procés d'apropiació i no pas de pur "despertar" i condicionament.

Arribats en aquest punt és molt important aclarir que l'educació corporal extreu les seves premisses de l'aprofundiment d'aquest concepte i de la consideració que no existeix, justament per les raons abans esmentades, un desenvolupament independent de l'intel·lecte i del cos. Això esdevé tan més clar com més es redueixi l'edat. El coneixement per "incorporació" de la primera fase de la vida, la implicació global del nen en l'adquisició de qualsevol tipus d'habilitat, la implicació integral del jove en l'activitat d'investigació, així com els trastorns que es donen en la persona quan el seu "jo" no correspon a un "jo corpori", han portat de fet a acollir el cos [entès com a unitat psicofísica] amb les seves necessitats, desigs, manifestacions, com una condició indispensable per a una educació global de l'home. Aquesta revalorització de la corporeïtat ha comportat també el reconeixement de la vàlua de tota una sèrie d'activitats d'expressió que, si bé al començament podien ésser enteses en sentit extemporani, reafirmen avui dia el seu significat de coneixement i comunicació. A partir d'aquestes consideracions i de la necessitat d'aprofundir-les en una posterior pràctica educativa quotidiana l'escola passa d'ésser un lloc d'aprenentatge estàtic i nocional, a ésser un lloc d'experiència real i, per tant, de comunicació, aprenentatge i socialització. Canvia la forma

d'apropar-se a l'estructura (s'exploren els ambients i els espais, torna a definir-se el mobiliari, s'organitza l'espai en funció del nen i dels seus moviments, etc.), es valoren moments lligats a l'experiència corporal (el moment de l'àpat, de rentar-se, d'anar al lavabo, jugar amb la sorra, jugar amb els altres, etc.), s'organitza el coneixement en base a les experiències significatives (aprenentatge de la lectura mitjançant el mètode global, estudi lògico-matemàtic científic, indagacions i recerques que concerneixin la persona amb la pròpia història i el seu entorn, etc.).

Tot això s'entén en una comunitat escolar oberta tant en el seu interior (interclasse, grups de treball entre docents, tallers, etc.) com en el seu exterior (grups interescolars, correspondència, visites, activitats sobre el terreny, participació dels pares, etc.).

Un sistema educatiu-social integrat provoca una situació didàctica extremadament productiva i capaç d'afavorir el procés d'apropiació, mitjançant el qual l'individu realitzarà el seu propi caràcter, el desenvolupament de les capacitats psicomotrius pròpies i també la pròpia socialització.

Em sembla oportú subratllar en aquest punt com una escola d'aquest tipus afavoreix el creixement psicofísic equilibrat del nen, independentment del famós parell d'hores setmanals d'educació física que qualsevol mestre consciencios considerava just realitzar, quasi com si aquestes tinguessin propietats taumatúrgiques pel que fa al desenvolupament "físic" del nen. Crec que ja seran prou clares les perspectives que troben si el nostre desig és el de canviar. Però què significa canviar? Significa cercar contactes nous i originals entre disciplines que es trobaven separades rigidament, en nom d'una via oberta a la interdisciplinarietat? o significa per ventura aprofundir el paper del "cos" en la utilització de la llengua, en la formació dels conceptes lògics, en la socia-

lització, etc.? És clar que aquesta darrera solució és la desitjable, car no només dóna un gran impuls d'investigació a les considerades activitats curriculars, sinó que també estimula la redefinició de l'activitat motriu específica. De fet, seria absurd immolar en l'altar d'una hipotètica educació global el problema del moviment, de tal manera que, en conferir-li la importància que li reconeixen investigacions clàssiques de psicopedagogia, perdés sobtadament una de les funcions que li és pròpia: la del desenvolupament psicomotriu de l'individu mitjançant l'aprenentatge d'habilitats motrius específiques.

LA MOTRICITAT EN L'EVOLUCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

No hem d'oblidar que si bé en els primers anys de vida la motricitat és el suport fonamental de l'aprenentatge, a mesura que anem creixen va assumint significats ulteriors i diferents, allunyant-se de la indissociable connexió inicial, a causa també del naixement del llenguatge. Aquest darrer provoca una progressiva transformació de les modalitats de l'aprenentatge, les quals coexisteixen sempre amb l'acció externa, però volen adquirir una independència d'ella a mesura que l'infant creixi, per tant, aprofundeix més i més en la seva pròpia experiència.

Del que hem dit òbviament es dedueix que el patrimoni de l'activitat motriu, o sigui la disponibilitat per a participar amb el propi cos en l'ampliació de la pròpia existència, es va preparant des del primer instant de vida, en la fase més amunt descrita, és a dir en estreta dependència de la mare.

La mare estimula l'aprenentatge mitjançant el contacte, en la forma com es vesteix, com es renta, com ens fa jugar, mitjançant el tipus d'estímul que escull per a nosaltres, canviant inicialment la nostra posició de repòs, afavorint la nostra exploració

successiva, fent-nos conèixer diferents ambients, etc. En base a aquesta situació d'alteritat primària i insubstituïble

per tant, a través del tipus d'educació psicomotriu que rebrà en els primers anys de vida, el nen construirà el seu bagatge d'experiències. Ens en podrem adonar a mesura que creixi, quan el veiem augmentar progressivament el seu patrimoni lingüístic, gràcies a una disponibilitat sempre major per a moure's i per a fer-se "sol".

L'Escola d'Infància

L'infant es presentarà a l'escola d'infància amb una història pròpia al seu darrer: una història més o menys rica i significativa, condicionada pel tipus de relació viscuda precedentment, pel tipus d'emocions suscitées, pels traumes soferts, etc. Nosaltres ens trobem enfront aquesta història que s'expressarà per la motricitat i el llenguatge.

El problema és que tenim diverses històries al davant i l'únic error que podem cometre és el considerar-les insignificants en relació a l'activitat que pretenem proposar a la classe. Aquest tipus de plantejament serà vàlid per a un mestre tradicional que entén l'infant com una fulla en blanc sobre la qual cal escriure enèrgicament l'experiència, però no per a un docent que s'entossudeixi en un aprenentatge real dels infants i que tingui la intenció, sobretot, de buscar les causes d'eventuals diferències objectives existents, a fi d'iniciar una àmplia obra de "reconstrucció" (en aquest cas em refereixo a dificultats notables que impedeixen l'aprenentatge).

Em sembla important, en aquest punt, fer un petit incís que, en la meua opinió, és fonamental al llarg de tot l'arc de l'escolaritat. És impossible resoldre problemes d'aquest abast restant tancats en la pròpia classe i aplicant qualsevol tipus d'exercici. La condició per a influir en tals situacions de forma positiva és partir del supòsit que "les funcions psico-intel·lectuals superiors apareixen en dues ocasions al llarg del desenvolupament

del nen: la primera ocasió és en les activitats col·lectives i en les activitats socials, és a dir com a funcions inter-psíquiques, i la segona ocasió és en les activitats individuals, com a propietats internes del pensament de l'infant, és a dir com a funcions intrapsíquiques", amb la qual cosa la solució al problema plantejat es troba sobretot en el tipus d'activitat d'implicació que aconseguim posar en acció en confront amb la situació de partida, això és, amb la situació social que l'ha determinada. Aquesta elecció per part del mestre és d'una importància capital ja que, traduïda en un mètode, significa considerar l'escola com una comunitat educativa no tan sols encarada cap al deixeble, el nen X, sinó també cap a aquelles causes que han provocat que X es presenti avui en unes condicions determinades. Una escola que s'obre, per tant, fent pròpies i considerant fonamentals, per tal d'assolir un aprenentatge efectiu del nen, les situacions viscudes per aquest, ja s'hagin construït a casa, al pati o a qualsevol altre lloc, en contacte amb els pares sobretot, amb els amics o amb altres persones. És així com el nen tímid, introvertit, podrà trobar la solució als seus problemes en l'activitat plaent que el mestre aconsegueixi instaurar en la pròpia aula, i també en el tipus de relacions que es crearan amb els altres nens de l'escola mitjançant activitats motivades desenvolupades en comú, i també en el tipus de transferència que s'aconseguirà accionar envers la realitat social externa, constituint aquesta, part integrant del tipus de treball que la comunitat educativa du a terme.

Les respostes donades pels infants s'interpretaran, però també es preveniran i es menaran amb una elecció meticulosa del tipus d'activitat a desenvolupar. Aquesta activitat haurà de tendir a integrar les bases fonamentals del desenvolupament de la intel·ligència, com són els temps, l'espai i la causalitat, mitjançant un recolzament del desig de participació conscient en la construcció de la pròpia

A mesura que augmenta l'edat, l'acte motor adquireix més independència dels processos cognoscitius i això afavoreix una "revisió" del propi cos en moviments significatius i expressius.



E. Reijonen, Folespuri



experiència en interacció amb altri, i aquesta interacció es produeix a través de la imitació del comportament. Són les primeres etapes de la construcció del propi jo corporal en el qual s'organitzaran, amb el progrés de l'experiència, les sensacions corresponents al propi cos. Aquestes sensacions, cal remarcar, s'organitzaran a partir de l'experiència concreta, de situacions reals en les quals el nen se senti integrat creativament i no com esclau de rituals fixes i estereotipats, vàlids indistintament per a ell i per als seus companys. Quina és, en aquesta edat, l'activitat que, tot i posseint una estructura interna, deixa àmpliament lloc per a la creativitat del nen, car ell és el veritable protagonista? Amb tota certesa és el joc, activitat dominant que el mestre ha de tenir en compte.

L'activitat lúdica

No crec que sigui convenient, arribats en aquest punt, perdre'ns en la consideració de les diferents teories del joc, ja que cal profunditzar en la importància que tenen aquells tipus d'activitat que afavoreixen l'expressió corporal o que impliquen l'esclat de les capacitats vitals mitjançant jocs de gran moviment. Anomenarem les primeres "activitats expressives" i les segones, impròpiament, "lúdico-motrius", perquè en aquesta edat, com ja hem aclarit precedentment, qualsevol tipus de proposta compromet sencera i completament a l'infant mitjançant la motricitat.

Mitjançant l'activitat lúdico-motriu l'infant inicia la percepció del propi cos, inclús a través de moviments variats i complets com ara córrer, saltar, enfilarse, arrossegar-se. Aquests moviments de base han d'ésser afavorits per les estructures que, no obstant això, no solen fer altra cosa que inhibir-los. El motiu d'aquestes accions resideix més aviat en el propi procés de desenvolupament que en el resultat al qual ens podrien conduir (qui arriba primer, qui corre més de pressa). Així doncs, a títol d'exemple, la motivació de l'infant que juga amb cubs

no consisteix en realitzar una construcció, sinó en el propi fet de realitzar-la, és a dir en el contingut de l'acció. Això, no només és cert per al nen en edat preescolar, sinó que ho és en qualsevol joc veritable en general: no es tracta de guanyar sinó de participar, aquesta és la fórmula general de la motivació d'aquest".

Tenint en compte això, podem entendre fins a quin punt una intervenció de l'adult sancionant els resultats, en lloc d'afavorir una situació pedagògica en la qual tots hi estiguin integrats com a protagonistes, condueix a deletèries interpretacions del propi joc i a l'accionament d'interaccions difícilment controlables entre els infants.

En la base de totes les activitats, però especialment en la "lúdico-motriu", participació, col·laboració i no selecció són les condicions fonamentals per què un allunyament progressiu del propi cos no s'instauri en l'evolució de l'infant. Aquestes condicions fonamentals assoliran gran importància quan es passi dels jocs de "rols" als jocs "reglamentats", perquè és en aquests on assumiran una importància superior de fet a la que tenen les diferències eventualment sancionades per una pedagogia basada en "qui ho fa millor".

L'activitat motriu en l'Escola Bàsica

Hem vist que, a mesura que augmenta l'edat, mentre romanguí confirmada la participació del cos sencer en el procés educatiu, l'acte motor també comença a adquirir un significat més i més independent dels processos cognoscitius pròpiament dits, transformació que afavoreix una "revisió" del propi cos en termes de producció de moviments significatius i alguns cops definits, siguin expressius o lúdico-motrius. A través d'aquest tipus d'experiència que es poleix en els cicles de l'escola bàsica, el nen experimenta les diferents possibilitats d'expressar-se fins i tot mitjançant el moviment, Aquestes possibilitats emergeixen d'una àmplia gamma d'activitats mo-

tivades (mim, dramatització, pintura, modelatge, dansa, expressió corporal, joc motor, joc de regles, etc.) i no d'una sèrie de programacions estereotipades i preparades expressament per l'adult per al nen.

Pel què ens pertoca, intentarem encara definir com, en la nostra opinió, l'activitat lúdico-motriu queda al marge i es promou independentment d'un aprofundiment en altres tècniques. De fet, si poguéssim realitzar una anàlisi concisa no tan sols de les energies emprades en l'activitat lúdico-motriu comparant-les amb les consumides en altres activitats del tipus de les especificades més amunt, sinó també de la mena d'influències que s'exerceix sobre els processos superiors d'aprenentatge, no podríem deixar d'observar el fet que les funcions de l'organisme, de la cardiovascular a la respiratòria, de la muscular a l'osteo-articular i la neuro-endocrina, així com, evidentment, el complex procés neuro-psicològic que se'n deriva, intervenen de forma qualitativament i quantitativa diferent. També cal remarcar el fet que, si bé un tipus d'escola renovada dona avui dia resposta, en termes de "salut psicofísica", a les demandes que emergeixen de la societat, aquesta escola continua éssent esgarrada sinó promou la salut amb una didàctica d'activitat de gran moviment, en la qual els sistemes d'òrgans i els processos psíquics siguin capaços d'elevat de tal forma les seves reaccions adaptadores.

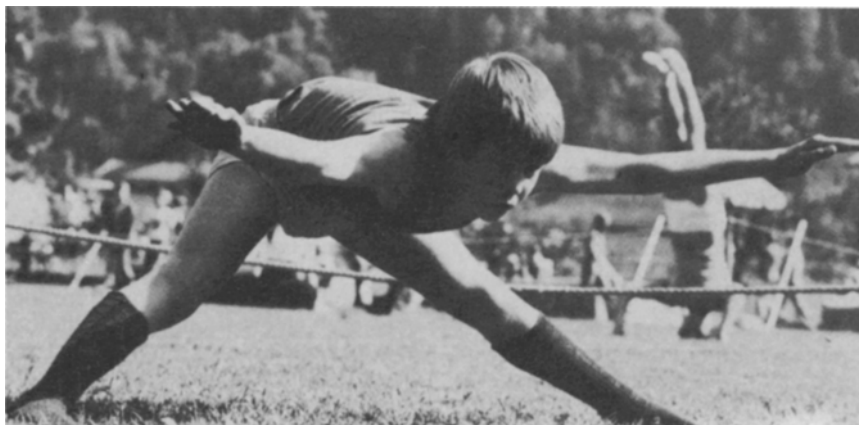
Hem intentat definir fins a quin punt és important per a l'aprenentatge i la socialització del nen una situació de "moviment" (entès en aquest cas en el sentit de situació que varia i es desenvolupa, i no en sentit motor) independent, sigui d'interpretacions que queden massa limitades a preocupacions escolars (llegir i escriure), sigui de noves preocupacions que podrien derivar-se d'una estructuració espai-temporal correcta. Pel que fa a aquest darrer plantejament es podria dir que l'objectiu de l'escola d'infància i la bàsica és "ensenyar el nen a

organitzar i a estructurar l'espai-temps".

Els perills lligats a un tal plantejament són fins i tot massa evidents: podrien institucionalitzar-se i parcel·lar-se tota una sèrie d'activitats limitades a l'espai i al temps i, perquè no, a la consciència de si mateix, del cos propi, de l'altre, etc. Nosaltres sostenim que una bona estructuració i organització del jo corporal, de l'espai i del temps, es desenvolupa àmpliament dins una situació pedagògica global, que no es tanqui en ella mateixa, sinó que s'obri a l'exterior gràcies a mitjans dialèctics que la nostra història de renovació de l'escola ens ha fet esmolat.

Em refereixo aquí a l'animació en la seva complexa articulació de propostes, als progressos metodològics i didàctics en les elaboracions dels grups d'Educació Corporal, a l'elaboració d'aquells moviments de base que consideren el joc motor i l'esport un punt essencial per a la consciència de si i de l'altre, a les propostes dels investigadors de les diverses especificitats que concerneixen a les creacions motrius. De l'aprofundiment d'aquests meners educatius en pot sorgir una renovació didàctica efectiva i, per tant, un impuls per a la solució dels problemes lligats a l'aprenentatge i a la socialització en l'escola bàsica, perquè és en ells on trobem, en justícia, ben revaloritzat el paper del nen "senyer" ajudat en els seus inicis motors. potser aquí tornem a trobar una relació entre el nostre mode original de procedir i les darreres elaboracions, conseqüència d'una forta autocrítica, dels teòrics de la psicomotricitat.

En investigació psicopedagògica tot allò que s'elabora en un camp determinat es pot utilitzar sovint per un aprofundiment ulterior i també per integrar treballs en vies de definició; tanmateix, no té cap sentit acceptar sense crítica (i això succeeix cada cop més sovint) solucions que es presenten sota resseguits criteris d'especificitat i que, malgrat tot, revelen limitacions lligades a una concepció tecnicista i productiva de l'educació un cop s'anul·litzen en profunditat.



CONCLUSIÓ

Fa uns quants anys dos companys que més tard es convertiren en aguts periodistes, van escriure un article prou interessant que es titulava així: "El mateix concepte de cos s'agita avui". Es tractava d'una anàlisi pormenoritzada i puntual del que llavors succeïa en quant al tema corporal, i de com aquesta temàtica i el sistema econòmic i social estaven interrelacionats.

Avui dia podríem dir que ens trobem en presència de diverses "maneres i modes del cos", afavorides per tantes altres maneres i modes en la forma de promocionar-les i, sobretot, d'explorar-les econòmicament. Portats a avançar hipòtesis, podríem afirmar que, tot i que ha conclòs pràcticament la història que ha comportat aquesta reconciliació del cap i el cos, ens trobem ara, tanmateix, en situació d'enfrontar tants cossos sobre els quals adaptar-hi caps cada cop més en crisi pel que fa a les opcions de tria. Naturalment, les diferents iniciatives que pul·lulen en molts països i que inclouen les gimnàstiques dolces, les tècniques de relaxació, de teories basades en les filosofies orientals, el renovat culturisme per a homes i dones, la dansa clàssica i la moderna, tribal, l'aeròbic, el córrer per a la salut i l'expressió corporal, produeixen totes experts novells disposats a proposar tot allò que sembla nou i que, molt sovint, reclamen per a ells mateixos el

títol d'únics dipositaris quan realment no són altra cosa que intermediaris àgils de tècniques velles i experimentades.

Així és com molts dels "pares" es rebel·len o es rebel·larien davant aquesta forma de procedir; n'hi ha prou amb fullejar llibres que tractin les teories del cos per a veure quant deuen aquests experts a Stanislavsky i al seu teatre de la memòria sensorial, a la biomecànica de Mejerchold, al teatre pobre de Grotowski, a la gran Marta Graham, a la psicointèsi de Roberto Assaggioli o a la bioenergètica d'Alexander Lowen, a l'eutonia de Gerda Alexander, així com a tants altres fronts que han engendrat experts molt diferents als primers, els Vajer, Aoucouturier, Lapierre, Le Boulch, Parlebas... i que no deixen de forjar nous psico-sòcio-motricistes en cursos que no abasten "nivells" més elevats i que es converteixen més i més en mers fets econòmics. He deixat voluntàriament per a la fi el problema del cos per antonomàsia, o sigui el cos de l'atleta, de l'esportista, de l'amant de les pràctiques esportives, car es tracta en certa manera del tema que més discussions provoca en els "palaus" que s'ocupen de l'evolució

ció motriu a qualsevulla edat. Sovint molts experts de l'àrea motriu esportiva obliden les noves temàtiques que emergeixen i que ja hem descrit, o liquiden en dos mots la psicomotricitat, com titllant de parcials i ignorants a qui molts anys abans, en presència d'un esport malversador, seleccionador i sempre disposat a repetir-se, van interposar una crítica ferotge a tot allò que provoqués espectacle. En aquest moment m'estendré sobre aquest cos que, segons crec, s'ha renovat, gràcies també a aquests moviments i teories, en afirmar que deixen d'ésser útils polèmiques estèrils i que calen acords en la forma d'interpretar aquesta nova tendència-exigència de produir corporalment, de desitjar el benestar dins el propi cos, situació aquesta que s'està donant ja en tots els països.

La paraula esport assumeix, en el seu estat actual, un significat personal i col·lectiu, subjectiu i de massa, i la felicitat amb la qual s'ha introduït en l'argot pot significar segons els casos renovació o conservació. En cap camp es donen tantes temptatives de respostes parcials per part de les forces polítiques i socials com en aquest; potser no hi ha cap sector de la vida d'un país on es comprometin tantes forces socials com l'escola, els Comitès Olímpics, les federacions esportives, les Associacions, els Ens Locals, els sindicats, els privats. Encara que això no signifiqui que aquests problemes han assolit aquella rellevància cultural que el personal del sector pronostica des de fa decennis, sí que posa de relleu un positivisme completament original que ha de tenir en compte sempre la nostra visió global del problema: és necessari no perdre mai la referència global de la problemàtica motriu esportiva, i inclús fer d'aquesta anàlisi el punt clau de les propostes renovadores. La cultura ha canviat, però en l'era dels video-jocs, l'esport, el moure's pel plaer de fer-ho, segueixen mantenint l'interès i no només per part dels joves. Potser és d'aquesta dels qui s'ha de parlar, i de la seva nova forma d'ésser: és sobre els pro

blemes reals i actuals que hem de construir la utilitat de l'esport. L'esport no és, per tant, inamovible dins el temps, que renova, com una barnilla màgica, l'escola per exemple, però el que ens conduirà a la conservació o a la renovació serà una anàlisi general de com volem aquest esport. Però, de quin esport estem parlant?

Del que fan practicar a l'escola els mestres o del que impulsen els animadors i operadors del temps lliure, del que cedeixen els ajuntaments a l'escola o del que introdueixen les federacions esportives nacionals, del que afavoreixen les associacions o del que han organitzat els pares, del que és demanat pel director o del promocionat per l'institut privat de moda, del que recolza la societat ben considerada o del dels barris baixos? Hi ha potser quelcom que no quadra i es tracta justament de la manca d'una voluntat comuna en programar els objectius de la promoció esportiva. Nombroses escoles tanquen les seves portes després de l'horari escolar, escoles que refusen col·laboracions, Assessors que combaten gestions valuoses del fet esportiu limitant-se a menar allò que ja existeix en clau electoralista, esportistes que menyspreen l'escola, i els mestres perquè afavoreixen el sedentarisme, mestres que critiquen el professor d'educació física o la pobra societat de barriada. L'escola, dins aquesta confusió de parers, ha estat sempre el caplleu del statu quo, i és per això que les renovacions escolars han estat sempre les més difícils; és, per tant, més senzill demanar que s'enfili l'esport en una escola semblant, que pensar en introduir-lo com a moment de renovació. A una escola que produeix senzillament la transmissió del considerat saber, li correspon una educació física i un esport que no creïn problemes, li correspon el professor d'educació física, l'expert de l'ajuntament, així com la mestra de gimnàstica o el papà esportiu, accepta plenament la classe de gimnàstica paral·lelament a una educació que garanteixi la continuïtat i la conformitat

educativa. Una escola constructiva que produeixi una nova cultura del cos necessita un esport veritable i renovat; un esport que ha transformat el grup de base, la societat territorial, en eix de la seva promoció de masses i de la seva ajuda a problemes més generals de reagregació, creativitat, desig d'una nova qualitat de vida dels ciutadans. Aquest és un esport que entra per la porta principal i que es proposa com a clau de lectura dels problemes contemporanis. És un esport que assumeix el rang de coeducador dels joves car s'ha encarregat, no només dels seus cossos musculars, sinó també del seu cervell pensant. Per tal que això es realitzi és necessari que la voluntat reformadora comprometi de forma contínua no tan sols els graus i ordres de l'escola (de la maternal a la universitat), sinó també l'exterior i l'interior d'aquesta en col·laboració efectiva. Recordo un famós pedagog, desaparegut fa poc, que deia, en una entrevista, estar preocupat per la institució d'una mena de contradicció entre l'interior i l'exterior de l'escola. i en les seves conclusions arribava a la proposta revolucionària d'obrir un espai per a una classe determinada després de l'horari escolar. En mig dels qui defensen un "escolacentrisme" i dels qui el neguen en nom d'una presumpció superioritat formativa de lo social, pot haver-hi lloc també per a aquells qui, com nosaltres, aspiren a una col·laboració entre l'escola i el territori en termes de programació i implicació efectives.

L'Escola, les escoles, han de convertir-se en centres de promoció d'una nova concepció de la corporeïtat.

Els mestres i els operadors territorials junts, encara que respectant els seus corresponents papers, garantitzaran als nens una imatge unitària de l'educació, de la motricitat de l'esport comptat i debatut, d'ells mateixos. No es tracta ja d'un jo dividit i contingut per les distintes agències educatives, sinó d'un nen que satisfaci les necessitats pròpies, inclús les motrius, dins un sistema educatiu integrat.

L'EVOLUCIÓ DE L' EF A ESPANYA

Miguel A. Delgado Noguera
Director de l'INEF de Granada

L'EF ha anat a rosegons dels corrents educatius imperants al sistema educatiu i ha sofert regressions conservadores molt dures.

Evidentment desenvolupar un tema com l'evolució de les línies pedagògiques de l'Educació Física ens obligava a endinsar-nos en la Història de l'E.F., en la Història de l'Educació i en la pròpia Història d'Espanya per a comprendre millor l'evolució d'aquestes línies pedagògiques.

L'educació ha tingut una perdurable tendència a privilegiar la faceta intel·lectual i espiritual de l'home a expenses de l'E.F., com si aquesta es realitzés per si sola. El segle XIX, segons Gérard Broyer, amb la institucionalització de l'E.F., va ésser el del descobriment del cos de l'escolar sobre tot, de les seves exigències biològiques.

Ara bé, ha mantingut una línia pedagògica pròpia o bé s'ha vist envoltada en l'evolució de l'educació en general i de la societat espanyola?

Quines línies ha seguit l'E.F. i per tant quina evolució podem analitzar en aquestes línies pedagògiques?

Quina ideologia sustentaven aquestes línies pedagògiques per les quals ha passat l'E.F. a Espanya en la seva breu història?

Personalment m'atreveixo a assegurar que l'E.F. ha anat a rosegons de les línies pedagògiques imperants, que d'alguna manera, ha estat colonitzada, tret d'algunes excepcions i que actualment està buscant i desenvolupant la seva pròpia personalitat i

identitat.

De tota manera pretendre mantenir l'asèpsia de l'E.F. dintre de les matèries dels programes educatius és una mica sospitos i voler enganyar-nos. La ideologia és sempre present a l'educació. Potser, a través l'educació, i per què no la pròpia E.F., no ens transmet, en última instància, determinats valors?

Realitzem una breu síntesi històrica de l'E.F.. En la recerca del nostre propi passat recorrerem fugaçment els fets més importants de la nostra història per a comprendre millor l'evolució de l'E.F. a Espanya.

Cent anys d'història

Recentment, el 1883, es compliren els cent anys de l'E.F. a Espanya. Agafem com a punt de partença un fet fonamental, la Llei Becerra per la qual es creava a Madrid la Escuela Central de Gimnàstica el 9 de març de 1883 i que fou aprovada pel Rei Alfonso XII.

Anteriorment, ja el 1806 el Real Instituto Pestalozziano, amb Francisco Amorós i Ondeano, Marqués de Sotelo, com a director d'aquest institut, s'inclouen els exercicis corporals dins dels Plans d'Estudi dels nois de cinc a setze anys. Fos quin fos l'inici de la institucionalització de l'E.F. el cert és que podem referir-nos a un centenar d'anys aproximadament d'història de l'E.F..

Dins dels antecedents, anteriors a la Llei Manuel Bacerra, podem destacar els següents:

— El 1809, Jovellanos presenta a la Junta Suprema, unes Bases per a la formació d'un Pla General d'Instrucció Pública amb àmplia participació de l'Educació Corporal.

— El 1830. Amorós publicaria el primer Manual d'E.F. i Moral.

— El 1844, el Comte de Villalobos demana al Govern d'un Gimnàs Normal per a professors i professores de Gimnàstica.

— El 1879, hi hauria una Proposició de Llei declarant obligatòria la Gimnàstica als Instituts de Segona Ensenyança i a les Escoles Normals de Mestres.

— Segons Miguel Piernavieja en el seu article, publicat a *Citius, Altius, Fortius* (1962). "L'E.F. a Espanya. Antecedents històrico-legals" amb aquesta data conclou una primera etapa de l'E.F.

Seguint l'estudi de l'esmentat autor l'educació en el segle XIX ha passat pel pensament educatiu influït per la il·lustració, per un sistema educatiu liberal, pels moviments educatius socials i per una reacció conservadora. Així distingeix un període que comen-

ça amb les Corts de Cadis i finalitza amb la *Llei Moyano (1857)*. En aquest període es gesten les bases del sistema educatiu liberal.

Un segon període comprèn la consolidació liberal del sistema i la seva inevitable crisi. Parteix de la Llei Moyano encara que condiciona el període la revolució del 68. La Restauració és, en matèria educativa, hereva del 68. La II República representa la confluència de diverses tendències i l'esperança d'una renovació del sistema educatiu. La Guerra Civil suposarà un trauma col·lectiu per a tots i la finalització d'aquest període.

Un tercer període comprèn el nacional-catolicisme i la pedagogia autoritària i per altra banda l'intent de la Llei General d'Educació del 70 i l'inici de les grans transformacions operades en el món de l'educació espanyola.

Ens trobem, doncs, amb una doble tradició que ressorgeix en l'actualitat com són la pedagogia progressista, reformista, liberal i l'educació conservadora per a qui la educació és, en el fons, instrument de poder i de consolidació de l'ordre establert.

En aquesta etapa s'han donat fets importants en el món de l'Educació a Espanya: El pensament liberal de l'educació (Títol IX de la Constitució de 1812), La Llei Moyano (1857), la revolució del 1868 i l'educació a la Constitució de 1876.

Una segona etapa de l'E.F. avarca des de 1879 fins l'inici de la Guerra Civil.

En aquesta etapa podem considerar els següents fets:

— El 1876 podem destacar la influència de la Institució Lliure d'Ensenyament, que segons Ricardo Gurriarán, en el seu treball de fi de carrera 82/83, titulat: *Aportación de la ILE a la E.F. del siglo XIX*, ajudà a l'evolució del concepte d'E.F. així com a la introducció del joc, la superació dels batallons escolars, el règim coeducatiu juntament amb la interdisciplinarietat de matèries i l'educació activa: excursions, colònies etc...

— El 1883 arribem a l'esmentada Llei Becerra que tingué una breu existència al clausurar-se el 1892 per unes simples i dràstiques reduccions de les despeses públiques, després d'haver-se diplomats 71 professors i 16 professors. (Destaca aquest fet donat el paper de la dona a l'època).

— De 1903 a 1919 no es legisla res relacionat amb la gimnàstica.

— De 1921 a 1943 l'atenció és aca-parada per les Forces Armades. És el 1919 quan es crea l'Escola Central de Gimnàstica de l'Exèrcit de Terra.

— El 1933 es crea l'Escola d'E.F. de la Facultat de Medicina de Sant Carles de la Universitat Central (avui, Complutense de Madrid).

En aquest període es pot destacar en el món de l'educació: la Institución Libre de Enseñanza. (1876), la Escuela de l'Ave María (1889), el model educatiu de la II República. contrarrefor-ma radical-cedista, etc.

Una tercera etapa s'inicia després de la Guerra Civil i finalitza el 1961.

El 1941 es creen la Academia Nacional de Mandos José Antonio i la Escuela Isabel la Católica. Més endavant la Escuela Nacional de E.F. Femenina de la Alameda integrada a la Escuela Nacional de Especialidades Julio Ruiz de Alda.

El 1944 s'implanta l'E.F. a les Universitats.

Aquest període finalitza amb la Llei de 1961 (Llei 77, de 23 de desembre) i en aquesta Llei en el seu capítol sisè es crea l'Institut Nacional d'Educació Física.

A nivell general s'emmarca dintre del nacional-catolicisme i destaca la política educativa de Ruiz-Giménez.

Una quarta etapa s'inicia amb la Llei del 61 i culminarà el 1980.

Es crea l'INEF de Madrid que obre les seves portes el 1967, essent el seu primer director José María Cagigal que serà recordat com el gran impulsor de l'E.F. a Espanya.

El 1975 es crea l'INEF de Barcelona que aquest any complirà el Desè Aniversari.

El 1977 s'integraren a l'INEF de

Madrid les "Escuelas de la Alameda" i de "José Antonio".

El 1970 la Llei General d'Educació (Villar Palasí), després del "libro blanco" *La educación en España. Bases para una política educativa* que veié la llum a l'abril de 1939, tracta de resoldre els greus problemes del sistema educatiu espanyol, l'organització del qual datava del segle XIX (Llei Moyano) amb alguns retocs anteriors però no pas fonamentals.

En aquesta Llei General de l'Educació i finançament de la Reforma educativa es donarà a l'INEF el caràcter d'Institut Universitari.

Ja recentment, el 1980, amb la Llei General de Cultura Física i de l'Esport en el seu article 6è. 3., s'indica que l'ensenyament que s'imparteixen en els INEFs, quant a Centres d'Ensenyament Superior, per a la formació, especialització i perfeccionament de professors d'E.F., tindran el nivell que correspongui al primer i segon cicle d'Educació Universitària, sense perjudici de les facultats que els concedeix la Llei General d'Educació de 1970, en atribuir-los el rang d'Institut Universitari.

A conseqüència d'aquesta Llei s'inicia una nova etapa, que esperem que sigui la definitiva per a la consolidació dels estudis d'E.F., que dura fins als nostres dies.

En aquest període es dictaran Decrets, Ordres i Resolucions per a la regulació dels INEFs i dels Estudis d'E.F.

Es crea l'INEF de Granada, adscrit a la Universitat de l'esmentada ciutat, pel R.D. 1906, el 30 de juliol de 1982 i així mateix s'estén l'INEF de Catalunya amb l'INEF de Lleida.

En aquest període s'ha de destacar la Constitució Espanyola de 1978 i el tracament que dona a l'Educació (art. 27: Dret de l'educació, llibertat d'ensenyament, autonomia universitària, etc.).

Vegem a continuació l'evolució pedagògica de l'E.F. en base a les cinc etapes històriques de l'E.F. i als tres períodes de Manuel de Puelles.

**Els punts d'inflexió en la pràctica i les concepcions de l'EF són:
1809 Pla d'Instrucció Pública de Jovellanos, 1857 la Llei Moyano,
1876 la Constitució i l'influència de la Institució Lliure d'Ensenyament,
el sistema educatiu de la II República,
1939 la reacció nacional catòlica, 1970 la Llei General d'Educació,
1980 Llei General de Cultura Física i de l'Esport.**

L'evolució de les concepcions pedagògiques

Resulta obvi que en un principi (1806-1879), a començament de segle, l'E.F. tenia un caràcter de gimnàstica higiènica, de salut corporal i d'ensinistrament físic i militarista.

Existeix una gran relació entre aquest caràcter militarista de l'E.F. i l'educació corporal amb l'estil d'ensenyament i la Didàctica aplicada. Així no és estrany que en una concepció militarista l'estil més adient sigui el Comandament Directe.

L'E.F. s'interessa per l'organisme de l'individu. Es tracta de cultivar el seu cos per adquirir la salut i les qualitats físiques i perquè estigui en condicions d'afrontar les dificultats de la vida diària i de les situacions perilloses. L'E.F. ha de formar per preparar-nos en l'exercici de les armes. En aquest sentit tenim la gimnàstica militar i nacionalista de Jahn (amb el Turner alemany). Es dona una pedagogia autoritària i totalment directiva. Jahn dona una gran importància al paper del professor que "exerceix un veritable sacerdoci educatiu, patriòtic i civilitzador".

Aquesta concepció tindrà la seva influència a Espanya així com G. Muths dintre de l'Escola Alemanya. També exerceix el seu influx Amorós amb el seu "Gimnasi" altruista, essencialment moral i militar. Segons ell la Gimnàstica és la base indispensable de la societat moderna. Malgrat d'ésser espanyol se'l considera el fundador de la Gimnàstica Francesa. Segueix les idees pedagògiques de Pestalozzi. L'Escola Sueca també exerceix la seva influència amb P.H. Ling.

En aquesta època destaquen a Espanya Gaspar Melchor de Jovellanos que diu: *L'Educació pública* pertany al Govern, té per objecte la perfecció física o bé la intel·lectual i moral dels ciutadans. La primera es pot fer per mitjà d'exercicis corporals i ha de ser general per a tots els ciutadans".

Igualment destaquen Vicente Navarro, el Comte Villalobos (esmentat abans), José M. Aparici, etc., tots ells

són il·les dintre d'un panorama general on l'E.F. no està encara institucionaltzada.

La segona etapa s'inicia, amb el fet, esmentat abans, de la Proposició de Llei declarant obligatòria la Gimnàstica en els Instituts de Segona Ensenyança i al les Escoles Normals. Resulta sorprenent que encara avui no es pugui parlar de què la impartició efectiva de l'E.F. en el Sistema escolar espanyol sigui una realitat.

En aquest període s'institucionalitza l'E.F. a Espanya. Segueix la influència de les escoles europees, així l'escola renovada sueca amb la Gimnàstica Neo sueca i s'inicia la influència anglesa que ja existien.

A Espanya la influència de l'E.F. i de la pedagogia manjoniana (escola confessional, però amb grans avanços en la pedagogia de l'època) tenen com a punt de contacte: El valor educatiu del Joc, la importància de l'acció, l'interès centrat en l'alumne de la didàctica, la importància de l'educació natural i de la natura.

La realitat és que existeix una nova concepció educativa de l'E.F. i s'ha de reconèixer que és a partir d'aquest període quan el concepte de l'E.F. s'ha diversificat i especialitzat.

La incorporació de l'esport i del joc va obligar a canviar els esquemes rígids de la Gimnàstica analítica (Ling), disciplinària (Jahn), militarista (Amorós), passant a una Gimnàstica natural (Hebert), l'esport (Arnold), etc.

Amb el tercer període es produeix un retrocés a l'antiga Gimnàstica

i a una pedagogia basada en l'ordre, la disciplina, etc. L'E.F. passarà per una època de complet control pel Frente de Juventudes i per una Gimnàstica pre-militar.

Es pot assegurar que durant aquest període s'encasella a l'E.F. i fou utilitzada. Les escoles en les quals s'estudiava E.F. estaven dedicades també a altres "objetivos superiores".

La metodologia emprada era el Comandament Directe, molt d'acord amb la ideologia i el sistema polític imperant. Les autoritats de l'època

buscaven que perdurés: l'obediència a l'Orde, la falta de participació, la disciplina, l'absència de llibertat i de prendre decisions, i es pretenia un control i una perduració del sistema.

Per això l'E.F. en els Sistemes dictatorials i autocràtics és infravaloritzada ja que el que es busca és la disciplina del cos, en desconexió amb la cosa social i cognoscitiva.

A partir de 1961 (quart període) quan es produeixen les reaccions i la influència de nous corrents pedagògics, els canvis pedagògics de l'E.F. aniran posant l'accent en l'aprenentatge de l'alumne, més que en l'ensenyament del professor.

Això suposa la contínua necessitat d'estudiar el desenvolupament de l'alumne, la seva psicologia, els seus interessos, la seva capacitat, etc., així com els medis i tècniques més apropiats perquè els estudiants aprenguin més i s'eduquin per mitjà del moviment i de l'activitat física.

Es presenten diverses concepcions de l'E.F. que coexisteixen, si bé cada una d'elles reclama per a si mateixa el caràcter irremplaçable del seu mètode dintre de l'educació. Proliferen diverses i variades tendències que encara avui dia són presents; Ens referim a l'Educació pel moviment, entre ells a Picq Vayer, Le Boulch, etc. que es proposen educar el desenvolupament psicomotor del nen, el procés per el qual adquireix el domini de l'espai i del temps.

Aquest nou mètode va prenent diferents enfocaments en la actualitat.

Una altra tendència és la del desenvolupament de la condició física (Physical Fitness). Sorgeix amb força als Estats Units i tracta de millorar les qualitats físiques de l'individu amb la finalitat de realitzar una activitat física determinada.

Una altra tendència és la incorporació de l'esport com a medi educatiu, fent contrapunt a l'esport d'èlite, de vegades deshumanitzat i no educatiu.

Deia Cagigal: "L'educació esportiva s'entén avui en un sentit molt més ampli que el d'una sola adaptació

àrea tècnico/professional

BÀSQUET

UN MÈTODE PER L'ENSENYAMENT DE LA TÀCTICA

Xavier Olivera
Professor a l'INEFC (Lleida)

La preparació d'un equip, inclosa dins d'un context més ampli anomenada la preparació tàctica, requereix com qualsevol altra part de la preparació d'un equip, una estructuració i una progressivitat, sempre d'acord amb les lleis biològiques del desenvolupament del nen i que de forma incomprensible s'omet, i dona pas a autèntics errors tècnics i pedagògics que van en detriment del progrés individual del jugador i en conseqüència del nivell de l'esport en qüestió.

En les categories inferiors, aquest problema té aspectes alarmants, ja que una gran majoria dels equips tenen desenfocada aquesta important qüestió cosa que produeix un desequilibri en la preparació i en la formació dels equips.

No és estrany de veure equips de bàsquet que dediquen el 60% i fins i tot el 70% del temps de treball als entrenaments, l'aprenentatge de sistemes tàctics d'extrema complexitat, amb la doble finalitat de guanyar els partits i augmentar el protagonisme de l'entrenador que d'aquesta manera posa de manifest els seus coneixements tàctics i inverteix per tant l'ordre dels objectius generals prioritaris

que tot entrenador-educador ha de plantejar-se a l'hora de fer-se càrrec d'un equip.

És per tant, de vital importància que s'enfoqui la preparació d'un equip des del punt de vista educatiu; s'han de formar persones i després esportistes sense oblidar que l'entrenador ha de ser abans que res un educador al servei del nen i que l'esport és un medi excel·lent per a educar l'individu, i guanyar és un estímul més, però no pas el primordial.

Partint d'aquestes bases, hem de fonamentar la feina i la preparació d'un equip en les característiques evolutives de les persones que el componen, així com en la progressivitat i l'assimilació de la feina realitzada anteriorment.

Així veiem que en la preparació global d'un equip hi ha d'haver una interacció entre els aspectes físics, tècnics i psicosocials, aquesta relació varia segons l'estadi evolutiu en què es troba l'individu.

L'ensenyament inadequat dels sistemes de joc comporten un tipus de raonament abstracte, en un moment en què el nen encara no està preparat per ubicar-se en un estadi evolutiu anterior; tot això comporta un pèrdua enorme de temps, així com uns tras-

torns d'ordre psíquic que poden acabar en frustracions del tipus esportiu-emocional (repressió de l'espontaneïtat i de la creativitat del jugador, limitació de l'autonomia de joc subjecte en tot moment a uns rígids esquemes, etc...). Aquests esquemes ràpidament serien assimilats si la seva aplicació i el seu ensenyament s'efectués en el moment adequat i basat en un treball previ la funció del qual fos preparar i adequar l'individu al pas següent.

Com a producte d'aquesta mala planificació de l'ensenyament de la tàctica, ens trobem sovint, amb jugadors del més alt nivell esportiu que tenen veritables problemes a l'hora d'integrar-se en un sistema de joc, per manca d'un desenvolupament adequat del pensament tàctic i que els impedeix conèixer amb la profunditat suficient els moviments d'un sistema i les seves respectives variants, i arriben a extrems d'incapacitat assimilativa en els quals alguns jugadors no tan sols no saben els moviments dels seus companys, per poder acoblar els seus

moviments als dels altres, sinó que fins i tot són incapaços d'aprendre els seus moviments preestablerts al llarg de tota una temporada.

Per tot això, i conscients d'aquesta problemàtica, és imprescindible d'elaborar un plantejament on s'estructuri adequadament l'ensenyament de la tàctica, complement necessari per al desenvolupament del joc esportiu.

FASES I ETAPES DE L'ENSENYAMENT DE L'ACCIÓ TÀCTICA EN EL NEN

Etapes de la formació psicofísica del nen

En plantejar-nos l'ensenyament de la tàctica, hem de tenir en compte que aquesta va dirigida al nen i aquest és un ésser, la tònica principal del qual és el canvi (pas de nen a home); aquest canvi està regit i estructurat per uns estadis evolutius que s'han de tenir en compte a l'hora de programar i d'estructurar la iniciació tàctica del nen.

Per la qual cosa i d'acord amb aquests estadis —que no desenvoluparem, per no ésser un tema específic d'aquesta feina distingirem 5 etapes en la formació psicofísica del nen:

- 1.— De 6 a 9/10 anys
- 2.— De 10 a 13 anys
- 3.— De 14 a 16 anys
- 4.— De 17 a 18 anys
- 5.— De 19 anys en endavant

Etapes metodològiques de la formació tècnica i tàctica:

Des del punt de vista esportiu, l'evolució del nen en Bàsquet vindrà donada per la juntura perfecta del binomi tècnic-tàctic. La formació dels jugadors, va des de l'aprenentatge de la tècnica individual i les combinacions gestuals a l'educació tàctica individual i col·lectiva.

Entre la tècnica i la tàctica, la diferència no és més que qualitativa. La formació tècnica constitueix la base de la formació tàctica.

Els jugadors veuen engrandir la seva capacitat d'organitzar racionalment el seu joc, a mesura que, es desenvolupa la seva destresa motora i sensori-motora, el seu pensament tàctic i els seus coneixements tàctics.

Per altra banda, la tàctica està constituïda per una sèrie de conceptes abstractes que hem d'estructurar adequadament, per poder-los administrar amb progressivitat racional al nen; és per això que presentem les etapes metodològiques de la formació tècnica-tàctica:

I.— Elements tècnics. Passada, dribling, tir, etc.

II.—Combinacions tècniques. Dribling, aturada, tir, rebot, pivot, passada.

III.—Tàctica individual. (1 x 1).

IV.—Tàctica de grup. (2 x 2) (3 x 3) (4 x 4).

V.—Tàctica d'equip. (5 x 5).

VI.—Joc lliure.

Activitats bàsiques en el procés de formació tècnic-artístic

Per poder aplicar les successives etapes metodològiques de la formació tàctica, és necessari que existeixi un treball previ, ubicat al llarg del primer període evolutiu del nen (de 6 a 9/10 anys) i que centrem en dues activitats essencials, convenientment programades i estructurades.

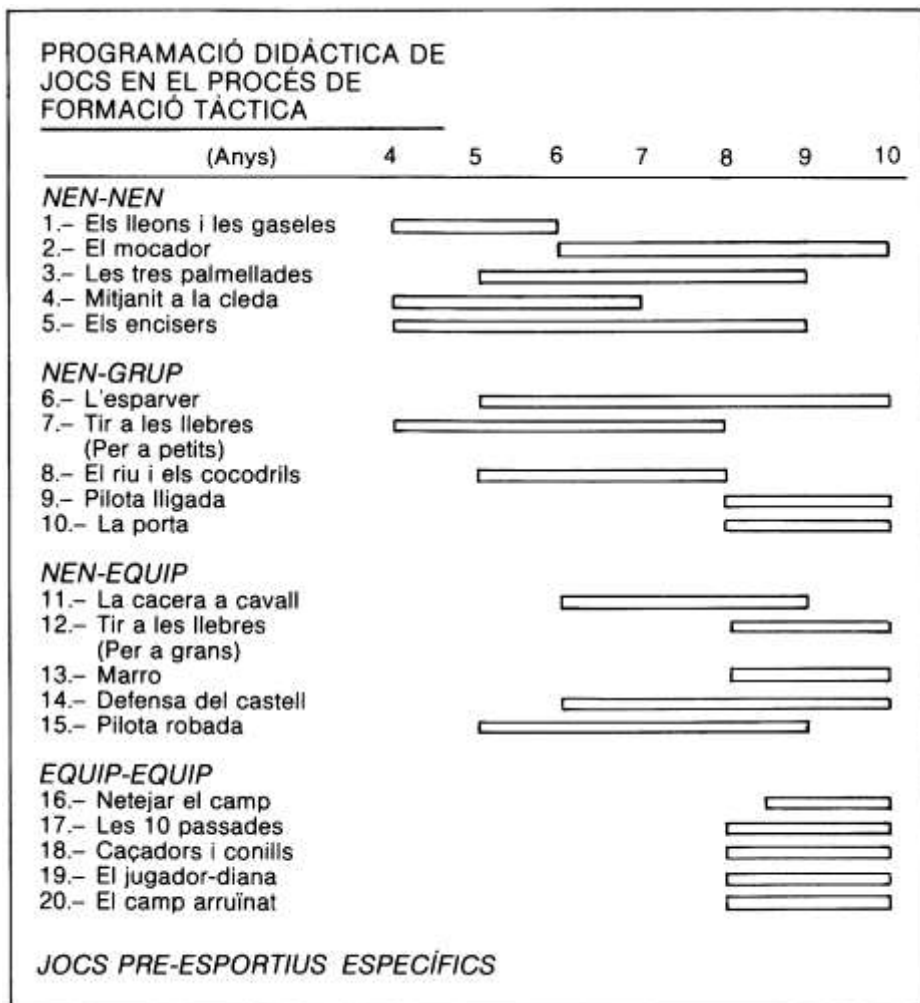
- 1.— L'E.F. de base.
- 2.— Els jocs.

L'aprenentatge de les E.F. de Base per part del nen reportarà l'assimilació de tots els moviments bàsics de l'individu en infinitat de situacions, totes elles diverses que enriquiran les seves vivències i el prepararan per a l'assimilació ràpida de les tècniques esportives.

Si les E.F. Base són sota al meu - entendre el mitjà de iniciació de fonamentació tècnica del nen, crec que un bon programa de jocs, pot donar al nen, unes vivències amb un cert sentit espai-temporal amb un sentit del ritme, la coordinació etc, al mateix temps que anem estructurant l'activitat tàctica a través dels mateixos jocs, és el mitjà ideal de desenvolupament del nen a través de la seva formació.

i, Per què triem el joc com a mitjà de iniciació tàctica del nen? Perquè el joc infantil és mitjà d'expressió, instrument de coneixement, factor de socialització, regulador i compensador de l'afectivitat, un instrument efectiu del desenvolupament de les estructures del pensament; en suma, resulta un mitjà essencial d'organització, de desenvolupament i d'afirmació de la personalitat.

Si considerem els esports com a jocs evolucionats i complexos amb una reglamentació molt elaborada, és lògic pensar que per educar i preparar el nen esportivament, és a dir, en el treball d'equip (que és l'estudi més evolucionat del joc), hem de partir dels jocs motors elementals que a més a més constitueixen un mitjà d'educa-



Un exemple: LES DEU PASSADES (Joc número 17)

Situacions proposades	Respostes dels nens	Intervencions nen-mestre
- Pista: 40 x 20 - Dos equips: Grocs i verds - Per a marcar un punt és precis fer 10 passades.	Els nens es precipiten sobre la pilota i es desplacen en un grup compacte seguint la pilota.	"Ens hem d'esperar" "Ens hem de dispersar" "Fer passades llargues"
	Els nens es reparteixen per tota la sala però després de reprendre el joc es tornen a reagrupar.	Els nens es troben que no arriben a jugar ¿Què fem? "S'ha de jugar sense moure's".
Es prohibeix de moure's	Després de perdre's passades, un equip agafa la pilota i fan 10 passades.	"Qui té la pilota guanya" "Es podria donar una pilota a cada equip, de la manera que estan jugant" "S'han d'ajuntar els dos equips" "Alguns s'han de moure, els caps dels equips" "Qui té la pilota s'atura, els altres es mouen"
El qui rep la pilota s'atura, els altres es mouen.	"El reagrupament entorn de la pilota continua"	"No s'arriben a fer 10 passades" "Hi ha massa empentes" "No s'ha d'agafar la pilota de les mans"
Es prohibeix arrancar la pilota de les mans.	Menys empentes però a la pilota li costa de sortir del paquet. Alguns nens són a l'exterior del grup.	"Alguns salten sobre el qui porta la pilota" "Els nens guarden la pilota" "Si hi ha nenes, els nens no les passen a les nenes" El professor-entrenador: Els nens han de passar-la a una nena, les nenes a qui elles vulguin.
	El joc és més clar però no s'arriben a fer les deu passades.	"Cadascú un adversari"
	Els nens es posen de dos en dos, un de verd i un de groc. No hi ha millorament.	"S'ha de passar a qui no té adversari"
Tots a 3 metres de qui porta la pilota, excepte el seu adversari directe.	Després de tres passades aquesta regla ja no es respecta. Estudi de la passada: Quatre cercles amb una pilota cadascú. Treball de passades en posició estàtica i després en moviment.	
Retorn al joc.	Molts nens se separen del grup, però quan la pilota surt del grup, tornen.	"Us heu de dispersar" "No us poseu molt lluny" "El terreny és molt gran"

ció i d'aprenentatge en les direccions motrius, cognitiva i relacional de primer ordre.

El joc de competència és l'antesala introductòria als esports competitius; cap als 9 anys aproximadament es desenvolupen els jocs de grups organitzats i jocs pre-esportius que anuncien els esports d'equip.

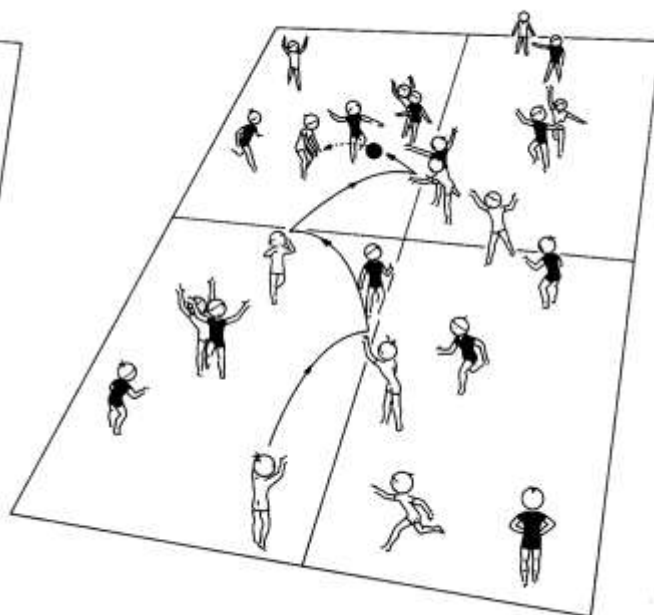
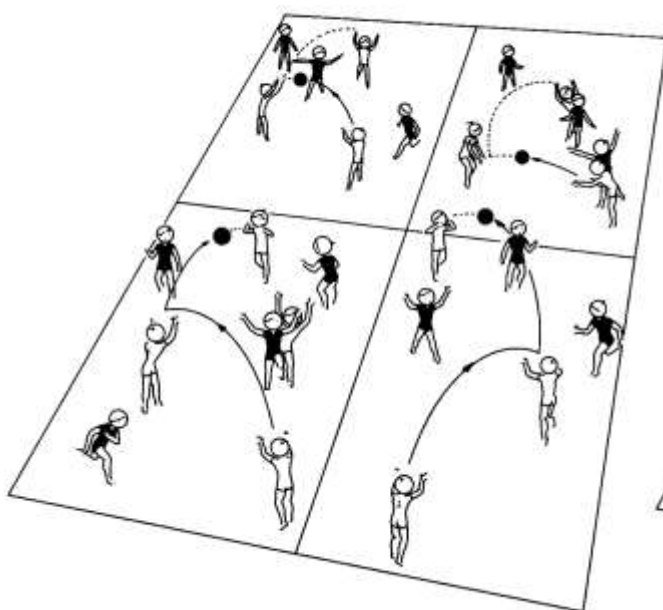
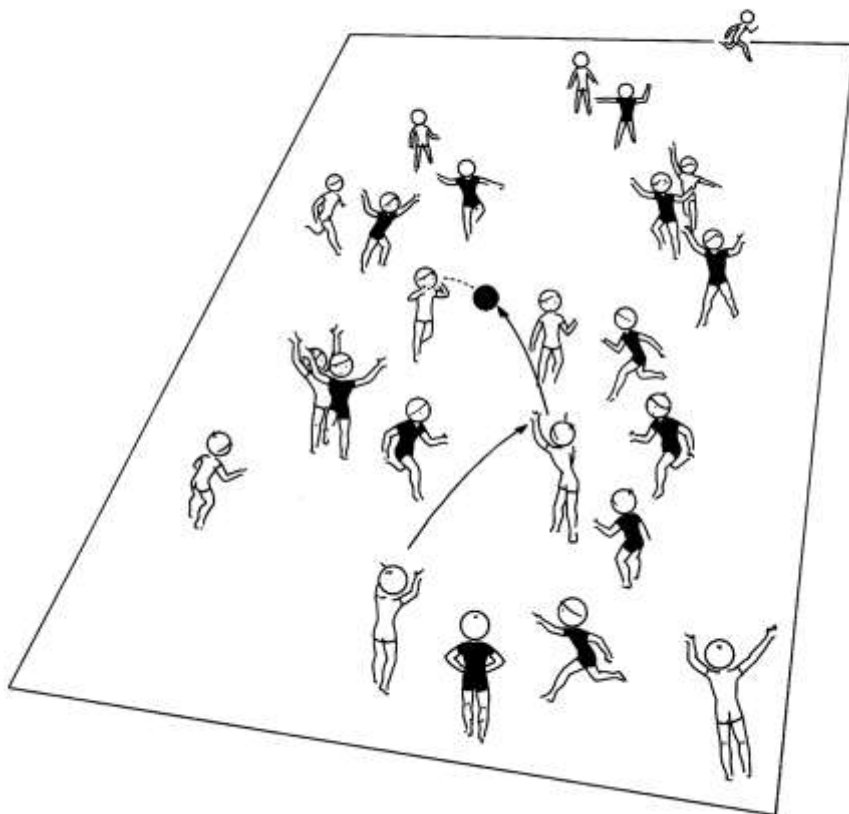
Segons Pierre Parlebas quan parla sobre l'estructura dels jocs, entre els que s'inclouen, els esports d'equip, existeixen jocs que tenen una estructura funcional més complexa que els esports, en la seva vessant tàctica i l'anàlisi d'aquesta estructura està basada en els següents paràmetres: Company, adversari, espai i l'existència o no de la incertesa en cada un d'ells.

En funció de què els esports tenen un espai de joc estandarditzat i fix que presenta una més petita incertesa que no pas aquells jocs que en no tenir espai limitat d'igual manera, presenten una incertesa més gran i per tan una complexitat estructural més gran.

Per tot el que hem exposat, un programa d'actuació per a l'educació tàctica en aquesta primera etapa del desenvolupament evolutiu del nen, utilitzant com a mitjà bàsic, els jocs infantils, hauria de ser de la següent manera:

I r.— *Elecció formativa dels jocs en funció dels objectius.*

S'han d'eleger jocs que tinguin una gran riquesa de components d'acció del joc i que com sabem una errada qualsevol d'aquests components, dona



origen a les errades tàctiques: els components de l'acció del joc són els següents:

- a) L'amplitud visual
- b) Els càlculs òptic-motors
- c) El pensament tàctic
- d) Els coneixements tàctics
- e) La velocitat de reacció
- 11 Les qualitats físiques de base
- g) Les destreses fonamentals
- h) La concentració i l'atenció
- i) La voluntat i la motivació
- j) L'esperit d'equip
- 2n.— *Progrèssió didàctica dels jocs.*

Tenint en compte els elements fonamentals del joc, hem de considerar que la progrèssió didàctica dels jocs anirà orientada a la recerca d'un programa coherent que es podria estructurar amb els apartats següents:

- I.— Jocs de relació nen-nen
- 11.— Jocs de relació nen-grup
- III.— Jocs de relació nen-equip
- IV.— Jocs de relació equip-equip
- V.— Jocs pre-esportius

3r.— *El desenvolupament dels conceptes mètodes de la formació tàctica en el procés lúdic*

Elaboració d'un programa de jocs que han estat classificats d'acord amb les normes i nivells abans esmentats.

OBSERVACIONS SOBRE LES DEU PASSADES

Situacions proposades:

Per resoldre els seus problemes, els nens han buscat sempre una solució dintre d'una modificació de la "situació proposada" i més particularment dintre d'una modificació de les regles.

Hi ha altes possibilitats per a modificar la situació:

- 1) Modificació del nombre de jugadors i de la dimensió del terreny; dividir la pista en quatre parts; fer 4 grups de 6 o de 8 jugadors per a fer un 3 x 3 o bé un 4 x 4 a cada zona amb una pilota.

A	C
D	B

2) La mateixa disposició que abans amb una sola pilota circulant lliurement d'una zona a l'altra, els jugadors es queden a la seva zona.

Resposta dels nens:

Els nens són atrets per la pilota; per a ells el que és més a prop té més possibilitats de rebre-la.

Les seves respostes al problema han evolucionat poc en el transcurs de la sessió. En acabar la sessió, la meitat de la classe està agrupada entorn de la pilota i l'altra meitat repartida per la pista.

Intervenció nen-professor:

Les intervencions dels nens depenen de tot allò que ells han sentit, viscut dintre del joc o del que ells han pogut observar.

El professor s'ha mantingut de la manera més neutra possible, però les seves preguntes han orientat la discussió i han fet evolucionar el joc.

El temps de discussió de les coses més adequades a vegades fou una mica llarg.

APLICACIÓ DELS ELEMENTS TÈCNICS-TÀCTICS EN ELS DIFERENTS ESTADIS DE FORMACIÓ

Si fem una anàlisi de tot el d'abans, arribem a la conclusió de què en la *Primera etapa* (de 6 a 9 anys) és de vital importància per al futur esportiu del nen el treball sistemàtic i programat de les E.F. Base i dels Jocs. A l'acabament d'aquesta etapa, començarem a desenvolupar l'estadi 1 de les fases metodològiques de formació tècnica-tàctica i que correspon gairebé en exclusiva a l'aprenentatge dels elements tècnics específics de cada es-

Port

La Segona etapa (de 10 a 13 anys) correspon per dret propi a la fase d'aprenentatge i desenvolupament esportiu, el **nen** que ha arribat a un grau de maduresa mental força alt, és apte per a realitzar un treball tàctic-tècnic força més específic i per consegüent treballem en aquesta fase amb els estudis de formació tècnica-tàctica 11 i 111 (Que es correspon al desenvolupament exhaustiu dels elements tècnics individuals i la tàctica individual (1x1).

En la Tercera etapa (de 14 a 16 anys) i amb l'auge de la crisi puberal, el jove presenta problemes de coordinació i es produeix una regressió a certs aspectes de l'activitat motora, en contra en l'aspecte intel·lectual, la seva progrèssió és constant, arriba a un gran nivell que li serveix per a interessar-se i per resoldre els problemes cada vegada més complexos de les situacions tàctiques del joc; el jove s'interessa més per aquest aspecte que en qualsevol altre estadi de la seva vida esportiva; és per tant en aquest moment, l'ideal per a incloure les fases més evolucionades del concepte tàctic i de passada continuar l'impuls creixent que es va iniciar en l'estadi anterior. En aquesta etapa proposem l'estadi IV de la formació tècnica-tàctica (tàctica de grup 2 x 2, 3 x 3, 4 x 4) i a la fi d'aquest període i segons l'evolució observada podrem incloure el V estadi (tàctica equip 5 x 5).

La Quarta etapa (de 17 a 18 anys) correspon al període de la post-



Hermann Blume

Manual de EQUITACION

NAVEGACIÓN A VELA

Navegación a Vela es un curso básico práctico y completo de técnica de navegación. Profusamente ilustrado con fotografías, diagramas y cientos de dibujos, nos enseña paso a paso a convertirnos en consumados navegantes, tanto en botes como en cruceros.

Este manual es una guía práctica y completa sobre el arte de esquiar. Está ilustrado con fotografías, diagramas y dibujos detallados sobre los movimientos actuales, explica cómo desarrollar una técnica relajada, sin pérdida de energía, que pueda adaptarse a cualquier situación.

Manual de ESQUI

C/. Rosario, 17, 28005-Madrid, Aptdo. 5097. Tel. (91) 265 92 00
C/. Roger de Flor, 3. 08018-Barcelona. Tel. 309 76 00

Editor de proyecto Susan Berry
Editores artísticos Polly Dawes
Bob Gordon
Editores Miren Lopategui
Ann Kramer
Diseñador Gillian Della Casa
Asesor técnico Jenny MacArthur

Manual de TENIS

El *Manual de tenis* es un completo curso de entrenamiento que abarca todos y cada uno de los aspectos del juego. Ilustrado con cientos de fotografías y dibujos paso a paso, permitirá a quien lo estudie llegar a dominar todos los golpes y los aspectos estratégicos y tácticos del tenis.

pubertat i el jove ja ha recuperat el seu estat emocional, és una fase de més equilibri i coincideix amb els últims anys de formació, és en aquesta etapa on s'ha de fixar plenament l'estadi V de la formació tècnica-tàctica. El jove amb una bona base tàctica anterior ha arribat a una nova situació més estable i gairebé definitiva i en l'aspecte esportiu ha de preparar-se per a fer el gran salt als equips sèniors, on l'última motivació és guanyar. Es en aquesta etapa, on s'han de desenvolupar en la seva màxima complexitat, les accions tàctiques d'equip (Sistemes

de joc basats en els esquemes tàctics i a la vegada aquests es basen en les combinacions tàctiques, tàctica individual, etc.).

Per a la Cinquena i última etapa (de 19 anys en endavant) que hauria de correspondre a la categoria sènior, ja s'han culminat els processos de formació de les diverses facetes que componen els nostres esports i l'adult esportista té una doble opció: L'esport d'alta competició (Elite) en el qual ha arribat l'hora de buscar el més alt rendiment del conjunt de les qualitats individuals i col·lectives per a obtenir

el frenat objectiu. Per altra banda, hi hauria la possibilitat de continuar realitzant esport, però ja sols en pla de manteniment i sense grans exigències físiques, tècniques-tàctiques i psicològiques. En les dues opcions, plantejo com a últim pas dintre de la considerada evolució, l'execució del JOC LLIURE, basat de 1a manera que, en uns coneixements tècnics-tàctics molt pregons i que han estat desenvolupats en les etapes anteriors. El jove amb un pensament tàctic alt com correspon a la seva formació, podria desenvolupar en aquesta fase, el seu nivell més alt.

Bibliografia

- BONAVENTURE**, Georges *Baloncesto (Ensayo de metodología para principiantes)* I.N.E.F. (Madrid, 1975)
- BAYER**, Claude *L'enseignant des jeux sportifs collectifs* Edit. Vigot (Paris, 1979)
- BOSC**, Gerard *Basket jett ei sport simple* Edit. Vigot (Paris, 1977)
- L'entraîner de Basket-Ball* Edit. Vigot (Paris, 1978)
- DAIUTO**, Moacyr *Basquetbol. Metodología de la enseñanza* Edit. Stadium (Buenos Aires, 1974)
- DIVERSOS**, *Les activités physiques de l'enfant de 2 a 10 ans*, INSEP, París
- HERR**, Lucien *Le Basket-Ball* Edit. Bornemann (Paris, 1976)
- MAHLO**, Friedrich *L'acte tactique en jeu* Edit. Vigot (Paris, 1974)
- ZAPATA**, Oscar **AQUINO**, Francisco *Psicopedagogia de la motricidad* Edit. Trillas (Mexico, 1979)
- PEREZ-VELASCO-AGUADO DE PRADA** *Fundamentos sociales, psicológicos y pedagógico en el ciclo preparatorio* Edit. Narcea (Madrid, 1980)
- TANNER**, J.M. *Educación y desarrollo físico* Edit. Siglo XXI (México 1965)
- AMICALE** *ENSEP, Sport co n" 3 Hyper Special* (Paris) Février-1977
- CAGICAL**, J.M. *La psicología evolutiva como condicionante en la PROGRAMACIÓN DE E.F.* Apuntes no editados (INEF-Madrid)
- TORO**, José *El juego como instrumento de aprendizaje*
II Congreso Internacional del Juego (Barcelona. 1977)

Nota bibliográfica:

En este trabajo también han vertido conceptos extraídos de revistas especializadas en E.F. y Deporte siguientes:
E.P.S., Jeunesse et Sport, Stadium, Ludens, basketball News.

MANTENIR LES APTITUDS FÍSiques

Un pla de treball per la 3a edat

Isabel Carrera i Blancafort

Llicenciada en EF

Membre de l'Associació Esportiva "Esport-3"

OBJECTIUS QUE PERSEGUEIX L'ACTIVITAT.

A l'hora de definir els objectius de qualsevol tipus d'activitat dirigida a un grup de persones, cal tenir en compte els interessos i necessitats d'aquestes, cal analitzar la seva realitat, les seves característiques (psicològiques, físiques, i socials) i quin és el seu nivell cognoscitiu respecte al tema que tractem (en el nostre cas l'activitat física).

La finalitat dels objectius és la de donar cos a una activitat i fer possible el control (avaluació) d'aquesta; són els que donaran les línies bàsiques d'actuació, però sense ser rígids, i no són l'únic aspecte que cal tenir present a l'hora de dur a la pràctica aquesta activitat. L'objectiu només és la descripció de que es pretén aconseguir; aleshores el "com" i el "quan" s'assoleix, depèn de molts factors que poden variar en qualsevol moment.

CONSIDERACIONS ENTORN ELS OBJECTIUS

Si pretenem que es compleixin els objectius en un temps i d'una manera preestablerts, ens estem oblidant d'aquests factors variables (psicològic, de la situació concreta, dels interessos dels alumnes). Factors que poden arribar a convertir l'objectiu, que en un principi era adequat, en una cosa sense coherència i fins i tot perjudicial per a la persona. Es estancar-se en una classificació feta sobre el paper, que tot i que s'ha fet coherentment, ens limita les possibilitats d'acció. És per aquesta raó que els objectius han d'ésser clarament definits per poder centrar l'activitat, però també han de ser susceptibles de variació si és necessari.

Quant a la seva estructuració en el temps, és molt clar que cal anar d'allò fàcil a allò difícil, del que és senzill al complex, però no es pot fer un esquema rígid de quan es treballarà o s'assolirà aquest o aquell objectiu. La raó d'això és que no podem saber per endavant, quina serà l'evolució del alumne, a nivell cognoscitiu, afectiu i psicomotor; únicament la poden preveure. Ha de ser la capacitat d'observació i la competència del professor el

que en definitiva decideixi quins, quan i com cal treballar els objectius.

Feta aquesta breu introducció, podem passar a definir els objectius de l'activitat. Objectius que corresponen a una concepció global de la persona. Per aquesta raó es plantegen en tres nivells: físic, psicològic i social.

Cal tenir present que, la divisió en aquests tres nivells, només és per qüestions metodològiques de l'exposició, ja que, com acabem de dir, cal entendre la persona a nivell global per tant, el treball també ha de tractar els diferents aspectes de forma unitària.

DEFINICIÓ DELS OBJECTIUS

1) MILLORA O MANTENIMENT DE LA CONDICIÓN FÍSICA

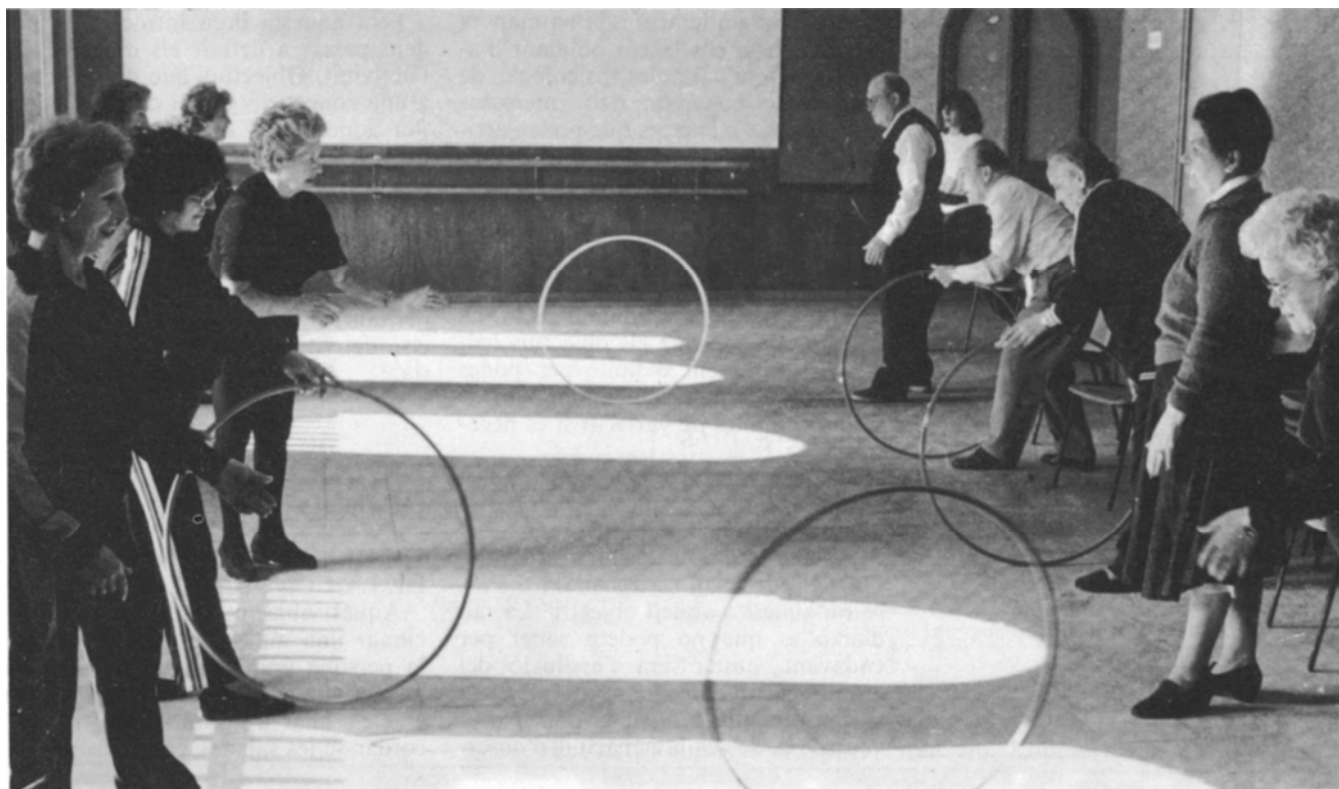
Aquest objectiu va dirigit a proporcionar una major autonomia física a la persona gran a l'hora de realitzar les activitats quotidianes com pujar escales, anar a comprar, pentinar-se, cordar-se les sabates,...

OBJECTIUS DE LES ACTIVITATS FÍSQUES I RECREATIVES PER A GENT GRAN

Objectius Generals	Objectius Específics
— Millora o manteniment de la condició física.	• Millora i manteniment de la funció cardiovascular. • Millora i manteniment de la funció respiratòria. • Millora i manteniment de la funció digestiva. • Millora del funcionament dels sistemes ossi i muscular: — Mobilitat articular. — Elasticitat muscular. — Reforçament muscular. • Coneixement i domini del propi cos: — Equilibri. — Coordinació dinàmica general. — Agilitat. — Actitud. • Organització de l'espai i del temps.
— Millora de l'equilibri psico-lògic.	• Manteniment i exercitació de la memòria. • Capacitat d'observació. • Capacitat de concentració. • Creativitat. • Actitud crítica.
— Millora de les relacions amb l'entorn.	• Establir relacions amb la resta de components del grup. • Establir relacions amb diferent tipus de material. • Capacitat de resolució de problemes conjuntament amb altres companys. • Aconseguir un clima relaxat i d'esbarjo (durant l'activitat).

AUTONOMIA

*Realitzar exercicis físics permet
reduir les dificultats
cardiovasculars propi de les
persones més grans*



Molt sovint, la persona gran té els moviments limitats per la manca de mobilitat articular, d'equilibri, de força, de resistència cardiovascular i respiratòria. Tot això fa que progressivament es vagi recloent en una vida sedentària, la qual cosa porta que el moviment sigui un problema, no un plaer.

a) Millora i manteniment de la funció cardiovascular:

L'aparell cardiovascular té la funció de transportar-la sang Per tot el cos, possibilitant l'intercanvi del que són els aliments i elements de rebuig, entre aquest i les cèl·lules.

Amb l'edat, aquesta funció es veu dificultada per diverses raons: arteriosclerosi, atrofia del múscul cardíac. Aleshores, l'activitat física permet reduir aquests problemes ja que, amb un exercici adequat i controlat, el rendiment cardíac augmenta amb la consegüent millora de la circulació sanguínia. A la pràctica, i en la realitat que viu la persona gran, això es tradueix en el fet que no es cansa tant, i pot fer activitats de moviment continuat durant un període de temps més llarg.

b) Millora i manteniment de la funció respiratòria:

En disminuir l'elasticitat dels pulmons i en modificar-se la forma i cavitat de la caixa toràctica, es produeix una disminució de la capacitat vital (quantitat d'aire que hi ha entre l'inspiració i la inspiració forçada) i un augment del volum residual (quantitat d'aire que queda als pulmons després de l'inspiració). Això vol dir que la sang s'oxigena menys, que, per tant, les cèl·lules del cos no són ben alimentades, i que hi ha dificultat per respirar (expandir els pulmons).

L'activitat física activa el sistema respiratori i evita que cada vegada es torni més rígid. Cal treballar l'educació de la respiració aprenent a utilitzar tot el pulmó, a controlar-la i a conèixer-la.

c) Millora i manteniment de la funció digestiva:

La majoria de les vegades, les persones grans tenen una digestió lenta, a causa de la dificultat per mastegar bé els aliments (dentadura en mal estat), i a causa de l'atrofia de la secreció gàstrica i de la musculatura abdominal. Aquesta última fa que les vísceres baixin i que es produeixin hèrnia. L'activitat física pot ajudar a reforçar la musculatura abdominal per mantenir les vísceres al seu lloc, així com també a realitzar un massatge abdominal, la qual cosa facilita la digestió.



Reforçar el to muscular, treballar el coneixement del propi cos per poder controlar adequadament els moviments, és essencial per evitar accidents tan habituals com les caïdaes

d) Millora del funcionament dels sistemes ossi i muscular:

- Mobilitat articular.
- Elasticitat muscular.
- Reforçament muscular.

L'envelliment dona lloc a una sèrie de transformacions que afecten la mobilitat articular. Generalment aquestes modificacions dels teixits, cartílag, ossos, desemboquen en l'artrosi i/o artritis.

Els ossos no fixen fàcilment el calci i es tornen progressivament més fràgils, les articulacions es van tornant més rígides a causa de l'ossificació dels tendons i a causa del desgast de les dues superfícies articulars que queden nues de cartílag, amb la qual cosa l'articulació no es pot moure fàcilment perquè fa mal i perquè es va tornant rígida si no es mobilitza. Tot aquest seguit de transformacions donen lloc a l'atrofia dels músculs que volten l'articulació.

L'artrosi afecta generalment a totes les articulacions, però sobretot a les vèrtebres cervicals i als genolls. L'ac-

tivitat física permet millorar el grau de mobilitat articular, ja que si es mobilitzen freqüentment i es reforça la musculatura, no s'anquilen. És per aquesta raó que es planteja aquest objectiu; si l'avi ha de tenir autonomia física, cal augmentar o mantenir la mobilitat articular.

Pel que fa referència als músculs, cal dir que aquests perden capacitat de contracció (a causa de factors morfològics, metabòlics i fisiològics), capacitat d'elongació, capacitat de fer de coixí, i també es fatiguen fàcilment ja que la irrigació sanguínia ha disminuït. En aquest sentit, l'activitat física ha d'incidir en el que és el treball de to i estirament muscular per facilitar un moviment econòmic, harmònic i plaent.

e) Coneixement i domini del propi cos: Equilibri:

De tots és coneguda la freqüència amb què es produeixen caigudes en

les persones grans i les conseqüències, moltes vegades greus, que comporten.

El poc to muscular, el deteriorament dels canals semicirculars de l'orella, de les sensacions plantars, la rigidesa dels moviments i el poc coneixement del propi cos, fa que l'equilibri general de la persona no sigui el desitjable.

Es fonamental realitzar un treball que permeti conèixer el propi cos i tenir control sobre els seus moviments. Això farà que la persona augmenti la seguretat en si mateixa.

Coordinació dinàmica general:

Entenem per aquest terme, la capacitat de contreure diferents grups musculars de forma adequada, per tal de crear un moviment precís, equilibrat, ràpid i en funció d'un objectiu a aconseguir.

Les persones grans, generalment no coordinen harmoniosament i ràpidament els seus moviments, sobretot a causa de la lentitud i dificultat amb què es transmeten els impulsos nerviosos des de les cèl·lules nervioses cap als músculs, i també de la disminució de la capacitat de contracció d'aquestes.

Realitzant tasques més o menys complexes que impliquin una coordinació de moviments i danses, s'ajuda la persona a fer més coordinats els seus moviments, la qual cosa comporta una millora de la seva motricitat.

Incloent en aquest apartat un altre tipus de coordinació més concreta, com és l'òculo-manual i

podem dir que aquestes es treballaran mitjançant tasques en què calgui utilitzar material petit i manejable (pilotes, cercols,...).

Agilitat:

Es l'habilitat que es té per moure el cos en l'espai. Segons aquesta definició, veiem que ser àgil implica traslladar el cos d'un lloc a l'altre de forma econòmica i neta.

Molt sovint, els moviments de les persones grans són lents i poc econòmics a causa del desconeixement del propi cos i també de l'alentiment de la contracció muscular que comentàvem anteriorment.

En aquest aspecte, les activitats físiques i recreatives col·laboren mitjançant els jocs i formes jugades, que provoquen situacions en què cal moure's ràpidament i de forma neta per tal d'assolir un objectiu. El joc permet que la persona gran es desinhibeixi i utilitzi el seu cos més lliurement. Les tasques concretes, encaminades fonamentalment a la millora de l'agilitat, serviran per educar conscientment el moviment econòmic i net del cos i per comprendre la importància que això té.

Actitud:

Aquest terme podem definir-lo com la postura corporal que s'instaura i modifica en el transcurs de la vida de l'individu. Conseqüència de l'acció d'estímul externs (gravetat, utilització d'objectes, moda) i interns (to muscular, emocions) sobre la seva estructura corporal.

Partint d'aquesta definició i de l'observació de les postures de les persones grans, veiem que aquesta és força alterada a causa de la manca de mobilitat articular, de to muscular, de l'adopció de "vici" posturals i d'estats emocionals de tristesa o solitud.

Així doncs, acostumen a seure i mantenir-se drets adoptant una postura encongida, que a la llarga col·labora en les deformacions de la columna vertebral.

L'activitat física ha d'intentar, en primer lloc, fer conscient aquesta postura i en segon lloc, fer-la tan correcta com es pugui.

Això es treballarà bàsicament amb exercicis específics d'actitud, encara que es pot fer en qualsevol moment i situació de l'activitat, ja que les persones, fem el que fem, adoptem sempre una postura corporal. Sobretot caldrà incidir en la postura de la columna vertebral i de les espatlles.

f) organització de l'espai i del temps:

Segons R. Mucchielli, l'organització de l'espai consisteix a "prendre distància del món dels objectes i a integrar els diferents segments del cos en un esquema corporal, capaç d'organitzar les possibilitats d'acció i d'aprenentatge, això lligat a una correlativa ubicació de les coses i del cos, i de la seva recíproca orientació". Les activitats físiques per als avis han de permetre, a aquests, aprendre a determinar el propi espai i el que els envolta i a orientar-se dins d'aquells. Les persones grans, a causa de la manca de mobilitat articular i de la dificultat per desplaçar-se, tendeixen a limitar el seu camp d'acció (espai sobre el que ells actuen). Amb l'aprenentatge, domini i interiorització de nocions com dins, fora, davant, darrera, alt, baix, a prop, lluny,...poden ajudar a ampliar aquest camp d'acció, ja que si aquests espais són coneguts i vists seran més fàcilment assequibles.

L'organització de l'espai es treballarà, bàsicament, amb tasques específiques, jocs i danses.

Pel que fa a l'organització temporal, Walter i Vayer la defineixen com "l'organització conscient de les relacions en el temps, associades a la representació mental de l'ordre i de la qualitat dels elements".

Dins l'organització temporal, cal tenir presents dos aspectes, el qualitatiu (percepció d'un ordre i una organització) i el quantitatiu (percepció d'una durada). Aleshores, el treball amb els avis caldrà *orientar-lo* cap a aquests dos aspectes, incidint sobretot en la successió i ritme dels seus propis moviments i el dels altres, ja que les seves possibilitats motrius es poden veure incrementades a partir de la percepció temporal d'aquests. Els mitjans que ens poden ajudar més per treballar aquest aspecte, són les danses i les tasques específiques de la percepció temporal.

2) MILLORA DE L'EQUILIBRI PSICOLÒGIC.

Igualment que amb l'edat es deterioren les funcions biològiques i fisiològiques, les psicològiques també poden sofrir una regressió consistent en la pèrdua de la memòria, disminució de la capacitat de pensament abstracte, dificultat per fer adquisicions intel·lectuals noves, modificacions de l'afectivitat.

Segons les persones, segons la seva pròpia història i les vivències anteriors, la regressió (si és que n'hi ha a nivell psicològic) serà més o menys intensa; no tots els avis tenen aquests problemes, però sí que en general són els més comuns.

a) Manteniment i exercitació de la memòria:

Tal com acabem de comentar, amb l'edat hi ha una sèrie de modificacions a nivell biològic i fisiològic que afecten, entre altres coses a la memòria de la persona.

Les activitats físiques no poden millorar la memòria perquè és deguda a factors fisiològics i biològics, però sí que poden ajudar a mantenir activa aquesta funció del cervell humà, per tal que no es deteriori.

Es poden crear fàcilment situacions (jocs) en què calgui recordar fets concrets. A part d'això, i en el nostre cas concret, ens interessa conservar al màxim la memòria, ja que d'aquesta depèn, en part, tot aprenentatge nou que es pugui adquirir.

b) Capacitat d'observació:

Igual que la resta de funcions de l'ésser humà, la capacitat d'observació s'ha d'exercitar per tal que no es deteriori.

Generalment les persones grans tenen dificultats per fixar idees, conceptes o observacions. Per això cal fomentar i incidir en aspectes com aquest de l'observació detallada i concreta de coses i fets.

c) Capacitat de concentració:

Molt lligat a l'anterior, aquest ob-

jectiu és encaminat a actuar sobre l'atenció de la persona i sobre la capacitat de mantenir-la durant un determinat temps.

d) Creativitat:

La creativitat de les persones és en funció del nombre i la varietat de les experiències que han tingut. A partir d'aquestes poden generar noves idees i noves contestacions a preguntes. Així doncs, es tracta de donar a l'avi un gran nombre i varietat d'experiències motrius perquè a partir d'aquestes en pugui crear de noves.

e) Actitud crítica:

Si la nostra intenció és que la persona sigui autònoma en tots els aspectes i estigui segura de si mateixa, durant la pràctica, hem de tenir present que cal donar la possibilitat que l'avi expressi l'opinió sobre qualsevol fet o vivència. Cal procurar que aquesta expressió (verbal o no) sigui cada vegada més clara i completa.

Cal aclarir que aquests cinc darrers objectius específics, són molt relacionats entre ells i un depèn sempre de l'altre, per la qual cosa és molt difícil definir cada un d'ells sense remetre's als altres.

MILLORA DE LES RELACIONS AMB L'ENTORN:

Quan les persones ens sentim insegures prenem actituds defensives davant els estímuls exterior que rebem, per tal d'evitar qualsevol agressió alhora, estem a l'aguait per afrontar qualsevol situació que no és normal o que es pugui escapar del nostre control (mecanismes de defensa).

Com ja hem explicat anteriorment, les persones grans, parlant en termes generals, tenen menys autonomia física i psíquica que la que tenien anteriorment; això fa que sorgeixin problemes alhora d'establir una relació amb l'entorn que els envolta. Si una persona té dolor als genolls, té problemes per caminar i, per tant, per desplaçar-se cap als que podrien ser els centres de relació (a casa d'un amic, al mercat per anar a comprar,...) en definitiva, es veu limitat per establir relacions amb persones i coses, per integrar-se en una societat que es mou constantment. Si una persona és conscient que ha perdut memòria, intentarà qualsevol situació que requereixi recordar fets concrets, amb la qual cosa estarà reduint el seu camp de relació.

En aquest sentit, el paper de les activitats físiques i recreatives està a facilitar, a la persona gran, els elements necessaris per no estancar-se en el sentiment que "jo ja no serveixo per res", sentiment recolzat i reforçat per la societat actual. Això, cal fer-ho

creant situacions en què sigui necessari una interacció amb altres persones i amb diferents objectes. D'aquesta manera la persona gran pot arribar a descobrir o redescobrir la capacitat de relació de la seva pròpia persona i del seu propi cos.

a) Establir relacions amb la resta de components del grup:

Qualsevol activitat de grup implica una relació entre els seus components. L'activitat física permet, a la persona gran, generar diferents formes de comunicació (verbalment, físicament) amb altres persones. A vegades aquesta relació (sobretot la física) pot resultar difícil, si les experiències que han tingut, en aquest nivell, han estat viscudes de forma autorrepressiva. Un altre factor que també hi pot influir és la no acceptació del propi cos

Les noves relacions que ens poden arribar a descobrir mitjançant l'activitat física permeten retrobar el cos, conèixer-se a si mateix i conèixer els altres.

b) Establir relacions amb diferents tipus de material:

Durant tota la nostra vida utilitzem i estem amb contacte amb diferents materials, que els fem servir per expressar-nos i per utilitzar-los durant l'execució de qualsevol activitat.

Les activitats físiques i recreatives també permeten conèixer-ne de nous, utilitzar-los de diferents maneres i manipular-los. En definitiva, ens permeten conèixer el món material que ens envolta, el qual constitueix l'estructura física de les nostres relacions i activitats socials.

c) Capacitat de resolució de problemes conjuntament amb altres companys:

Molt sovint, les persones ens oblidem que necessitem els altres per resoldre els nostres problemes. L'egoisme és quelcom molt freqüent entre nosaltres.

Moltes vegades, les persones grans són rebutjades per la societat per diverses raons (no productivitat,...). Com a reacció, i a causa de la inseguretat, aquestes persones es tornen reàcties a col·laborar amb els altres, s'aferren a la seva pròpia persona i a les seves coses, tanquen tota possibilitat de penetració en el seu món.

Aquest objectiu es proposa trencar aquesta barrera i fer que les persones creguin més en si mateixes i en els altres. Creant situacions problemàtiques i de grup, es pot treballar aquest objectiu.

d) Aconseguir un clima relaxat i d'ensarjo:

Les vivències de cada dia són prou angoixants i tenses perquè tothom s'haguï acostumat a dur una vida "estressant" i plena de preocupacions. Ales-

hores cal procurar que les activitats físiques i recreatives per als avis, siguin tan relaxades, divertides i amistososes com es pugui, i donin la possibilitat de viure estones agradables. Si això es compleix, assolir els altres objectius serà més fàcil, ja que quan les coses es fan per gust, la predisposició de les persones per aprendre, col·laborar i participar, és molt més adequada.

ACTIVITATS FÍSQUES AMB GENT GRAN

MATERIAL

Per tal de dur a la pràctica aquestes activitats físiques i recreatives que acabem d'exposar, cal disposar d'una "infraestructura material" adequada, formada per la instal·lació o local on es desenvolupa l'activitat i el material complementari que es pot utilitzar durant la sessió.

Pel que fa al local, cal dir que ha de complir unes condicions mínimes de ventilació, enllumenat i dimensions.

Tot i que considerem que el local no ha de ser necessàriament un gimnàs, si que cal que disposi d'una bona ventilació ja que la regeneració de l'aire és indispensable per assegurar una bona respiració durant la realització de l'activitat. També és fonamental que la temperatura ambiental permeti anar lleuger de roba, sobretot durant els mesos de fred.

L'enllumenat de la sala cal que sigui suficient perquè no es presentin problemes de visibilitat. La llum natural (sempre que no enlluerni) és la més adequada. Si el local és proveït de llum artificial, cal que aquesta sigui homogènia. La qüestió de l'enllumenat és molt important i pot afectar considerablement la utilització, durant la sessió, del material que descriurem més endavant (pilotes, globus,...).

Referent a les dimensions, aquestes sempre estaran en funció del nombre de persones que formi el grup. En termes generals, podem dir que ha de tenir unes dimensions prou grans per poder-se moure lliurement utilitzant el material esmentat anteriorment.

Una sala de dimensions molt grans pot crear una sensació desagradable als participants. Malgrat això, creiem que aquesta sensació es pot superar fàcilment si es realitza, des del principi, un procés correcte d'adaptació i coneixement d'aquest espai.

Considerem que és molt important

que hi hagi uns vestuaris amb dutxes.

Es un element molt útil per reforçar el concepte d'higiene corporal en la persona.

Evidentment, el terra de la sala i dels vestuaris ha de ser pla i antilliscant, per tal d'evitar caigudes i perquè no es creï cap mena d'inseguretat en els desplaçaments dels participants en la activitat.

Cal evitar, també, qualsevol tipus d'objecte que pugui sobresortir de la paret a una altura inferior als 2 metres. En cas que n'hi hagi algun, cal protegir-lo i fer-lo molt visible.

Durant la sessió d'activitats físiques i recreatives, es poden utilitzar diferents tipus de materials. Per una banda, podem considerar tot aquell material fix o "pesat", com poden ser espatlles, bancs suecs, cadires, barra fixa a la paret, matalassets i altres.

En segon lloc hi ha tot aquell material que és lleuger i fàcilment manejable. Entre altres, podem considerar els següents:

- Pilotes.
- Cèrcols.
- Piques.
- Mocadors.
- Ampolles de plàstic.
- Cintes de paper o roba.
- Globus.
- Coixins.
- Gomes elàstiques.
- Cordes.
- Catifes petites.
- Magnetòfon o tocadisc.

En general, aquest és el material més comú, però podríem arribar a fer-ne una llista molt llarga, sobretot si tenim en compte que un mateix objecte pot variar d'utilitats si canviem la seva mida, color, textura o pes.

Les característiques més remarcables que ha de tenir aquest tipus de material són:

- Que sigui lleuger.
- Que sigui fàcilment manejable.
- Que sigui de colors vius.
- Que no sigui molt dur i rígid.

La utilització d'aquest material per-

met treballar els objectius ja anomenats, de diferents formes. Segons posem l'accent en un objectiu o l'altre, farem diferent utilització del material. Així, doncs, podem fomentar la relació entre dues persones mitjançant una tasca que, per exemple exigeixi compartir una pilota entre ambdues. Podem fer activitats de manipulació de diferents objectes per tal de conèixer les seves característiques. Podem proposar tasques d'observació sobre aquest material, etc.

Hem de remarcar la funció motivadora que té la utilització de material en les sessions, així com la gran quantitat de variants que permet realitzar sobre una mateixa activitat. Creiem que és fonamental que els participants en l'activitat estiguin realment motivats. Aquesta motivació vindrà donada per les repercussions que notin en la seva persona i per l'amenitat de les sessions, que alhora ve donada per la varietat i el caire recreatiu que tinguin.

LA NAVEGACIÓ A VELA

Un laboratori de física per l'ensenyament mitjà.

Joaquim Fitera

Ningú no dubtarà que l'esport és alguna cosa més que una simple evasió o un mitjà de desfogar-se i d'eliminar toxines. L'esport és cultura, és formació física i psíquica, és joc, és imaginació, és pedagogia.

Buscant una interdisciplinitat que afavoreixi la formació integral de l'alumne i que relacioni més explícitament allò que implícitament presenta grans connotacions, hem pretès vessar nocions de Física i de Matemàtiques, a més d'altres, a l'aprenentatge d'un esport. Tal i com podem observar seguidament, l'esport que compta amb més possibilitats per aplicar-li una llarga llista de coneixements matemàtics, físics i, fins i tot, històrics i legals és el de la navegació a vela.

CREACIÓ D'UN CURS CIENTÍFIC PRÀCTIC

Vam decidir d'emprendre un estudi seriós del que podria ser una assignatura, a part de l'educació física, en la qual s'inclogués l'anàlisi de tots els elements didàctics al nostre abast per a ensenyar l'esport de la navegació a vela i on s'inserissin totes les teories necessàries per a explicar les corresponents tècniques, sense oblidar l'aprenentatge d'aquestes mateixes tècni-

ques i la seva pràctica.

Essent la "vela" un esport d'elit, ensopegàvem amb un primer escull: la seva pràctica. Es costosa, sí, però amb una bona i racional infraestructura i organització, comptant amb subvencions d'organismes oficials i amb la col·laboració de la Federació Nacional de Vela, és possible de fer viable un projecte en què els alumnes que s'apuntessin a aquesta assignatura de navegació a vela tinguessin la oportunitat de realitzar unes sessions pràctiques encara que només fos durant uns 5 o 6 dies lectius del curs. Pràctiques que revestirien un caràcter d'experimentació com el que tenen els de laboratori corresponents a les assignatures de Física, Química o Ciències Naturals.

Després de 1 elaboració d'una memòria sobre un curs científic-pràctic d'iniciació a la navegació a vela dirigit a estudiants d'ensenyança mitja, es van fer les gestions pertinents encaminades a obtenir una subvenció que permetés als possibles alumnes a accedir a un curset experimental abonant unes quantitats mínimes. Aquestes gestions van donar com a fruit l'òptima disponibilitat del Reial Club Marítim de Barcelona per a cedir-nos les

seves instal·lacions i els seus materials així com la subvenció de 40.000ptes per part del servei de Promoció i Lleure (ara servei d'Activitats Esportives) de la Direcció General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya.

Així, el 27 de febrer de 1.984, aprofitant la "setmana cultural" coincidint en la data per als Instituts de Batxillerat "Sant Josep de Calassanç" i "Pablo Ruiz Picasso" i el centre de Formació Professional "Garcia Ramal", va començar el primer curset experimental teòric-pràctic d'iniciació a la navegació a vela.

En acabar el curset es van passar unes enquestes i es van realitzar unes petites proves, material que es troba a la disposició de qui ho desitgi en el Servei d'Extensió Educativa de la Direcció General de Batxiller de la Generalitat de Catalunya. Els professors que van acompanyar els alumnes participants van constatar l'interès que

suscitar el curset entre els estudiants i les enormes possibilitats de la navegació a vela com una activitat de síntesi de diferents disciplines que

s'imparteixen en els estudis de Batxillerat, i entre les que destaquen la Física i les Matemàtiques.

En el present curs 84-85 s'ha volgut donar continuïtat amb caràcter experimental a aquesta empresa inèdita, essent aquesta vegada els Instituts de Batxillerat "Menéndez Pelayo", "Sant Josep de Calassanç" i "Pau Casals" els que realitzen actualment aquests cursets, que fan cada un d'ells per separat; o sigui que són tres els cursets que estan funcionant. Un d'ells, el "Pau Casals", durant la seva setmana cultural, segueix el model de l'any passat; els altres dos segueixen una nova modalitat: aprofitar les tardes dels dimecres (tardes corresponents a les dedicades a activitats culturals) per a impartir la teoria deixant 5 d'aquests dimecres per a la realització de les pràctiques, que tenen lloc a l'Escola de Vela de la Federació Catalana de Vela, situada al final de l'Escullera, a l'entrada al port de Barcelona.

Malgrat aquestes modalitats mencionades, el nostre projecte va encaminat a impartir les lliçons teòriques al llarg del curs com un E.A.T.P. o com un taller, ocupant 6 dies del curs (les tardes corresponents a activitats culturals o extraescolars) per a la realització de les pràctiques.

Memòria del curs

Ara per ara, l'esport de la vela és el que més suc pot treure dels coneixements elementals d'un jove estudiant d'ensenyament mitjà. I curiosament la seva pràctica està constituïda per una gran cabal d'intuïció. Es, a més un esport dels més complets tal com, apart dels coneixements teòrics mencionats (aspecte intel·lectual) es desenvolupen aptituds destacades com habilitat, reflexos, força física, agudesa visual, sentit de l'equilibri, sentit de l'orientació; a més d'accentuar qualitats com la prudència, el seny i la responsabilitat.

S'aprèn a dominar la natura, apro-

fitant-se d'una forma directa dels seus elements i de les seves inquebrantables lleis; i és així perquè el contacte entre l'home i allò de la naturalesa que li permet de navegar és directe, sense màquines intermèdies. En efecte, fenòmens físics amb les seves corresponents lleis que els regula, com són, per exemple, els que fan possible que una nau de vela aconsegueixi avançar gairabé en contra del vent, es produeixen al descobert davant dels sentits de l'observador. No passa el mateix quan pitgem l'accelerador d'un cotxe o quan manipulem els botons de qualsevol aparell mecànic, elèctric, etc.

A l'esquema que exposem es pot veure que nombroses que són les branques del coneixement susceptibles d'aplicació per a l'aprenentatge i la pràctica de l'esport de la vela, cobrint, així, un altre dels objectius fonamentals del nostre programa: aconseguir una assignatura interdisciplinària i íntimament connectada amb l'Educació Física.

MATEMÀTIQUES

Aritmètica: Unitats nàutiques de mesura.

Vectors: Tot el que fa referència a suma i descomposició de forces que intervenen en una nau navegant.

Vent real i vent aparent.

Trigonometria: Tot el que està relacionat amb els angles vela-nau, vela-vent, abatiment i escora.

Cartografia: Corbes de nivell. Interpretació de mapes.

FÍSICA

Hidrostàtica: Flotació, principi d'Arquímedes. Metacentre. Centre de resistència lateral.

Hidrodinàmica: Teorema de Bernoulli. Efecte Venturi. Efecte Magnus.

Meteorologia: Causes del vent. Lleugera idea de previsió immediata del temps atmosfèric.

CIÈNCIES

Oceanografia: Onades. Marees. El fons marí.

HISTÒRIA

La navegació de vela com a única forma de transport marítim fins a la invenció de la màquina de vapor.

Puixança naval dels pobles més desenvolupats.

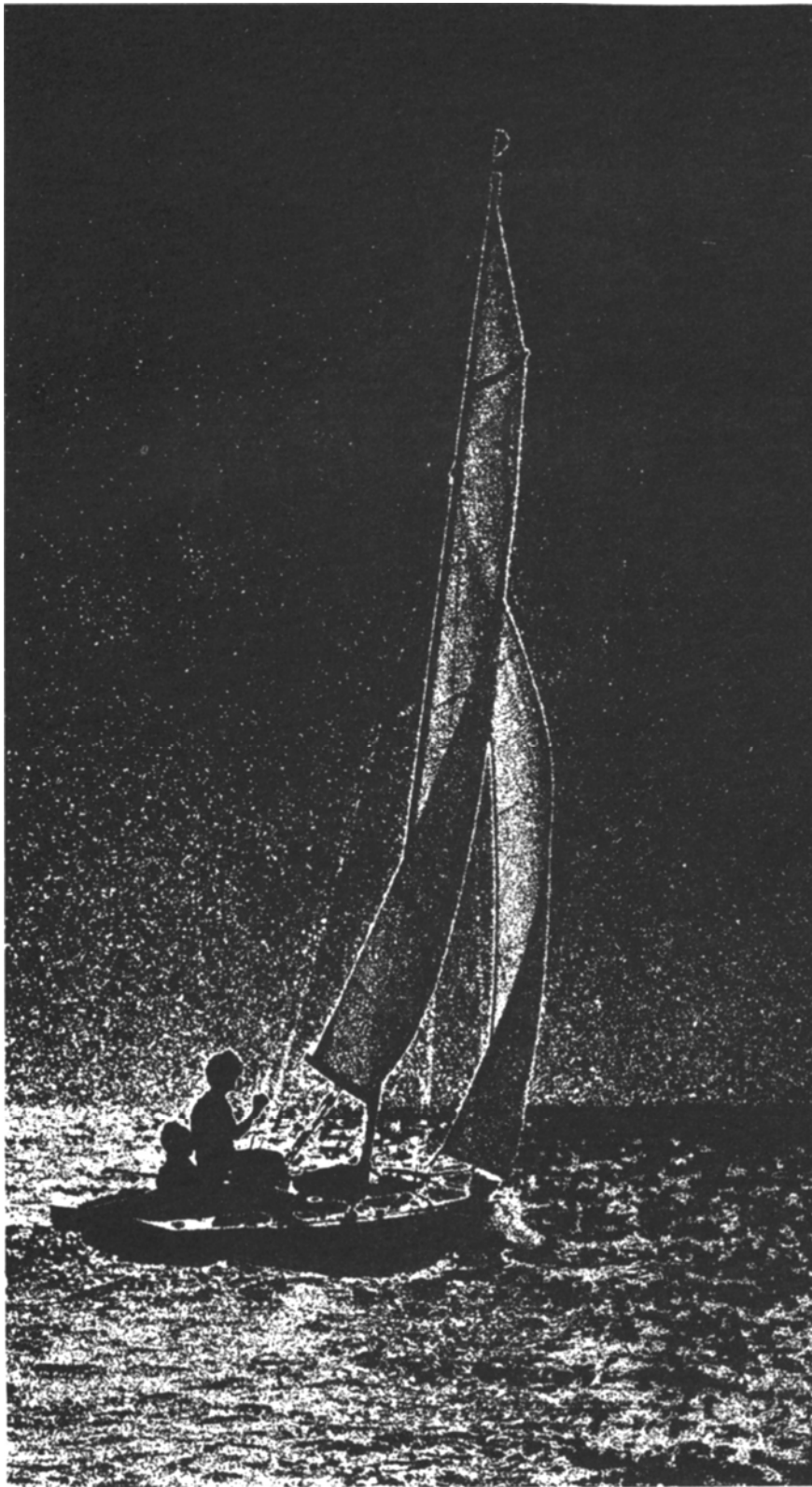
Naixement de la navegació a vela com a esbarjo de la noblesa i després com a esport competitiu. Evolució dels dos aspectes de la navegació a vela.

DRET

Regles de preferència de pas.

Normes de seguretat.

Reglament de regates.



No creiem que hi hagi cap altra activitat esportiva capaç d'aglutinar en les bases del seu aprenentatge un nombre tan elevat de principis elementals i conceptes bàsics de Matemàtiques i de Física així com altres coneixements corresponents a diverses disciplines. Considerant que el Batxillerat actual hi ha una gran carència d'assignatures de síntesi on l'alumne pugui utilitzar coneixements que provinquin de diferents àrees, aquest pro-

grama de "vela" és molt útil en aquest sentit.

No oblidem, a l'últim, de citar un altre principi bàsic orientador d'aquest projecte didàctic: la realització d'una activitat formativa per a l'educació física i cultural de l'alumne al costat de la promoció d'un esport que hauríem d'esforçar-nos en destacar, tant per la vocació històrica marinera del nostre poble com per las propícies condicions meteorològiques i oceano-

gràfiques de què disposem.

PROGRAMA DEL DESENVOLUPAMENT DE LES CLASSES TEÒRIQUES DEL CURS

En base a la mateixa definició de navegació dividim el programa en 6 parts.

La primera respon a les qüestions de nomenclatura i funcions de cada una de les parts principals de la nau, així com de la terminologia que cal usar; i obeeix a la necessitat de conèixer el vehicle que ens transporta si volem que aquest transport es faci amb seguretat.

La segona part desenvolupa d'una manera divulgativa però correcta i precisa la base científica on es recolza la tècnica de la navegació de vela. 1 així, entre d'altres coses, dóna l'explicació de per què una nau de vela pot avançar en quasi totes les direccions per efecte del vent. A més, analitza minuciosament totes les forces i parell de forces que intervenen en la navegació de vela i que fan referència a l'estabilitat, la flotabilitat i la maniobrabilitat de la nau.

A la tercera part s'hi exposen els procediments a seguir per maniobrar la nau, raonant en cada moment aquesta maniobra, i com a aplicació de tot el que s'ha explicat a la part anterior.

La quarta part respon més que cap altra de les restants a la recerca de la seguretat a la travessia, fent referència a les normes més elementals que s'han de conèixer sobre preferència de pas, senyals de perill, etc., actualment en vigor.

La cinquena part s'interessa per l'estudi dels procediments per anar d'un lloc a un altre pel camí més convenient, així com dels principals mètodes d'orientació indispensables per a situar-se en cada moment.

A l'última part enfoquem el tema de les ciències nàutiques en el seu aspecte esportiu-recreatiu fent menció del reglament que regeixi per a les competicions esportives. Al·ludim el plaer que causa la pràctica de la navegació de vela. Deixem, com a últim i com a colofó del programa, un forat per apuntar-hi una breu ressenya històrica de la navegació de vela.

Si ens queda temps i de cara a fer menys àrid l'estudi de la nomenclatura i de les parts de la nau, es recomana, a tall de suggerència, la construcció d'una maqueta de nau de vela.

LA MANCOMUNITAT DE SERVEIS:

Alternativa a la gestió esportiva local

Andreu Camps Povill
Llicenciat en Dret. Estudiant de 5è de

de Barcelona

El gran interès que té actualment la població espanyola per poder realitzar activitats físico-esportives en el temps de lleure ha fet que les Corporacions Locals, dins les competències que la llei els atorga, intentin de buscar les fórmules més rendibles des de tots els aspectes, per tal de poder presentar una oferta accessible a tota la població.

Tot i això, hi ha grans nuclis de població, sobretot rurals, que necessiten un nou enfocament de la seva organització. L'única alternativa vàlida que la legislació ofereix a aquests municipis és la creació de Mancomunitats de serveis, amb el consegüent repartiment entre les diverses Corporacions de les despeses que això comporti.

Els problemes que actualment tenen els municipis, sobretot de tipus econòmic, per gestionar d'una manera coherent i correcta les activitats físico-esportives, dins del seu territori i per a la seva població, exigeixen idear vies alternatives que permetin superar la majoria dels obstacles amb què es troben.

Abans de poder proposar aquestes vies alternatives, cal conèixer, encara que sigui d'una manera concisa, quin és el marc dins el qual es pot moure el municipi, i, particularment quines són les seves competències sobre les activitats físico-esportives.

Fa poc que s'ha estrenat la llei 7/85 del 2 d'abril (reguladora de les Bases del Règim Local-LBRL), que ha suposat una ostensible variació en relació amb la legalitat anterior, perquè s'introdueixen altres criteris de distribució de competències i es depura la tècnica jurídica en molts aspectes.

Les competències municipals s'han de classificar en quatre grans apartats:

- 1.—Competències pròpies o institucionals. Són les netament municipals, les que corresponen al municipi com a ens públic i que només ell pot exercir.
- 2.—Competències impròpies. Són les que exerceix com a òrgan d'un altre ens. Per exemple, les Competències de la Comunitat Autònoma però que en la majoria dels casos se li atribueixen al Municipi per delegació.
- 3.— Funcions mixtes.

S'atribueixen simultàniament al municipi i a un altre ens, i solament poden ser exercides conjuntament per ambdós. Per exemple l'art. I de la llei de 22 de desembre de 1953 sobre construcció d'escoles públiques nacionals, segons el qual s'havien de realitzar principalment mitjançant la col·laboració de les Corporacions Locals i l'Estat.

- 4.— Funcions indistintes. Si bé poden ser exercides pel municipi com a ens públic, pel que tenen de caràcter municipal, també poden ser desenvolupades per l'Estat, la Comarca, la província o les Comunitats Autònomes, independentment d'aquell.

Evidentment, l'àrea d'activitats físico-deportives s'ha d'incloure dins d'aquest últim grup, ja que tenen funcions sobre aquesta matèria tant els Municipis com l'Estat, per mitjà del C.S.D. i les Comunitats Autònomes, així com les Federacions com a ens semi-públics.

Hem introduït voluntàriament el terme funcions en lloc de competèn-

cies perquè a partir del redactat de la nova llei de bases -que implica la necessitat d'un desenvolupament per part de l'Estat o en el seu cas de les Comunitats Autònomes dins de les lleis específiques de cada matèria, o en la mateixa llei de règim local de cada autonomia quan tinguin competència per fer-ho es limita considerablement l'autonomia municipal, ja que obliga a donar uns serveis segons els termes fixats per una llei comuna.

Segons García de Enterría, això no és fixar la competència de les entitats locals, sinó la seva capacitat. D'aquesta manera els Ajuntaments no tenen competència, com pot semblar després de la primera lectura de la llei de bases, sinó capacitat per gestionar activitats o instal·lacions culturals i esportives, i ocupació del temps de lleure (art. 25-2 p/m).

Aquest entramat terminològic significa que aquesta llei de bases no és aplicable directament, sinó que és necessari que en la llei estatal sobre esport (actual Ley General de la Cultura Física y Deportes) i en les lleis de l'esport de cada Comunitat Autònoma, dins de les seves competències, es fixin els termes en què s'haurà d'exercir aquesta funció, limitant lamentablement, com hem dit abans, l'autonomia municipal. És a dir, tindrà autonomia per organitzar aquelles activitats que cregui més oportunes, però sempre dins d'aquelles que la Comunitat Autònoma hagi fixat prèviament com a possibles.

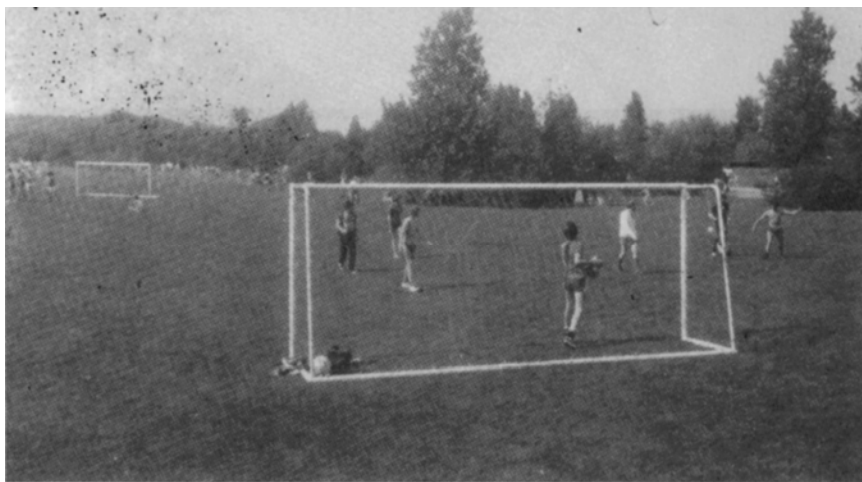
Les funcions dels municipis

Encara que siguin totalment desfasades respecte a aquesta visió, mentre no hi hagi una nova legislació ens haurem d'atenir al que estipula l'article 3-5 de la LGCF i D, i a l'article 101 LRL, vigent en tot allò que no es contradigui amb l'actual llei de bases, per saber quines són les funcions concretes que s'encomanen als municipis.

Aquestes funcions es poden dividir esquemàticament en:

- 1.— Instal·lacions-Construcció de tot tipus d'instal·lacions, reserva de l'espai per a elles, gestió i realització del cens.
- 2.— Activitats-Actualment, i mentre no es legisli el contrari, a partir de la visió restrictiva de la llei de bases, se li encomana el desenvolupament de la política físico-esportiva i l'administració de qualsevol activitat que respongui a l'interès peculiar del poble.

Per poder portar a terme una política municipal racional, com a desenvolupament de les funcions que té encomanades, s'han de tenir presents una sèrie d'aspectes que nosaltres con-



Els ajuntaments tenen atorgada la capacitat de gestionar activitats o instal·lacions esportives i l'ocupació del temps de lleure

siderem molt importants i que en definitiva ens donaran l'oportunitat de trobar la via alternativa. Tots aquests aspectes, encara que en el seu estudi sistemàtic els hàgim dividit en apartats, som conscients que entre ells existeix una total interrelació i que es condicionen els uns als altres.

1.—*Política*— A partir de la Constitució del 78 les administracions públiques han de funcionar amb criteris descentralitzadors, i no tan sols des-concentradors. La mateixa LBRL, en el seu article 2-1, reconeix als municipis l'atribució de les competències que els corresponen en atenció a les característiques de l'activitat pública de què es tracti i a la capacitat de gestió de l'Entitat Local, d'acord amb els principis de descentralització i de màxima proximitat de la gestió administrativa als ciutadans.

Però quan els serveis es deixen de prestar apareix una tendència natural a la intervenció per part de les administracions centrals i es desvirtua totalment el principi descentralitzador. S'han de buscar les vies més idònies perquè, malgrat les dificultats, els municipis no es deixin escapar aquelles matèries en les quals poden incidir.

2.—*Planificació*.— Tot i la nostra proposta d'una major autonomia a nivell municipal, això no implica la total necessitat d'una planificació i una coordinació adequada a tots els nivells per evitar la publicitat d'esforços, afavorida per la varietat d'administracions implicades en el tema. Sobretot si tenim en compte que avui dia la planificació de les activitats físico-esportives no pot anar deslligada de la planificació conjunta del temps lliure. Així ens ho fa observar Martínez del Castillo quan diu: "esta concepción integral del tiempo libre es ya una práctica común en diversos países, que incluso planifican los equipa-

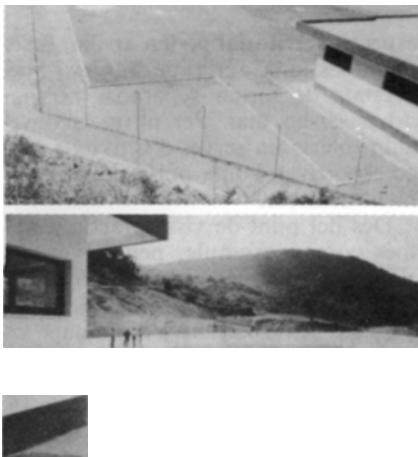


Hi ha una necessitat de planificació de les activitats esportives que obliga a la professionalització dels dirigents municipals

mientos, integrando todo género de actividades de tiempo libre, culturales, recreativas, deportivas, etc."

I aquesta mateixa idea, el legislador l'ha volgut plasmar en vincular directament les activitats culturals, esportives i l'ocupació del temps lliure amb el turisme, en un mateix epígraf, com si tot plegat s'hagués d'analitzar i desenvolupar en un tot global.

Aquesta necessitat de planificació també s'ha fet patent en la nova redacció de la llei local ja que només com un exemple es poden citar els articles 4-1 (als municipis dins de



El manteniment de les instal·lacions esportives és el problema més greu al qual s'afronten els municipis petits

l'esfera de les seves competències els corresponen en tot cas:...)c) la potestat de programació o planificació) i el 7-2 (les competències pròpies s'exerceixen en règim d'autonomia i sota la seva mateixa responsabilitat, atenent sempre en la seva programació i execució a la deguda coordinació amb les altres administracions públiques).

3.—*Econòmica.*—La gestió de les funcions que té assignades implica uns costos cada dia més elevats, sobretot en la dotació de la infraestructura necessària per a la seva posada en marxa. Allò que moltes vegades s'oblida, i que potser sigui més important que tot el que s'ha dit anteriorment, és l'elevat cost de manteniment que solen tenir les instal·lacions esportives, a més a més del preu desorbitant del material esportiu convencional.

Respecte a la primera fase de construcció d'instal·lacions avui, està bastant superada gràcies als ajuts de les Diputacions i els governs autònoms, que permeten una proliferació constant de tot tipus d'instal·lacions.

Cada ajuntament intenta aconseguir el màxim d'instal·lacions pròpies, sense tenir en compte la segona fase de manteniment, que no sempre és fàcil d'aconseguir. Els municipis veuen minvats els seus cabals i per poder salvar la situació han de recórrer a la via privada per gestionar les instal·lacions pròpies, via que, segons el nostre parer, no és gens aconsellable perquè no sempre se segueixen criteris clars d'interès públic i col·lectiu.

Cal una planificació adequada en la qual es tingui en compte el subsistema de la demanda i es redueixin els costos fins al mínim, sempre dins de l'òptim nivell de qualitat.

4.—*Social.*—Però, en un següent estadi, ens podem preguntar quina po-

blació va dirigida principalment aquesta oferta? Ara per ara, pràcticament tan sols se'n beneficien els nuclis de població anomenada urbana, i d'entre aquesta no tota, només aquella en què el nivell socio-econòmic de la seva població, en termes generals, és més elevat.

La nostra proposta s'ha de dirigir cap on la demanda no és atesa, és a dir, cap aquells Ajuntaments, sobretot rurals, i per què no, en molts casos urbans, que haurien de passar molts anys abans no poguessin construir i mantenir en funcionament les instal·lacions esportives que necessiten perquè les activitats físico-esportives del temps de lleure siguin un fet en tota la població del país.

Es utòpic pensar que en tots els pobles hi podrà haver una piscina coberta o una pista d'atletisme, però és més utòpic encara pensar que tots els municipis podran oferir un servei adequat, amb prou personal tècnic per fer-se'n càrrec i amb el material necessari. Un municipi de 1.000 habitants potser podrà construir una piscina, per exemple, hipotecant la hisenda local, però difícilment la podrà mantenir en funcionament i menys encara podrà sostenir tot el personal i els mitjans necessaris perquè arribi a tota la població una organització conjunta del temps lliure que l'ajudi al seu desenvolupament integral.

La via de la cooperació

Creiem que tothom està d'acord que s'ha de potenciar al màxim aquesta competència municipal d'organització i direcció d'aquelles activitats per les quals existeixi un interès dins del seu territori, però aquesta potenciació no s'ha de buscar a través de fórmules autonòmiques d'autosuficiència, avui superades, sinó per la via de la cooperació. Aquesta cooperació s'ha d'establir seguint dues línies, d'una banda la línia vertical, sense que amb això vulguem expressar criteris de jerarquia, en la qual s'haurien de coordinar les potestats que té el municipi amb les que tenen les altres administracions. 1 una segona via, actualment inexistente, que és la que a nosaltres ens preocupa, la de cooperació dels municipis entre si. Pocs municipis estableixen acords amb els seus veïns per a la promoció de campanyes conjuntes o lloguer simultani de material; més aviat al contrari, cadascú busca d'aconseguir una activitat més sobresortint amb el fi de superar el poble veí.

La nostra proposta va encaminada, com es pot veure, vers l'associació de municipis limítrofs; la qüestió, ara,

serà determinar amb quins mecanismes legals compten perquè això pugui ser una realitat.

Amb l'actual llei de bases existeixen dues possibilitats que podrien servir per a la nostra idea: la comarca i la mancomunitat de serveis.

La comarca és una Entitat Local novíssima, perquè és a partir d'aquesta llei de bases local quan apareix amb personalitat reconeguda i amb funcions administratives pròpies. Ara° per ara no es pot considerar una solució vàlida per als nostres propòsits, sens perjudici que, en un futur immediat, ho pugui arribar a ser, per dos motius:

1— La llei de bases, l'únic que fa és reconèixer la possibilitat que existeixin, però hauran de ser les lleis de règim local de cada Comunitat Autònoma les que determinin l'amplitud, contingut i possibilitats de les seves competències. No podem donar com a solució vàlida una proposta de la qual actualment només es coneix el nom; hem d'esperar la seva futura regulació per analitzar-la.

2— Al marge del desconeixement actual del seu contingut també s'ha de tenir present que la comarca no és una divisió natural que imperi en tot el territori espanyol, i que únicament serviria per aquelles regions on aquesta agrupació tingui realment incidència.

En resum, la comarca podria ser un instrument vàlid en aquells territoris on tingui una tradició, sempre que les respectives lleis autonòmiques les dotin dels mecanismes jurídics necessaris perquè puguin prestar serveis a nivell supramunicipal i que no vagin en detriment de les funcions assignades com a pròpies als municipis.

La mancomunitat de serveis

L'altra instrument és la mancomunitat de serveis, destinat a la prestació dels serveis dels municipis que la formen.

Aquesta solució permetria, sobretot, una planificació millor i, per tant, una disminució de costos, i podria arribar a tota la població amb una oferta de qualitat millor. Som conscients que aquesta proposta suposa un canvi de mentalitat, ja que supera vells afanys d'autosuficiència, tan estesos al nostre país. L'existència d'uns interessos comarcals molt més amplis, la possibilitat d'un àmbit major de planificació i desenvolupament dels serveis i de més mitjans econòmics i tècnics són avantatges que ens ofereix la solució proposada per nosaltres.

La creació d'aquesta mancomunitat de serveis no implica que hagi de

prestar tots els serveis directament; pot fer-ho a través de la delegació administrativa de l'exercici d'alguna de les funcions, preferentment a través d'aquell municipi que es trobi en una situació més propícia per presentar-los. Una lectura superficial ens pot donar la idea que amb aquesta última solució, en realitat el que es proposa és un camí d'anada i tornada. Però, com diu Entrena Cuesta, això no és així, perquè la planificació del servei continuaria a mans de la mancomunitat, i s'estaria prestant sobre una extensió territorial superior, aprofitant-se dels avantatges que la producció a gran escala pot portar-nos per als costos de manteniment. per últim, perquè la delegació sempre produeix el naixement de vincles de subordinació jeràrquica entre el delegant i el delegatari, de manera que aquest estaria sotmès a les directrius i el control de la mancomunitat.

Aquesta solució comporta una sèrie de problemes o punts que han de ser ben estructurats des de el principi per evitar conflictes entre els Municipis i eternes discussions que impediran la seva bona marxa.

La llei de bases exigeix que siguin les lleis locals de cada comunitat autònoma les que regulin les condicions per a la constitució de les mancomunitats, i sempre, segons l'article 44-3, l'elaboració dels Estatuts correspondrà als Consellers de la totalitat dels Municipis promotors de la Mancomunitat, constituïts en assemblea; la Diputació o Diputacions Provincials interessades emetran un informe sobre el projecte d'Estatuts, i per últim hauran de ser aprovats pels Plens de tots els Ajuntaments que la formaran.

Actualment, i mentre no es disposi el contrari, per a la creació d'una mancomunitat cal el vot favorable de la meitat més un dels membres de cadascuna de les Corporacions, per separat, que pretenguin formar-la. Un cop aconseguit aquest acord vàlid en cada Corporació, s'han de aprovar els Estatuts per igual majoria. Aquests

acords s'han d'elevat al Ministeri d'Administració Territorial perquè els presenti per a la seva aprovació al Consell de Ministres, o en el seu cas seran les Comunitats Autònomes les que hauran d'aprovar-los. La sentència del Tribunal Constitucional del 2 de febrer de 1981 declara que aquesta última fase d'aprovació pel govern central o autònom, només haurà de consistir en un control de legalitat i mai d'oportunitat. Si en el termini de tres mesos, des de la seva tramitació, el govern o la comunitat autònoma no s'han manifestat, s'entenen aprovats per l'efecte del silenci positiu.

Els Estatuts normalment són redactats per una Comissió integrada per un representant de cada Ajuntament, i en ells haurà de constar, obligatòriament, com a mínim:

—Els municipis que compondran la mancomunitat.

—El lloc on radicaran els seus òrgans de govern i administració.

—El nombre i forma de designació dels representants dels municipis que han d'integrar la Comissió gestora de la Mancomunitat.

—L'objecte i finalitats per al quals es constitueix.

—Els recursos econòmics. La Hisenda serà formada per las aportacions dels seus membres.

—Termini de vigència.

—Procediment que s'haurà de seguir per modificar els Estatuts i els casos de dissolució.

Al marge d'aquests mínims, com és lògic, es poden incloure tots aquells acords a què arribin les parts i que serveixin per a un funcionament millor.

Amb aquesta figura podem salvar bastants dels obstacles que havíem enunciat al principi, perquè des del punt de vista polític els Ajuntaments segueixen controlant les funcions que tenien encomanades, evitant que les administracions superiors les subroguin en el seu lloc; i perquè tenim una planificació coordinada en un ampli

espectre territorial poden arribar a ser rendibles una sèrie de serveis que, prestats de forma separada, no podrien ser-ho mai. Per últim, aconseguim oferir un servei d'activitats físico-esportives a una població generalment desatesa.

Des del punt de vista pràctic, i només com a exemple, pensem en els avantatges que pot suposar la contractació, per part de la Mancomunitat, d'un o dos llicenciats/diplomats en educació física per a l'organització de les activitats físiques. Un ajuntament de 2.000 habitants no pot tenir contractat un professor perquè treballi quatre hores diàries, però si que pot fer-ho la Mancomunitat perquè el professor podrà treballar quatre hores en un poble i tres més en un altre. O la impossibilitat material de construcció de la famosa piscina en cadascun d'ells.

Aquesta figura ofereix l'avantatge de saber que, en el moment que alguns o tots els municipis han arribat a una situació favorable per prestar per si mateixos el servei, poden sortir-se'n o dissoldre la Mancomunitat segons el procediment fixat en els Estatuts.

Aquests serien tipus de Mancomunitats d'agrupació voluntària per a obres, serveis i altres finalitats de la competència municipal, amb personalitat jurídica pròpia, diferents dels ajuntaments que la formen, i tindrien caràcter d'administració local, amb tot el que això implica, sobretot de cara a les subvencions per a la construcció d'instal·lacions.

Aquesta figura també pot configurar-se quan siguin unes quantes Diputacions provincials les que desitgin mancomunar-se.

Creiem que si es vol arribar a un servei públic ben dotat i amb els mínims indispensables perquè tota la població hi pugui accedir, s'haurà d'arribar a una Mancomunitat de serveis, mentre esperem veure com es configuren les comarques, i oblidar-nos de sentiments paternalistes i d'autosuficiència que no ens condueixen enlloc.

Bibliografia

- ENTRENA CUESTA, R. *La competencia municipal, ámbitos más cualificados*.
11 Ponencia del IV Congreso hispano-luso-americano-filipino de municipios.
Barcelona Octubre 1967
- GARCIA DE ENTERRIA, E. *Curso de derecho administrativo*
Madrid, Civitas, 1981
- VILASECA I MARCET, J.M. "L'administració territorial local"
Revista Jurídica de Catalunya, n°. 1 de 1985
-

ESTUDI DE L'ENSENYAMENT DE LES ACTIVITATS FÍSQUES: L'ESTIMULACIÓ MOTORA DE L'ALUMNE

Maurice Pieron

*Institut Supérieur d'Education Physique
Université de Liege au Sart Tilman*

Des de fa decennis, l'ensenyament de les activitats físiques ha suscitat múltiples reflexions sobre allò que hauria de ser. Al costat de reflexions originals, ens trobem amb moltes adaptacions de teories que provenen de la psicologia, de l'ensenyament general o de la psicologia educacional, per citar algunes fonts.

Amb el temps, hem pogut assistir a innombrables "guerres" entre els mètodes on una caricatura d'un d'ells constituïa sovint el punt de partida per a la construcció i la justificació de noves propostes.

L'estudi dels mètodes i de les tendències educatives ens condueix a pensar que molt sovint ens trobem davant d'una visió romàntica de les coses més que de cara a la realitat quotidiana de la classe. Aquesta visió ens dona també l'origen d'un fenomen ben conegut, la diferència que en realitat és l'abisme existent entre els punts de vista dels que fan els programes i els ensenyaments pedagògics i els qui s'encarreguen d'aplicar-los.

El nostre objectiu serà de cridar l'atenció d'una aproximació científica específica de l'ensenyament de les activitats físiques, aproximació que podríem qualificar de la paraula de moda d'ecologista ja que tendeix a captar el professor i tot el que l'envolta en el seu medi propi, és a dir en el lloc on es desenvolupa l'acció, la classe o la pista d'esport.



Hem presentat altres vegades les justificacions essencials de l'aproximació descriptiva de l'ensenyament de les activitats físiques (Piéron, 1982). Només ens caldrà recordar que:

- per entendre un fenomen cal que la seva descripció sigui la més precisa possible. Els progressos de les ciències estan marcats pel desenvolupament dels instruments i dels mètodes que permeten de descriure cada vegada amb més precisió el funcionament dels seus diferents elements;

- el professor només té una visió força incompleta d'allò que passa dins de la seva classe; la comparació dels comportaments predits, reals i percebuts ens ho indica (Batchelder, 1975; Nygaard, 1978);

- la variabilitat intra-individual dels comportaments dels professors en funció de múltiples elements del context de la classe és molt inferior a aquell que els agrada d'anunciar (Lombardo, 1979, 1982; Lombardo & Cheffers, 1980; Piéron, Cloes & Dewar, 1985).

L'aproximació científica que veurem utilitza com a principal mitjà d'estudi l'observació de les situacions i dels comportaments que succeeixen dins la vida de la classe. Especialment són observats els comportaments dels mestres, els de l'alumne, les seves interaccions així com les modificacions que ocorren en el mestre després d'un programa de formació professional.

Sense voler entrar en els detalls dels diversos procediments d'observació utilitzats, recordem que poden classificar-se en sistemes deductius en els quals l'observació s'efectua seguint un programa preexistent i en sistemes inductius on la classificació de les observacions només es concreta després que han estat reunides. Entre els sistemes deductius, ens trobem principalment els procediments tan coneguts destinats a analitzar les interaccions (Flanders i les adaptacions d'aquest sistema), certes intervencions específiques del professor tals com les seves reaccions a la prestació de l'alumne, o també els comportaments dels alumnes. Més recentment, s'han vist aparèixer observacions "qualitatives" utilitzant mètodes etnogràfics o recollint els que donen les tècniques properes de les dels incidents crítics. Responen als principis dels sistemes inductius.

No tenim pas la intensió de presentar una síntesi general de les investigacions efectuades en l'anàlisi de l'ensenyament, això sobrepassaria el marc d'un article de revista. Esperem més aviat concentrar-nos

en un dels aspectes de la vida a classe, l'alumne vist a través dels seus comportaments. Podem constatar una tendència molt clara a observar-lo de manera sistemàtica dins de la investigació dels últims anys.

Diverses raons ens expliquen aquesta elecció de l'alumne. Sembla difícil de concebre un ensenyament centrat en ell, com algunes pedagogies recomanen, sense una anàlisi i un coneixement precisos de les seves actituds.

Després d'estudis com el Beginning Teacher Evaluation Study (Berliner & Tikunoff, 1976) i del "Mastery Learning" (Bloom, 1979) hem pogut adonar-nos que les seves actituds constitueixen l'intercessor pel qual les intervencions del mestre podien concretar-se en adquisicions per a l'alumne.

Igualment hem de justificar la importància acordada a les adquisicions i als aprenentatges. La pedagogia de l'èxit no només significa que s'encoratgi l'alumne sinó que se l'ajudi aconseguir el millor de les seves habilitats. A més, hi ha una relació neta i positiva entre l'èxit escolar i les actituds de l'escola o d'un curs (Medley, 1977). Afegim també que sembla aleatori creure en una participació esportiva voluntària de l'individu quan ha deixat de ser alumne i que ha quedat molt de temps confinat al fracàs durant la seva participació escolar.

L'OBSERVACIÓ DELS ALUMNES A LA CLASSE

Hi ha dues modalitats d'observació que permeten adonar-se de l'activitat dels alumnes; es considera sigui l'activitat del conjunt de la classe, sigui la dels alumnes escollits aïlladament i/o a l'atzar.-

En el primer cas, Siendentop (1983) proposa una tècnica que anomena "Plancheck" (Planned Activity Check) i que consisteix d'escombrar amb la mirada la classe i comptar el nombre d'alumnes el comportament dels quals respon a les categories definides per l'observador. Si aquest és exterior, farà servir un procediment d'observació que comporta tres o quatre categories, per exemple, l'alumne espera, està disposat des d'un punt de vista motor o cognoscitiu.

Aquesta tècnica ens sembla especialment útil ja que utilitzada de manera fortuïta permet que el professor s'adoni, a cada moment, de la mesura en què els seus alumnes estan en activitat en els diferents llocs de treball que pot haver previst. En

parlarem encara diverses vegades.

Molt fàcilment el professor pot, fent servir les dicotomies com actitud apropiada o inapropiada, com promès o no a la tasca, efectuar una estimació simple i ràpida de l'activitat dels alumnes i després revisar la seva pròpia acció.

- Dins de la segona tècnica, que està vinculada a l'activitat individual de l'alumne, desenvolupem un programa d'observació de les actituds de l'alumne. N'escollim un a l'atzar i l'observem durant un període de temps de l'ordre de tres a cinc minuts. Seguint quatre o sis alumnes durant una lliçó, obtenim una imatge vàlida del conjunt de les actituds de la classe (Laubach, 1975). Podrem triar d'observar els alumnes prenent altres criteris en lloc de l'atzar i determinar, per exemple, el nivell de participació dels millors i dels pitjors alumnes.

Gairebé tots els sistemes estan articulats al voltant de les mateixes categories. Ens basta amb proporcionar un exemple, el del sistema d'observació utilitzat a la Universitat de Liège, l'OBEL/ULG per tenir-ne una idea bastant precisa.

Dins d'una observació més específica tenint en compte l'especialitat practicada, és fàcil subdividir la categoria de l'activitat motora segons la tècnica esportiva que fem servir, o segons el tipus de motricitat on el nen està ficat: córrer, saltar, llançar, manipular objectes, arrossegar-se, enfilar-se... quan es tracta d'alumnes dels nivells pre-escolar o elementals.

LA NOCIÓ DEL TEMPS

Tant dels models teòrics de l'estudi de l'èxit pedagògic com de les observacions efectuades directament a la classe se'n desprèn una noció important: la noció d'inducció a l'ensenyament a classe i la d'inducció motora per a l'educació física.

El temps, tan preciós per al mestre o almenys això és el que diu sovint als seus alumnes, ha de considerar-se a diferents nivells:

1. el TEMPS PROGRAMAT, concedit pels poders públics de l'educació física. El mestre no té la possibilitat d'augmentar-lo. Només fent com cal el seu ofici pot disminuir el risc de veure els polítics programar una reducció dels horaris d'educació física.

Recordem que no hem introduït pas les activitats físiques en els hora-

Taula I.— Definicions dels comportaments dels alumnes.

CATEGORIES	DEFINICIONS
1. Activitat motora	Participació en les activitats d'entrenament o d'aprenentatge responenent als objectius de la sessió. Són, en general, proposades per l'ensenyant.
2. Demostració	L'alumne efectua, a la demanda de l'ensenyant o de manera espontània, un exercici que ha de constituir un model per a un o diversos condeixebles. El model pot ser positiu o negatiu.
3. Ajuda	L'alumne assisteix manualment un dels seus condeixebles en l'execució de l'exercici. La seva presència constitueix un fre a un accident possible.
4. Manipulació del material	Col·locació, situació del material, distribució dels equips en els esports col·lectius...
5. Desplaçaments	Recoregut efectuat per tornar al lloc després d'un exercici, per acostar-se a l'ensenyant per tal de rebre una informació, per situar-se en una formació que permet l'execució de l'exercici o de l'activitat.
6. Atenció. Informació	L'alumne manifesta signes exteriors d'atenció (mirada orientada cap a la font d'informació) davant una informació (contingut, organització, <i>kedback</i> , afectivitat, demostració) que proporciona l'ensenyant o un substitut (que hagi posat l'ensenyant).
7. Espera	Període durant el qual l'alumne es troba en una formació esperant el seu torn de realització i manifestant exteriorment un interès per l'activitat.
7. Comportament fora de tasca	L'alumne inicia una activitat motora diferent de la que es proposa a classe. Comportaments desviadors.
8. Interaccions verbals	L'alumne entra en comunicació amb altres alumnes.
9. Afectivitat	Manifesta sentiments positius o negatius envers els seus condeixebles. Anima o es mostra enfadat amb un que falla o un comportament d'un membre de la classe.

ris escolars simplement per proporcionar als alumnes un esbarjo entre les classes, de caràcter "intel·lectual".

2. el TEMPS ÚTIL (o temps funcional). El mestre no disposa de la totalitat del temps del programa per les activitats físiques. Els alumnes n'utilitzen una part per tal d'arribar a la sala o al terreny d'esport o a la piscina. Destinen alguns minuts per posar-se l'equip. Algunes contingències administratives també retallen aquest temps. Per arribar al temps útil, aquell que l'alumne passa realment en el terreny, cal restar tot això del temps programat. Zakrajzek (1974), observant 52 professors, constata que al voltant d'un quart del temps programat passava en vestir-se, cridar-los, desvestir-se, dutxar-se. A l'ensenyament secundari, una lliçó de 50 minuts es redueix molt sovint a uns 35 minuts, o a vegades menys. Reduir el valor de la resta representa ja un primer objectiu per al professor. Només ho aconseguirà motivant els alumnes a venir tan de pressa com puguin al gimnàs,

incitant-los a posar-se ràpidament l'equip, creant un interès mantingut per les activitats físiques. Això no s'aconsegueix pas esperant simplement els alumnes a la sala o al vestuari. L'acció educativa comença molt abans. En un estudi de dues parelles de mestres (professor del curs i ajudant), Piéron, Cloes & Dewar (1985) constaten una diferència de l'ordre del 10% entre els que compten només amb l'estímul d'activitats de caràcter competitiu per conduir els alumnes ràpidament a la pista i els que insisteixen i "lluïten" sense parar per una ràpida entrada a la sala d'esport, això en benefici dels segons. D'una manera sorprenent, aquesta diferència del 10% equival a un període d'ensenyament de tres setmanes, a un promig de tres lliçons per setmana, al final de l'any escolar.

3. el temps disponible per a la pràctica és el resultat de la resta a partir del temps útil, del temps utilitzat per presentar les activitats (informació) i del temps que cal per posar el material en el lloc (transi-

ció). Un cop en el camp, el professor presenta les activitats, les justifica, les organitza. Els alumnes col·loquen un material més o menys complicat i feixuc segons les matèries que s'ensenyen i segons la riquesa de l'equipament de l'escola. Caldrà efectuar noves restes abans d'arribar a un temps en què els alumnes puguin dedicar-se a la pràctica. Si el professor parla molt, si triga a organitzar la classe (cosa que passa quan improvisa la seva organització), el temps disponible per a aquesta pràctica serà encara més reduït.

Aquest varia considerablement d'una classe a una altra. Ens ha passat d'observar valors tan baixos com un 45%, fins i tot en el cas dels professors ensenyats, al nivell secundari inferior (Pieron, 1982). En molts estudis, podem situar-lo aproximadament en el 70% del temps útil.



Figura 1.- Pas del temps programa al temps passat a la tasca (Efecte embut).

Des d'un punt de vista metodològic, sembla raonable considerar una proporció del 70 al 80%.

En aquesta fase, podem presentar al professor un primer objectiu: augmentar el temps disponible per a la pràctica.

Contribuiran a reduir el valor restat del temps útil dos elements: limitar la llargada de la presentació de les activitats i disminuir el temps de transició. La preparació acurada de les sessions constitueix una de les vies més lògiques per arribar-hi.

Només arribarem a una presentació concisa i precisa de les activitats (modalitats, tècniques i organització) amb una preparació prèvia de les intervencions. Abans de començar la lliçó, el professor haurà determinat els criteris d'èxit de les habilitats proposades segons el nivell dels alumnes. És inútil voler, en una sola presentació, recordar tots els criteris de realització i d'èxit d'una acció tàctica individual, d'una tècnica esportiva o d'una estructura tàctica elemental d'un encadenament o d'un dels seus elements en gimnàstica. En aquesta presentació, no oblidarem l'aportació de la demostració, dels dibuixos o de les seqüències fotogràfiques. La seva utilització tampoc no s'improvisa.

Per fixar unes proporcions, el temps de presentació de les activitats no hauria de passar gairebé mai del 15% del temps útil. Acceptem que pugui ser lleugerament més important en el moment de la posada en marxa de noves activitats.

L'organització de la sala és també una qüestió que s'ha de preparar. La familiarització dels alumnes amb formes d'organització com la reunió, el desplegament, les formacions en seccions poden contribuir a desplaçar els alumnes ràpidament d'un lloc d'exercici a un altre i a reagru-

par-los sense pèrdua de temps inútil. Això no significa que s'hagi de caure necessàriament en un formalisme de manament de tipus "militar".

4 El temps de participació motora: es tracta de la noció clau, el temps que l'alumne dedica a practicar les activitats físiques.

Comprenem sense dificultat que l'alumne no pugui estar en activitat durant tot el període disponible per a la pràctica: el material no sempre ho permet, calen períodes de recuperació després d'un esforç màxim. No obstant això, els períodes d'espera sense motiu generalment duren massa i redueixen considerablement aquest temps d'activitat.

El temps de participació motora constitueix una de les variables que ha pres més significació en els estudis relatius a l'èxit pedagògic o a l'eficiència de l'ensenyament.

A l'ensenyament general, els estudis del Geginning Teacher Evaluation Study (Berliner & Tikunoff, 1976) i del "Mastery Learning" (Bloom, 1979) han demostrat clarament que aquesta variable presentava una relació positiva amb els resultats escolars dels alumnes. Les consideracions teòriques, així com els resultats d'estudis associant el procés (allò que passa a la classe) amb els resultats obtinguts pels alumnes en els aprenentatges específics indiquen que juga igualment un paper important en l'educació física (Graham, 1983, Phillips & Carlisle, 1983; Piéron & Piron, 1981; Piéron, 1983; Piéron & Graham, 1984; Yerg, 1981). A més a més, distingeix els professors que ensenyen de debutants dins de la professió. Aquesta constatació prové d'observacions efectuades en algunes disciplines (gimnàstica, volley-ball, dansa) (Piéron, 1982; Piéron & Georis, 1983). Siedentop, Birdwell & Mezler (1979)

hi veuen una variable de substitució que podria deixar augurar progressos i adquisicions de l'alumne. Per donar-li tot el seu poder predictiu, cal no obstant associar el temps de participació motora a l'èxit i a l'especificitat de l'exercici. Des de llavors parlarem del temps utilitzat per a la tasca.

La majoria dels estudis indiquen uns valors límits de l'ordre del 30% del temps útil. El més habitual és que l'alumne passi del 15 al 20% del seu temps útil en activitat motriu (Brunelle, Godbout i col., 1980; Mc Leisch, Howe & Jackson, 1981; Metzler, 1979; Piéron & Haan, 1980; Piéron & Dohogne, 1980; Piéron, 1982). Tanmateix hi ha algunes excepcions que indiquen proporcions properes al 50% en els estudis que provenen d'un país on l'activitat física forma part del patrimoni cultural, Finlàndia (Telama, Paukuu, Varstala & Paananen, 1982; Varstala, Telama & Akkanen, 1981).

Aquests valors tan baixos exigeixen que s'intenti posar-hi remei i que s'augmentin perquè sinó no es podran atènyer els objectius que ens hem fixat i que s'han comunicat d'aquestes activitats i pels quals justifiquem notablement la presència i la utilitat dels cursos d'educació física davant dels alumnes, dels seus pares i de les autoritats escolars.

El temps de participació motora està sotmès a la influència de diversos factors que podem classificar en variables de context, relativament independents del professor. Les diferències entre les classes de noies i de nois no són sempre molt grans encara que normalment són a favor dels nois. No són pas necessàriament a favor de les classes més nombroses (Costello & Laubach, 1978). Disminueix a vegades amb el nivell d'escolaritat.

Sobretot variarà en funció de factors de programa, que el professor pot, almenys parcialment, superar; l'assignatura ensenyada, els objectius que perseguirà, les seves qualitats professionals (Piéron & Cloes, 1981; Telema i al., 1982).

El professor escull els objectius. El temps de participació motora decreix generalment quan passem d'objectius centrats sobre l'aptitud física a objectius recreatius o d'aprenentatge. Aquests dos últims tipus d'objectius corresponien a valors sensiblement iguals de temps d'activitat (Telama i al., 1982). Un temps d'activitat menor no significa necessàriament que calgui considerar l'exclusió d'aquest objectiu, però ha de

suscitar una atenció encara més gran per mantenir el nivell d'activitat previsible escollint formes d'organització que garanteixin una participació motora més gran durant certes parts de la sessió.

Els valors del temps d'activitat depenen de l'experiència professional dels mestres. Uns professors que fa temps que ensenyen obtenien una quantitat de treball significatiu més elevat que els professors debutants (Piéron, 1982). Aquests professors que fa temps que ensenyen havien estat seleccionats després del paper de model que tenien dins de la formació professional o dins del reciclatge dels seus col·legues. Notem que el concepte d'experiència professional no és sinònim d'antiguitat.

Hi ha diferències considerables segons l'assignatura impartida. Podríem classificar aquestes activitats dins de l'ordre aproximat següent (Vegeu la taula 2). Les formes d'organització influeixen considerablement sobre els valors del temps de participació motora (Hould & Brunell, 1981). Els tipus d'activitats com el "drill", la situació competitiva o el "match" impliquen també temps de participació diferents (Piéron & Forceille, 1983).

Recordem també que valors baixos de temps d'activitat no signifiquen que aquestes activitats no siguin menys desitjables que altres, que han de ser bandejades dels medis educatius. Posaran en evidència que plantegen problemes metodològics diferents per al professor i que aquest haurà de buscar solucions específiques tant dins de la seva organització com en les seves intervencions.

Recordarem que a un índex de participació motora baix li corresponen generalment pocs aprenentatges i progressos i probablement poc gust i poca motivació per la disciplina practicada.

A índexs de participació motora baixos li corresponen gairebé inevitablement llargs períodes d'espera associats a l'avorriment i a males actituds. És una font de problemes de disciplina per al professor.

Dins de la pràctica quotidiana, ens podem fixar un segon objectiu

(és imperatiu): augmentar el temps de participació motora.

Podem esperar aconseguir-ho:

- per la tria d'activitats
- per la qualitat de l'organització
- per les accions de relançament de les activitats
- accions col·lectives
- accions individuals

Diverses mides i accions del professor contribueixen a fer créixer el temps de participació motora. Tanmateix el seu efecte no és pas automàtic. Cal efectuar uns controls regulars del nivell de l'activitat (mitjançant la tècnica d'escombrada" que hem descrit al principi del text).

La tria de les possibilitats.

Sovint triem les activitats que corresponen teòricament al nivell mitjà de la classe. Però aquest no correspon evidentment a les necessitats de tots els alumnes. Hi ha si més no un terme mig entre aquesta activitat idèntica per a tots i una individualització utòpica. Al professor li correspon d'oferir diverses alternatives. L'estil d'ensenyament per tasca pot oferir una solució (Mosston, 1966; Piéron, 1976, 1984).

La mateixa activitat per a tots, sobretot en una especialitat com la gimnàstica esportiva, condueix sovint a veure que l'alumne modifica la tasca proposada pel professor o també a l'abandó d'aquesta tasca. El control per escombrada amb la mirada o per una estimació del nivell d'èxit dels alumnes permet jutjar el caràcter adequat de l'habilitat que ha estat proposada a l'alumne.

Les accions, com la recepció de la sacada al voleibol on l'error és freqüent, s'alternaran amb altres activitats que l'alumne apreciarà més, encara que el seu impacte en relació amb la qualitat del joc és més petita.

Tenir cura de l'organització.

Donem alguns exemples:

- aprendre les formes d'organització (no es tracta de provar de no dirigir ni tampoc de deixar perdre el temps als alumnes quan es posen a fer cua en un aparell);
- designar de manera precisa els alumnes responsables de l'emplaçament dels aparells;
- utilitzar al màxim els aparells que situem;

- utilitzar la forma d'organització en seccions amb exercicis complementaris;

- constituir grups de treball estables i ben definits durant un període o un cicle d'ensenyament.

Les accions de relançament.

a. La intervenció col·lectiva. No creurem molt en l'eficàcia d'una acció llançada a l'aire del tipus: "Va, trebal·leu!", "No veig ningú que treballi al "rock". Quan constatem una caiguda del nivell d'activitat, diverses opcions se'ns presenten:

- reunir els alumnes i fer un re-ensenyament de durada curta.
- captar la seva atenció i proporcionar-los un "feed-back" simple.
- centrar una altra vegada la seva atenció sobre un punt essencial de realització de l'habilitat;
- modificar lleugerament el treball i tornar a demanar un o diversos assatjos.

Aquestes accions són molt més útils i eficaces que les exhortacions anònimes.

b. La intervenció individual. Si constatem que l'activitat s'ha aturat en un aparell, encara és possible de relançar aquesta activitat per accions individuals, sense ser necessàriament negatiu o agressiu amb respecte als alumnes que han cessat l'activitat. Uns exemples d'intervencions:

"Miquel, et toca a tu, fes-ho, que et miro"

"X, no t'he vist mentre feies l'exercici, torna-m'ho a ensenyar"

"X, has corregit el que feies malament (cal ser específic)?"

"X, estaves avançant amb les altres lliçons, que encara continues avançant? T'observo.

HETEROGENEÏTAT DE LES CLASSES. ELS MILLORS ALUMNES, ELS MÉS DÉBILS

Som ben conscients que hi ha diferències de quantitat i de qualitat de participació que poden ser considerables segons els alumnes. Ens sembla útil d'intentar de precisar aquestes diferències.

Hem observat sistemàticament dos grups d'alumnes que es considera que reïxen en l'especialitat segons

Taula 2.- Estimació del temps de participació motora en les diferents matèries d'ensenyament.

valors elevats:	dansa
valors mitjans:	esports col·lectius, natació
valors baixos:	gimnàstica

Taula 3.— La participació dels millors i dels més febles: Unes xifres per a la reflexió.

Temps d'estimulació motora: Sovint menys del 25% del total
Els millors: en gimnàstica, 25%; en voleibol, 40%
Els més febles: en gimnàstica, 15%; en voleibol, 30%

els ensenyants titulars de la classe i alumnes que se'ls considera febles en aquestes mateixes especialitats. Els seu nivell de participació i l'èxit aconseguit en aquesta han estat avaluats (Pierón, 1982). En voleibol, la taxa de participació era de 20 a 25% menor en els alumnes considerats com els més febles, tant entre els nois com entre les noies. En gimnàstica, la diferència era encara més sensible, la davallada de la participació era de l'ordre d'un terç.

Quan en gimnàstica es considera el temps passat com una pràctica de les activitats específiques que corresponen a un objectiu d'aprenentatge, la taxa de participació dels alumnes més febles assolía la meitat del que era la dels millors (nens) i d'un terç de les nenes.

En els diversos grups, la taxa de fracàs era sis vegades més elevada en els alumnes menys bons, en voleibol, i de 12 a 20 vegades més elevada, en aquests mateixos alumnes en gimnàstica. Sense una intervenció enèrgica de l'ensenyant per compensar el fenomen, encara hem d'esperar que augmentin les diferències que hi ha dintre de les classes.

LA QUALITAT DE LA PARTICIPACIÓ. Mesurar el temps d'estimulació motora és només un primer pas en l'anàlisi dels comportaments dels alumnes. Immediatament vénen preguntes a la ment: és el nivell d'intensitat d'aquesta participació? n'és la qualitat?

¿quines són les situacions en les quals els alumnes són estimulats?

Les observacions qualitatives o de tipus etnogràfic forneixen algunes informacions complementàries ben útils. Com a conseqüència d'observacions qualitatives, Tousignant (1982) classifica els comportaments dels alumnes en dos grans grups: comportaments en relació amb la tasca i comportaments fora de la tasca. En cadascuna d'aquestes categories, es descriuen dos tipus de comportaments.

La característica més important de l'estimulació a la tasca correspon a una realització conforme al que ha demanat el professor, els alumnes l'escolten, mostren un desig de participar, comencen des del senyal d'inici de l'activitat, passen a l'aparell sense espera inútil. En poques paraules, això correspon quasi a una descripció de l'alumne ideal, de l'alumne que no té problemes.

Es descriu aquí, un segon grup de comportament en relació amb la tasca, el dels alumnes que modifiquen l'activitat que els ha estat proposada. Després d'un primer intent fructuós o infructuós, decideixen modificar-la de manera que s'adapti més bé al seu nivell. Improvisen noves formes, procuren de fer l'activitat més atractiva. Els alumnes que hom observà mentre romanien en els límits de l'acceptable, rebien un acord tàcit de l'ensenyant. De fet, el que ells aprenen, és més una qüestió de

situar el nivell de tolerància de l'ensenyant respecte als límits reals del que és permès, que no pas la mateixa activitat. Això no es realitza pas necessàriament en benefici dels objectius perseguits pels ensenyants.

En descriuen dues altres categories de comportaments. Aquestes tenen relació amb el que és completament a fora de la tasca definida. Amb aquests alumnes és amb qui hi podrà haver dificultats de disciplina. Problemes que entorpiren els aprenentatges dels alumnes implicats. Més enllà d'un cert límit, posaran en perill el conjunt de la classe per problemes de disciplina.

Els comportaments directament fora de les tasques poden ser descrits com a desinterès manifest: els alumnes abandonen l'activitat, s'asseuen, discuteixen, es neguen a fer l'exercici...

Un segon tipus de comportament a vegades passa desapercebut pels ensenyants menys avisats. Tousignant, anomena aquests alumnes "els esperadors competents", els que camuflen hàbilment el seu feble nivell de participació; es presenten al lloc on es realitza l'exercici, fan com si comencessin i van a situar-se al final de la cua. Resten inactius mentre l'ensenyant no els observa, comencen només quan se senten observats. Molt sovint, s'avancen a les intervencions de l'ensenyant respecte a ells.

Aquesta identificació qualitativa

EDITORIAL **J1MS**
PUBUCACIONES MEDICAS



EDITORIAL J1MSA
MGAS 7 y 9 Tel2168600
08006 LOCELONA ESP4A

AUTOR	TITULO	PRECIO DE VENTA
F. BASTOS	"Dolor Cerviobranquial"	4.000,- Ptas.
L. BRAIER	"Diccionario enciclopédico de medicina J1MS"	4.750,- Ptas.
S. BRUNNSTROM	"Reeducación motora de la Hemiplejia"	2.503,- Ptas.
A. CLARIANA	"Rehabilitación funcional respiratoria"	1.400,- Ptas.
DE PALMA	"Disco Intervertebral"	5.500,- Ptas.
M.H. DUFFIELD	"Ejercicios en el agua"	1.200,- Ptas.
H.D. GARDINER	."Manual de ejercicios de rehabilitación"	1.850,- Ptas.
W. HUMM	"Rehabilitación del amputado del miembro inferior"	1.900,- Ptas.
F.P. KENDALL	"Músculos"	4.000,- Ptas.
J. MARQUES	"Lumbagos y ciáticas"	7.503,- Ptas.
V. STORCK	"Técnicas del masaje"	1.850,- Ptas.
J.O. WALE	"Masaje y ejercicios de recuperación en afecciones rnéicas y quirúrgicas"	3.000,- Ptas.
I. YALE	"Podología médica"	4.000,- Ptas.
A. ZAUNER	"Fisioterapia actual"	4.000,- Ptas.

Taula 4.— Objectius i com intentar aconseguir-los.

OBJECTIUS	COM?
Augmentar el temps útil.	Interès per les activitats. Disposició ràpida de l'equipament. Rutina administrativa mínima i ràpida.
Augmentar el temps de pràctica disponible.	Organització per reduir el temps de transició. Presentació: concisa, precisa, específica.
Augmentar el temps d'estimulació motora.	
Augmentar el temps que es passa a la tasca.	Activitats ben adaptades als nivells d'habilitat dels alumnes. Una part de la sessió efectuada en treball de conjunt per arribar a un nivell mínim d'activitat. Control de l'activitat per "Placheck" i relançament regular de l'activitat per intervencions col·lectives i individuals. Establir un clima positiu a la classe.

dels tipus de participació en• sembla útil per ajudar l'ensenyant a preveure el que pot passar en una classe. Tousignant, dissortadament no dona xifres de la importància d'aquests diversos comportaments. De tota manera, conclou que la font principal de variació se situa en el nivell del rigor del sistema d'exigències de l'ensenyant.

D'una manera general, el temps d'estimulació motor en una sessió d'activitats físiques depèn de diversos factors:

- De l'afectivitat que l'alumne ha desenvolupat respecte a la tasca. Un èxit precoç pot augmentar les

possibilitats de veure que s'aprecia una activitat.

- De l'organització de l'ensenyant i de la tria de les activitats.
- De les intervencions de relançament i del clima que s'ha establert a la classe.
- En resum, podríem proposar els objectius i mitjans sintetitzats en la Taula 4.

En conclusió, el temps d'estimulació motora de l'alumne constitueix un dels múltiples aspectes de les activitats físiques que poden ser analitzades a partir d'observació de l'acció que es desenvolupa a classe.

Diversos elements contribueixen a

l'èxit de l'empresa educativa. Pensem en les estratègies i estils d'ensenyament, en les intervencions específiques del professor, com el "feedback" o fins i tot en el clima afectiu que regna a classe.

La recerca que lliga l'acció a classe a les adquisicions de l'alumne ha fet sortir que el temps d'estimulació motora o els seus derivats figuraven entre les variables que presenten les més fortes correlacions positives amb l'èxit escolar.

L'observació sistemàtica dels alumnes indica que la variable estimulació motora només respon molt rarament al que n'esperen els metodòlegs.

Referències.

- BATCHELDER, A. (1975). *Process objectives and their implementation in elementary math, English, and physical education classes*. Doc. diss., Boston University.
- BERLINER, D., & TIKUNOFF, W. (1976). "The California beginning teacher evaluation study". *Journal of teacher education*, 27, 1, 24-30.
- BLOOM, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Ed. Labor.
- BRUNELLE, J., GODBOUT, P., DROUIN, D., DESHARNAIS, R., LORD, M., & TOUSIGNANT, M. (1980). *Rapport de recherche sur la qualité de l'intervention en éducation physique*. Québec, Université Laval, Département d'éducation physique.
- COSTELLO, J., & LAUBACH, S. (1978). "Student behavior". In, Anderson et Barrette (Eds), "What's going on in gym: descriptive studies". *Motor skills: Theory into practice*, monograph 1, 11-24.
- GRAHAM, G. (1983). *Review and implications of physical education experimental teaching unit research*. In, T. Templin & J. Olson (Eds), "Teaching in Physical Education". Champaign: Human Kinetics, 244-253.